



# **UNIVERSIDAD DE MURCIA**

## **FACULTAD DE MEDICINA**

**Educación para Morir con Dignidad. Estudio sobre la Noción de Muerte en Niños y Jóvenes entre 8 a 16 Años en el Ámbito de la Educación Formal y no Formal (Desarrollo de un Programa de Intervención con Niños, Jóvenes, Padres, Tutores y Educadores)**

**D<sup>a</sup> Celia Agüera Jódar**

**2017**



**UNIVERSIDAD DE MURCIA**

**FACULTAD DE MEDICINA**



**EDUCAR PARA MORIR CON DIGNIDAD. ESTUDIO SOBRE LA NOCIÓN DE MUERTE EN NIÑOS Y JÓVENES ENTRE 8 A 16 AÑOS EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL (DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON NIÑOS, JÓVENES, PADRES, TUTORES Y EDUCADORES).**

**TESIS DOCTORAL**

**Presentada por:**

**Celia Agüera Jódar**

**Directores:**

**Dr. Juan Sáez Carreras**

**Dra. Margarita Campillo**

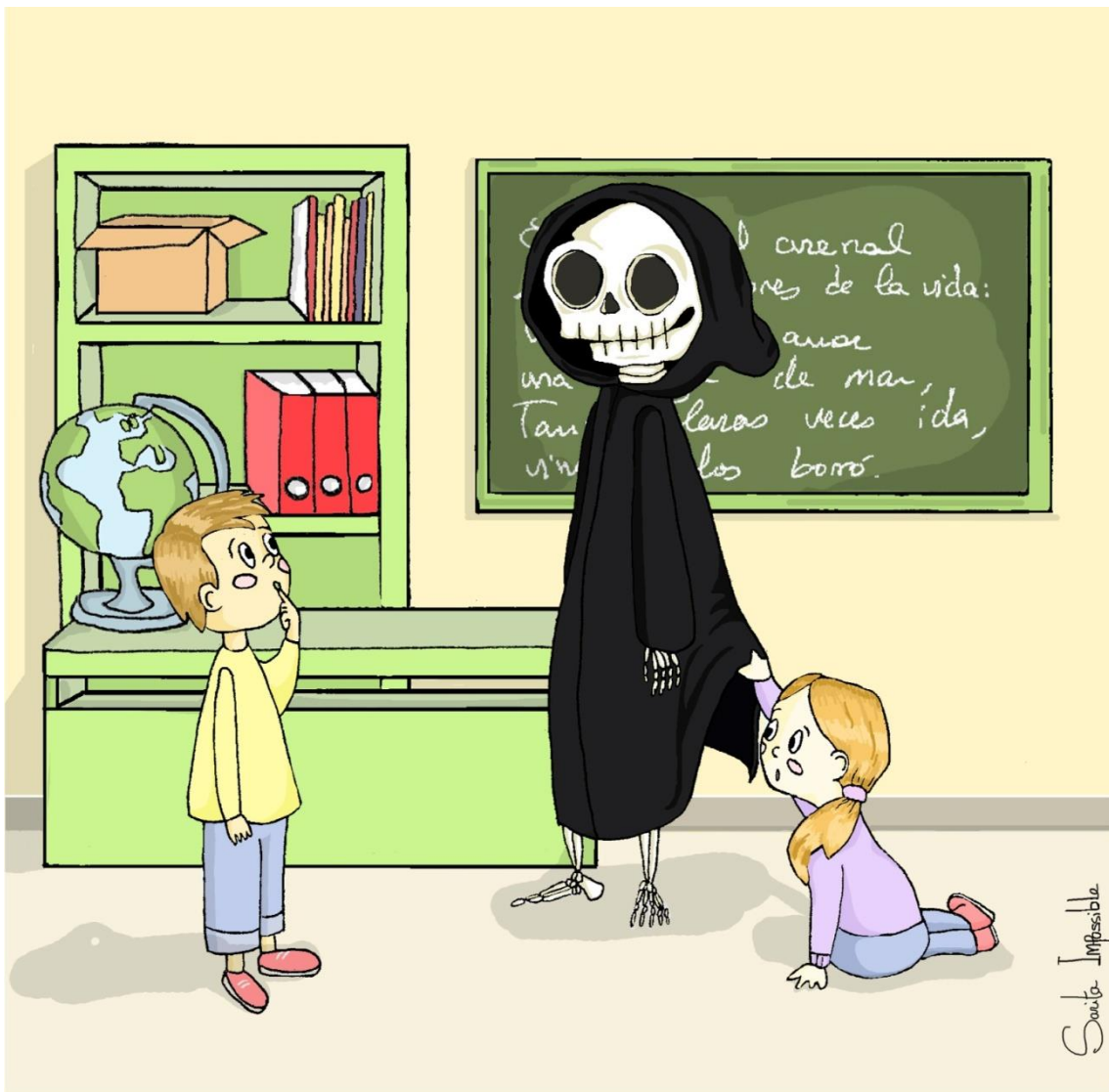
**Murcia 2017**



*Aunque no nos muriéramos al morirnos,  
le va bien a ese trance la palabra: Muerte.*

*Muerte es que no nos miren los que amamos,  
muerte es quedarse solo, mudo y quieto  
y no poder gritar que sigues vivo.*

Gloria Fuertes.





## **AGRADECIMIENTOS**

*«La muerte sólo será triste para los que no hayan pensado en ella.»*  
Fénelon.

Este trabajo de investigación ha supuesto para mí la participación en un maratón, por usar la metáfora deportiva. Cuando empecé a correr, no pensaba desde la salida lo que suponía esta carrera tan propia de la dinámica académica. No tardé en darme cuenta de lo lejos que quedaba la meta, en algunos momentos inalcanzable a medida que me iba adentrando en el desarrollo de la tesis. Cuando miro hacia atrás, tras pensar con frecuencia en el camino recorrido, me percaté de los metros recorridos, unas veces con gran resistencia y seguridad, con motivación y deseo de explorar el mundo humano en el que me había sumergido; otras implicada, es cierto, pero con menos intensidad y escasa resistencia, donde la fuerza disminuía y decaía más allá de mi voluntad y mis objetivos investigadores. Sin embargo, curiosamente, la sensación de abandono me impulsaba a recobrar la fuerza inicial con la que comencé esta aventura investigadora y formativa, llegando por fin a la meta, una meta que podría haberse alargado mucho más, como corresponde a toda investigación social que nunca se cierra, pero que entendí que era el momento de cerrarla para su valoración y lectura. El trabajo que presento, es de honestidad reconocerlo, se ha llevado a cabo gracias al apoyo incondicional de mucha gente que ha estado inmensa en esta carrera que decidí correr hace ya un tiempo.

Quiero agradecer de manera incondicional a mi director Juan Sáez Carreras, por compartir conmigo sus conocimientos, sabiduría, por su paciencia y apoyo. Ha sido todo un privilegio para mí tenerte todo este tiempo. También a mi Directora Margarita Campillo, por sus conversaciones, por estar y apoyar esta aventura.

A todos los alumnos de Primaria y Secundaria que han participado y hecho posible esta investigación; sin ellos nuestro proyecto sí que hubiera sido imposible. Directores, maestros y familias, que depositaron toda su confianza en mí desde el primer momento, son recordados en estas páginas con mucho cariño remitiéndoles siempre mi más amplia gratitud por las oportunidades que facilitaron mis tareas. También aquellos

centros donde no me dejaron participar, por qué no, ya que me dieron mucha fuerza y han corroborado la importancia de investigar los temas que articulan estas páginas.

Del Proyecto ProInfancia de Lorca, pienso en los compañeros y amigos que cada día me han enseñado, por lo que siempre ha sido un placer sentirlos a mi lado. A todos mis alumnos. Al Grupo Scouts Ciudad del Sol, por hacerlo todo tan fácil y tan bonito.

A Carmen, Ana Belén, Victoria, Mariu, Irina, Valentina, Marisa, Vero, Miriam, Aga, M Ángeles, Sara, Pedro y Sarita, por ayudarme, por acordarse de mí, y por muchas cosas más.

No olvido a mi familia; sin duda, a las mujeres de mi vida, a mi madre, hermanas Sonia y Toñi, y mis sobrinas Carmen, Jimena y Laura. A mi nueva familia, mi familia de Avilés, toda una suerte.

A Fran, gracias por acompañarme en este bonito viaje que es la vida, por caminar juntos y hacer que todos los días cuenten.

A ti, papá, *in memoriam*.



*“El que enseña a los hombres a morir, les enseña a vivir”*

*Montaigne*

## **RESUMEN**

En esta investigación se analiza y se fundamenta la importancia de educar para aprender a morir con dignidad en tiempos en los que el tema de la muerte sigue siendo uno de los grandes tabús de nuestra cultura. Educar, pues, a diversos colectivos y sujetos de la educación, por tanto, sean cuales sean sus respectivas edades y sus formaciones de base. Las diversas situaciones y conflictos de diversa naturaleza e intensidad que se plantean en nuestra cultura, normalmente "ocultando" el ineluctable hecho del morir, provoca que falte preparación a la ciudadanía para afrontar con dignidad y estética el apearse de la vida. De ahí que, tras la fundamentación teórica, tratemos de analizar lo que significa esta tarea educativa a través de, en primer lugar, explorar lo que piensan diversos sujetos sobre las cuestiones que se les plantean y que están relacionadas con el morir (exploramos sus respuestas a los instrumentos que se les pasa) y, en segundo lugar, tras los datos obtenidos, se impulsa un programa de intervención con la finalidad de presentarlo al profesorado y demás educadores, todos ellos inmensos en el proceso de enseñanza y aprendizaje en niños y jóvenes, orientado a la normalización de la muerte, como campo de contenido tanto en la educación formal como la no formal. Merece la pena destacar en este resumen el hecho de haber utilizado instrumentos de obtención de información ya confirmados por estudiosos en el tema, eso sí adaptados a nuestra realidad.

La educación formal como la no formal, valga esta artificial división aquí utilizada para entendernos, tiene un compromiso, y creemos también un deber, a la hora de contribuir a normalizar el hecho ineluctable de morir en una cultura que, con frecuencia, cierra los ojos ante la despedida final, sin ser consciente de los múltiples problemas, físicos y mentales, materiales y espirituales que se presentan en los antes, durante y después de la llegada de este momento. La educación para morir con dignidad, dentro y fuera del aula, se presenta así como una necesidad improporrogable. De esta manera podría

colaborarse a conseguir un desarrollo más equilibrado de y en las personas así como en las sociedades donde ellas se relacionan.

Palabras clave: Muerte, educación, profesorado, educadores, niños, jóvenes, normalización, educación formal, educación no formal.

## **SUMMARY**

This research is based upon the need to educate in order to learn how to die with dignity in a society in which death is still being one of the taboo topics of our culture. It is focused on educating various groups and subjects of the educational system in order to accept death, irrespective of neither the age nor their education level. The wide variety of situations and conflicts found in our society which attempt to “hide” the unavoidable fact of death, provoke the lack of formation needed to face the demise with dignity. Thus, this investigation tries to analyse the educative action through several steps. Firstly, by exploring the subject’s opinions about the questions posed which are related to the topic of death (we will explore these questions through different evaluation tools). Secondly, by the support of an intervention program, aimed to be shown to teachers and educators involved in the teaching and learning process with children and teenagers and focused on the normalization of death in formal and non-formal education.

In spite of the artificial division of formal and non-formal education, both of them have the commitment and duty to contribute to the normalization of death in a culture which often turns a blind eye on the last farewell, without taking into account the multiplicity of physical, mental, material and spiritual problems subjects must face before, during and after the arrival of this moment. The education for dying with dignity, within and outside the classroom, is shown as an urgent requirement. By doing so, it could contribute to the achievement of a balanced development of the social systems and the people living in them.

**KEYWORDS:** Death, education, teachers, educators, children, teenagers, normalization, formal education, non-formal education.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

### PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL

<b>Capítulo 1: LA IDEA DE MUERTE DESDE DIFERENTES PERSPECTIVA .....</b>	<b>5</b>
1.1. Aproximación histórica a la noción de muerte.....	6
1.2. Aproximación filosófica .....	12
1.3. Aproximación desde corrientes religiosas.....	14
1.3.1. El Budismo .....	14
1.3.2. El Cristianismo .....	15
1.3.3. El Islam .....	16
1.3.4. El Judaísmo .....	17
1.3.5. Testigos de Jehová .....	19
1.3.6. Iglesia Evangélica .....	19
1.4. Aproximación a la noción de muerte desde los escenarios artísticos...	20
1.4.1. Construcciones arquitectónicas.....	20
1.4.2. Pintura.....	27
1.4.3. Esculturas .....	30
1.5. Aproximación a la idea de muerte a través de la literatura .....	31
1.6. Aproximación a la imagen de la muerte en diferentes culturas .....	33
1.6.1. España.....	33
1.6.2. México .....	38
1.6.3. India.....	39
1.6.4. Estados Unidos .....	41
1.6.5. Indonesia .....	42
1.6.6. Nepal.....	43
1.6.7. Bolivia.....	43

<b>Capítulo 2: PEDAGOGIA DE LA MUERTE.....</b>	<b>45</b>
2.1. Antecedentes de la Pedagogía de la muerte .....	45
2.1.1. Centrados en el valor de la muerte para la evolución del ser humano.....	49
2.1.2. Centrados en la normalización de la muerte.....	50
2.1.3. Centrados en la intervención educativa paliativa.....	51
2.2. ¿En qué consiste educar en la muerte?.....	52
2.3. ¿Por qué es importante educar en la muerte?.....	53
2.4. ¿Para qué educar en la muerte?.....	60
2.5. ¿Cómo educar en la muerte?.....	62
2.6. ¿Cuándo y cómo educar en la muerte a niños y adolescentes?.....	65
2.7. Orientaciones básicas para hablar con el alumnado sobre la muerte en Educación Infantil y Primaria.....	66
2.7.1. ¿Cómo comunicar la muerte de un ser querido?.....	66
2.8. Alumnado con necesidades educativas Especiales.....	69
2.9. Experiencias didácticas y de formación del profesorado.....	72
2.10. Mitos y tópicos acerca de la muerte.....	78
 <b>Capítulo 3: LA IMPORTANCIA DE EDUCAR PARA MORIR CON DIGNIDAD EN LA ACTUALIDAD Y EN EL FUTURO .....</b>	 <b>80</b>
3.1. En los hogares familiares.....	80
3.2. En los centros educativos.....	84
3.3. Para la formación del profesorado.....	85
3.4. El papel de los medios de comunicación.....	89
 <b>Capítulo 4: PERCEPCIÓN DE LA MUERTE EN NIÑOS Y ADOLESCENTES .....</b>	 <b>90</b>
4.1. Influencia de la vivencia del duelo.....	90
4.2. Fases del duelo.....	94
4.3. Técnica de intervención en el duelo: Refino .....	98
4.4. Características de los procesos de duelo en la infancia y en la adolescencia.....	99

4.4.1.	El duelo en las diferentes etapas de la primera década de la vida.....	103
4.4.1.1.	El duelo durante la primera infancia: del bebé al niño de dos años.....	103
4.4.1.2.	El duelo en los preescolares: de los tres a los seis años.....	104
4.4.1.3.	El duelo en los escolares: de los seis a los diez años.....	106
4.4.2.	Características de los procesos del duelo en la adolescencia.	110
4.4.2.1.	El duelo en los preadolescentes: de los diez a los trece años.....	110
4.4.2.2.	El duelo en los adolescentes.....	112
4.5.	Características del acompañamiento en el duelo en la infancia y en la adolescencia.....	114
4.6.	Pautas para afrontar el duelo en el aula.....	118
4.7.	Construcción del concepto de muerte por parte de los niños.....	126
4.7.1.	Algunas clasificaciones sobre el concepto.....	127
4.7.2.	Algunas teorías que explican la evolución de esta construcción del concepto.....	128
4.7.3.	Una visión comprensiva de esta construcción del concepto..	134

**Capítulo 5: RECURSOS DIDÁCTICOS/ EDUCATIVOS PARA TRABAJAR LA PEDAGOGIA DE LA MUERTE..... 140**

5.1.	Bibliografía para educadores y familias.....	141
5.2.	La literatura Infantil y Juvenil como recurso educativo.....	141
5.3.	Las canciones como recurso educativo.....	143
5.4.	Los poemas como recurso educativo.....	145
5.5.	El cine como recurso educativo.....	146
5.6.	Refranes y dichos populares como recurso educativo.....	147
5.7.	Obras de teatro y óperas.....	148

<b><u>-PARTE SEGUNDA: ESTUDIO DE CAMPO.....</u></b>	<b>153</b>
<b>A. TRABAJOS SOBRE EDUCAR PARA LA MUERTE.....</b>	<b>153</b>
<b>Capítulo 6- INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON EL EDUCAR PARA MORIR CON DIGNIDAD.....</b>	<b>153</b>
6.1. Educación para morir con dignidad: Estudio sobre la construcción del concepto de muerte en niños de entre 8 a 12 años de edad en el ámbito escolar.....	153
6.2. El cine como recurso didáctico para trabajar la muerte en el aula: Implicaciones formativas para el profesorado.....	154
6.3. Pedagogía de la muerte en personas con discapacidad intelectual. Elaboración, aplicación y evaluación de un programa educativo.....	156
6.4. Tratamiento de la muerte en el álbum infantil. Obras publicadas en castellano (1980-2008).....	158
6.5. Respuestas cognitivas de la población escolar al fenómeno de la muerte.....	160
<b>B. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>162</b>
<b>Capítulo 7.- EL PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>162</b>
7.1. Objetivos.....	162
7.2. Instrumentos.....	163
7.3. Hipótesis.....	168
7.4. Fases de la investigación.....	169
7.5. Muestra.....	172
7.6. Dificultades del estudio.....	173
7.7. Análisis de datos.....	174
<b>Capítulo 8: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS .....</b>	<b>175</b>
8.1. Alumnos de Educación Primaria.....	175

8.2. Alumnos de Educación Secundaria.....	186
8.3. Educadores de Educación Primaria y Educación Secundaria.....	192
8.4. Familias con hijos en edad escolar.....	196
<b>Capítulo 9: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.....</b>	<b>204</b>
<b>Capítulo 10: CONCLUSIONES ABIERTAS.....</b>	<b>211</b>
<b>Capítulo 11: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....</b>	<b>214</b>
<b>Capítulo 12: LIMITACIONES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>229</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>231</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>248</b>
<b>Anexo I. Libros para educadores y familia.....</b>	<b>248</b>
<b>Anexo II. La literatura Infantil y Juvenil como recurso educativo.....</b>	<b>251</b>
<b>Anexo III. Las canciones como recurso educativo.....</b>	<b>257</b>
<b>Anexo IV. Los poemas como recurso educativo.....</b>	<b>260</b>
<b>Anexo V. El cine como recurso educativo.....</b>	<b>263</b>
<b>Anexo VI. Películas clasificadas según la temática sobre la muerte.....</b>	<b>269</b>
<b>Anexo VII. Cortometrajes como recursos educativos.....</b>	<b>280</b>
<b>Anexo VIII. Refranes y dichos populares como recurso educativo.....</b>	<b>282</b>
<b>Anexo IX. Las obras de teatro y óperas como recurso educativo.....</b>	<b>285</b>
<b>Anexo X. Entrevista Estructurada sobre la noción de Muerte.....</b>	<b>256</b>
<b>Anexo XI. Escala Bugen de Afrontamiento de la muerte.....</b>	<b>288</b>
<b>Anexo XII. Perfil Revisado de Actitudes hacia la Muerte.....</b>	<b>290</b>
<b>Anexo XIII. Escala Multidimensional de Miedo a la Muerte.....</b>	<b>292</b>
<b>Anexo XIV. Información Centros Educativos.....</b>	<b>294</b>
<b>Anexo XV. Unidad Didáctica: Cuento “¡Vuela mariposa vuela!”.....</b>	<b>296</b>
<b>Anexo XVI. Unidad Didáctica: Película “El niño que quería ser oso”.....</b>	<b>300</b>
<b>Anexo XVII. Unidad Didáctica: Película “Un funeral de muerte”.....</b>	<b>302</b>
<b>Anexo XVIII. Unidad Didáctica: Película “Ponette”.....</b>	<b>303</b>
<b>Anexo XIX. Unidad Didáctica: Película “Ahora o Nunca”.....</b>	<b>304</b>

## **ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS**

Tabla 1. Contribuciones.

Tabla 2. Principios específicos.

Tabla 3. Estadios de conciencia.

Tabla 4. Actividades Anticipantes.

Tabla 5. Momentos significativos.

Tabla 6. Talleres.

Tabla 7. Días señalados.

Tabla 8. Otras actividades.

Tabla 9. Pautas para comunicar una muerte.

Tabla 10. Fases duelo.

Tabla 11. Características del duelo.

Tabla 12. Aflicción y estados de desarrollo.

Tabla 13. Consejos para niños.

Tabla 14. Evolución de los conceptos de Piaget.

Tabla 15. Etapas de desarrollo Kane.

Tabla 16. Etapas de Die Trill.

Tabla 17. Etapas de Gessell.

Tabla 18. Subconceptos de Poch y Herrero.

Tabla 19. Subconceptos y dimensiones de la Entrevista Estructurada del concepto de muerte.



- Tabla 20. Dimensiones del PRAM.
- Tabla 21. Estimadores de la consistencia interna (alfa de Cronbach).
- Tabla 22. Respuestas a preguntas 1-10, según sexo.....
- Tabla 23. Respuestas a preguntas 11-20, según sexo.....
- Tabla 24. Respuestas a preguntas 21-30, según sexo.....
- Tabla 25. Respuesta a preguntas 1-10, según curso.....
- Tabla 26. Respuestas a preguntas 11-20, según curso.....
- Tabla 27. Respuestas preguntas 21-30, según curso.....
- Tabla 28. Medias, desviaciones típicas y comparación entre chicos y chicas en ítems del 1 al 15....
- Tabla 29. Medias, desviaciones típicas y comparación entre chicos y chicas en ítems del 16 al 30.
- Tabla 30. Medias, desviaciones típicas y comparación entre cursos.
- Tabla 31. Descripción y fiabilidad de las escalas.
- Tabla 32. Descripción y comparación en las escalas, según sexo.
- Tabla 33. Coeficiente de correlación de Pearson entre edad y puntuación de las escalas.
- Tabla 34. Características sociodemográficas de las familias.
- Tabla 35. Descripción y fiabilidad de las escalas.
- Tabla 36. Descripción y comparación en las escalas, según sexo.
- Tabla 37. Coeficiente de correlación de Pearson entre edad y puntuación en las escalas.
- Tabla 38. Descripción y comparación en las escalas, según estudios.
- Tabla 39. Descripción y comparación en las escalas, según situación laboral.
- Tabla 40. Descripción y comparación en las escalas, según práctica religiosa.

Tabla 41. Cuentos de Educación Infantil.

Tabla 42. Cuentos de primer tramo de Primaria.

Tabla 43. Cuentos de segundo tramo de Primaria.

Tabla 44. Libros de lectura de tercer tramo de Primaria.

Tabla 45. Libros de lectura para Secundaria.

Tabla 46. Libros de lectura para Bachillerato.

Tabla 47. Canciones para Educación Infantil.

Tabla 48. Canciones para Educación Primaria.

Tabla 49. Canciones para Educación Secundaria y Bachillerato en castellano.

Tabla 50. Canciones para Educación Secundaria y Bachillerato en inglés.

Tabla 51. Canciones religiosas.

Tabla 52. Canciones laicas.

Tabla 53. Canciones pasionales.

Tabla 54. Poemas Educación Infantil.

Tabla 55. Poemas Educación Primaria.

Tabla 56. Poemas Educación Secundaria.

Tabla 57. Refranes I.

Tabla 58. Refranes II.

Tabla 59. Teatro y óperas para Educación Primaria.

Tabla 60. Teatro y óperas para Educación Secundaria.

## **Figuras**

Figura 1. Distribución de alumnos de Primaria, por curso.

Figura 2. Porcentaje de respuestas a las preguntas de la 1-10.

Figura 3. Porcentaje de respuestas a las preguntas de la 11- 20.

Figura 4. Porcentaje de respuestas a las preguntas de la 21- 30.

Figura 5. Distribución alumnos secundaria, por curso.

Figura 6. Medias y desviaciones típicas de los ítems de la escala Bugen.

Figura 7. Puntuación de la escala Bugen, según sexo.

Figura 8. Puntuación de la escala Bugen, según curso.

Figura 9. Porcentaje de las respuestas de las familias.

NOTA: con el objetivo de facilitar la fluidez de la lectura de esta Tesis Doctoral se va a emplear el sufijo correspondiente al género masculino entendiendo que se está haciendo alusión a ambos sexos.



## INTRODUCCIÓN

*“Mientras pensaba que estaba aprendiendo a vivir en realidad he estado aprendiendo a morir”*

*Leonardo Da Vinci.*

La muerte, como la vida, es un acontecimiento esencial de nuestro paso por este mundo. No obstante, desde hace ya mucho tiempo, la muerte ha pasado a ser un tema tabú en nuestra sociedad y en nuestra cultura occidental. Aún a pesar de ser un hecho irreversible e incontestable, se la sigue obviando en el discurrir de la vida cotidiana, no se la introduce en los diversos espacios pedagógicos dónde la ciudadanía podría acceder a entender qué significa morir y, por ende, alcanzar una comprensión amplia de este suceso último que supone abandonar nuestro mundo, entendimiento que nos puede proporcionar la educación a fin de actuar consecuentemente ante él cuando vaya llegando el momento. Predomina en nuestras actitudes y valores una visión trágica de la última despedida sin que se haya contribuido, por parte de quienes podían hacerlo, tanto a aceptar este hecho ineluctable como a atenuar el dolor y los otros muchos efectos que se plantean como consecuencia de no estar educado o preparado para ella. Esta actitud negativa frente a la muerte y su afrontamiento confirma, pues, toda una serie de consecuencias como las siguientes:

- A) Nos encontramos en una sociedad donde no se nos educa para morir, quedándonos sin recursos y estrategias para afrontar este suceso inevitable que se presenta en nuestras vidas. Ante la realidad de la muerte, generalmente la mayoría de personas se encuentran mentalmente frágiles, indefensas y vulnerables ante este hecho, provocando miedos, inseguridades y temores.
  
- B) Negación de la muerte y todo lo que supone el proceso de muerte. La negación de la muerte suele abocar en su no aceptación cuando una persona se encuentra en fase terminal, así como la falta de consideración y deseos de una persona en el proceso final de su vida impidiendo, en la mayoría de los casos, que se materialice una muerte serena, controlada, tranquila y en paz.

Si se piensa en la escuela, al hilo de lo dicho, se confirma que en ella la muerte apenas es objeto de atención, es decir, no forma parte del currículum de enseñanza. Ni siquiera es objeto de análisis o motivo de debate. Sin embargo, la gran paradoja es que, hoy, a diferencia del pasado que se la ocultaba abiertamente, estamos en contacto con ella todos los días a través de los medios de comunicación (cine, televisión, juegos de rol, documentales, etc.) donde predomina, como se puede comprobar, la imagen de una muerte violenta, masiva y fría. Al final se insiste en potenciar una imagen negativa del morir justo cuando podríamos utilizar todos los medio y recursos que dispone el ser humano para racionalizar un proceso existencial como el que va vinculado a la naturaleza humana.

En la última década, han ido en aumento las investigaciones y estudios sobre la muerte y su didáctica, lo que podemos llamar educar para saber morir, a la vez que es suficientemente reconocido el papel que juega la enseñanza a la hora de fomentar la comprensión de un hecho y la adopción de posiciones y decisiones ante él. Cabe aclarar, que todavía no tenemos todos los estudios que serían deseables para alcanzar una visión global y más completa de lo que significa morir y de cómo paliar su impacto en las vidas de los que van a fallecer tanto como las que van a sufrir su ausencia.

A nivel educativo, también va aumentando las experiencias para acercar y normalizar la muerte en el aula, experiencias dirigidas tanto al alumnado como al profesorado, como las que hemos podido identificar en comunidades como Navarra o Islas Canarias.

Una de las finalidades de esta tesis es recoger lo que piensan sobre estos temas complejos personas de diferentes edades, en nuestro caso menores que tengan entre los 8 y 16 años de edad, ambas incluidas, pero también los profesionales de la educación, ya sea la formal o la no formal, que deseando enfrentarse a este tema carecen de estrategias para poder abordarlo. Los instrumentos que se utilizan, tratan de profundizar e indagar en las actitudes, miedos y maneras de afrontar la muerte que tienen los menores de 8 a 16 años. También buscamos entender el papel que tiene la sociedad en su conjunto, profesores y familia en la construcción de la imagen del morir: puesto que esta concepción se va trasladando de generación en generación, es legítimo

y necesario que la educación sea convocada para contribuir a construir y formar nuevas maneras de sentir, pensar y actuar ante la muerte y su proceso, en definitiva, a "normalizar" el acontecimiento del morir. En suma, a que la muerte sea percibida como un proceso vital único, individual, además de universal y, hasta estos momentos, inevitable. Para llegar a comprender como los menores construyen el concepto de muerte, a través de una serie de instrumentos, se analizan diferentes variables, tales como la edad o el género, a fin de poder llevar a cabo los fines que hemos formulado.

Esta investigación, al hilo de lo dicho, se estructura en dos partes en un escenario ya conocido y canónico: una **parte teórica**, de carácter exclusivamente analítico, y una parte empírica, que tiene que ver con las opiniones y percepciones que tienen los sujetos que respondieron a los instrumentos. La fundamentación conceptual y contextual está compuesta, a su vez, por cinco capítulos. En el primero de ellos, trataremos el tema de la muerte desde diferentes perspectivas, propiciando una aproximación de la muerte a través de la religión, la filosofía o la historia. En el capítulo dos, analizaremos qué es la pedagogía de la muerte, si es que cabe utilizar alguna expresión como esta para declarar la necesidad de que el mundo educativo entre en este territorio humano. En el capítulo tres, se aborda la importancia de elaborar una pedagogía de la muerte y, en el cuatro, analizaremos como es percibida la muerte en niños y adolescentes atendiendo a diferentes variables. En el quinto capítulo, para ahondar en las aportaciones que pueden darse desde la educación, se da cuenta de algunos recursos didácticos con los que educadores, profesores y familias pueden trabajar la muerte a través de cuentos, canciones, poemas, películas, libros entre otros, allí donde tenga lugar la educación.

La **parte empírica** está formada por siete capítulos. En el primer capítulo, encontramos un resumen de cinco investigaciones realizadas en el estado español referentes a la Pedagogía de la muerte. En el capítulo dos, se plantea y formula el problema así como los objetivos y la hipótesis de esta investigación. En el siguiente capítulo, son analizados e interpretados los datos que se han obtenido. En el capítulo nueve, se presenta la discusión. A continuación, en el siguiente capítulo se desarrolla un programa de intervención, cuyos beneficiarios de dicho programa son los alumnos de Educación Infantil pero también los sucesivos niveles hasta Bachillerato, sin olvidar a las

familias y educadores. En el capítulo doce, para concluir, se presentan las conclusiones finales así como se sugieren algunas futuras líneas de investigación e intervenciones que puedan contribuir a que la educación para la muerte no sea una expresión extraña, ajena a la realidad del hombre, sino una práctica social y un aprendizaje individual incorporado con naturalidad y normalización a nuestra cultura y sociedades avanzadas.

Si se observa la fenomenología o conducta de las personas ante los temas de la muerte, el tabú se presenta permanentemente, se convierte en un acontecimiento casi secreto o prohibido, donde realizar una investigación de estas características supone luchar ante las resistencias y ansiedades de adultos, considerando que estas cuestiones no deberían abordarse, porque tienen un carácter “feo”, sucio, desagradable e “innecesario para los niños” o, en su contra se alude que es “mejor educar para vivir”, como si la una y la otra, saber vivir y saber morir no fueran dos hechos profundamente conectados. Lo que más interesa de esta tesis es conocer, que piensan, que sienten y que dicen los niños y jóvenes sobre la muerte, así como sus educadores y familias, para ello, hemos utilizado diferentes instrumentos para obtener dicha información **(Entrevista Estructurada sobre la noción de Muerte, Escala Bugen de Afrontamiento de la Muerte, Perfil revisado de Actitudes hacia la Muerte y Escala Multidimensional de Miedo a la muerte)**, adaptándolos a nuestra realidades educativas y culturales. Somos conscientes que este tema debe de ser abordado desde el respeto, el cariño, y adaptándolo al grado de madurez de los niños, pero partiendo en todo momento de que los niños tienen inquietudes acerca de la muerte desde edades muy temprana, sobre todo cuando más se la oculta o se la esquivo. Esperamos que esta investigación contribuya a esclarecer el tema.

## **CAPÍTULO 1: LA IDEA DE MUERTE DESDE DIFERENTES PERSPECTIVAS**

*“Después de todo la muerte es sólo un síntoma de que hubo vida”*



La muerte ha sido a lo largo de la historia, en estos momentos también, un tema que ha suscitado gran interés en la humanidad. Partiendo del concepto que se ha tenido o se tenga de la muerte, responde a la idea que se ha tenido o se tiene de la vida, preguntándose de algún modo sobre el sentido de la vida. La muerte a través de la historia, desde la filosofía, la escritura, o el arte, por citar a modo de ejemplo algunos campos de saberes, nos adentra en el capítulo uno, donde filósofos, escritores o artistas han plasmado sus pensamientos acerca de la “parva”.

Sobre la muerte, como hecho ligado a la especie humana, podemos encontrar varias concepciones en nuestra revisión de la literatura especializada:

- La muerte es concebida como el inicio de una nueva existencia. Presupone que el alma es inmortal, por lo tanto al morir se produce una separación del cuerpo, donde éste pasa a otro tipo de existencia. Esta concepción se propone desde un enfoque religioso.
- La muerte es concebida como el retorno al mundo, del cual previamente hemos salido. Esta concepción se produce en religiones orientales. De esta manera de concebir la muerte provienen afirmaciones como “tierra eres, y en tierra te convertirás” o en la idea del “eterno retorno”.
- La muerte es concebida como la limitación de la existencia, siendo ésta una situación límite, e inevitable, siendo a la misma vez decisiva, esencial y ligada a la naturaleza humana.
- La muerte es concebida como el mayor problema que puede tener el hombre, ya que el hecho de tomar conciencia sobre la muerte provocará en muchos de ellos, un sentimiento de angustia, sentimiento que condicionará su existencia humana (García Jiménez, 2007).

### **1.1 APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA NOCIÓN DE MUERTE.**

Es a lo largo de la historia donde podemos comprobar mejor como ha ido cambiando la manera de percibir y afrontar la muerte, ya sea de uno mismo, de familiares o

allegados, y cómo nos ocupamos de los momentos últimos de la vida del ser humano. La muerte, la enfermedad y/o el luto siguen siendo temas silenciados, ocultos, ignorados y postergados actualmente, en la vida cotidiana, pero no siempre ha sido así. Según los diferentes periodos históricos se han mirado y ocupado de la muerte de manera muy diferente a la actual, por lo tanto la imagen de la muerte va asociada a un componente cultural.

Con todo, independientemente del momento histórico en que nos encontremos, la muerte ha sido un tema que ha provocado inquietud en el hombre, representándose en diferentes costumbres, ritos, creencias y mitos. Podemos afirmar que, en estos momentos, nos encontramos en un lugar donde no hay espacio abierto y transparente para la muerte, ya que ésta es considerada como algo sucia o vergonzosa. Solamente nos solemos centrar en los aspectos negativos del proceso de morir: en el horror, en el sufrimiento y en la pena, olvidándonos en realidad del momento culminante de nuestras vidas, dándole valor y sentido a la vida que va acabando (Hennezel, 1996).

A lo largo de la historia, ninguno de los grupos humanos ha dejado de practicar ritos mortuorios, estas ceremonias han permitido que los vivos se despidan de sus muertos (Esteve Fabregat, 1987). Y es que la muerte está influenciada por la cultura, por el entorno (Hinton, 1971), ya que su imagen irá adquiriendo un significado específico en los símbolos, las costumbres, las creencias y los códigos en función del contexto cultural que nos encontremos para darle un sentido conceptual a nuestras vidas.

“La muerte es el último rito del ciclo de la vida”, pero al tener un importante componente cultural, ha evolucionado en el tiempo, y es por esta razón “materia de reflexión para el historiador”, como indica Ana Urmeneta (s/f), esto es, gracias a las modernas investigaciones paleontológicas y arqueológicas, podemos afirmar que los ritos en honor a los muertos o, el también considerado el culto a los antepasados, ha sido uno de los rasgos más antiguos de la prehistoria. Es con el hombre Neanderthal, en el **Paleolítico Medio**, con el que llega un importante legado sobre cómo era vivida la espiritualidad desde hace unos 90 mil años. Un ejemplo de ellos, lo encontramos en los enterramientos, donde las sepulturas recogían el cadáver en posición encogida, cubriéndolo con cantos rodados y con ofrendas. Creían que había una vida de

ultratumba, cuestión que les preocupaba y donde necesitaban la ayuda de los vivos; para ellos la muerte era la entrada al reino del sueño. Los cadáveres eran enterrados con ofrendas; estas ofrendas eran alimentos y otros tipos de objetos de sílex, para que pudieran ser usados durante el tránsito de un mundo a otro, quedando de manifiesto la importancia y el respeto hacia sus muertos. Por otro lado, los hombres del neolítico, las primeras comunidades heredaron la manera tan cuidadosa de realizar los enterramientos, quienes realizaban ofrendas como eran vasijas que contenían alimentos, pequeños objetos y algunas piezas personales, aun sencillas, del fallecido

El testimonio más antiguo de un ritual funerario conocido a fecha de hoy, nos lleva a China, donde los restos de un homínido practicaban el culto de los antepasados, llamado *Sinathropus Pekinesis*. Los restos se supone que son los residuos de un banquete caníbal funerario (Eliade, 1980).

El sintoísmo, religión que se ha procesado en Japón de manera oficial hasta 1945, le concedía una plaza privilegiada a los *Kami* o espíritus de los difuntos. Por otro lado, los israelitas, seguimos en la época primitiva, pensaban que sus familiares o allegados una vez muertos, vivían en el Seol, donde se interesaban y se preocupaban por la suerte de sus descendientes, ya fuesen hijos o nietos (García Jiménez, 2007.)

**Los egipcios**, para asegurar la inmortalidad, construían sus imponentes pirámides o tumbas en el Valle de los Reyes, cerca del río Nilo (Eliade, 1980). Las tumbas reales de los faraones de la primera y de la segunda dinastía, las pirámides de Gizeh tenían la misión de conmemorar a los muertos importantes, plasmando en relieve las actividades de los vivos.

Los antiguos egipcios fueron considerados los más religiosos de todos los hombres, según afirmaba Herodoto (482 A.C.), debido a cuando iban a morir, lo hacían preocupados por su comparencia ante el tribula de Osiris, con el alegato de su justificación bien aprendido ;no obstante, nadie de ellos buscaba en los más profundos arcanos de la muerte. Rendían culto a las almas de los muertos mientras sus cuerpos no eran destruidos o sus imágenes se quedaban perpetuadas en la piedra. De aquí el rito de los embalsamientos que ellos practicaban, así como la profusión de las momias y estatuas. Los antiguos egipcios se resistían a abandonar los espacios vitales de la

naturaleza y de lo divino. Para ellos, todas las personas tenían tres partes: cuerpo, Ka y alma. El cuerpo vivía esa vida de manera pasajera, el Ka era la fuerza vital que sobrevivía después de la muerte y quedaba en esa vida, y por último, el alma que se reflejaba durante la vida a través de los sentimientos y de las acciones, siendo inmortal e inmaterial. Una vez que moría la persona, el alma debía de emprender un viaje hacia el más allá para ser juzgada. El juicio se producía ante un tribunal compuesto por cuarenta y dos jueces; los jueces eran demonios que acusaban al difunto, presidido por Osiris (Dios de los muertos), y sus acciones eran pesadas por el dios Anubis en una balanza, siendo el dios Tot, por último, el que realizaba funciones de secretario. Si el fallecido no tenía pecados podía pasar a gozar los beneficios del reino de Osiris, y considerarlos como suyos, sin embargo, si tenía pecados tenía que ir al Duat (lugar ausente de libertad). Pero antes de dictarse la sentencia, el alma tenía la oportunidad de poder justificar ante el tribunal su comportamiento en la vida (García Jiménez, 2007).

En la **antigua Grecia**, cuando moría una persona, las mujeres de la familia lo lavaban, posteriormente lo vestían de blanco y lo colocaban sobre la mesa, con los pies apuntando hacia la puerta de la casa. La colocación así del fallecido hace referencia a la expresión, que aún se utiliza, “estar de cuerpo presente”, que en griego se denomina prothesis. Se colocaba una moneda griega, un óbolo, en la boca del muerto, haciendo referencia al precio que cobraba el barquero Caronte. También los griegos suministraban al difunto un jarro de aceite y en la mano se le ponía un pan hecho con miel. Los familiares y amistades iban llegando a la casa para despedirse del difunto entre los lamentos de las plañideras alquiladas para el evento. En la puerta se colocaba una palangana de agua para que cuando fuesen saliendo se limpiaran de la muerte y no la espaciaran o extendieran por el resto del mundo.

**Roma**, en sus arcos triunfales, en sus templos, en sus estatuas y en sus termas se encargó de glorificar, convirtiéndose en el máximo representante del estoicismo romano.

Destacamos el trabajo realizado por el historiador francés Philippe Ariès , en su libro *El hombre ante la muerte*, donde nos explica, desde una perspectiva histórica, como ha ido cambiando la percepción de la muerte en Occidente, realizando un análisis de

factores tales como la literatura, el arte, los testamentos, las prácticas de duelo, entre otras, para poder reconstruir las diferentes mentalidades que han existido acerca de la muerte en cada una de las diferentes etapas que el autor selecciona a partir de la Edad Media. Veamos algunas de ellas.

### 1ª Etapa: Muerte domesticada. Del siglo VI al XII

Las personas fallecidas eran seres familiares y el hombre es el maestro de su muerte. El hombre es consciente y sabe que va a morir, sin improvisaciones. Llega al día de su muerte con serenidad, tranquilo y aceptándola sin excesivas tragedias. Muere con amigos y familiares, dedicándole tiempo a las despedidas. La muerte se trata con familiaridad, mostrando su aceptación y el destino final natural del hombre. El hombre acepta su final sin pensar en evitarla o en exaltarla. Pensaba que la muerte avisaba, siempre que ésta no fuese súbita, ya que la muerte súbita o repentina era temida por los hombres, y considerada como infame, vergonzosa, y obstáculo ante la gracia de Dios.

### 2ª Etapa: Muerte Individualizada. Del siglo XII hasta el siglo XV

En estos siglos predomina el sentido de la biografía. La muerte es percibida como la pérdida del yo. Aparece la muerte como la muerte propia y personal. La muerte es el momento en que los hombres se juegan su destino final. Esta percepción o conciencia, lleva a un gran interés de la población por la vida y a un fuerte afán de vivir, un amor hacia el mundo terrestre, desarrollándose así una clara conciencia y sensibilidad hacia la finitud.

### 3ª Etapa: Muerte ajena. A partir del siglo XVI

Es a partir del siglo XVI cuando Carlos III, en 1797, promulgó una Cédula Real, la cual consistía en prohibir por motivos de higiene enterrar a la gente en las iglesias, ya que éstos se habían convertido en focos de enfermedades. Los cementerios son alejados de los centros de las ciudades, por lo tanto alejados de los vivos, convirtiéndose en cementerios ventilados. Esta medida no fue recibida con agrado por todo el mundo. La iglesia no estaba de acuerdo con esta medida, ya que dejaba de cobrar bastante dinero, recaudaban dinero por vender tumbas en recintos tan sagrados y aseguraban que se llegaba antes al Cielo, sobre todo cuanto más cerca se estuviera del altar. Los fieles

tampoco apoyaban esta medida, sentían temor y miedo, ya que para ellos cuanto más lejos de una iglesia más lejos se estaba de Dios y de su reino. Todos estos obstáculos, hicieron que las ideas tan pulcras y limpias de Carlos III no comenzaran hasta varias décadas después. La implantación de los cementerios permitió que tuviesen un sitio para el descanso aquellos muertos que han sido considerados como “malditos”, como eran, los indeseables, los suicidas y las personas que practicaban otras religiones o ninguna (Concostrina, 2010).

La muerte, así, es exaltada y dramatizada, pero no la muerte propia sino la ajena. Lo que se pone en relieve es la añoranza del otro, cuyos recuerdos inspiran, surgiendo aquí el culto en las tumbas y en los cementerios. El duelo se alarga y se hace más dramático. Surge un miedo a la muerte ajena.

#### 4ª Etapa: Muerte invertida

El autor afirmaba que la muerte estaba invertida, produciéndose un rechazo al duelo y los fallecidos. El hombre ya no era maestro de su muerte, sino que la tarea de morir es encomendada a los profesionales sanitarios o funerarios para organizar los diferentes ritos (servicios tanatológicos, pompas fúnebres). Hoy la muerte ha cambiado, ya no tiene ese carácter entrañable y familiar y la sociedad, por otro lado, le da la espalda, dejando en mínimos todas las expresiones de condolencias y de duelo. Este cambio de actitud empieza con la actitud de no alarmar al enfermo, al que se le oculta la verdad. El moribundo muere solo, sin ser consciente de que va a morir, sin saberlo. Prevalece la felicidad ante todo, por lo tanto se le oculta todo, su propia muerte, y esta práctica se instaure como un deber moral. La muerte ha perdido ya todo su carácter personal.

En el siglo XX, la muerte fue acallada y escondida. En la sociedad tecnicista era necesario que se ocultase la muerte entre las paredes de los hospitales y que rápidamente se olvidase. Esta forma de “vivir” la muerte, ayuda a explicar por qué en la actualidad, una persona que pierda a un ser querido tiene tan poco tiempo para elaborar el luto e incluso muy poco tiempo para ausentarse del trabajo (Ariés, 2007). Hoy en día la muerte y el luto se tratan con el mismo pudor que los impulsos sexuales hace un siglo; la prohibición del sexo en la era victoriana ha sido sustituida por la prohibición de la muerte en el siglo XXI. La muerte se había vuelto obscena y fea, por lo

que debería de esconderse. Y el luto, circunscrito al ámbito privado, se había vuelto tan secreto e individual como el sexo (Gorer, 1955).

En el siglo XX y XXI la manera de afrontar la muerte se concibe de manera diferente en comparación con momentos de antaño; empieza a reinar la razón, el progreso y un notable avance de la tecnología médica, entre otras más, lo que ha provocado y cambiado la actitud ante la muerte, quedando reflejado en una nueva forma de morir, de sentir el duelo, nuevos modos de enterramiento y con ello una pérdida de la mayoría de los ritos funerarios (Urmeneta, s/f).

Es cuando los profesionales sanitarios comienzan a diagnosticar la muerte, la gente pasa de morir de en sus casas a morir en las habitaciones de los hospitales. Debido a cuestiones como la intimidad, la higiene personal, y sobre todo el cuidado por parte de profesionales, han hecho de esta práctica casi la única alternativa que se nos presenta en nuestros días, siendo muy diferente a la percepción que se tenía anteriormente, donde la muerte era algo cotidiano y se compartía con la familia, amigos y vecinos, y es a raíz de aquí cuando surge una nueva cultura de morir o de muerte. Podríamos hablar de una revolución de la muerte, debido a la aparición de una serie de agentes como son los Cuidados Intensivos, Cuidados Paliativos, trasplantes de órganos o técnicas de soporte vital, entre otras, que han provocado nuevas maneras de concebir la muerte, de verla y de hablar de ella.

Estamos totalmente de acuerdo con Ana Urmeneta cuando afirma:

*“.....Quizás este tratamiento de la muerte sirva para hacer una reflexión sobre la necesidad de recuperar algunos aspectos positivos que se han perdido en el transcurso del tiempo, como las despedidas, los acompañamientos y el duelo, y sensibilizar a la sociedad para dirigir la investigación no sólo hacia nuevas técnicas y fármacos, sino también hacia procedimientos y habilidades que permiten mejorar la calidad en la atención prestada. De esta forma, los recursos que proporcionan la alta tecnología y el progreso no sólo irán dirigidos a mitigar el dolor y prolongar la vida, sino a humanizar la sanidad” (S/f. p. 311).*

En los años sesenta del siglo XX, cuando surgen nuevos conceptos y prácticas, como son los Cuidados Paliativos, cuya filosofía es que cuidar es más importante que curar: atendiendo y escuchando a la persona que vive su morir, realizando un trabajo interdisciplinar donde atiende de manera integral y humana a la persona enferma junto a su familia y el personal sanitario, tambaleándose a partir de aquí el silencio que envolvía a la muerte.

## **1.2 Aproximación filosófica.**

Dentro de los grandes objetivos que tiene la Filosofía como reflexión acerca de nuestras existencias, destacamos la meta de orientar la vida de las personas. Desde sus orígenes, la filosofía tiene en cuenta la muerte y el sentido que tiene ésta. La ausencia de referencias históricas de Educación para la Muerte en la historia del pensamiento pedagógico (González y Herrán, 2010) invita a realizar un análisis de aquellos antecedentes filosóficos (Rodríguez Herrero y Opazo Carvajal, 2011) que pueden contribuir a establecer posibles finalidades de la inclusión de la muerte en la educación. Entre ellas:

- a. La vitalidad como cualidad humana educable (Homero, Heráclito, Séneca, Pomponazzi, Nietzsche, Marcuse).
- b. El autoconocimiento (Sócrates, Platón, Séneca, Duns Escoto, Montaigne).
- c. La aceptación de la muerte como fenómeno natural en la conciencia del ser humano (La escuela de la vedanta advaita, el taoísmo, los estoicos, al-Kindî, Hölderlin, Heidegger).
- d. La revalorización del tiempo (Los estoicos, Charron, el existencialismo).
- e. La búsqueda de valores inmanentes y espirituales (Parménides de Elea, Platón, el cristianismo primitivo, Maestro Eckhart, Spinoza, Fichte).
- f. El desapego para el conocimiento (el taoísmo, Maestro Eckhart, Erasmo, Montaigne, Schopenhauer).
- g. La responsabilidad socio-histórica y la conciencia diacrónica (los pensadores ilustrados del siglo XVIII, Nietzsche, Marcuse).
- h. La búsqueda y el ejercicio de la libertad (Schelling, Hegel, los existencialistas).



- i. La evolución de la conciencia (Bergson, Teilhard de Chardin).

Tras esta visión de conjunto o retomando la ida de la historia de la filosofía a continuación abordamos una aproximación a la muerte a través de ésta, centrándonos en los filósofos más remotos y significativos en la historia de la Filosofía, cuyo objetivo es analizar cómo, antes y después de Cristo, el morir era un tema que provocaba dudas, interrogantes y reflexiones, abogando por una manera de vivir teniendo en cuenta la manera de fallecer.

- Tales de Mileto (625 – 547 a. c.) alegó que poseían alma inmortal no sólo los hombres, los animales y las plantas, sino también objetos tales como los imanes.
- Pitágoras (579 – 480 a. c.) el alma es inmortal y transmigra.
- Sócrates (470 – 399 a.c.): “Los que filosofan en el recto sentido de la palabra, se ejercitan en morir, y son los hombres a quienes resulta menos temeroso el estar muertos”.
- Platón (427 – 347 a.c.): encontramos en su libro “Fedón” un diálogo sobre la mortalidad del alma, intentando explicar qué es la muerte para él, porque existe y cuál es su sentido.
- Aristóteles (384 – 322): Este filósofo concebía al hombre como una unidad inseparable del alma y del cuerpo. Esta concepción fue adoptada por el pensamiento cristiano occidental.
- Tomás de Aquino (1225 – 1274): Para él, la separación es la destrucción del hombre cuando se separa el alma del cuerpo. “El peor de los males”, “el más grande de todos los dolores”, “se le arrebató al hombre lo que más ama: la vida y el ser”. Con estas expresiones, podemos percibir y queda de manifiesto la dramaticidad que provoca en él la muerte, considerando que el hombre trascenderá en el espacio y tiempo.
- Martin Heidegger (1889-1976): Para este filósofo existencialista la muerte tenía relevancia. El hombre era la manifestación del ser y del Dasein, un ser en el mundo (existencia o realidad humana) era tratado desde la angustia, la duda, preocupación o de la muerte. La muerte no es para Heidegger su relación sino es

la posibilidad inminente y certera de la vida, la que nos anticipa el Dasein. (Cataldo, 2003).

### **1.3 Concepción desde corrientes religiosas.**

Encontramos, en nuestras exploraciones que todas las religiones hablan de la muerte y lo hacen desde diferentes sentidos. Un primer sentido, hace referencia a las creencias acerca del más allá de la muerte, como es el caso de la resurrección en los musulmanes o la reencarnación en la religión hindú o budista, cuya finalidad es suavizar la dureza de nuestro destino. En un segundo sentido, las religiones usan su poder de influencia en sus fieles para influir en la manera de percibir, entender y sentir la realidad cotidiana. Los diferentes maestros religiosos enseñan a sentir la muerte desde la gratuidad, afrontándola de cara. En un tercer sentido, los maestros religiosos, hablan de la muerte desde la profundidad de la experiencia sagrada de la existencia, es decir, afirmando que no existe la muerte, sino una vida eterna, como es el caso del budismo.

#### **1.3.1 El budismo**

El budismo es una religión que es seguida mayoritariamente en los países asiáticos. Los budistas siguen las enseñanzas de Siddharta Gautamá o Buda, éste fue un príncipe que vivió en el siglo IV antes de Cristo (Athie, 2014).

Los seguidores de esta religión no creen en ningún Dios, sino que todas las personas tienen la capacidad para iluminarse y no temer a la muerte. Transmite la idea que sólo aceptando la muerte de manera completa se puede asestar el golpe final.

El buda afirma que no puede ser hallado con certeza un yo. La idea de una sustancia permanente, inmortal e inmutable en el hombre es considerada una pura proyección mental del constructor: la necesidad, el deseo. El budismo proclama la doctrina annata: la inexistencia del alma. El budismo considerara como personas necias aquellas que se creen inmutables y eternas después de la muerte, ya que considera que nacimiento y muerte es lo mismo. Creen en la reencarnación, es decir, en el alma que deja el cuerpo y se reencarna en otra persona o animal. El alma se libera cuando consigue dejar de reencarnarse, a esta fase se le llama nirvana (Athie, 2014).

Cuando una persona budista fallece existen varias maneras de despedirse, se suele seguir las orientaciones del *Libro Tibetano de los Muertos* (Rimpoché, 1992). Los budistas piensan y hacen, que las oraciones que se realizan los días posteriores a la muerte de un ser querido son para que inicie su nueva reencarnación. Una de las peculiaridades en los rituales es que no se puede tocar el cuerpo del fallecido y para despedirlo se hace una ceremonia donde se habla de Buda, de sus enseñanzas y de las buenas acciones que ha realizado la persona que ha fallecido. La familia suele ir vestida de blanco. Generalmente el cuerpo del fallecido se incinera, preparándose previamente con formol, ya que debe de estar en casa siete días antes de la cremación. Se suele hacer dos ceremonias para recordar a la persona que ha fallecido; la primera se realiza una semana después de su muerte y la segunda ceremonia a los cuarenta y nueve días después de morir, ya que consideran que el alma se ha reencarnado en otro ser.

Para la religión hindú, el alma deja el cuerpo y se reencarna en otra persona o animal. Osho, en “El libro de la vida y de la muerte”, señala que, cuando llega la idea de la muerte estando vivo, hay que estar preparado y recibirla de buen humor, estando dispuesto en cualquier momento, y sin oponer resistencia alguna.

### **1.3.2 El cristianismo**

Tiene su origen en la vida de Jesús Nazaret. El libro sagrado para los cristianos es la Biblia. Según la Biblia, Jesús resucitó tres días después de morir. Gran parte de los cristianos, según *la Comisión Teológica Internacional*, piensan en la resurrección de los muertos, y en la vida eterna, el alma de una persona fallecida va al cielo, ya que se separa el alma del cuerpo, y ésta acude al encuentro con Dios, la muerte es concebida como el estipendio y la paga del pecado

Dependiendo de la cultura, tradición y país, los cristianos despiden de manera diferente al fallecido. Se acompaña a la persona fallecida antes del entierro entre uno o dos días, asistiendo sus familiares y seres queridos al velatorio; acto para acompañar a la familia y poder rendir homenaje al fallecido y teniendo este acto un componente fuertemente psicológico. Después del fallecimiento, la persona es enterrada, pero otros son incinerados. Generalmente hay un sacerdote, cura o párroco que guía las oraciones para recordar a la persona fallecida. El ataúd o urna con las cenizas del fallecido se

introducen en una tumba en la que se escribe la fecha de nacimiento, la fecha del fallecimiento, algunas pueden ir acompañadas de fotografías y/o de un epitafio. El ataúd suele estar decorado con flores naturales durante el velatorio y el entierro. Respecto al ritual, no encontramos nada especial dedicado a la hora de vestir al cadáver, en comparación con otras religiones que sí que lo indican (Viciano, 2008).

Aproximadamente, después de una semana de la muerte, se celebra un funeral o misa dedicada a la persona que ha fallecido. Algunas familias tienen la costumbre de dedicarle una misa en su nombre todos los meses, coincidiendo con el día que la persona falleció, hasta llegar así al primer aniversario, celebrándose otra misa de recuerdo.

### **1.3.3 El Islam**

Los musulmanes son los seguidores del Islam, creen en un solo Dios que es Alá, siguiendo las enseñanzas de Mahoma. El Islam transmite y enseña que la muerte puede llegar en cualquier momento, considerándola un decreto divino.

Los musulmanes creen que sí hay vida después de la muerte. Por un lado, es el fin de una etapa y el inicio de otro ciclo vital; dependiendo de cómo has obrado, la persona fallecida irá al paraíso o al infierno. Alá se reúne con todos los seres, incluidas las personas que han muerto para decidir si van al paraíso o al infierno. El Corán transmite en sus enseñanzas que el hombre tiene un alma que sigue viviendo después de la muerte, hablando también de la resurrección, no en la reencarnación, del día del juicio y del destino final del alma. Dependiendo de cómo se haya obrado se irá a otra vida cuya representación es un jardín paradisiaco celestial o, por el contrario, castigado en un infierno ardiente. Cuando una persona fallece, antes de ser enterrado, algún familiar debe de bañar el cuerpo del fallecido (los hombres se encargan de los hombres y las mujeres se encargan de las mujeres), y a continuación se le cierran los ojos mientras se le cubre el cuerpo. Se amortaja al fallecido, generalmente en un trozo de tela de algodón, casi siempre de color blanco. Una vez bañado y amortajado el cuerpo, se realiza la ceremonia religiosa en una mezquita (Scalici, s/f).

Se realizan muchas oraciones, dedicándole la lectura del Corán entera o parte de ella. Después de la ceremonia, se suele enterrar el cadáver en un cementerio musulmán, siendo un ritual rápido y sencillo. Como dato particular: la cabeza debe de estar mirando hacia La Meca. Se le debe de enterrar lo antes posible ya que en esta religión no se puede quemar ni incinerar, porque está terminantemente prohibido (Alshboul, 2014). Habrá tres días de luto, donde la familia no podrá realizar ningún tipo de celebraciones.

#### **1.3.4 El Judaísmo**

Los judíos sólo creen en un solo Dios. Según los libros sagrados judíos, el alma de las personas justas sube al cielo cuando la persona muere. Para ellos tiene mucha importancia lo que se haga en la vida, como aceptar la muerte antes de que llegue. Previo al fallecimiento, se le acompaña a la persona en esos últimos momentos para que pueda pasar bien al mundo espiritual (Tapia –Adler, 2008).

En las ceremonias de despedida de los judíos, tienen mucha importancia la figura del padre, la madre, el hijo/a, la hermana y/o el cónyuge. A estas personas se les llama *Onem*. El cuerpo del fallecido debe de ser enterrado cuanto antes, pero previo al entierro, el cuerpo de la persona fallecida debe de ser purificado (los hombres lavan a los hombres, y las mujeres lavan a las mujeres) y tapado por un sudario, generalmente de color blanco, cubriendo el cuerpo del muerto. La cremación y las flores están prohibidas, pero se permite que lleven en la cabecera una Estrella de David, y que se coloque una pequeña piedra encima del féretro en señal que un ser querido ha estado presente (Bowker, 1996).

Antes de enterrar al fallecido, el rabino u otras personas cercanas a él dice unas palabras, después se realiza la *Keriá*. La *Keriá* consiste en que los familiares de la persona fallecida se cortan parte de su ropa como muestra de dolor que sienten por la pérdida de un ser querido, dicha prenda de vestir se sigue usando durante unas semanas.

Cuando se hacen las oraciones en la sinagoga para honrar a la persona que ha fallecido, los asistentes miran hacia la ciudad de Jerusalén. Una vez que salen del cementerio, todos los asistentes se deben de lavar las manos.

El luto de la familia dura unos siete días y durante estos días suelen estar reunidos en la casa de la persona fallecida. Respecto al duelo, tiene una duración de un año y consta de diferentes etapas (Bowker; 1996):

- Aninut: el tiempo que transcurre durante la muerte y el entierro, los familiares del fallecido quedan exentos de cualquier requerimiento religioso.
- Lamentación: Los tres primeros días después del entierro, las personas que están en luto deben de estar en el hogar familiar y no pueden responder ni a llamadas telefónicas, incluso ni a saludos. En esos días queda prohibido rasurarse, arreglarse y las mujeres no pueden usar productos cosméticos. Durante estos días tienen que recitar el Kadish.
- Shivá: pasados siete días tras el entierro, las prohibiciones como rasurarse o vestir ropas rasgadas se mantienen, no obstante, ya no se les prohíbe relacionarse con el resto de gente que le expresa su dolor.
- Sheloshim: Tras un mes transcurrido después del entierro, los familiares pueden empezar a salir de casa e ir haciendo vida en su comunidad, pero si llegar a tener una vida normalizada. En esta fase del duelo, ya pueden rasurarse.
- Durante el primer año posterior a la muerte: los familiares más allegados tienen prohibido ir y participar en fiestas de carácter privado como público.

### **1.3.5 Testigos de Jehová**

Los Testigos de Jehová conciben y afrontan la muerte de una manera más serena y controlada, con paz y consuelo, ya que debido a su creencia están seguros que la persona que fallece tiene una resurrección, por lo tanto no se angustian por ello.

Respecto a los rituales, no existe un ritual específico para los practicantes de esta religión, lo que si se suele hacer es que cuando muere un ser querido se realiza un breve discurso sobre la esperanza de vida que da la Biblia, para poder entrar así en un mundo mejor. Se aprovecha ese momento para hablar de la persona que ha fallecido, de sus ideas y valores, de sus cualidades positivas, entre otras características positivas de la

persona. Una de las funciones de este momento es que los familiares estén y se sientan muy arropados por su comunidad. El velatorio se suele hacer en un sitio sobrio, sin tener en la decoración la presencia de símbolos religiosos. La gran mayoría de los Testigos de Jehová optan por la cremación (Arcos, 2004).

### **1.3.6. Iglesia Evangélica**

Los seguidores de la Iglesia Evangélica creen en la resurrección pero no en la reencarnación ni en la disolución. Una persona que fallece, pasa a la eternidad con Jesucristo siendo, por un lado, un elemento de alegría por la esperanza y la trascendencia pero, por otro, con un componente o elemento de tristeza debido al dolor que provoca esa separación.

Respecto a los rituales de despedida, el cuerpo es velado en un tanatorio, siendo acompañado por los líderes religiosos y los demás miembros de la comunidad. Antes del entierro, se realizan cánticos y lecturas de la Biblia. El entierro suele ser sobrio y sencillo, sin utilizar velas, ni flores ni crucifijos (Iglesia Evangélica El Alfarero, s/f.).

### **1.4 Aproximación a la noción de muerte desde los escenarios artísticos.**

Utilizamos una reflexión de F. Savater (1995), para introducir cómo la muerte ha sido concebida en el mundo del arte, “ya que los hombres saben que tienen que morir y desean al mismo tiempo no morir, sino perpetuarse, construyen huellas de sí mismos para dejarlas a la posteridad. Es otra forma de decir que al hombre le gustaría no morir, y que sabiendo que no le es posible, se consuela construyendo arte y cultura para darse la ilusión de la inmortalidad” (Ariés, 2002, p. 286).

La concepción de la muerte a través del arte podría ser objeto de una investigación como una tesis doctoral. Vamos a delimitar el arte en dos disciplinas: como es la arquitectural centrándonos en las grandes obras que se han construido en torno a la muerte como son mausoleos o cementerios, y por otro lado en la pintura.

Respecto a las grandes construcciones que se han realizado en torno a la muerte, vamos a realizar un recorrido por las grandes y más peculiares construcciones.

### **1.4.1 Construcciones Arquitectónicas**

Las construcciones arquitectónicas que a continuación se detallan han sido extraídas del libro Nieves Concostrina (2010):

#### **Egipto, la pirámide de Keops.**

La pirámide de Keops, declarada como una de las siete maravillas del mundo, fue construida hace más de 4500 años en la orilla izquierda del río Nilo, concretamente en el Valle de Gizeh. De las tres pirámides de la necrópolis que se encuentra en Gizeh, la de Keops es la más grande y la más antigua. Las primeras referencias escritas que tenemos de ella se remontan al año 450 a.c. por el historiador Herodoto, quien las visitó ese año y detalló algunos de sus datos en el libro II (Euterpe). En este libro, explica que la construcción duró veinte años y que en ella intervinieron la mano de obra de 100.000 trabajadores, los trabajadores recibían su salario en forma de raciones de rábanos, cebollas y ajos. Se tallaron y transportaron 2,5 millones de bloques de piedra de un peso no menor a las dos toneladas, después se recubrieron con otros bloques de piedra caliza pulida. La pirámide está formada por cuatro triángulos rectángulos, orientados cada uno de ellos en los cuatro puntos cardinales. En el interior, de una estrecha galería de 47 metros de longitud y 8 metros de altura, parten tres pasajes, uno se dirige a la cámara del rey, una estancia rectangular, cubierta de losas de granito, sin jeroglíficos, ni frescos ni otra ornamentación, solo es un sarcófago de granito. La cámara de la reina, situada en la parte inferior, en el centro de la pirámide, es similar a la cámara anterior, con un sarcófago que nunca contuvo una momia. Y la tercera cámara es la llamada del Caos, situada en el subsuelo, cuya utilidad no se conoce del todo.

Una vez muerto el faraón y momificado, se introducía el cuerpo en un sarcófago, donde era enterrado junto con sus tesoros; luego, era sellada la tumba para evitar profanaciones y robasen los objetos de valor.



## **Mausoleo del emperador Qin Shi Huang**

Se podría considerar como el padre de la historiografía china, Sima Qian (145-90 a .C.) fue el primero en dejar por escrito una descripción de la tumba del emperador Qin Shi Huang (260-210 a.C.). Dejó por escrito que las proximidades de Lin Tong, en la provincia de Shaani, contenían unas maravillas en el interior del mausoleo. Había una cámara fúnebre con un techo de bronce salpicado de perlas y piedras preciosas que representaba las estrellas del firmamento. Por el suelo fluían de manera mecánica chorros de mercurio que representaba los grandes ríos de China, y alrededor palacios y torres en miniatura llenos de tesoros. Cuenta la leyenda que en la entrada de la cámara sepulcral, el emperador instaló unas ballestas que se accionarían automáticamente para matar a quien entrase a profanar su tumba. Este complejo funerario comenzó a realizarse casi treinta años antes de la muerte de Qiu Shi Huang. Para esta obra se reclutó a 700.000 personas, ocupando una superficie de 56 km<sup>2</sup> y en el centro se eleva el sepulcro, una enorme colina artificial cubierta de vegetación que no ha sido excavada hasta este momento. Se estima que será necesario unos años de trabajos arqueológicos para llegar a su interior.

En la estructura exterior, el ejército de terracota ha sido quien tanta fama le ha dado a este mausoleo. Los soldados se encuentran en formación de batalla en tres fosos, a un 1,5km de la tumba del emperador, que se encuentra a 33 km del este de la ciudad de Xian. Cada foso tiene entre 4 y 8 metros de profundidad, y es en el primer foso, dónde a su alrededor se ha construido el Museo del Ejército de Terracota, que contiene más de 6.000 guerreros, muchos de ellos aun sin desenterrar. Cada figura mide un metro ochenta centímetros de altura, portando una armadura de terracota. Hay guerreros de todo tipo, mayores y jóvenes, diferentes peinados o bigotes, con rasgos étnicos únicos, en resumen no hay ninguno repetido, siendo de una calidad suprema. La cabeza y las manos se moldeaban por separado, y en los uniformes se pueden apreciar los diferentes rangos militares que tenían los guerreros. En sus orígenes, portaban arcos y flechas de bronce. En la segunda fosa, llamada “la fosa de los generales”, contiene sesenta y nueve figuras que representan el estado mayor del ejército y sus caballos. Y, por último, en la tercera fosa, se encuentran 1.000 guerreros, pero muchos de ellos sin restaurar en estos

momentos: también aparecieron dos carros de bronce pintados, formados por 3.000 piezas, algunas de oro y de plata.

Desde finales de los años setenta, los primeros guerreros fueron expuestos para que el público pudiese contemplarlos; hasta estos momentos, se calcula que han pasado más de 40 millones de personas de todo los rincones de China, y del resto del mundo a conocer esta tumba,

Fueron pasando los siglos, las leyendas fueron quedando en el olvido, hasta que ,de casualidad en 1974, unos campesinos que excavaban para encontrar agua cerca del monte Li, próximo a la ciudad de Xian, se encontraron con partes de una estatua de terracota, llegándose a encontrar posteriormente 7.000 guerreros del ejército de terracota que el emperador mandó a construir. En la actualidad está declarado como Patrimonio de la Humanidad por la Unesco.

## **Taj Mahal**

El Taj Mahal es uno de los monumentos funerarios más espectaculares que existen en el mundo, en la ciudad india de Agra, en una de las orillas opuestas del río Yamuna, donde justo enfrente se encuentra esta maravilla. Con una enorme cúpula de mármol blanco de elegante estilo mongol y varios minaretes. Este mausoleo, incluye otros edificios, jardines, fuentes y un estanque central. El trabajo ornamental creó una escuela de artesanos, especializados en la incrustación en el mármol de piedras semipreciosas, pero es en la actualidad en la ciudad de Agra existe esta escuela. En la tumba de Mumtaz Mahal se encuentra una exposición de este arte, con miles de piedras que forman los pétalos y las hojas en las paredes del mármol

Aparte de ser un monumento funerario, es una ofrenda de amor del emperador musulmán Sha Jahan a una de sus mujeres, la más joven y a la más querida, Mumtaz Mahal.

Nos tenemos que remontar al siglo XVII, en el que el emperador tenía varias esposas, pero quedó enamorado profundamente de Mumtaz Mahal, que murió dando luz a su hijo número catorce. El apenado emperador, se entregó en cuerpo y alma a la

construcción de este mausoleo. Lo construyó enfrente de su palacio, para poder contemplarlo desde su porche. Para su realización, contrató a los mejores arquitectos que había en ese momento, necesitando miles de artesanos, decorados y obreros.

Desde 1986, el Taj Mahal, es considerado Patrimonio de la Humanidad, siendo visitado por cientos de miles de personas de todo el mundo cada año.

### **Tumba real de Sipán (Perú)**

Al norte de Perú, entre las cordillera de los Andes y el océano Pacífico, desde el siglo I al siglo VII, habitaron en esas tierras los mochicos o moches. Construyeron sus templos en forma de pirámides con piezas realizadas con la técnica del adobe, fortificaciones y palacios, que con el paso del tiempo se han ido deteriorando. La tumba real de Sipán, se descubrió en 1987, los arqueólogos han podido interpretar aquellos objetos que hoy están expuestos en museos de todo el mundo.

Cuando los arqueólogos se pusieron en 1988 manos a la obra en abrir las tumbas recuperaron los objetos tan valiosos que había allí enterrados. La necrópolis de Sipán presidida por dos pirámides de adobe en la parte superior, la más alta construida hacia el siglo II y la segunda construida unos cien años más tarde. Los arqueólogos explican que para el pueblo mochica la muerte no era el final de la vida, sobre todo para los hombres que se iban al otro mundo con los mismos privilegios que tenían en vida, llevándose éstos a otros seres humanos que previamente sacrificaban, animales y comida. Esta necrópolis se construyó para la autoridad máxima, que estaba formada por sacerdotes, guerreros y militares, y era el pueblo llano quien se encargaba de construirlo. A los muertos se le enterraba con todos sus bienes, para que siguiese ejerciendo su rol y funciones en el más allá, por ejemplo un enterramiento de una autoridad máxima de los mochicos era enterrada con la compañía de dos mujeres (una mayor y otra más joven), un niño, un soldado guardián, un perro, víveres y todos sus vestidos y complementos de diferentes ceremonias.

Anterior al descubrimiento de las tumbas, era conocido el arte mochica a través de imágenes y representaciones de escenas mitológicas pertenecientes a un mundo

imaginario, sin embargo, cuando descubrieron la tumba real de Sipán pudieron investigar que sí se habían representado en el mundo real lo que se suponía que era de un mundo imaginario.

Como curiosidad, los estudios realizados afirman que el emperador murió alrededor de los cuarenta años, no había realizado en vida trabajo físico y que su dieta había sido buena, ya que llegó a conseguir los 1,67 metros de altura, lo que en aquella época era considerado como alto.

Las joyas que encontraron en las tumbas fueron recuperadas y restauradas por expertos, donde quedaron asombrados y fascinados por el grado de sofisticación, perfeccionamiento y minuciosidad, ya que usaron una técnica obteniendo los mismos resultados que se obtenía en el sistema electrolítico inventado en Europa a finales del siglo XVIII.

### **El Cairo, Una ciudad de los Muertos para los vivos**

El *arafa* es el cementerio para los habitantes del El Cairo, los caiotas, sin embargo los visitantes lo llaman “La ciudad de los Muertos”. Lo curioso de esta parte de la ciudad, es que allí habitan los ciudadanos, sin embargo este lugar que tiene una superficie de 7KM de largo y durante mil doscientos años se enterró a los muertos de El Cairo. Hoy viven más de medio millón de personas que han conseguido transformar en una ciudad activa esta antigua necrópolis. En el interior de la ciudad de los muertos, se encuentra importantes monumentos funerarios construidos, donde los habitantes viven en armonía con ellos. Allí es muy normal ver cómo juegan los niños entre las lápidas, y cómo los ataúdes sirven de mesas de asientos o camas, dónde entra el transporte público, y dónde la gente va y viene haciendo sus quehaceres diarios, incluso los viernes se organiza allí el mercado semanal. En definitiva, la vida sigue cada día alrededor de la muerte y, cómo dicen en El Cairo, *“los vivos son más inmortales que los muertos”*.

Hay que matizar que en la ciudad de los muertos, no solamente se encuentra un cementerio, sino cinco cementerios islámicos, lo que hizo que fuese una parte muy activa de la ciudad, donde vivían los cuidadores de las tumbas y recitaban el Corán ,

convertido en un lugar de peregrinaje de los fieles en busca de bendiciones hallando allí un refugio. Pero debido a la superpoblación que tenía El Cairo y la falta de vivienda hizo que se transformara el cementerio en un lugar de residencia para los cientos de miles de egipcios que emigraban de las zonas rurales a la ciudad. En la actualidad, no existe alumbrado eléctrico, ni recogida de basura, ni agua, ni alcantarillado, siendo un tema social que es ignorado por sus políticos.

### **Necrópolis de Rookwood, Sidney. Un cementerio multicultural.**

Para concluir con las grandes obras arquitectónicas, no nos podemos dejar el cementerio de Rookwood, un enorme parque donde crecen más de 400 especies de diferentes plantas y árboles, donde habitan numerosas aves y animales, y es perfumado por cerca de 7.000 rosales ingleses. En este cementerio están enterradas personas pertenecientes a ochenta religiones o culturas distintas. Para entender esta necrópolis, nos tenemos que remontar a la historia de Australia. Durante unos cuarenta y dos mil años en Australia solamente vivían los aborígenes. Este continente fue avistado por una marina holandesa en siglo VII, pero no sería hasta 1770 cuando se pisó por primera vez estas tierras con la expedición británica del Endeavour, capitaneada por James Cook. Al descubrir estas tierras, se pensó que Australia sería un buen sitio para mandar allí a los convictos, así que fue a partir del 1788 cuando llegaron los primeros extranjeros, lo que hizo que poco a poco se fuesen asentando británicos y, tras la Segunda Guerra Mundial, el gobierno australiano llevó a cabo un programa masivo de inmigración, eran momentos de penuria y miseria, lo que hizo que muchos europeos se apuntaran.

Este cementerio se encuentra a unos 15 km de centro financiero de Sidney, fue inaugurado en 1867, siendo en estos momentos uno de los cementerios más antiguos de Australia, siendo también uno de los mejores exponentes de cementerio victoriano del mundo. El primer núcleo se estableció a las afueras de la ciudad y cerca de una línea de tren, en un terreno de 81 hectáreas que se dividió en diferentes áreas en función de cada comunidad religiosa, para que pudieran dar sepultura a sus difuntos. Poco tiempo después, empezaron a edificarse los monumentos, capillas, criptas, panteones y tumbas, alternándose con estanques, canales, puentes y zonas para descansar tanto para los

visitantes como las personas que asistían a los funerales. Se estableció un ramal ferroviario con cuatro estaciones a las que llegaban los difuntos y sus familiares, y en las que se celebraban los funerales. Así que se decidió dividir la administración del recinto en varias unidades de gestión, con equipo y oficinas. En 1879, el gobierno se hizo con 200 hectáreas más de tierras colindantes a través de una compra, ya que se había quedado pequeña la necrópolis, y era necesario ampliar. Ya en el siglo XX, el tren se sustituyó por una línea de autobús. En 1925 se construyó el crematorio y el cementerio se fue dividiendo en más áreas, hasta llegar a las ochenta actuales. En la actualidad, sigue en funcionamiento las administraciones separadas; está la administración anglicana, la administración católica, crematorio, independientes, administración judía y administración musulmana.

La administración independiente acoge a los luteranos, presbiterianos, metodistas y griegos ortodoxos. Encontramos áreas destinadas a los chinos, armenios, asirios, drusos, hindúes, indochinos, macedonios, maoríes, rusos, serbios, vietnamitas, entre otras muchas más nacionalidades. También existen numerosos monumentos y memoriales en homenaje a las víctimas de los distintos episodios de la historia de Australia, los caídos en la guerra, mártires armenios, a las víctimas del Holocausto judío, etc. Podemos afirmar que esta necrópolis es un resumen de los doscientos años de la historia de Australia, siendo un reflejo de una sociedad formada por multitud de identidades y procedencias.

#### **1.4.2 Pintura**

Respecto a la pintura, encontramos numerosos pintores para los que la muerte ha sido un tema obligado en sus obras. Citamos a los más representativos:

**Andrea Orcagna** (1308–1368), fue el autor de pintar los frescos que hoy podemos contemplar en el cementerio de Pisa. Los frescos tratan sobre “El tiempo de la muerte”, “El juicio final” y “El infierno”.

**Juan Valdés Leal** (1622–1690), conocido como el pintor de los muertos, destacan sus óleos sobre lienzo en la Iglesia del Hospital de la Caridad (Sevilla), sus Jeroglíficos de las

postrimerías, “In ictu oculi” y “Finis gloriae mundi” donde representa en ambos jeroglíficos la muerte.

**Pieter Brueghel “El viejo”** (1525-1569), pintor flamenco cuyas muchas obras versan sobre naturaleza muerta, pero destacamos “El triunfo de la muerte” (óleo sobre tabla) que lo encontramos en el Museo del Prado (Madrid). Obra que muestra el triunfo de la Muerte sobre las cosas mundanas, simbolizado a través de un gran ejército de esqueletos arrasando la Tierra. Al fondo aparece un paisaje yermo donde aún se desarrollan escenas de destrucción. En un primer plano, la Muerte al frente de sus ejércitos sobre un caballo rojizo, destruye el mundo de los vivos, quienes son conducidos a un enorme ataúd, sin esperanza de salvación. Todos los estamentos sociales están incluidos en la composición, sin que el poder o la devoción puedan salvarles. Algunos intentan luchar contra su funesto destino, otros se abandonan a su suerte. Sólo una pareja de amantes, en la parte inferior derecha, permanece ajena al futuro que ellos también han de padecer. La pintura reproduce un tema habitual en la literatura del Medioevo como es la Danza de la Muerte, que fue frecuentemente utilizado por los artistas nórdicos. Brueghel dotó a toda la obra de un tono pardo rojizo, que ayuda a dar un aspecto infernal a la escena, apropiado para el asunto representado. La profusión de escenas y el sentido moralizante utilizado por el autor, son parte de la influencia de El Bosco en su obra. Información extraída del Museo del Prado).

**Hans Baldung Grien** (1484–1545), encontramos en el Museo del Prado “Las Edades y la Muerte” En esta obra, la muerte sujeta a una mujer mayor que, a su vez, intenta arrastrar a una joven voluptuosa que parece resistirse. Tiene en sus manos un reloj de arena y una lanza quebrada, sobre cuyo extremo inferior apoya la mano de un niño muerto. Detrás, un árbol seco, y en la lejanía un paisaje desolador, con una torre infernal y demonios torturando a unos hombres. El único elemento esperanzador es la figura de Cristo crucificado dirigiéndose hacia la luz (la Gloria), representada por el sol que se abre paso entre las nubes. En el borde inferior una lechuza, hasta el siglo XIX símbolo tradicional de la sabiduría, mira al espectador advirtiéndole de las consecuencias de la caída en el pecado (información extraída del Museo del Prado).

**El Greco** (1541-1614) “El entierro del conde Orgaz” o “El entierro del señor de Orgaz”, lo podemos contemplar en la parroquia de Santo Tomé (Toledo). En esta obra se representa el milagro cuando San Esteban y San Agustín bajaron del cielo para ir personalmente al entierro del conde Orgaz, como agradecimiento y forma de premiar a toda una vida ejemplar, por su carácter humilde, las obras de caridad llevadas a cabo y por su devoción hacia los santos. Este cuadro recoge dos dimensiones, por un lado la muerte, que hace referencia a la parte inferior del cuadro y, por otro, la vida eterna y el cielo que se encuentra en la parte superior del cuadro. En el centro se encuentra el cuerpo sin vida del conde, donde es venerado y respetado por los demás.

**Francisco de Zurbarán** (1598-1664), representó en “Exposición del cuerpo de San Buenaventura, Museo del Louvre (París), un velatorio ante el cuerpo sin vida del santo Francisco Buenaventura. Alrededor del santo, aparecen en forma de semicírculo personajes, como el papa Gregorio X y el rey Jaime I de Aragón. Llama la atención la naturalidad de las caras, el carácter individual y la personalidad de todos ellos.

**José Gutiérrez Solana** (1886-1945), autor de obras como “El fin del mundo”, “Osario”, “La procesión de la muerte” o “El tío Miserias” (podemos disfrutar de ésta última en el Museo Reina Sofía, Madrid), pone de manifiesto la preocupación que sentía por la muerte y todo lo que estaba a su alrededor, transmitiendo una sensación escalofría y macabra. Hace que este estilo que él realizó se clasificará como Expresionismo Tenebroso.

**Eustache Le Sueur** (1617-1655), realizó una serie de veintidós cuadros sobre la vida de San Bruno, pero es en la “Muerte de San Bruno” donde pone de manifiesto y refleja la muerte de este sacerdote. En la parte central de la obra, aparece el cuerpo sin vida de San Bruno; alrededor de él se encuentran ocho sacerdotes realizando plegarias y rezando.

**Jhon Everett Millais** (1829-1896,) destacamos su obra “Ophelia”, también conocida como la “Húmeda muerte de Ofelia”. Representa a Ophelia, personaje de la obra de Hamlet de William Shakespeare, cantando justo antes de ahogarse en un río. La postura en la que se encuentra ha sido asociada a representaciones tradicionales de santos o



mártires. El cuadro representa la muerte tranquila, en paz e, incluso, esperándola. La podemos ver en el Tate Britain (Londres).

**William Adolphe Bouguereau** suele destacarse “El primer duelo” o “El despertar de la tristeza”, un óleo que produce una fuerte sensación del dolor, bajo luces y sombras, donde se describe el momento en que Adán y Eva han descubierto el cuerpo de su hijo Abel sin vida, asesinado por su hermano Caín. Lo podemos contemplar en el Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires (Argentina).

**Edvard Munch** (1863-1944), es “La danza de la vida” en la que nos hace un recorrido por las tres etapas biológicas a través de un baile por parejas. En la primera etapa, aparece representada una figura de vestido blanco y de características infantiles, amable e inocente. La segunda etapa está representada por una pareja que baila, la mujer vestida de rojo, ya no es tan inocente, sino más fuerte y con símbolos de haber perdido la virginidad. A continuación, los rostros ya se han convertido más cadavéricos, donde la vida y la muerte están muy ligadas, encontrando dificultades para distinguir entre la vida y la muerte. La última figura, aparece en negro, representando el luto, donde acepta su destino con pesar y desolación. Podemos contemplar esta obra en Museo Nasjonalgalleriet (Oslo).

**Francisco de Goya** (1746–1828) tiene un cuadro titulado “Goya atendido por el doctor Arrieta”, en el que se contempla el reflejo de la grave enfermedad que padeció el pintor y fue atendido por el médico Eugenio García Arrieta. Lo encontramos en el Instituto de Arte de Minneapolis (EE.UU).

Realizando un enorme salto en el tiempo, nos gustaría destacar la exposición de arte terapéutico llamada “**Luz profunda**” que nos invita a reflexionar sobre la vida y la muerte. Esta exposición organizada por el Hospital de Sant Pau de Barcelona en colaboración con la Obra Social “La Caixa”, acogió durante el verano de 2016 más de sesenta obras realizadas por familiares y personas que necesitaban en esos momentos cuidados paliativos. Tales autores reflexionan sobre la vida, la superación progresiva del sufrimiento causado por la pérdida inminente de la propia vida, la muerte de un ser querido y el duelo consecuente.

### **1.4.3 Esculturas**

Para finalizar con este apartado, incluimos solamente dos esculturas. La primera realizada por el francés Ligier Richer (1500-1567), la podemos encontrar en el sepulcro del conde René de Chalons en la iglesia de Saint Pierre, de Barl –Duc. La escultura es un esqueleto en blanco y negro que tiene desgarros en la piel pegada a los huesos junto a un manto de armiño. El esqueleto tiene un corazón que indica el cielo.

La segunda escultura, la encontramos en la Iglesia del Hospital de Tavera en Toledo, el sepulcro del cardenal Tavera realizada por Pedro Berruguete (1450-1504), es un monumento funerario de tipo renacentista. La obra la podemos contemplar bajo la cúpula en el crucero, está esculpida en mármol blanco, cuya diferencia con los que habían en esa época es evidente: este es diferente ya que no era un sepulcro en nicho, sino que el sarcófago se encontraba en el exterior, permitiéndose que fuese visible por los cuatro lados.

### **1.5 Aproximación a la idea de muerte a través de la literatura.**

*No es triste morir.*

*La muerte no nos ha de causar espanto.*

*Lo que es tristísimo y nos ha de dar miedo*

*es no haber vivido una vida en plenitud...*

C. Rahola

Muchos han sido los escritores que a lo largo de la historia han aprovechado la muerte, ya que ésta ha sido y será motivo de reflexión y de inspiración en sus obras. Las apreciaciones sobre la muerte son muy diferentes: la muerte como inevitable, la muerte como rompedora de sueños, la muerte como nostalgia, como recuerdo, entre muchas otras. A continuación se revisa y se amplía una clasificación dada por Mar Cortina (2014) sobre los escritores más relevantes que han escrito sobre la muerte.

La muerte en la literatura:

1. Poesía épica:
  - “La Illiada” o “La odisea” de Homero.
  - Tragedias Griegas como las escritas por Sófocles.
  
2. El tema de la muerte en la edad media:
  - “De cómo murió Trotaconventos e de cómo el arcipreste faze su planto...”.  
Libro de Buen Amor, Arcipreste de Hita.
  - “Coplas a la muerte de su padre” de Jorge Manrique.
  - “Razonamiento con la muerte...” de Juan de Mena.
  - “Lamentación de Pleberio...”, act. XXI, La Celestina, de Fernando de Rojas.
  
3. El tema de la muerte en el renacimiento:
  - “¡Oh dulces prendas por mi mal halladas!”, soneto X, de Garcilaso de la Vega.
  - “De la diferencia entre lo temporal y lo eterno, y Crisol de Desengaños” de Juan Eusebio Nieremberg.
  
4. El tema de la muerte en el Barroco:
  - “Conoce la diligencia con que se acerca la muerte...”, soneto de Francisco de Quevedo.
  - “A la muerte de Carlos Félix”, Rimas sacras, de Lope de Vega.
  - “El Principe de Lear” de William Shakespeare.
  
5. El tema de la muerte en el Romanticismo:
  - Fragmento de El diablo mundo de Espronceda.
  - Rimas LXIX y LXXXVI de Bécquer.
  - “De la muerte de hoy surge el mañana” de Unamuno.
  
6. El tema de la muerte en el siglo XX:
  - “El viaje definitivo”, de J.R Jiménez.
  - “Los muertos, las muertas y otras fantasmagorías” de Ramón Gómez de la Serna.
  - “Alma ausente, llanto por Ignacio Sánchez Mejías, de Federico García Lorca.

- “Bodas de sangre” de Federico García Lorca.
- Elegía a Ramón Sijé, de Miguel Hernández.
- Fragmentos de En el día de los difuntos, de Dámaso Alonso.
- “Qué es el morir”, soneto de Blas de Otero.

## **1.6 Aproximación a la imagen de la muerte en diferentes culturas.**

*(...)Hemos creado la forma moderna de morir. La muerte moderna se produce en el hospital moderno, donde es posible ocultarla, purificarla de su corrupción orgánica y, finalmente, “empaquetarla” para el entierro moderno.*

Sherwin B. Nuland

Cada cultura presenta diferencias en cuanto a la vivencia de la muerte. Así, al concepto individual de cada sujeto se une el contexto en el que se crece y se desarrolla. De esta manera, mientras hay pueblos que miran el final de los días con miedo, rehusando hablar de los muertos, otros celebran como fiesta nacional el día de los difuntos (Caycedo Bustos, 2007). Dentro del ámbito cultural, la tradición también nos configura como personas. En determinadas zonas de Marruecos, Guinea Papúa o algún pueblo de España aún es posible ver a niños de tres y cuatro años correteando alrededor de un cadáver familiar. Este hecho sería impensable en otros entornos, según el contexto, un mismo hecho puede ser habitual, impactante, escandaloso o reprobable (...). Cada colectivo cultural, cada nación, cada institución y a veces cada familia tiene sus muertes ejemplares. (Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina, 2015).

### **1.6.1. España**

La percepción de la muerte ha variado en los últimos años, hace unas décadas se realizaba unos rituales que hoy en día dejan paso a otras maneras de vivirla. La muerte se vivía en comunidad. Actualmente en nuestra sociedad occidental, la muerte se ha convertido en algo estrictamente privado, tiende a ocultarse y los ritos que la acompañan, como su presencia social, se reducen al mínimo (Cruz y García, 2007). Se tiende a vivir como si nunca fuésemos a morir, resulta difícil e incómodo hablar con sinceridad de ella, y algunas veces implica ser considerado como un tema morboso.

Los cambios más notables que destacamos son:

- Por una parte existe **un alejamiento de la muerte** en las vidas cotidianas, y sin embargo, no hace tanto tiempo, se nacía y se moría en sociedad, de una manera pública. En estos momentos se le pide con bastante frecuencia que la persona que está enferma ignore su gravedad y la inminencia de su muerte.
- Los **diferentes ritos de despedida** que se han ido realizando con el paso de los años van desapareciendo en las grandes ciudades. Un elemento común en los funerales y en los entierros es la brevedad de ambos, donde muchos de los participantes lo agradecen.
- La muerte violenta o la muerte trágica es todo un **espectáculo**, como son los accidentes, los atentados o las guerras, donde nunca han estado tan presentes como ahora, a través de la televisión y el cine. Al morir siempre un anónimo, una persona sin rostro y sin tener afecto hacia él, nos acostumbramos a una muerte impersonalizada o indiferente ante ella.
- La muerte en la actualidad, ya lo hemos dicho, es un **tema tabú**, junto con el sufrimiento en las civilizaciones occidentales: *“desde el punto de vista lingüístico, un tabú significa la prohibición de determinadas palabras que por motivos sociales, religiosos, supersticiosos, culturales, ideológicos o de cualquier tipo, son consideradas incómodas o no convenientes”* (Torralba, 1995, p.15).

- Hoy, según autores el tema ha cambiado sensiblemente con respecto a **etapas anteriores** *“A diferencia de otras culturas mal llamadas “primitivas”, las personas hoy en día quieren morir rápidamente, sin pensarlo, sin tener conciencia de ello. El hecho dramático es que morimos en los hospitales, rodeados de tubos y máquinas. El duelo ha desaparecido. El difunto es “expulsado” literalmente del hogar para llevarlo al tanatorio. Allí será arreglado por los profesionales de la muerte para dejarlo “presentable” a los ojos de la familia de los amigos”* (Mélích, 1989, p. 125).
  
- Desde que la civilización se ha vuelto progresivamente más laica, la **dimensión trascendental** del acto, evidentemente, ha cambiado. *“No solamente las representaciones religiosas del más allá pierden fuerza, sino que la idea de la inmortalidad en general ha desaparecido de la vida pública. Sólo en la capilla del tanatorio o del cementerio y en las esquelas mortuorias mantiene su modesta vida, como tolerada para consuelo de los seres queridos más próximos”* (Meyer, 1983, p. 32). El culto tradicional a la muerte queda reducido a la visita al cementerio el día de Todos los Santos, y en ir a funerales y entierros de personas próximas o personas conocidas. Se han perdido costumbres; en la actualidad se podría categorizar como en “peligro de extinción”. Costumbres como, por ejemplo, que las mujeres de la casa preparaban con esmero y cuidado la cama de los invitados, sacando las mejores sábanas y cobertores del ajuar durante el amanecer del día de los santos para que el retorno de los espíritus familiares al hogar se lo encontrasen a sus gusto, dejando casi en la oscuridad o en la penumbra, el dormitorio desde la noche del treinta y uno: solamente las velas de mariposa flotantes en aceite daban algo de luz, procurando también no hacer muchos ruidos para no alterar el descanso de las almas, y para ahuyentar la visita de los espíritus malos, se tapaban los cerrojos de las puertas con barro, yeso e incluso con excrementos de animales. En la actualidad, el día de todos los Santos y el Día de los Difuntos, los días uno y dos de noviembre, son cada vez menos las personas que lo hacen, quedando relegado casi en su totalidad a las personas mayores el rendirle homenaje y recordado a los seres querido que ya no están. Aprovechan la festividad del uno de noviembre, para visitar y pasear por el

cementerio, limpiar las tumbas o panteones, adornar con crisantemos u otras flores. Aún hay familias que se reúnen para realizar esta actividad todos juntos, y posteriormente ir a comer, cocinando y luego disfrutando de las comidas tradicionales de esos días como la castaña asada o dulces como buñuelos o huesos de santo (García, 2016).

- Cada vez con más frecuencia han surgido **nuevos yacimientos de empleo** o profesiones especializadas, relacionados con la muerte, como es la tanatología, que permite morir discretamente, haciendo funciones que en cierta medida la familia ya no puede o no quiere realizar como es el acompañamiento al moribundo, amortajar al cadáver, velarlo, etc. (Thomas, 1992, pp. 87-88).
- El **luto** es una manifestación que permanece siendo una muestra pública de la aflicción que se siente por el que se va, expresión interna y externa del dolor ante quién ha fallecido. La ropa y los colores son los símbolos usados frecuentemente para expresar el estado de luto (Di Nola, 2007). Tiene, pues, una función social, psicológica y religiosa. Hoy en día son cada vez menos las personas que deciden vestir de negro durante un tiempo determinado en muestra de dolor. También las personas que van de luto indicaban que durante un tiempo se abstenían de fiestas, reuniones sociales y de actividades públicas. En la actualidad algunas personas mayores deciden llevar el luto, pero es generalmente en las zonas rurales.

*“La ritualización ayuda asumir el vacío que deja en el grupo la pérdida de uno de sus miembros, el luto u otros ritos ayudan a sobrellevar el absurdo de la muerte y a asumir y recolocar los roles de quienes quedan. El rito cumple una función terapéutica necesario para el equilibrio de los y las superviviente”* (Rodríguez Rodríguez 2001, p. 47).

- El **Velatorio** es otro de los rasgos a destacar: muestra la necesidad de rendir homenaje al difunto y poder pasar unas últimas horas antes de ser enterrado. En antaño se velaba a los muertos durante toda una noche antes del entierro. Se dejaba el ataúd abierto en una habitación de la casa y se iluminaba la habitación

con velas. Las puertas de la casa del difunto se dejaban abiertas, para aquellos que querían acompañar a la familia en esos momentos, invitando así a pasar a vecinos, niños y a cualquier persona. Los séquitos funerarios salían de la puerta de la casa del difunto. El velatorio en la actualidad ha sufrido cambios, ya que se ha pasado de velar a los difuntos en las casas para velarlos en el tanatorio. Algunos tanatorios cierran sus puertas por las noches, siendo esto una práctica muy habitual en las grandes ciudades. En la actualidad, en algunos pueblos, se sigue velando a los difuntos en la casa. Respecto al hecho de que a los niños se les evita su asistencia e incluso se les prohíbe la participación en los rituales de despedida. Según Sonia Carricondo (2015), responsable de RSC del Grupo ASV Servicios Funerarios, en 2014 aumentó la presencia de niños en tanatorios un 30%. Algunos tanatorios de Aragón, de manera piloto, han habilitado espacios infantiles con mesas para que puedan leer, pintar, dibujar y jugar, elaborando un cuaderno de colorear en forma de *mandalas* las emociones y las sensaciones que forman parte del duelo en los niños (rabia, incompreensión, tristeza, miedo, amor y aceptación). El grupo aragonés reconoce que muchos padres se plantean "si los niños deben asistir al tanatorio o al funeral cuando fallece uno de sus seres queridos" y constata que cada vez son más los menores que acuden. "Ante esta nueva tendencia y en nuestro empeño por normalizar el tratamiento de la muerte en nuestro país, hemos querido poner en marcha ciertas iniciativas de acogida a los más pequeños, muchas veces, los grandes olvidados por los adultos en el momento de la despedida y en los procesos de duelo" explica la responsable.

- **El entierro:** Las maneras de enterrar a una persona fallecida, también ha ido cambiando. Desde no hace mucho tiempo, la única manera de despedir a un fallecido era enterrándolo en un nicho individual o compartido en los panteones familiares. En los últimos años, aumenta las cremaciones, esparciendo los familiares las cenizas de sus fallecidos en diferentes sitios como el mar o el bosque, o dejando sus cenizas en una urna. En estos momentos, se ofrecen diferentes opciones alternativas al entierro o a las cremaciones, siendo una tendencia las urnas biodegradables, consistentes en enterrar las cenizas en una



urna *bio* junto a semillas que acabarán transformándose en un árbol. Otra alternativa ecológica, es el proyecto italiano Cápsula Mundi (2017), que consiste en convertir el cuerpo del fallecido en cápsulas, la cual será nutrientes para un árbol que crecerá donde la vaina sea haya plantado.

Sin embargo, ante estos evidentes cambios, encontramos a día de hoy en algunas zonas rurales, que la muerte y sus rituales se mantienen a lo largo del tiempo. A modo de ejemplo y sin salir de la Región de Murcia, en las tierras Altas de Lorca, encontramos pequeños pueblos como son Avilés, Coy o Doña Inés, donde la muerte continúa siendo pública, las personas son veladas en sus propias casas, la familia está en todo momento acompañado de sus amistades y vecinos, dejándole espacio a los más pequeños, donde es frecuente verlos entrar y salir de la habitación donde se encuentra el féretro. También es una práctica muy normal que el cura de la parroquia administre la eucarística a las personas que se encuentran gravemente enfermas, y una vez fallecida, para informar al resto de vecinos del pueblo, las campanas de la iglesia se hacen sonar con redobles (antes las campanas se tocaban de manera diferente para diferenciar si era un hombre o una mujer, y también era distinto cuando el fallecido era un niño). En el pueblo de Avilés, los entierros se realizan como en antaño: los familiares, amistades, vecinos y párroco acompañan a pie al féretro hasta llegar al cementerio que se encuentra a las afueras del pueblo. Durante el recorrido de la iglesia al cementerio se van parando en determinadas sitios, se estaciona para realizar unos rezos. Como aspecto destacable, también señalamos, ante la pérdida de una persona joven, que los amigos del joven fallecido se reúnen y van pasando por las casas con la palma, esta consiste en ir pidiendo la voluntad económica de los vecinos para poder costear los gastos del entierro, nicho y lápida, y entre todos poder ayudar a la familia.

### **1.6.2 México**

En México, la festividad del día de los muertos se convierte en un homenaje y en una fiesta a los que se fueron, no teniendo un carácter de tristeza o melancolía, sino de convivencia, recuerdo y de comunidad. Durante un par de días convive la vida y la

muerte en una sola celebración. Las celebraciones son diferentes según en la región mexicana donde nos encontremos. Para los mexicanos, el día de los muertos se ha convertido en una de sus principales fiestas, llamando la atención en el mundo entero por su peculiar celebración, destacando su colorido (Calderón y Peinado, 2014).

Los familiares rinden homenaje a sus difuntos ofreciéndole ofrendas, altares de flores, dulces como es el famoso pan de muertos o las calaveras de azúcar, con bailes y con ironías como es el caso de las calaveritas, que son versos pequeños dedicados al fallecido. A partir de las siete de la tarde, los familiares de los muertos van llegando al cementerio, donde portan velas y flores de cempasúchil, pasando la noche junto a las tumbas. Hay que destacar la tradición de decorar los altares, siendo éstos una fuente de ingresos cuando son visitados por los turistas. También hay un altar colectivo, donde depositan los dulces y demás alimentos. El altar queda convertido como el único intermediario entre el hombre y el homenajeado. Usando gran variedad de materiales característicos de la artesanía mexicana, desde madera, cartón, vidrio, barro o alambre, realizarán simpáticas figuras como esqueletos disfrazados, orquestas formadas por calaveras sonrientes, replicas diminutas de cementerios con difuntos tomando el sol, entre otras más representaciones (Lomnitz, 2006).

El origen del día de los Muertos en México tiene su origen en una mezcla de las culturas precolombinas o aztecas con la tradición cristiana, que se celebra el día uno de noviembre, día de Todos los Santos y el día dos, día de los Fieles Difuntos. En la etapa evangelizadora en México se intentó juntar las celebraciones paganas cuya finalidad era conmemorar a los ancestros y el final de la cosecha del maíz, cultivo muy popular en México, con la tradición cristiana, la mezcla produjo una fiesta muy peculiar, siendo declarada en 2008 por la Unesco Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad.

### **1.6.3 India**

En la tradición hindú, cuando alguien fallece, la familia es la encargada de cerrarle los ojos y la boca al fallecido, generalmente el hijo mayor o el padre, enderezando los brazos del difunto y colocando el cuerpo hacia el sur. A continuación se coloca una lámpara cerca del cuerpo, siendo alumbrado durante dos o tres días. Para ellos, se necesita estos días para que se separe el cuerpo de la mente, en el caso de los maestros o lamas será

entre siete y diez días. Pasado estos tres días el difunto será bañado y se le vestirá de blanco si era soltera, y si la persona estaba casada se le vestirá de rojo. Los familiares del fallecido empezarán a orar cuando el cuerpo esté listo, oraciones que ayudarán a que se separe completamente el cuerpo. Los familiares irán vestidos de color blanco, ya que los colores oscuros o negros están prohibidos. Los familiares transportarán al fallido en hombros hacia Shmashana o pira funeraria, recinto donde se llevará a cabo la cremación, durará entre dos a tres días. El hijo mayor o el padre iniciarán la ceremonia de incineración, prendiendo fuego a la leña con una antorcha, derramando una mezcla de plantas aromáticas, especias e incienso sobre el cuerpo. Cuando empieza la leña a tirar chispas, los brahmanes empiezan a orar y a recitar para facilitarle el tránsito. Pasados estos días, se podrá retirar las cenizas y se pondrán en una urna para ser lanzadas a un río. En esta última despedida sólo asistirán los familiares más cercanos.

Siguiendo en la India, cuando un cuerpo no ha sido quemado, se le envuelve en un sudario y se tira al agua, en el sagrado río Ganges, donde el cuerpo flota entre las personas que están rezando, están lavando y/o con los que se están lavando (Corralejo y Alcalde, 2015).

A destacar el siguiente dato: Zoroastro o Zaratustra fundó la primera religión monoteísta del mundo en Persia y su rito funerario es realizado por sus seguidores, que no se entierran ni se incineran: para ellos alcanzar la vida eterna es a través de la ingesta de sus propios cuerpos por los buitres. Los zoroastristas, están concentrados en algunos monasterios del Tíbet o en la India. En la actualidad existen alrededor de 120.000 mazdeístas en el mundo, pero no todos están expuestos a este ritual por la falta de *doongerwadi* (cementeros en el que se hagan este tipo de ceremonia fúnebre). Por otro lado, está totalmente prohibido entrar en sus dependencias (Concostrina, 2008).

En Bombay (India), el barrio Cerro Malabar, se encuentra la Torre del Silencio, concretamente en Malabar Hills, una colina frondosa en pleno centro financiero de la ciudad. El recinto funerario está compuesto por cuatro pozos, cada uno de ellos con tres plataformas, una para los hombres, otra para las mujeres y otras para los niños. A esta torre son llevados los creyentes que mueren envueltos en una tela blanca fina; el cuerpo es dejado en una losa por cuatro sacerdotes, y esperan que las aves carroñeras, los

buitres, lleguen y sean comidos. Para ellos, así, se logra la liberación del alma. En cuanto acaban los buitres, los huesos se dejan blanquear y se machacan, y a continuación son arrojados al fondo del pozo que se encuentra en la misma Torre del Silencio. Mediante un sistema de agua corriente llegan al mar (Concostrina, 2008).

Con este ritual, los parsis pretenden evitar la contaminación de la tierra, del fuego y del aire, que para ellos son tres elementos sagrados de su religión, y así respetar las leyes del ciclo de la naturaleza y realizar el último acto de caridad al ofrecerse como alimento a las aves carroñeras. Esta ceremonia es practicada desde hace miles de años, pero cada vez es más minoritaria, tendiendo a desaparecer con el paso de los años. En los últimos años, los zoroastristas se encuentran divididos en opiniones, ya que los seguidores más modernos no están de acuerdo con la ingesta de los buitres, y también cada vez hay menos de estos animales, estando en peligro de extinción, hasta el punto de que en los últimos quince años se ha perdido casi la totalidad de ellos debido a los altos niveles de contaminación (Concostrina, 2008).

#### **1.6.4 Estados Unidos**

Otro concepto de muerte y celebración que debemos de mencionar es la fiesta de Halloween. Esta fiesta procedente de la celebración celta de Samhain, llegó al norte de América con la emigración irlandesa. Samhain era una vieja tradición celta que se celebraba entre la noche del 31 de octubre al 1 de noviembre, festejándose el final de la temporada de cosechas y dando lugar al principio del largo invierno, al frío, al retorno de los nuevos hábitos después del verano, el recogimiento y la presencia biológica de la muerte en la naturaleza (Night, 2011). Esta festividad junto con otras fiestas paganas, se fueron adaptando a la nueva orden del cristianismo, convirtiéndose en la cultura dominante en occidente. Recibió el nombre de Todos los Santos, dedicada a todos aquellos mártires conocidos que no tenían una fecha concreta en el calendario y estaba dedicada también a todos los difuntos familiares, es decir a los mártires no desconocidos (Otero, 2012).

La tradición consistía en poner una luz dentro de un nabo para espantar a los espíritus basándose en la vieja leyenda. La hambruna provocó que miles de irlandeses emigraran a Estados Unidos en el siglo XIX, llevándose con ellos su tradición, pero como en tierras americanas el nabo no era tan frecuente se cambió por una calabaza. El comienzo del invierno daba lugar al regreso de las almas buenas y malas; a las buenas se le dejaba alimentos en casa y el fuego encendido, y a las ánimas que habían sido asesinos o ladrones se les colocaba en la puerta de la casa calaveras o huesos de animales para ahuyentarlos (Night, 2011).

Se dice que la calabaza, cuando se ilumina simula un cráneo cuya función era hacer frente al mal. Otras teorías afirman que se les ofrecía alimentos en las puertas para calmar a los malos espíritus y que no molestaran a los habitantes de la casa, costumbre que ha ido cambiando hasta ofrecer en la actualidad caramelos y chucherías a los niños que van disfrazados de brujas o de monstruos.

Pero es a partir de los años setenta, cuando Hollywood hizo de Halloween una fiesta universal, a través del éxito de películas de terror como *La noche de Halloween* en 1978, o la película *E.T* de Steven Spielberg. De esta manera se fue convirtiendo en una fiesta cada vez más popular, con la venta de millones de disfraces y de máscaras, procedente de la vieja tradición celta, cuyo objetivo era espantar a los diablos que llegaban con la larga noche de otoño. Para entretener a los espíritus según la tradición celta, se necesitan caramelos como pequeños regalos para tenerlos entretenidos, de aquí la famosa frase de truco o trato (Altares, 2015).

All Hallow's Eve, quiere decir víspera de Todos los Santos, derivando gramaticalmente a Halloween. Es una fiesta muy celebrada en los países anglosajones y como efecto globalizador se festeja cada vez más y con más fuerza en países europeos, como es en el caso de España y en algunos países de Latinoamérica (Argentina, Perú, Chile, entre otros.)

### **1.6.5 Indonesia**

En otras culturas como la Sulaweai, ubicada en la isla en Indonesia de Célebes o Sulawesi, las ceremonias funerarias se convierten en una fiesta, siendo ésta un atractivo

para los turistas. En esta ceremonia no hay ni lágrimas ni tristeza, sino colores, olores, sabores y mucha gente. Cuando se produce la muerte se inicia los preparativos para el funeral, preparativos que pueden durar meses, teniendo al difunto en la casa, conservado mediante procesos naturales. Cuando ya se ha terminado de preparar los preparativos, comienza el funeral, donde la familia y amigos vestirán con sus mejores ropas, y contarán anécdotas del fallecido. Se realiza un desfile y al terminar éste se sacrifican cerdos y búfalos. La comida es repartida entre los invitados además de la comida que realiza la familia, brindando también por el difunto con un licor local. Durante el tiempo que dura la ceremonia, el fallecido queda expuesto de cuerpo presente (Toraja, 2016).

#### **1.6.6. Nepal**

Muy parecido a las Torres del Silencio que anteriormente mencionábamos, en algunos monasterios del Tíbet se realizan entierros a cielo abierto. En la zona de Litang, desde hace miles de años, partiendo de las creencias budistas, el cuerpo es considerado como el vehículo del alma, al igual que los mazdeístas, una vez fallecido, el cuerpo es útil para poder realizar un último acto de bondad, ofreciéndoselo a los buitres como alimento.

El monasterio budista de Dringung Til, a 150 kilómetros de distancia de Lhasam llega al día alrededor de diez cuerpos, donde se realiza esta ceremonia. Este rito se lleva a cabo en la cima de la montaña, donde un monje rasura el cuerpo del fallecido, es descuartizado con la ayuda de un cuchillo y el cráneo es machacado con un martillo, depositando a continuación los restos sobre una piedra para que pueda ser devorado por los buitres. Cuando solamente quedan los huesos, los restos son triturados y mezclados con harina para que los buitres puedan acabar de devorarlo (Pinto, 2017).

Cuando ya no queda ningún resto, se considera que el alma ha ascendido al cielo, y se cree que si el cuerpo no es devorado en su totalidad por los buitres es considerado como un mal presagio.

#### **1.6.7 Bolivia**

En Bolivia, concretamente en el cementerio de La Paz, justo una semana después de Todos Los Santos, el 8 de noviembre, cada boliviano que entra al cementerio porta una calavera debajo del brazo. Dicha calavera la llevan pintada (la cara), le colocan unos gorritos de lana con flores de colores, algodones en las cuencas de los ojos, un cigarro o puro en la boca, e incluso algunas llevan unas gafas de sol. Este día es el llamado Ñatitas o Chatitas, que es como llaman a las calaveras. Para los bolivianos, continúan con esta tradición, ya que las calaveras poseen poderes protectores. Ese mismo día, el cura del cementerio bendice las calaveras para que durante un año se renueven sus facultades mágicas. Una vez bendecidas, las chatitas son colocadas en diferentes zonas de los cementerios donde se les ofrece comida, bebida o cigarros, aunque otros prefieren también continuar la fiesta en sus casas. Respecto a los orígenes de esta tradición, se cree que comenzó hace siglos en los campos andinos, para evitar la llegada de las lluvias. Tradición recreada en la ciudad por los inmigrantes que llegaron a ella, añadiéndole elementos de la religión católica (Concostrina, 2008).

## Capítulo 2: PEDAGOGIA DE LA MUERTE

*“Nuestras vidas son los ríos que van a dar a la mar, que es el morir”.*

*Jorge Manrique*

### 2.1. Antecedentes de la Pedagogía de la muerte.

En la actualidad la educación formal no ha resuelto de manera óptima su capacidad formativa sobre la muerte, ya que prácticamente no ha empezado dicho camino. Haciendo un breve recorrido desde la historia de la enseñanza, el origen de la didáctica en la modernidad, como han observado diferentes estudiosos, no han incluido la muerte como uno de los ámbitos o contenidos de la enseñanza.

A principios del siglo XVII, surgieron grandes propuestas educativas que se llevaban a cabo en las escuelas experimentales. Un ejemplo lo tenemos de J.J Rousseau. En su libro “Emilio” (libro de partida para la educación moderna) muestra una actitud moderna e innovadora muy próxima a la posición educativa actual por parte del profesorado respecto a la educación para la muerte. Tiene en cuenta cuestiones relacionadas con nuestro tema investigación, ya que él filósofo ginebrino destaca la importancia de aprender a sufrir, aunque sea desde un enfoque físico.

Freire (1988) afirmaba que lo importante de la concepción educativa no es la enseñanza, sino que la educación debe de perseguir unos objetivos supra educativos. Se trata de que los que aprenden no se conviertan en receptores bancarios de todo tipo de



datos sino que con intervenciones supra educativas consigan mayor comprensión de sí mismo y de los demás, mayores niveles de autodeterminación y de interacción con sus semejantes.

En España, tampoco fue recogida la educación para la muerte por parte de Francisco Giner de los Ríos o Cossío y su Institución Libre de Enseñanza. Es a finales del siglo XIX al XX cuando emergen dos focos, uno de ellos en Estados Unidos en 1891 (Círculo de Chicago y Círculo de Columbia) a cargo de J. Dewey en las escuelas experimentales – aulas laboratorio (las *progressive schools*). En Europa T. Flounoy y È. Claparède (Círculo de Ginebra), abogan a que la escuela debe educar para la vida desde la actividad del alumno, es decir, una escuela que educaba para la vida, sin embargo dejaba fuera la muerte.

Dennis (2009) sitúa el inicio de la pedagogía de la muerte en los años cincuenta del siglo XX, a partir del libro de Herman Feifel (1959).

*En The meaning of death.*, de V. R. Pine (1977) la educación para la muerte se remonta, en una fase de iniciación y exploración, a la década de los veinte. Este autor distingue tres periodos en la historia de la pedagogía de la muerte:

a) Exploración (1928-1957), b) Desarrollo (1958-1967) y c) popularidad (1967-1977).

En 1978, al menos 938 instituciones educativas de Estados Unidos, escuelas universidades, etc. – ofrecían cursos de educación para la muerte, sobre todo en el ámbito de la formación de personal sanitario (Durlak, 1994; Shun, 2003; citado por Rodríguez Herero, Herrán y Cortina, 2015).

La Pedagogía de la muerte, aunque pueda parecer objeto de estudio relativamente nuevo y joven, aparece primero en los países anglosajones antes que en España, pero con un enfoque menos didáctico al actual y centrándose en la prevención del suicidio en la población infantojuvenil y en la formación de los sanitarios. También se han realizado contribuciones en países como Brasil o China.

Nos tenemos que remontar al siglo pasado, a la década de los ochenta, cuando en el estado español ya se realizaban las primeras propuestas teóricas, intervenciones educativas, publicaciones o investigaciones en el ámbito de la pedagogía de la muerte.

En nuestro país, en la década de los ochenta, ya demandaría la necesidad social de educar para la muerte, el profesor Fullat (1982):

...."Educar consiste en dar a conocer al hombre, a cada hombre. No todos somos pintores, físicos o políticos; todos, en cambio, somos mortales. La muerte no la podemos delegar. Aquí radica nuestra fundamental singularidad. No puede desperdiciarse en educación" (p. 231).

Una de las primeras investigaciones fue la tesis doctoral realizada por Joan-Carles Mèlich, una investigación filosófica titulada "Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas (1989)". A raíz de este trabajo, han ido aumentando paulatinamente los investigadores así como los trabajos que están contribuyendo a la pedagogía de la muerte en el estado español. Herrán y Cortina (2006) afirman:

*"La Educación para la Muerte podría ser uno de los caminos para conectar a la educación ordinaria con la Educación para la Evolución Humana (...) 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" (pp. 65-66).*

### **Contribuciones a la Pedagogía de la Muerte en España**

<b>Autores</b>	<u>Joan Carles Mèlich</u> (1989)	<u>Agustín de la Herrán, Isabel González et al.</u> (1998-2000)	<u>Concepción Poch</u> (2000, Poch y Herrero, 2003)	<u>Mar Cortina</u> (2003, 2010)
----------------	-------------------------------------	--	--	------------------------------------

<b>Área del conocimiento</b>	-Filosofía de la Educación. Psicología	Pedagogía, didáctica, formación del profesorado (tutores), psicología evolutiva	-Filosofía de la Educación - Psicopedagogía	-Didáctica, ámbito de las tutorías, formación de padres y del profesorado.
<b>Enfoques</b>	-Existencialismo. -Filosofía de la finitud	Complejo evolucionista o radical e inclusivos	Humanismo cristiano	Filosofía perene-metafísica
<b>Etapas educativas de referencia</b>	Sin definir	Educación Infantil	Sin definir	Adolescencia

<b>Autores</b>	<u>Agustín de la Herrán y Mar Cortina (2006/09/11)</u>	<u>Pablo Rodríguez, Agustín de la Herrán, Dolores Izuzquiza (2012, 2013)</u>	<u>Pablo Rodríguez, Agustín de la Herrán y Mar Cortina (2015)</u>
----------------	--	--	---

<b>Área del conocimiento</b>	-Pedagogía didáctica, psicopedagogía, formación del profesorado (tutores), organización educativa	- Pedagogía, psicología, inclusión educativa (discapacidad intelectual), formación del profesorado, mediadores.	Pedagogía, formación del profesorado, didáctica e inclusión
<b>Enfoques</b>	Complejo evolucionista	Complejo evolucionista, humanista e inclusivo	Complejo evolucionista, humanista, inclusivo, conciencia.

<b>Etapas educativas de referencia</b>	Infantil, Primaria, Secundaria.	Enseñanza Universitaria	Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato
--	---------------------------------	-------------------------	--

Tabla 1. Contribuciones. Fuente: Rodríguez, Herrán y Cortina (2015, adaptado y ampliado).

A continuación se describen algunas investigaciones y estudios realizados en España desde finales de los años noventa del siglo pasado hasta estos momentos, exploraciones que hemos clasificado en tres categorías: centrados en el valor formativo de la muerte para la evolución, centrados en la normalización de la muerte en la educación y, por último, focalizados en la intervención educativa paliativa (Rodríguez, De la Herrán y Cortina, 2012).

### **2.1.1 Centrados en el valor de la muerte para la evolución del ser humano.**

La vida como la muerte es la parte de fluir de la evolución: todo lo que empieza tiene un fin, todo tiene un ciclo de la vida, pero al mismo tiempo, todo lo que sucede permanece. A veces la muerte es necesaria para que la vida se produzca, pero siempre útil (Herrero, Herrán y Cortina, 2015, p. 36).

Se puede destacar el trabajo realizado por el profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, Agustín de la Herrán y su equipo compuesto por varias maestras de Educación Infantil, en el libro *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. En él se plantea una pedagogía de la muerte para niños de 0 a 6 años de edad, bajo los principios de universalidad y trasdisciplinariedad. (Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire, 2000, p. 32). Universalidad como aspiración humana a superarse, a adquirir una conciencia transpersonal y no dual o fragmentaria. Y la trasdisciplinariedad, desde la concepción de la muerte como “tema radical” (Herrán et al., 2000, p.22).

Se plantea, así, que la educación para la muerte debe de ser tan transversal como otras históricas transversales, como por ejemplo en educación ambiental, educación vial, educación para la salud, educación para la paz, educación para igualdad de

oportunidades, o transversales más recientes como inteligencia emocional, educación para la convivencia escolar, entre otras. La pedagogía de la muerte tiene cabida y puede ser considerada, en tanto que transversal, como “transversal de transversales”.

Para María Zambrano (2007), “allí donde comienza la conciencia comienza la claridad”. Parte de la idea de que una mayor conciencia de la muerte, como última “actividad” del ciclo vital, produce mayor conciencia del momento, el aquí y ahora. Otros autores (Herrán y Cortina, 2006), la muerte habría que basarla en hechos cotidianos, tales como la mortalidad de todo ser humanos, la mortalidad de todo ser humano, la omnipresencia de la muerte, la presencia de aquellos que murieron, la necesidad de que la muerte exista y el deseo no egótico de trascendencia.

### **2.1.2 Centrados en la normalización de la muerte.**

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente de la institución educativa, se han incorporado una variedad de disciplinas de carácter transversal (educación ambiental, vial, para la igualdad, la salud, sexualidad, entre otras), lo que no ha ocurrido, sin embargo, con la muerte y el duelo.

En los currículos oficiales, donde se plasma lo que debe de ser enseñado y lo que deben de ser aprendido por los alumnos en los diferente tramos educativos o etapas, ninguno recoge la muerte como ámbito formativo, además de encontrarnos una ausencia casi total en proyectos educativos y curriculares en los centros docentes, siendo la muerte la gran olvidada y haciendo de ésta como si no existiera. Por estos motivos la Educación para la muerte debe de ser concebida como un reto pedagógico, dándole un hueco vital y curricular en los sistemas educativos de todo Occidente (Pedrero y Muñoz, 2008).

Nuestra manera actual de vivir, bajo los pilares del disfrutar, ser feliz, tener éxito, tener salud, transmiten la imagen de la eterna juventud, donde lo viejo y lo estropeado no tienen cabida y, generalmente, la muerte se encuentra entre ellas. Se oculta. Como

mencionaba anteriormente J.C. Mélich (1989), la muerte ha de ser normalizada en la educación:

*“El educando que se autodesconoce, que no se acepta como aquello que es, que se niega a {existir}, podrá ser feliz, pero será la felicidad del bruto, como decía B. Russell, los brutos tienen como finalidad de su paideia la felicidad. En este sentido, aunque habitualmente uno no se da cuenta, educar para la felicidad es educar inhumanamente”* (p. 38).

Desde este punto de vista hay que destacar la importancia que este autor le da a una “Pedagogía existencial” al afirmar que “es preciso que nuestros educandos lleguen a ser maduros ante la muerte, y sean capaces de mirar cara a cara a la verdad, y descubrirse como moriturus» (1989, p.143).

Desde que somos niños, la muerte nos atrae, nos preocupa, queremos saber de ella, entonces, ¿por qué no reflexionarla o pensarla en la escuela? Además de normalizar un tema perenne contribuiremos a crear personas más maduras, con mayor capacidad crítica, más solidarias, y en resumen más creativas (Rodríguez y Goyarrola, 2012).

Otra autora, Concepción Poch, a lo largo de su vida profesional, se ha dedicado a estudiar y a realizar una serie de estudios en pedagogía de la muerte y escuela, desde la década de los noventa hasta estos momentos, indagando en cómo normalizar el tema de la muerte y el duelo en la escuela desde una perspectiva de la fe cristiana.

Herrán y Cortina (2008a), proponen un enfoque previo antes que un enfoque trágico. Estos autores lo denomina “Didáctico curricular”, cuyo desarrollo debe de producirse de manera permanente, no solamente de manera puntual, es decir, cuando se atraviesa la muerte de un ser querido. “La educación para la muerte, (...), amplía la mirada de la educación, y atiende a la planificación, la metodología didáctica, y los recursos didáctico, la evaluación, la investigación de la enseñanza – aprendizaje, la creatividad, la conciencia, la formación pedagógica del profesorado, (...)” (p.411). Todo esto va a repercutir en que los alumnos puedan adquirir una mayor conciencia evolutiva así como que se puedan desprender de miedos, prejuicios, mitos y ritos en torno a la muerte, el

morir, los muertos, etc., y puedan elaborar un reaprendizaje, impulsando la conciencia sobre el valor de sus vidas.

### **2.1.3 Centrados en la intervención educativa paliativa.**

El enfoque centrado en la intervención paliativa, siguiendo a los mismos autores anteriormente mencionados en el enfoque previo al hecho trágico o preventivo. Este enfoque recogería las diferentes actuaciones que se desarrollarían una vez que ha sucedido una muerte o haya posibilidades inminentes de que vaya a ocurrir. Para ellos debe de haber un trabajo coordinado con los agentes educativos, previo a una planificación.

El acompañamiento al duelo forma parte de la pedagogía de la muerte, siendo esta tendencia un complemento de la intervención preventiva. Encontramos orientaciones destinadas a los educadores de cómo tratar y hablar a los niños de la muerte cuando se ha sufrido la pérdida de un ser querido, a través de técnicas como la carta de despedida o el diario (Poch y Herrero, 2003).

Por otro lado, la escuela debe de responder a las necesidades de los alumnos que han sufrido el fallecimiento de alguien cercano, teniendo un papel muy destacado el educador (Feijoo y Pardo, 2003).

## **2.2 ¿En qué consiste educar en la muerte?**

*“Nuestra vida es un constante viaje, desde el nacimiento hasta la muerte.*

*El paisaje varía, la gente cambia, las necesidades se transforman, pero el tren sigue adelante.*

*La vida es el tren no la estación”. Paulo Coelho*

La educación para la muerte no es una intervención psicológica basada en los desastres y catástrofes como tampoco consiste en atender a las personas en situación de estrés postraumáticos (Ramos, 2010). Tampoco tiene que ver con los casos de duelo no superado, ni con una enseñanza basada en la creencia, ni tampoco con las cuestiones

de doctrina. Es una pedagogía aplicada, una formación que se apoya y se construye desde la muerte como un ámbito de extraordinario potencial formativo. Es un camino para conectar la educación ordinaria con la educación de la conciencia, una rama de este árbol mayor. Desde la educación en la muerte se intenta dar pistas para replantear el sentido de lo que hacemos, tanto en la comunicación didáctica cotidiana como en los momentos en que debemos ayudar a asumir una muerte cercana. Proponemos debatir su viabilidad (..) como proyecto didáctico emergente. Pero no sólo para ser reflexionado, planificado y desarrollado por unos pocos docentes innovadores, sino para generalizarse expresamente en los currículos oficiales, en todos los proyectos curriculares y en las aulas de todos los niveles educativos. Se pretende ofrecer conocimientos que ayuden a definir una propuesta educativa para este ámbito desatendido y estrechamente relacionado con la formación humana (Herrán y Cortina, 2009).

### **2.3 ¿Por qué es importante educar en la muerte?**

*“El niño que vive con la verdad, es capaz de afrontar la vida”*

Arnaldo Pangrazzi

La Pedagogía debe de contribuir al conocimiento y a la toma de la conciencia de las personas en lo que se refiere a la muerte, y desde ella se trabajan muy diferentes y variadas líneas pedagógicas. Sin embargo, la pedagogía de la muerte sigue siendo una línea y campo de saberes extraña para la sociedad. A diferencia de otras pedagogías cercanas, la Pedagogía de la muerte no goza del mismo reconocimiento que en países en los que la educación goza de un mayor desarrollo (Herrán, 2012).

Resulta paradójico, que siendo la muerte un hecho tan cotidiano en todos los seres vivos, resulte que el ser humano sea el ser vivo que lo viva de una manera problemática al ser consciente de ello, y no obstante, esta conciencia es la que debe propiciar una enseñanza para vivir plenamente y poder enfrentarnos a ella según la idea que cada cual tenga sobre la muerte (Sádaba, 1992).



Para Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire (2001, p. 62) la muerte nos sitúa en una continua paradoja. La muerte es una cuestión tan central como evitada, siendo un asunto que queda relegado provocando incluso indiferencia, se considera más una pregunta que una respuesta, pudiendo ser considerado como un patrimonio de la humanidad pero un patrimonio secreto, considerándose éste incompatible con la macdonalización de la sociedad y de la educación, en definitiva este eje de la vida humana que nos daría las claves para una posible evolución humana es más un prólogo que un epílogo siendo aún un reto perenne para todos.

Las personas mostramos diferentes y variadas actitudes ante el concepto de muerte, siendo este concepto el que va a condicionar nuestras actitudes y aperturas personales. Se puede articular en una o varias de las siguientes opciones:

- **Actitud de rechazo:** la muerte es considerado un tabú (concepto dramático de la muerte).
- **Actitud de indiferencia:** la muerte no es algo que le afecta a la persona (concepto dramático de la muerte).
- **Actitud de reconocer la importancia de la muerte en la vida de la persona** (concepto más evolucionado).
- **Actitud educacional:** debido a su carga formativa, es considerado un imperativo en educación (concepto más evolucionado).

Ante una pérdida significativa, ninguna persona es ajena a esta experiencia dolorosa, además desde edades muy tempranas estamos expuestos a otro tipo de pérdidas como es la muerte de una mascota, ante una separación sentimental, cambio de domicilio o de escuela, pérdida de empleo, deterioro de nuestras capacidades cognitivas y/o físicas, la experiencia de emigrar, el paso del tiempo, etc. Todas estas pérdidas son importantes de abordar para el bienestar y del desarrollo integral de la persona, incluyendo de manera obvia a niños y adolescentes. Teniendo la dimensión educativa un papel esencial para su tratamiento, no siendo abordados los conceptos de muerte, pérdida, enfermedad, finitud, o sufrimiento, por solo poner algunos ejemplos.

La escuela deber ser un espacio para compartir emociones y sentimientos, para darle sentido a lo acontecido, seguimiento de los alumnos en duelo, porque la realidad es que se producen muertes en las escuelas y de los institutos, ya sean de familiares, de personal de la comunidad educativa o del alumnado, afectando profundamente a la vida de todas las personas que componen ese centro educativo. El triángulo formado por familias, profesorado y alumnado es esencial para poder abordar la muerte de un ser querido y poder afrontarlo de la manera más sana posible. Sin embargo los estudios realizados coinciden en que el profesorado y las familias, al igual que es un tabú para la sociedad del siglo XXI, para ellos también es un tema que provoca miedo, inquietud, inseguridad y/o desconocimiento, siendo transmitido este espíritu, esta forma de entender la muerte a los niños y jóvenes. 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. En este contexto entendemos por "Didáctica de la Muerte" la aplicación de la "Educación para la muerte" al conocimiento y la comunicación desarrollados en contextos educativos, contemplados desde la perspectiva de la planificación y el currículum, la metodología didáctica, los recursos didácticos, la evaluación, la investigación de la enseñanza-aprendizaje, la creatividad, la conciencia, la (tras) formación del profesorado, etc. La Didáctica de la Muerte se orientaría a fundamentar el enseñar, el aprender, el desaprender y el reaprender en función de la (auto) formación de alumnos y profesores (Herrán, Cortina, 2007, p. 5).

Partimos que la muerte es tema de interés tanto en adultos como en niños, pero en tanto que las representaciones y las respuestas son diferentes, la muerte estructurada como una realidad concreta y con un contenido es propio de los adultos, entendida como irreversible, fenoménica, trágica, misteriosa, incomprensible, artificiosa disfrazada, tabuizable e, incluso, cotizable en bolsa. En niños la muerte es concebida como una existencia simbólica con precontenido, entendida como un fenómeno no irreversible, imaginaria, lúdica, experimentable, intuita, espontánea (natural), escatológica (transgresora) y *de interés variable* (Herrán, Cortina, 2005).

El desarrollo de una pedagogía de la muerte y una terapia cultural, aleja las fantasías, a los fantasmas y/o a los pánicos, pero también, por el contrario, neutraliza, normaliza, enriquece en sí (Cobo Medina, 2004). De aquí emana la importancia y la reiteración de poder crear espacios escolares con la plena conciencia y formación para poder dar respuesta a los alumnos y familias, ante el desconcierto y el dolor, que puedan disponer de una serie de recursos y estrategias educativas para poder orientarlos, ayudarlos y acompañarlos, a través de intervenciones didácticas preventivas desde la pedagogía de la muerte.

La muerte puede formar parte de la educación de los alumnos de todos los niveles educativos (Herrán y otros, 2000), sin olvidar a los alumnos con necesidades educativas especiales, ateniendo por lo tanto a la diversidad que hay en la escuela, desde un enfoque inclusivo. La pedagogía de la muerte en España o la educación para la muerte –expresión más utilizada en los países anglosajones, según Dennis (2009)– es una línea de investigación y de renovación pedagógica que incluye la muerte como ámbito formativo de gran relevancia para la educación. Se fundamenta en el potencial educativo de la muerte, por su carácter orientador para la vida social y personal (Cortina y Herrán, 2011; Herrán y Cortina, 2006; Herrán y otros, 2000; Poch y Herrero, 2003), y considera que la perspectiva de finitud aceptada y elaborada puede contribuir al desarrollo de unos valores más humanos, más ajustados a la realidad, más responsables y posiblemente más trascendentes.

Podríamos resumir que educar para la muerte es educar para la vida y educar para la vida es educar para la muerte; educar para la muerte es educar humanamente, vivir de una manera intensa, ser conscientes que cada momento de nuestra vida es único e irrepetible.

Si la escuela nos educase en morir, y no como si fuésemos a ser inmortales, las actuaciones que se podían hacer en ella serían muy variadas, destacando unos principios o propuestas dadas por Arnáiz (2003<sup>a</sup>): la importancia de introducir la figura del acompañante en situaciones de duelo, haciendo referencia a una Pedagogía del duelo, para ello es de crucial importancia la colaboración y el trabajo conjunto con las familias, incluir en el aula momentos de silencio, quietud y reflexión conjunta, ofreciendo en todo

momento una seguridad emocional, evitando que la muerte se convierta en un tabú en el contexto educativo. Por otro lado, las aulas están llenas de diversidad, partiendo del respeto ante las diferencias personales, culturales, filosóficas y religiosas, trabajando con los menores una alfabetización emocional, para que asuman que la vida también implica dolor y sufrimiento, asumiendo que las personas que rodean a la persona que sufre comparten el dolor a su manera, permitiendo que las aulas sean un espacio donde se pueda reflexionar sobre la muerte desde el binomio individualidad-universalidad, que se pueda replantear temas como por ejemplo la concepción del tiempo.

A este respecto, Vicen Arnáiz, psicólogo escolar, y director del monográfico de la Revista Aula de Innovación Educativa «Pensar, hablar sobre la muerte y comprometerse con la vida», escribe y dedica tres artículos (2003a, 2003b, 2003c), sobre la importancia que tiene la escuela en educar para morir. Para él, las finalidades educativas en educar para la muerte son:

- **Finalidad Defensiva:** Parte desde una finalidad más egocéntrica, ya que la muerte siempre es sorpresa e inoportuna. Esta finalidad tendría como objeto defenderse de la angustia que puede provocar en algunas personas, con la hipótesis de que, si un niño si está familiarizado con la muerte, estaría más y mejor preparado para asimilarla, al igual que asimila sus miedos y/o pérdidas significativas. El objetivo sería defender o armar mejor a la personas. No sería de las finalidades más desarrolladas a nivel educativo, sino sólo relacionada de manera indirecta con la formación (Cortina y Herrán, 2011).
- **Finalidad Normalizadora o receptiva:** parte de normalizar la visión hacia la muerte, aparte de deshacer y aliviar angustias o miedos. Tratar el tema de manera natural, sobre todo en edades tempranas, se traduciría en personas más capaces de asimilar los cambios que provoca en las vidas cuando hay una muerte de un ser querido y cercano.
- **Finalidad Fenoménica o natural:** centrada en el fenómeno, desde la naturaleza y los seres que en ella vivimos. Los animales son un buen ejemplo a usar en el arte de vivir y de morir, puesto que ellos lo hacen de una manera espontánea,

automáticamente y sin egocentrismos. En esta finalidad se puede trabajar el sentido de finitud.

- **Finalidad Innovadora o creativa:** partiendo que toda didáctica es innovadora y ésta es creatividad.
- **Finalidad Didáctica o formativa:** Tendrá esta finalidad siempre que tenga un carácter educativo o un carácter formativo, contribuyendo a la mejora social a la mejora personal y al conocimiento.
- **Finalidad Evolutiva:** Si el punto de partida es que la muerte tiene un sentido, se centraría en que la vida tiene un sentido que se encamina hacia el futuro. Es considerada como una necesidad u oportunidad para evolucionar.

Los principios didácticos, podríamos definirlos como los elementos o las características que impregna una enseñanza, por eso, una educación para la muerte conlleva una serie de principios didácticos que a continuación detallamos según la etapa educativa, (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2015: pp.61-62):

### **Principios didácticos en Educación Infantil**

Los principios didácticos en los que se apoya una educación para la muerte en Educación Infantil son los principios de seguridad emocional y motivación, actividad-creatividad, significatividad, globalización, juego, socialización, atención a la diversidad e individualización, participación de la familia, evaluación formativa, cooperación docente, educación en valores, etc.

### **Principios didácticos en Educación Primaria**

Los principios didácticos en los que se apoya una educación para la muerte en Educación Primaria son los principios de clima social, motivación, actividad – creatividad, significatividad, globalización, socialización y aprendizaje cooperativo, atención a la

diversidad e individualización, colaboración de la familia, evaluación formativa, trabajo en equipo de los docentes, educación en valores, etc.

### **Principios didácticos en Educación Secundaria**

Los principios didácticos en los que se apoya una educación para la muerte en Educación Secundaria son los principios de clima social, motivación, actividad – creatividad, significatividad, supradisciplinariedad, socialización y trabajo en equipo, atención a la diversidad e individualización, coordinación con la familia, evaluación formativa, coordinación docente, educación en valores, etc.

Estos mismos autores destacan otros principios específicos de la educación para la muerte:

<b>Calidez y claridad para la calidad.</b>	<b>Naturalidad y respeto didáctico.</b>	<b>Evaluación formativa global y mediata</b>
<b>Evitación de la falta de respeto a través del adoctrinamiento.</b>	<b>Duda y autoconstrucción</b>	<b>Flexibilidad y adecuación</b>

Tabla 2: Principios específicos de la educación para la muerte.

No obstante, para Rodríguez, Herrán y Cortina (2015) hay un rechazo generalizado sobre la educación para la muerte que sirva para ayudar, disolver y mejorar nuestros miedos. Los motivos que llevan a ser un tabú en el ámbito educativo son variados y diversos, como por ejemplo que se carece de tradición profesional en didáctica y pedagogía e históricamente, otros sectores sociales, no la escuela, se han encargado de ella siendo un motivo más la falta de formación pedagógica por parte del profesorado, tutores y orientadores. Para estos autores, se puede hablar de un vacío inducido por programas de creencias, que evitan la competencia social y el autoconocimiento personal, produciéndose un alto grado de tergiversación social (medios, ismo, culturas, etc.) de la muerte no facilita su comprensión directa. Esto mantiene su “mala prensa”.

Por otro lado, los poderes fácticos en general no están interesados en esta clase de indagaciones y propuestas, son indiferentes a ellas, provocando incluso en ellos el desconocimiento y el miedo, que se nutren mutuamente y alejan al sujeto de la vida, por lo tanto se puede considerar, que la evolución de la propia educación, puede parecer demasiado pronto o demasiado tarde. También es posible que éste sea el mejor de los momentos para empezar a trabajar.

Compartimos la afirmación Poch (2009), cuando analiza la importancia de una pedagogía de la muerte, y se nos plantea con más fuerza que nunca la necesidad de ella para que pueda hacer frente a la angustia que genera la finitud y abra caminos para poder tratar el tema, auténtica y naturalmente, en casa y en la escuela.

#### **2.4 ¿Para qué educar en la muerte?**

La palabra educar significa guiar, instruir, formar, construir, conducir, alimentar, enseñar, preparar, etc. y educación se entiende como un proceso de socialización mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar, que genera una concienciación cultural, moral y conductual. La educación acompaña al hombre durante toda su vida.

El conjunto de ideas y de creencias sobre la muerte han formado parte de la educación de los individuos, ayudándoles a dar sentido a su propia vida y a soportar la pérdida de los próximos (Aries, 2007). A continuación ofrecemos toda una serie de argumentos en pro de las finalidades que justifican en la educación para morir con dignidad.

A nivel educativo, la muerte debe de ser tratada en las enseñanzas, siendo la muerte una de las grandes ausencias en el currículum escolar. Nuestra sociedad vive inmensa en un egocentrismo individual y colectivo, que no le permite tomar conciencia sobre la muerte. El debate sobre qué enseñar es un reto permanente para la didáctica, pero si la sociedad y la educación parecen estar desorientadas (Herrán y Cortina, 2008b), entonces, ¿qué se puede enseñar?. Respondiendo a qué se puede enseñar, tenemos

que enseñar a crecer más y mejor de manera interna, teniendo una mayor conciencia, a través de una educación de la conciencia.

El egocentrismo no es sólo una particularidad del niño de dos a siete años, según Piaget, sino una característica normal del adulto, en la que grandes sectores sociales no han superado el estadio preoperatorio (Herrán, 2008 y Cortina, 2008b). Una supuesta “Educación para la muerte”, promovida o desarrollada por un etnocentrismo resultará automáticamente adoctrinador. Y nada más lejos de la formación que el adoctrinamiento.

“La felicidad es la ausencia de miedo, de la misma manera que la belleza es la ausencia de manifestaciones lesivas que delaten la mala salud de la persona” (Punset, 2007, p. 51). “El miedo es una normalidad adulta” (González Duro, 2007). Otros autores como Osho (2010), parten de que el miedo no se puede vencer, sin embargo, si se puede entender. Podemos llegar a entender muchos de los miedos vitales hablando. Es el primer paso para vencer esos miedos, ya que produce un efecto liberador. Osho considera que se descubre lo qué es la muerte cuando el miedo desaparece. Y añade:

*“No has visto la muerte. Para verla sólo hay dos posibilidades: una es la meditación profunda y la segunda es morirte. Pero la segunda no está muy clara, porque la muerte es un fenómeno altamente quirúrgico- toda la conciencia tiene que salir del cuerpo – y la naturaleza lleva a cabo este proceso de forma que la gente pierde la consciencia antes de morirse”* (2010, p. 57).

Para el psiquiatra Rojas Marco (2008), el miedo a la muerte es tan normal como universal, el temor obsesivo a la idea de la muerte significa verdaderamente miedo a la soledad, al abandono y al aislamiento. El miedo a la muerte y su actitud depende de la persona, definen los “estados de conciencia de aplicados” y lo expresan por su relevancia con la educación en un orden de egocentrismo creciente (Herrán y Cortina, 2006):

#### **Estadios de conciencia aplicados.**

<b>De indiferencia</b>	<b>De adoctrinamiento</b>
<b>Atracción morbosa</b>	<b>De educación de la conciencia</b>
<b>De tabú</b>	<b>De normalización y naturalidad</b>



Tabla 3. Estadios de conciencia aplicados.

La mayoría de las personas, cuando una nace, lo hace sin miedos, sin embargo, termina su vida con muchos, siendo la muerte es uno de ellos, ya sea de manera consciente o inconsciente. Pero no siempre es así, puesto que hay personas que adquieren un nivel alto de autoconciencia, y durante su proceso de evolución personal experimentan la pérdida de miedo. Osho lo explica de esta manera:

*“Cuando alcanzas esa armonía con el todo, la muerte deja de existir, el dolor y las tensiones desaparecen, ya no hay preocupaciones, te encuentras rodeado de una inmensa paz y de una felicidad que jamás habrías podido imaginar”* (2010, p.41). Y pocas líneas más abajo escribe: *“Es como si todos fuésemos olas del mar: estamos en la superficie pero el mar tiene mucha profundidad (..) porque no está separada del océano. Se quedará aferrada a su pequeña identidad, tendrá miedo a morir, tendrá miedo a perderse en esa inmensidad (..). Pero la verdad es que la muerte de la ola no es una muerte, sólo es el principio de una vida eterna”* (2010, p. 42).

Sin embargo en los niños, los miedos suelen venir reforzados por el entorno cultural que se encuentre (De la Herrán, González, Navarro Bravo y Freire, 2000, p. 66). Para Kroen (2002), “muchos niños no comprenden la muerte en su integridad, ésta sigue despertándoles curiosidad y están ansiosos por aprender sobre ella” (p.28).

Educar en la muerte nos hace ser conscientes que el tiempo es finito, limitado, nos hace descubrir que la vida de cada día es una oportunidad única e irrepetible, por lo cual debemos de gozar al máximo los pequeños placeres cotidianos. Ser conscientes de esto, nos hace ser unas personas comprometidas y responsables a la hora de aprovechar el tiempo con la finalidad de dar sentido a la existencia (Poch, 2000). Para Elisabeth Kübler-Ross, cuando se vive pensando que se va a durar siempre, es muy fácil posponer las cosas que se tienen que hacer, pero si llegamos a entender que cada día que vivimos puede ser el último, aprovecharemos el tiempo de este día para crecer, para ser algo más y mejor de lo que ya lo somos en estos momentos.

No hay ningún método para apartar la vejez de su oscuro destino, pero una vida plena compensa en calidad aquello que no puede añadir en cantidad (Nuland, 1995). Podríamos afirmar que aprender a morir es una asignatura más, por eso es importante saber dar sentido a su vida porque más se vive serenamente su muerte o la de un ser querido, más se prepara para ella. Lo que aprendes al conocer la muerte, más que tenerle miedo y luchar contra ella, nos debe de hacer consciente y considerarla una maestra de la vida (Kübler-Ross, 1992).

## **2.5 ¿Cómo educar en la muerte?**

Encontramos diferentes técnicas de enseñanza para trabajar la educación para la muerte en el aula desde un enfoque preventivo. Herrán y Cortina (2008, pp. 413-416) nos proporcionan algunas herramientas para abordar estas cuestiones con espíritu sistemático. Las Técnicas de enseñanza van a permitir que los docentes desde la reflexión individual y colectiva se les invite a pensar en el origen y planificación de los programas educativos, atendiendo al tramo educativo que se encuentren se relacionará con las asignaturas que imparten e incluyéndolo en el plan de acción tutorial del centro tanto como en el proyecto educativo. En función de lo argumentado, es preciso tener presente cuestiones fundamentales como el enriquecimiento de las asignaturas que se imparten, incluyendo la educación para la muerte como transversal, se debe de trabajar en el aula la presencia de muerte sin que se perciba como un tema de especial atención, sin aumentar o precipitar su presencia y en los momentos en que una conversación se centre en la muerte, razonar con el alumnado desde la neutralidad, evitando prejuicios y muletillas predeterminadas. Los docentes deberán prestar especial atención a la manera de hablar, ya que ésta debe de ser sensible, sincera pero sin caer en la sensiblería o insensibilidad, buscando en el alumnado el desarrollo del sentido reflexivo, el sentido crítico, el autocrítico y el transformador.

Todas las técnicas de enseñanza anteriormente mencionadas, se pueden llevar a cabo desde la realización de diferentes y variadas actividades. Desde un enfoque preventivo y didáctico, atendiendo a los alumnos de todos los niveles padres y educadores, Agustín

de la Herrán y Mar Cortina (2006), proponen una serie de actividades, propuestas y recursos didácticos para trabajar la didáctica de la muerte (adaptado):

### **Actividades anticipantes/Explicaciones**

<b>Ciclos vitales: plantas, insectos, animales, personas.</b>	<b>Estaciones del año (caídas de hojas, sequía estival)</b>	<b>Previsión de finales en cuentos o películas</b>
<b>Enfermedades</b>	Prevención de accidentes	Crecimiento de la flora
<b>Acontecimientos cercanos</b>	Cambios o retiradas de personas significativas (deportistas, músicos)	Prevención de procesos previsibles (vida de objetos o de personas)

Tabla 4. Actividades Anticipantes.

### **Momentos significativos**

<b>Muertes parciales</b>	Olvidos, deterioros, caída de dientes, abandono, desapariciones, separaciones, muertes de otras, transformaciones, etc.
<b>Eternidades parciales</b>	Registros, grabaciones, fotografías, actuaciones para la conservación, etc.

Tabla 5. Momentos significativos

### **Talleres**

<b>Teatro (la muerte como contenido y procedimiento)</b>	<b>Transcultural (ritos, mitos, danzas, bailes de otras culturas que incorporen la muerte)</b>	<b>Performances /representación de cuadros bélicos o dramático)</b>
<b>Recuperación (reparación, reutilización, restauración)</b>	Cuentacuentos y lecturas dramatizadas	Refranes relacionados con la muerte
<b>Reciclaje</b>	Fotografías antiguas	Educación vial
<b>Expresión plástica</b>	Metáforas	Periódico
<b>Cine</b>	Canciones	

Tabla 6. Talleres.

### **Días señalados**

Día de Todos los Santos	Entierro de la Sardina	Halloween
aniversarios de pérdidas	homenajes	
días que otras culturas celebraban o celebran sus fiestas relacionadas con la muerte y la vida	Desfiles o murgas	

Tabla 7. Días señalados.

### **Otras actividades**

Salidas (cementerio en ruinas, de la localidad, yacimientos arqueológicos, pueblo abandonados)	Charlas-coloquio, mesas redondas o paneles
Entrevistas públicas colectivas (el médico de un compañero, un niño que superó una enfermedad grave, un médico forense, un enterrador)	Foros ( prensa-foro, cuento-foro, poema-foro, vídeo-foro o cine fórum)

Tabla 8. Otras actividades.

Independientemente de las actividades que se puedan realizar en el aula y de la edad de nuestros alumnos, debemos de abordar este tema atendiendo valores humanos universales y tan básicos como la paciencia, el respeto, la humildad, la tolerancia y desde el corazón.

## **2.6 ¿Cuándo y cómo educar en la muerte a niños y adolescentes?**

“La vida es gran una sorpresa, no veo por qué la muerte no podría ser una más grande”

Para Herrero, Herrán y Cortina (2015), la muerte educa porque redefine la mirada de la vida, la contempla y la orienta. Debemos aprender de lo que la muerte como fenómeno nos enseña, conduciéndonos a reconocer que ignoramos mucho y que no somos el centro del universo. Se trata también de aprender a vivir con las ausencias, de recordar a los seres queridos, con agradecimiento y plenitud, de convivir con la nueva situación, y si es posible de ser un poco más conscientes y mejores tras ella.

Para introducir la muerte en el ámbito educativo, partimos de todo lo que el niño pida o necesite desde su vivencia, no de lo que el adulto interprete o cree, ya que no se trata de explicar nada que pueda precipitar o suplantar su descubrimiento mediante programas mentales predeterminadas, o bien taponar su capacidad indagatoria e investigativa como vía de crecimiento y de madurez personal (Herrero, Herrán y Cortina, 2015, p. 43).

Sobre este particular Kübler-Ross afirmaba que “cuando hablo con niños muy pequeños y me preguntan qué es morir, les digo: <<Morir es como cuando un capullo se abre y el gusanito que había dentro sale volando como mariposa. Y este lenguaje simbólico procede de mi experiencia en aquel campo de concentración donde en todos los barracones los niños habían grabado mariposas. En Maydaneck todas las paredes de los barracones estaban llenas de mariposas grabadas por los niños. Yo no sabía en aquel tiempo que los niños lo saben todo. Ahora lo sé por mi experiencia con pacientes moribundos. Cuando este envoltorio está tan estropeado y ya no puede vivir, libera la mariposa. Ése es el auténtico ser interior>>”.

## **2.7 Orientaciones básicas para hablar con el alumnado sobre la muerte en Educación Infantil y Primaria**

En este apartado vamos a ocuparnos de dar razón de comentar una serie de orientaciones que nos parecen claves para acercar al alumnado al tema de la muerte.

### **2.7.1 ¿Cómo comunicar la muerte de un ser querido?**

¿Cuándo se debe de dar la noticia que un ser querido ha muerto? Lo ideal es que sean los propios padres quienes se encarguen, pero si por diferentes motivos la noticia debe de ser dada por los educadores, éstos deben de tener en cuenta:

<b>¿Quién lo comunica?</b>	La noticia debe de ser transmitida al niño por una persona en la que confíe y sea cercana para él
<b>¿Cuándo?</b>	Debe de ser transmitida lo antes posible y no postergarlo en el tiempo.
<b>¿Dónde?</b>	Hay que buscar un sitio tranquilo, alejándonos de ruidos y de personas que pueden alternar el transcurso de la noticia
<b>¿Cómo se lo decimos?</b>	Al hablarle debemos de mostrar cariño, ternura, dando la noticia con cuidado y con afecto. Es de crucial importancia darles seguridad y protección, los niños más pequeños pueden pensar que la muerte se puede contagiar y que puede morir otro miembro de la familia, para ellos es necesario asegurarles que él, sus hermanos u otros miembros de la familia están bien, sanos y que le van a cuidar.
<b>¿Qué le comunicamos?</b>	Decirle en todo momento la verdad de lo sucedido, atendiendo a sus capacidades cognitivas y emocionales.
<b>¿Cómo se lo decimos a los niños más pequeños?</b>	Para los niños más pequeños podemos usar ejemplos como es la muerte de algún animal y que ellos hayan presenciado (una mascota, un pájaro muerto, un hámster, etc.).
<b>Otras cuestiones importantes</b>	No tener miedo de usar términos como “muerte” o “murió”. Dejar espacio para los silencios.

Tabla 9. Pautas para comunicar una muerte.

En suma a nuestro juicio, es fundamental, en relación con lo citado anteriormente, crear un clima donde el alumno pueda expresar sus sentimientos y emociones, analizar lo que ha entendido y lo que se imagina. Nos tenemos que asegurar que el menor no es el responsable de la muerte, el sentimiento de culpa suele ser sentido por los niños,

especialmente entre los más pequeños, hasta los diez años de edad aproximadamente. Porque es a partir de esta edad cuando predomina con fuerza el pensamiento mágico y egocéntrico, pensando éstos que tal vez cuando se han enfadado, se han portado mal o han sentido celos, etc. han podido influir en la muerte de un ser querido. En los adolescentes se puede preguntar si han tenido que ver con la muerte o si la relación con la persona era conflictiva. Si no se resuelve bien este tema pueden producirse duelos patológicos o complicados. Para ello es necesario hacerle entender al menor que las conductas de enfado, rebeldía, pensamientos negativos y emociones determinadas no provocan la muerte en la otra persona.

Dar respuesta a sus preguntas, incluso si las preguntas hacen referencia al por qué de la muerte de un ser querido. Como es por ejemplo “¿Por qué mamá ha tenido un accidente”, ¿Por qué nos ha tocado a nosotros?, ¿Por qué papá ha enfermado y ha muerto?”. Estas preguntas también nos las podemos plantear nosotros, y aunque sea de difícil contestación podemos decirle que no sabemos por qué ha sucedido, que en la vida hay cosas que no podemos controlar y que la muerte es una de ellas.

Teniendo en cuenta lo orientaciones anteriores, será el inicio necesario para lograr que el niño comprenda lo que ha sucedido, entenderá que la persona ha muerto y que nunca más volveremos a ver, explicándole el carácter irreversible, definitivo y final de las funciones, lo que le sucede al cuerpo cuando alguien muere. Los niños necesitan conocer de manera real y la parte física de lo que le sucede al fallecido, como por ejemplo decirle que su cuerpo ya no siente, ni piensa, ni puede ver, que en nuestra cultura se coloca al fallecido en un ataúd y posteriormente es enterrado o incinerado, y de esta manera rendimos homenaje y nos despedimos de él. Para iniciar de manera positiva el proceso de duelo le hablaremos del amor que sentimos por esa persona, el deseo de no olvidarla nunca y los recuerdos que tenemos con la persona fallecida. Se trata de poder ayudar a minimizar la angustia que puede provocar en los niños el creer que pueden olvidar a la persona fallecida.

Si lo consideramos necesario también podemos comentar nuestras creencias religiosas o espirituales, una vez que se haya dado una explicación física de la muerte.

Nosotros podemos pensar que el alma o espíritu de la persona va a un lugar llamado cielo. Expresiones, metáforas o explicaciones de tipo metafísico o espiritual como “Dios se ha llevado al papá” o “Dios quiso que el abuelo fuese con él”, hay que evitarlas porque puede provocar miedos en los niños y confundirles. Por otro lado, habrá que tener en cuenta si el niño se ha iniciado o no en la religión. Otra manera de explicarle a los niños la muerte de un ser querido es iniciándolos en los rituales que se realizan, el tanatorio y el funeral. Esta decisión debe de ser tomada por la familia. Es a partir de los seis años de edad, cuando un niño puede asistir a las ceremonias de despedida, pero previamente hay que comunicarle qué es y en qué consiste, porque de esta manera se sentirán dentro del sistema familiar. El menor debería de estar siempre acompañado de un adulto.

## **2.8 Alumnado con necesidades educativas especiales**

En capítulos anteriores reflejábamos como la muerte es omitida a los menores dentro y fuera de la escuela, pero aún es más ocultada si son niños con necesidades educativas especiales. La escuela debe de garantizar el crecimiento emocional, de todos los alumnos, evidentemente también al alumnado con necesidades educativas especiales. Existen estudios como por ejemplo el realizado por De los Santos y colaboradores (1990), con niños con discapacidad y sin discapacidad, llegando a la conclusión que los niños con D.I tienen menos inquietudes por la muerte que los niños sin D.I, no desarrollando éstos pensamientos trascendentales sobre la muerte. Independientemente de las conclusiones de este estudio nos vemos en la obligación de atender a los alumnos con necesidades educativas especiales. En lo que a nosotros respecta, los docentes no deben de ocultar, ni engañar ante situaciones de enfermedad o de muerte. Cuando un menor no es atendido y observa que nadie le ha contado nada pueden aparecer en él conductas disruptivas, heteroagresiones y regresiones.

Cuando a uno de nuestros alumnos con diversidad funcional se le pueda presentar una situación de enfermedad o la pérdida de progenitores, otros familiares o allegados, debemos de tener en cuenta y seguir las mismas pautas de actuación que con los niños sin necesidades educativas especiales cuando hacemos el acompañamiento y ofrecer una atención individualizada. Sin embargo, debemos de considerar el grado de madurez así como su desarrollo cognitivo y emocional. Debemos de conseguir que entiendan el



grado de irreversibilidad de la muerte, la universalidad, las causas y la interrupción de las funciones vitales. Dependiendo de las características que tenga nuestro alumno, podremos elaborar incluso nuestro propia material, como es el caso de las “Historias sociales” con la realización de un pictograma para que tengan el apoyo visual. Muchas veces estos pictogramas lo podemos usar para anticipar el desenlace, que producirá un efecto positivo y tranquilizador.

Le atenderemos también si las necesidades educativas especiales que presenta le impiden desarrollar un duelo adecuado, para que así puedan aceptar la realidad de la pérdida, trabajar las emociones asociadas cuando se debe de aprender a vivir en un mundo donde nuestro ser querido que ha muerto no está presente (Díaz Seoane, 2016). De esta manera, las dimensiones de calidad de vida a las que debemos de prestar atención en personas con discapacidad intelectual son, según Schalock y Verdugo (2007).

**1º) Bienestar emocional:** Garantizarle el bienestar referido a sentimientos, emociones, valoraciones, reflexiones acerca de la calidad de vida, por lo tanto no debemos de mentir sobre la muerte, ya que si le mentimos generamos desconfianza y retrasamos sus procesos normales de duelo. Debemos de estar atentos a la tristeza, frustraciones, rabia y miedo, facilitándole que puedan expresar libremente sus expresiones de dolor.

**2º) Bienestar material:** debemos de garantizarle a la persona que va a vivir en un lugar acogedor, y que va a estar protegido. Le tenemos que garantizar la vuelta a sus rutinas, y actividades de la vida diaria sin las máximas alteraciones posibles. Respecto a los recuerdos materiales del familiar que ha fallecido, le podemos ayudar a que escojan aquellos que quieren conservar, o por el contrario, aquellos materiales que se quieren deshacerse que tenía el fallecido.

**3º) Bienestar físico:** Mucha personas con discapacidad después de la muerte de un ser querido manifiestan ansiedad, y debemos de prestar especial atención a las sensaciones corporales (sensación de asfixia, dolor de pecho, insomnio, etc.). Es imprescindible que la persona vuelva a sus horarios de sueño, comidas y cuidado personal. Si previamente al fallecimiento la persona tomaba medicación, debe de seguir tomárselo.

**4º) Desarrollo personal:** Progresivamente la persona debe de ir incorporando el concepto de muerte al aprendizaje, para ello es recomendable que desde la infancia se vayan incluyendo las pérdidas parciales y las muertes de mascotas o de familiares lejanos para introducir el tema. Si la muerte se puede prever debido a una enfermedad larga se aconseja que la persona esté incluida en el proceso (visitas al hospital, información sobre la enfermedad, etc.), y de esta manera comprobará por sí misma que el hecho de envejecer o de enfermedad forman parte de la vida. Una vez que haya fallecido la persona, le podemos ayudar en la construcción de su nueva identidad al margen del fallecido.

**5º) Inclusión:** Hace referencia a la necesidad de incluir a las personas con discapacidad en actividades acordes a su edad. En lo referente a la muerte, es conveniente que participen en los ritos de despedida propios a su cultura, siempre que ellos lo pidan, y para ello debemos de preguntarle y que ellos decidan de manera libre. Si se diese el caso que la persona es incapaz de poder escoger, se recomienda que se les involucren al máximo. Si deciden ir, debemos de informales de lo que van a ver y a escuchar, explicarles el motivo de los ritos y porque las personas reaccionan así, estando la persona siempre acompañada por una persona cercana que le haga sentir seguro y protegido. Por otro lado, es adecuado anticiparles fechas señaladas como son fiestas de cumpleaños, celebraciones como la Navidad, el día del padre o el día de la madre, entre otras, explicándole cómo se van a ver alterar en algunas cosas y sería conveniente preguntarle a la persona cómo le gustaría pasar esas fiestas.

**6º) Derechos:** Las personas con discapacidad en duelo tienen derecho a saber la verdad, a ser tratados con normalidad, a que sus preguntas se les responda de manera sincera, comprender su proceso de muerte, participar en su propio proceso de muerte, ser escuchado con respeto, no querer contar sus emociones ni sentimientos, a que se le respete sus momentos de silencio, a ver a la persona que murió y el lugar donde se produjo la muerte, a expresar sus emociones, a participar en la toma de decisiones relacionadas con los ritos de despedida, etc.

**7º) Relaciones Interpersonales:** Hace referencia a la intimidad, el afecto, la familia, los amigos, el apoyo y las relaciones. El grado de apoyo recibido es importante porque si lo

damos estamos haciendo que disminuya los niveles de ansiedad que pueden alargar el duelo.

**8º) Autodeterminación:** Hace referencia a todo lo que tenga que ver con la persona con discapacidad intelectual para que alcance su autonomía, y ayudarle para que tenga capacidad de hacer cambios, tomar decisiones o elecciones (marcarse metas, tomar decisiones, tener el control personal, etc.) y fomentar su autoconcepto.

Respecto a las personas mayores con discapacidad, la esperanza de vida de estas personas ha aumentado considerablemente, por lo tanto es muy probable que experimenten a lo largo de su vida la pérdida de sus seres queridos manifestando tristeza, malestar, problemas conductuales y emocionales o depresión, pudiéndose evitar si desde una educación para la muerte de carácter preventiva en sus primeros años de escolarización se pueda responder sus necesidades, inquietudes y preguntas, ya que son desatendidas.

Al igual que los niños, a las personas con discapacidad intelectual se les ha aislado de la realidad de la muerte, no obstante, la familia debe actuar transmitiéndole a la persona con discapacidad intelectual que son ellos los principales agentes de sus vidas, siendo capaces de tomar decisiones y poder actuar de una manera más libre y sin influencias externas (Verdugo, 2009).

Encontramos experiencias de carácter educativo en la Región de Murcia, a través de una serie de talleres cuya finalidad era poder afrontar la muerte, el duelo en personas con discapacidad intelectual y los cambios que suponen la pérdida de los seres queridos. Como es el caso de *Astus* (Asociación tutelar de la persona con discapacidad) en Cartagena. Bajo el nombre **“El tren de la vida”**, ofreció un espacio pedagógico para poder reflexionar, formarse y conocer buenas prácticas sobre las pérdidas y el duelo para personas con discapacidad intelectual, así como herramientas y estrategias para afrontar el duelo.

En función de todo lo formulado en estas páginas, una educación para la muerte puede contribuir al desarrollo de una vida de calidad, y diferentes estudios, cuyos objetivos ha sido el investigar los procesos de duelo y describir algunas orientaciones de

apoyo, llegan a la conclusión que es necesaria una educación para la muerte desde una edad temprana en personas que cursan discapacidad intelectual (Clements, Foch-New y Faulkaner, 2004; Read, 2005, citado en Rodríguez, Gasset y de la Herrán, 2013).

## **2.9 Experiencias didácticas y de formación del profesorado.**

Es evidente que en todo campo pedagógico, son necesarias las experiencias, escenarios diferentes. A continuación se detallan experiencias didácticas y de formación del profesorado que se han llevado a cabo en el Estado Español recientemente.

**A) Orugas y mariposas de colores en los pupitres de nuestra escuela**”, es un proyecto experimental que se ha desarrollado en el curso escolar 2014-2015. Nace en la isla de Gran Canaria, y la intención es la creación de un espacio pedagógico que invite a la reflexión de educandos y educadores, a la formación de educadores y a realizar buenas prácticas, animando, invitando a explorar, compartir e integrar planteamientos didácticos, educativos y preventivos las posibilidades que nos ofrece la Pedagogía de la vida y de la muerte para poder educar de una manera integral.

Respecto al título del proyecto, es un homenaje a la doctora Elisabeth Kübler-Ross, puesto que ella utilizaba la metáfora de la oruga y la mariposa como símbolo de la transformación que experimenta una persona a través de la enfermedad, el duelo y/o la muerte. La mariposa representa al ser querido que ya no se encuentra presente. El proyecto está muy influenciado por los planteamientos desarrollados por la doctora.

El proyecto se desarrolló en centros educativos de la Comunidad Autónoma de Canarias, concretamente en 90 centros educativos y constó de cuatro fases:

- Primera fase o fase Inicial: Esta fase tuvo un carácter formativo y presencial, acercando al marco conceptual sobre la didáctica de la muerte, psicología del duelo, recursos, duelo en la escuela, etc.
- Segunda Fase: trabajo en los centros educativos, donde el profesorado diseñó y desarrolló alguna experiencia relacionada con la pérdida y/o el duelo. Esta fase se complementó con una participación en un foro virtual.

- Tercera fase: consistió en la realización de una reunión presencial de seguimiento.
- Cuarta fase: Se realizó un encuentro para el intercambio de experiencias.

Este proyecto ha pretendido dar una formación integral para la vida, incluyendo e introduciendo el marco conceptual de la pedagogía de la muerte y del duelo, y analizando cómo puede ésta contribuir al desarrollo integral del alumnado, así como al enriquecimiento y bienestar de toda la comunidad educativa. Partieron de la idea que la escuela como escenario global y las familias y el profesorado como referentes educativos y afectivos, son los encargados que deben de propiciar momentos que permitan reflexionar sobre situaciones de muerte, pérdida y duelo en el contexto escolar. Para que se pueda dar esto último, se ofrecieron pautas de reflexión y herramientas concretas para poder tratar en la escuela el tema de la muerte y la vivencia que la acompaña y poder realizar un verdadero acompañamiento educativo en situaciones de muerte, pérdida y duelo, dando a conocer experiencias y propuestas didácticas relacionadas con el tratamiento de la pérdida, la muerte y el duelo, que han integrado aprendizajes y valores implícitos en el currículo. La comunidad educativa pudo analizar el proceso evolutivo a través del cual los niños y niñas van construyendo e integrando el concepto de muerte, conociendo desde diferentes marcos teóricos y, en especial, las características y especificidades del duelo infantil, facilitándole algunas pautas y principios básicos para hablar sobre la muerte con los niños y niñas, reflexionar y sugerir propuestas didácticas para ayudar a elaborar el duelo colectivo, así como dotarlos de una serie de recursos didácticos para trabajar la temática de la muerte, la pérdida y el duelo en la escuela.

Los contenidos trabajados en esta experiencia educativa partiendo de la muerte como tema tabú, empezaron con el hecho de desterrar este tabú y la importancia de la educación y didáctica para la muerte en la escuela. No se obvió la función de la escuela y la familia en situaciones de pérdida, muerte y duelo. El acompañamiento educativo y la capacidad de resiliencia de la escuela. Los docentes también recibieron formación en cuestiones generales de los procesos de duelo en el contexto escolar y en las características del duelo en los niños, niñas y adolescentes, pudiendo desterrar los mitos

acerca del duelo infantil y poder conocer y reflexionar sobre cómo es la construcción y evolución del concepto de muerte en niños, niñas y adolescentes. Con un enfoque más práctico que lo anteriormente mencionado, conocieron los principios y orientaciones generales de actuación (preventiva y paliativa) en el centro y en el aula en situaciones de muerte y duelo para poder así elaborar una serie de orientaciones básicas para hablar con los alumnos y las alumnas sobre la muerte en Educación Infantil y Primaria y finalmente poder trabajar en clase con una serie de recursos didácticos relacionados con la muerte y el duelo.

Por cada centro asistían dos docentes, los cuales recibían un certificado de 25 horas por haber participado en el proyecto.

**B) Programa “Se+”**, es otra experiencia educativa que se llevó a cabo en los centros escolares públicos y concertados en la Comunidad Foral de Navarra durante el curso 2013-2014, permitiendo reflexionar sobre la muerte y presentar el final de la vida como un proceso natural.

La iniciativa, que duró un año, fue promovida por el Departamento de Educación y el Hospital San Juan de Dios para reflexionar sobre el final de la vida con los alumnos de los colegios navarros. El Departamento de Educación se encargó de dar a conocer el proyecto a través de sus canales y de ofrecer formación al personal docente que esté interesado en el desarrollo de los contenidos del proyecto.

Las charlas fueron impartidas por expertos en cuidados paliativos y duelo desde los ámbitos de la medicina, enfermería y psicología. Para poder acogerse al programa, los centros escolares navarros tuvieron que solicitarlo. Los objetivos principales de este proyecto han sido intentar contrarrestar la actual tendencia social al ocultamiento de todo lo relacionado con la muerte, mejorando las competencias del alumnado, tanto a la hora de afrontar las propias pérdidas, así como para acompañar mejor las que sufren otras personas, produciendo un verdadero acercamiento a la realidad.

El curso anterior se llevó a cabo dos experiencias piloto en el I.E.S Basoko y en el Colegio Liceo Monjardín, ambos centros ubicados en la capital, Pamplona. El resultado

de la experiencia fue satisfactorio, lo que permitió formalizar y extender el proyecto a todos los centros que lo solicitasen en la Navarra.

C) **"VIAJANDO POR LAS ESTELAS. SIGNOS DE ESPIRITUALIDAD EN EL ARCO ATLÁNTICO EUROPEO."**, proyecto educativo y muy original. Es una iniciativa promovida por Donostia-Kultura a través del Museo San Telmo de Donostia-San Sebastián (España) en colaboración con el Museo de Lamego (Portugal) y el Museo Vasco de Bayona (Francia) y financiada por la Comisión Europea, dentro del PROGRAMA DE ACCIÓN COMUNITARIA CULTURA 2000. ¿En qué consiste cultura 2000?

CULTURA 2000 es un programa comunitario establecido para el período 2000-2004 que permite subvencionar proyectos de cooperación cultural en todos los dominios artísticos y culturales. Considera la cultura como un factor de integración social y de desarrollo económico.

El programa se articula en torno a las estelas funerarias. Las estelas funerarias son monumentos asociados con la muerte. Pueden estar colocados en las cabeceras de tumbas, en el centro de cementerios, en el campo o en un camino. "VIAJANDO POR LAS ESTELAS" pretende, de este modo, contribuir a la recuperación de los conceptos de tiempo e historia. Una estela es un monumento funerario, generalmente de piedra, con carácter conmemorativo, que se dispone en posición vertical sobre el suelo. Desde la antigüedad, se escogió la estela para perpetuar entre los hombres la memoria de los difuntos, ya que ésta representa la vida en el más allá. Es a la vez signo, puesto que señala el lugar del enterramiento, y símbolo, ya que idealiza y espiritualiza el paso de esta vida a la otra.

Entre sus numerosos objetivos destacamos el intento de sensibilizar a la sociedad y a los jóvenes en particular, sobre el valor del patrimonio cultural e histórico europeo, para ello consideraron importante dar a conocer a la ciudadanía y a los escolares, de forma didáctica e interactiva, la riqueza de un legado histórico y cultural poco conocido y valorado, para que éstos y público en general puedan valorar la importancia del patrimonio a través del análisis de las estelas funerarias. Otra de sus grandes objetivos

fue concienciar sobre la necesidad de conservar el patrimonio histórico y cultural y especialmente el de las estelas funerarias, las cuales se analizaron directamente a través de la observación directa, la lectura y contextualización del objeto.

“Viajando por las estelas” está compuesto por una maleta didáctica para que los profesores puedan llevar a cabo las actividades que se proponen. La maleta está dirigida a los alumnos a partir del 2º ciclo de Educación Primaria, Enseñanza Secundaria e incluso en Bachillerato. La metodología que empaña el proyecto tiene un enfoque interdisciplinario, ya que se interviene en diferentes áreas del currículo escolar, como la Lengua, Educación Plástica y Visual y el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Este proyecto también propuso una serie de actividades complementarias, dichas actividades estaban relacionadas con la muerte y con la vida en diferentes áreas como en la música o la tecnología

La metodología fue activa, donde el alumno aprendía por medio de la experiencia directa, permitiéndole un contacto directo cuando se analizaron las estelas a través del trabajo de campo.

Se trabajaron cuatro módulos temáticos:

- Módulo I: Introducción.
- Módulo II: Distribución geográfica y temporal.
- Módulo III: Materiales, técnica y proceso de realización.
- Módulo IV: Iconografía.

**D) “Pensando en los demás” (Children full of life)**, es una experiencia muy relevante, dicho en términos pedagógicos. Detrás de su título alienta un programa de enseñanza hacia una Pedagogía para ser feliz y pensar en los demás, uniendo el aprendizaje con diversión, el respeto a la individualidad y fomentando el crecimiento personal de su alumnado. El responsable es Toshiro Kanamori, profesor de la escuela municipal de primaria en Kanawara (Japón) con 35 alumnos en clase, cuyo objetivo primordial de trabajar en la escuela es que sean felices y aprendan a pensar en los demás, bajo los principios de reír, llorar y aprender. Pueden parecer raras tales pretensiones pero visto el documental sobre tal experiencia y el éxito que tiene en su país dónde el profesor es



adorado por sus alumnos y su entorno social y cultural, no podíamos dejar de hacer referencia a él estas páginas.

Son importantes sus argumentos fundamentados en pro de la vida y la felicidad. Dentro de sus explicaciones resalta que solo tenemos una vida, y debe de ser vivida con plenitud, con alegría y felicidad, pero que esta felicidad no solamente se debe de buscar en el beneficio individual, como es lo predominante, sino todo lo contrario, debemos de aprender a pensar en los demás. En este documental vemos como la escuela puede abordar la muerte en niños desde un carácter y una posición humanista, dejando espacio para la expresión libre de los sentimientos.

La metodología de trabajo que tiene este maestro, aparte de trabajar mucho al aire libre y en equipo, trabaja la creatividad a través de un sistema de cartas, las llamadas “Las cartas del cuaderno”, donde cada día tres alumnos recogen en sus cuadernos las vivencias e inquietudes que presentan, leyéndolas en voz alta y compartiéndolas con sus compañeros. Permitiendo la exteriorización de sentimientos y trabajando la empatía como de abrir el diálogo en el grupo.

El documental puede visualizarse a través de un documental de cincuenta minutos, titulado “Enseñando a ser felices”, que podemos encontrar en el portal *You tube*, subtítulo en castellano.

## **2.10 Mitos y tópicos sobre la muerte**

“Dad palabra al dolor que no habla, que no gime en el corazón hasta que lo rompe”  
William Shakespeare.

Según pensamos a nuestro juicio, Existen una serie de mitos, creencias o tópicos que funcionan culturalmente pudiendo dificultar la comprensión y la aceptación de la muerte por parte de los alumnos. Son muchos y de muy diversa naturaleza cultural, por

lo que damos cuenta de aquellos que consideramos los más destacables (Cid Egea, 2011; Díaz Seoane, 2016).

**“Los niños no se dan cuenta de lo que sucede tras una pérdida”**, sin embargo se dan cuenta de que algo ha sucedido, que hay cambios y necesitan saber qué ha pasado.

**“Los niños y adolescentes no elaboran o experimentan el duelo”**, sin embargo sí que lo elaboran y para que lo hagan de una manera saludable hay que trabajarlo. Desde la infancia hay una serie de pérdidas y por ello hay que elaborar su correspondiente duelo. En cada nueva etapa del desarrollo evolutivo del niño se presenta una pérdida; estos cambios se llaman transacciones psicosociales (el bebé, niños o adolescente lo sufren), como es el destete, la bipedestación, la entrada al colegio, cambios corporales, cambios en la relaciones con los padres o con los iguales etc.

**“El duelo infantil y el sufrimiento suelen durar poco tiempo”**, sin embargo ese dolor nunca cesa, aunque los niños vayan creciendo y madurando, se desarrollan, descubren e incorporan nuevos factores relacionados con las pérdidas.

**“La muerte de un ser querido puede ocasionar traumas o trastornos emocionales a largo plazo”**, sin embargo, el sufrimiento y la expresión de dolor es una respuesta normal ante la muerte de un ser querido y si los niños reciben apoyo y sienten que sus sentimientos son aceptados, tienden a desarrollarse de manera adecuada.

**“Los niños y adolescentes no atribuyen significado a los acontecimientos”**, sin embargo, no se puede negar que le atribuyen significado y necesitan hacerlo para poder integrarlo en su vida. Los adultos deben de proteger a los niños para que no experimenten el dolor y el sufrimiento, aislándolos en los rituales de despedida, sin embargo, si se le incorpora en los procesos familiares y participan atendiendo a su edad en los rituales, les estamos protegiendo de manera óptima.

**“Debido a sus edades tempranas, a la capacidad de resiliencia y a la capacidad de resolver el duelo de manera rápida pueden fácilmente olvidar a la persona que ha fallecido”**, sin embargo, habrá niños que sí olviden y otros niños que sí recuerden.

### **Capítulo 3.-LA IMPORTANCIA DE EDUCAR PARA MORIR CON DIGNIDAD EN LA ACTUALIDAD Y EN EL FUTURO.**

*“Así como una jornada bien empleada produce un dulce sueño,  
así una vida bien usada causa una dulce muerte”*

*Leonardo Da Vinci.*

Como ya hemos mencionado anteriormente la importancia y la necesidad de educar para morir, para morir con dignidad como educar para vivir pues es en este capítulo donde vamos a recoger y argumentar la necesidad y la relevancia de elaborar una Pedagogía de la Muerte en estos momentos en diferentes agentes donde tiene cabida esta función, destacamos el papel que tienen las familias, por lo tanto los hogares familiares, los centros educativos, la formación que deben de recibir los profesionales de la educación y por últimos el papel que juegan los medios de comunicación.

#### **3.1 En los hogares familiares.**

La familia es el primer grupo o agente de socialización a la que el niño tiene como referencia en su aprendizaje y educación. La familia es un gran agente socializador cargado de afección tanto como un potente y potencial transmisor cultural. Las actitudes, creencias, miedos sobre la muerte que tengan sus padres van a influir de manera decisiva en la comprensión y posicionamiento del niño ante este fenómeno (Cruz,

2007; Glass y Nahapetyan, 2008). Dependiendo cómo en el contexto familiar se haya afrontado las pérdidas que se han producido, los niños podrán o no haber aprendido a expresar sus sentimientos hacia la muerte, a integrar la muerte como parte de la vida, a normalizarla o a evitarla.

Los estudios que se han realizado (McGorven y Barry, 2000), muestran que los padres se sienten incómodos y les falta preparación para afrontar las preguntas que sus hijos les hacen respecto a la muerte. Siguiendo en este mismo trabajo, los padres afirman que en su propia infancia ellos no recibieron ninguna educación sobre la muerte, teniendo ellos que improvisar y usar técnicas evasivas que antes sus padres utilizaron con ellos. Otros estudios señalan que los padres no ven conveniente informar y hablar de la muerte a los niños y afirman que a nivel psicológico o madurativo los niños no están preparados para afrontar el fenómeno de la muerte, sobre todo en la primera infancia, llegando así a eludir sus preguntas porque este tema les provoca a ellos mismo ansiedad (Kreicbergs, Valdimarsdottir, Onelöv, Henter y Steineck, 2004; Tomás-Sábado y Gómez Benito, 2004).

Los argumentos que suelen utilizar muchas familias para convencerse que la muerte no es un tema adecuado para sus hijos, son tales expresiones como los siguientes ejemplos; *“Cuanto menos sepa de este tema, menos sufrirá”*; *“Se le pasará pronto”* *“Que no nos vea tristes y así no lo pasará mal”*; *“Hay que distraerle para que piense en otra cosa”*; *“No le puede afectar tanto, es muy pequeño”*; *“Si te pregunta, dile que no pasa nada, que todo está bien”*; *“No le hables de lo que ha pasado, se puede asustar y no queremos que lo pase peor”*; *“No puede afectarle, todavía es muy pequeño no se entera”* (Diaz Seoane, 2016; si es textual ¿cuál es la página dónde has sacado este texto?).

Aunque educar para la muerte sea ignorado y ocultado por muchas familias, diferentes estudios nos señalan que sí, es cierto que:

- Según como se trate la muerte en la infancia es de crucial relevancia para el desarrollo cognitivo y emocional de los niños y para que estos se conviertan en futuros adultos con estabilidad emocional (De Castro y Angarita, 2002; Bela et al., 2006, Bleichmar, 2000; 2005; Viñas Poch y Doménech, 1999; García, 1994; Slaughter, 2005; Walsh Burke, 2006).

- La muerte y todo relacionado con ella es el tema que más miedos causa durante la infancia y la adolescencia (Siracusa, 2010).

Un estudio realizado por Méndez, Inglés, Hidalgo, García-Fernández y Quiles (2003), con una muestra de más de 3000 participantes de entre 7 y 18 años, evaluó el grado de miedo experimentado por niños y adolescentes ante una amplia variedad de objetos y actividades. El inventario recogía una serie de ítems relacionados con eventos relacionados con la muerte. De todos los miedos más comunes, el estudio demostró que aparecía con mucha persistencia la dimensión de “miedo a la muerte”, obteniendo un 85% de la muestra “miedo a que se puedan morir sus padres”, un 76% “miedo a que se pueda morir alguno de sus amigos o hermanos” y un 74% “miedo a morirse”.

Todos los miedos anteriormente mencionados por los niños se podrían solucionar si preparamos a los niños para la muerte, tanto para su propia muerte, como la de otras personas, ante de experimentarla (Kübler-Ross, 1992).

Rodríguez, De la Herrán y Cortina (2015) proponen un **decálogo de buenas prácticas** para padres y madres con el fin de apoyar a sus hijos ante situaciones de duelo. Un decálogo invitando a los padres a reflexionar y a actuar de manera más consciente y con mayor respeto:

1. No le mienta ni engañe respecto a la pérdida: aparte del dolor que sienten si es engañado este dolor aumenta. Con las mentiras se puede crear falsas ilusiones o expectativas. Conviene evitar expresiones como “se ha ido de viaje” o “se ha quedado dormido para siempre”.
2. No hacer como si no hubiese pasado nada: elaborar el duelo no es sinónimo de olvidar a la persona fallecida. Se debe de aceptar la pérdida dándole un significado simbólico en la vida y de recordarle con gratitud. Hacer como que nada ha pasado es una incoherencia para el mundo emocional del niño, ya que no le permite expresarse emocionalmente y no encuentra respuesta de su familia. Los niños son conscientes de aquellos temas que son tabú, de los sentimientos ocultados por sus padres. El hecho de hacer como que nada ha

pasado lentifica y dificulta un duelo que se elabora en compañía, desde la ayuda mutua y la comprensión.

3. Deje, si así lo desea, participar a su hijo en los rituales de despedida: hasta no hace mucho tiempo era una escena típica que los niños correteaban alrededor del muerto en el hogar familiar. Si el niño desea participar se le debe de dejar. Si el niño participa de manera normalizada junto con el resto de su familia aumentará el sentimiento de pertenencia a la familia. Participar en los rituales, si el niño lo desea, es decir adiós, y el hecho de poder hacerlo ayuda a una mejor elaboración del duelo.
4. Intente situar la pérdida, junto a su hijo, en un lugar simbólico: la pérdida es para el niño una ruptura con la persona querida, con su presencia y cercanía física. Para aceptar esta nueva situación, es importante ayudarle a buscar y darle un significado a la pérdida.
5. No reprima sus propios sentimientos de duelo delante de su hijo: muchas veces los niños no pueden expresar sus sentimientos ya que desde el hogar familiar nadie comenta cómo se siente. Es importante decirle como nos sentimos, si estamos alegres o tristes, si tenemos preocupaciones por el trabajo u otros motivos. Al tema de la muerte, se añade el que no queremos que sufran, cuando probablemente van a sufrir más. El niño detecta nuestros estados de ánimo aunque intentemos ocultárselo, por lo tanto es preferible compartirlos.
6. Respete que el ritmo de elaboración del duelo de su hijo puede ser distinto al suyo, y necesitar más o menos tiempo para aceptarlo: Cada persona puede requerir más o menos tiempo para elaborar la pérdida y aceptar sus emociones, ya que cada persona es única. Al ayudar a nuestro hijo, no nos tenemos que poner nosotros como referencia. Es más lógico que le acompañemos y le ayudemos desde el respeto por su propio proceso.

7. Déjele expresar a través de su propia creatividad los sentimientos que la pérdida le ha generado: Hay que aceptar la diversidad creativa si nuestro hijo gestiona y expresa de manera diferente sus emociones. Cortar estas expresiones puede bloquear su necesidad de compartir sus sentimientos, en todo momento hay que apoyar en el duelo, siendo éste un ejercicio de humildad.
8. Trate de, pasados unos días, volver a la rutina que tenía su hijo: los días posteriores al fallecimiento de un familiar cercano es un torbellino emocional y físico para cualquier persona, es necesario despedirse, estar junto a la familia en esos momentos difíciles, sentirse arropado, etc. Pasados unos días, es necesario que el niño o adolescente pueda volver a la rutina que tenía antes del fallecimiento del familiar. Esta rutina le va a permitir serenarse, sentirse más tranquilo y aceptar que la vida sigue su propio desarrollo.
9. Coordínesse con la escuela o el instituto para hacer un seguimiento del acompañamiento en el duelo de su hijo: La responsabilidad del acompañar al menor es tanto de la familia como de la escuela. Los padres, madres y tutores deben de estar coordinados, deben de estar comunicados en cuanto a las necesidades detectadas por parte del menor, cómo se les puede ayudar, cómo hablar de la muerte, etc. Ayudará a que lo que hagamos tenga más sentido.
10. Establezca una comunicación positiva con su hijo: aparte de seguridad como base emocional que deben de ofrecerle los padres a sus hijos para vivir con más autonomía personal y social, también es necesario que le hablemos de manera clara, respetuosa, cercana y abierta.

### **3.2 En los centros educativos.....**

*“Nadie es tan joven que no pueda morir hoy”*

Francesco Petrarca

Desde las primeras investigaciones que se han realizado en Pedagogía de la Muerte en el siglo pasado, sigue quedando aún de manifiesto que éste es un ámbito de investigación, formación y/o interés educativo para las personas relacionadas con la educación formal, educación no formal, así como también para agentes de socialización, primarios o secundarios relacionados con menores y adolescentes, siendo un desafío para poder transportarlo al aula.

En la historia de la Pedagogía y de la enseñanza no encontramos todavía referencias claras que reflexionen, de modo detenido y con profundidad, sobre una posible educación para la muerte (González y Herrán, 2010). Quedando, por tanto, una educación para morir con dignidad como una asignatura pendiente en el curriculum escolar.

El tabú social de la muerte se refleja en la escuela como un tabú profesional, siendo uno de sus indicadores la ausencia casi total en los proyectos educativos y curriculares de etapa de los centros docentes (Herrán y Cortina, 2008b). Por el contrario, la muerte contiene un valor formativo excepcional, de carácter extraordinario, si se concibe formativo con todo aquello que facilite y le permita a los sujetos su pleno desarrollo de sus propias potencialidades. Sin embargo, este potencial se está desperdiciando, cuando lo lógico sería reflexionar y pensar sobre ello pudiendo compartir temores y dudas (Cortina y Herrán, 2005a).

Existen diversas razones para ofrecer programas de educación sobre la muerte, pero quizás las más destacadas responden a objetivos basados en el principio de la muerte como tabú y en las dificultades que tiene la gente en asumirla, más aún cuando se trata de la muerte propia (Poch y Herrero, 2003).

Por otro lado, también es de crucial importancia que la escuela sea un espacio adecuado para que padres, madres y/o tutores puedan compartir conocimientos, puedan expresar sus miedos e inquietudes de cualquier temática relacionada con el desarrollo físico, emocional y cognitivo de sus hijos. Por ello, consideramos que la creación de las escuelas de padres y madres donde puedan abordar la muerte, desde un enfoque preventivo y



paliativo a través de mesas redondas, seminarios o paneles de expertos mejoraría sin duda y reduciría los miedos, dotando a las familias de herramientas y recursos para que puedan saber, afrontar y aceptar la pérdida de sus seres queridos y los procesos de duelo teniendo a menores a su cargo.

### **3.3 Para la formación del profesorado.**

*“Si ésta es nuestra labor como educadores  
y si ésta es nuestra responsabilidad, entonces la enseñanza es la más  
noble profesión que hay en la vida”.*

J. Krishnamurti

El concepto de muerte del profesor o educador es crucial para condicionar la visión que sobre ella tengan sus educandos. De la manera que conteste un profesor, ésta puede ser favorable o desfavorable hacia la muerte. También va a condicionar dependiendo de su concepto de muerte el que tenga y disponga de una actitud abierta hacia la formación y hacia la educación que el afrontarla ello suponga. Una actitud favorable hacia la asimilación de esta noción y la educación que se planifique para ello supone una apuesta por una pedagogía innovadora, natural, formativa, ligada a la vida e inevitable.

El grado de desarrollo profesional y personal (Herrán 2008) permite esta actitud favorable e innovadora. Para Herrero y sus colaboradores (2015, p. 48), si hubiese un proceso formativo encaminado a incrementar ese grado de conocimiento, de reflexión, motivación, interiorización, madurez personal y complejidad de conciencia del profesorado sobre la muerte y sus posibilidades e implicaciones didácticas... se podría intervenir si llegara a lograrse un cambio de actitud capaz de transcurrir del tabú al imperativo educativo.

Por lo tanto, destacamos la importancia de realizar acciones formativas que dote a profesores, educadores y en su conjunto a la comunidad escolar...de un mayor conocimiento para que se produzca un cambio conceptual, para que se pueda introducir la pedagogía de la muerte en las escuelas y en todo centro educativo que trate en verdad de madurar a sus alumnos. Los profesores deben de tener formación previa (Feijoo y Pardo, 2003), y esta es una exigencia por encima de toda retórica formal.

Los educadores deben de conocer que son varias las estrategias que se usan para afrontar el tema de la muerte en el aula, estrategias que también son usadas, y debería usarse con más frecuencia, en los hogares. Las estrategias más habituales, así, son las siguientes:

1. **Estrategia evasiva o un no querer saber:** consiste en relegar, tapar o hacer como si no existiera la muerte, como si nada hubiese pasado si alguien ha muerto.
2. **Estrategia sustitutiva:** esta estrategia consiste en desviar el tema de la muerte cuando sale en una conversación desviándola hacia otros contenidos. En el aula, se plasma en una huida hacia delante o con sustituciones concretas entre contenidos, seres o cosas.
3. **Estrategia de rechazo o un no querer-querer saber:** evita en el aula la presencia del tema. Puede estar incluida en la estrategia evasiva y en la estrategia sustitutiva.
4. **Estrategia de ignorancia desconocida o un no – saber que no se sabe:** Se refleja en las aulas desarrollando concepciones o conclusiones propias que han servido al docente, a los padres o al centro, espontáneas o autoreferenciales que trasladan al niño y al grupo (Herrero y al. 2015).
5. **Estrategia tradicional o certeza inventada:** Consiste en el sistema de dar respuestas predeterminadas y rápidas que se han dado por tradición o por personas ascendentes. Los argumentos suelen ser parciales.
6. **Estrategia “Sólo emocional”:** consiste en dar cariño, calidez, consuelo y ayuda, hasta empatizar con el adulto que ha perdido a un ser querido.
7. **Estrategia didáctica o educativa:** encontramos dos métodos:

**7.1 La ignorancia reconocida o un no – saber sabido:** en las aulas se traduce a una incentivación de la pregunta sobre la respuesta, a través de una observación

continua y respeto didáctico. Se le pregunta y se le confía que le niño y/o el grupo elaboren conocimientos provisionales (Herrero y al. 2015).

**7.2 La conciencia o un conocer por autoeducación de la razón:** se refleja en el aula a través de propuestas formativas previamente planificadas y consensuadas por la comunidad educativa. Las propuestas son fundamentadas y sometidas a una investigación reflexiva y científica. Gira en torno al conocimiento compartido, hacia la sensibilidad y el respeto hacia el niño. El objetivo principal es una mayor comprensión de la vida y de la muerte, educando con conciencia. Para ello se necesita humildad, madurez personal, alto grado de elaboración de la muerte en uno mismo, gran formación didáctica y una óptima coordinación entre padres y educadores (Herrero y al. 2015).

Cuando la muerte golpea a la escuela; produce un impacto cultural, un impacto social y un impacto psicológico. La escuela debe de ofrecer un acompañamiento educativo en situaciones de pérdida, facilitando el un espacio y un tiempo para la expresión de los sentimientos y emociones. El trabajo de los educadores debe de primar en todo momento el respeto, la receptividad, la generosidad, la presencia, paciencia y la escucha activa. El tutor o la tutora tienen que ser la figura de referencia o el agente de resiliencia. El centro como espacio promotor de Resiliencia. En todo momento deben de estar en sintonía con la familia.

Feijoo y Pardo (2003, p.54), consideran que en los docentes es necesario formar para “favorecer la madurez personal frente al hecho de finitud y la vulnerabilidad de la existencia”. Para ello el docente debe de disminuir la intensidad con que niega la muerte (en aquellos que presentan esta conducta) y contactar con los temores asociados que tienen, controlando posibles ansiedades que le puedan asociar a la muerte y considerar e integrar su propia muerte en el sentido de la vida. Por otro lado, siguiendo con estos autores, destaca la necesidad de “fortalecer el rol educativo”: para ellos es necesario realizar actividades relacionadas con el tema, al igual que responder a las preguntas que

puedan realizar los alumnos, facilitando en todo momento la elaboración de pérdidas significativas, así como detectando si se necesita la ayuda de un profesional.

### **3.4. El papel de los medios de comunicación.....**

“Con frecuencia se ha dicho que lo terrible no es la muerte. Sino el morir”

Henry Fielding

Los avances tecnológicos así como la medicina generan expectativas de que todo se resuelve al instante, con inmediatez. Accedemos a internet con rapidez, podemos disponer de dinero en los cajeros automáticos en un instante. Esta idea de la inmediatez la extrapolamos a la medicina, como es por ejemplo cuando en los anuncios de televisión sobre determinados fármacos nos van aliviar de manera inmediata y rápida de determinados síntomas físicos o psicológicos.

Hoy, a través de la televisión, se nos presenta al ser humano como un joven (y sobre todo a una joven) hermoso, sano, vigoroso incluso, que no tiene por qué pensar en la muerte como un hecho que le atañe. La muerte no existe. Y si existe, está tan lejos, que no es inquietante (Santos Guerra, 2007). La muerte se concibe en televisión como un mero entretenimiento y donde siempre le sucede a otra persona.

Kroen (2002, p.23), afirma que algunos expertos creen que durante los primeros dieciocho años de vida, tanto niños como jóvenes han presenciado o presenciaron alrededor de 18.000 muertes, casi todas ellas serán muertes ficticias e irreales que aparecen tanto en dibujos animados como en películas, libros, cómics... No obstante, también presencia muertes reales como puede ser cuando alguien cercano muere. Es importante acompañar a los niños cuando éstos están viendo la televisión o determinadas películas, aprovechando esos momentos para explicarles cómo los

protagonistas al final resuelven sus situaciones o podrían haberlo hecho (González y Herrán, 2010). Otra manera de entender qué papel tienen los medios de comunicación es la expresada por Siracusa (2010), cuando afirma:

*Si bien los medios de comunicación, puntualmente la televisión, puede afectar a la construcción de la vida y de la muerte y a las actitudes que, ante este fenómeno tengan las personas, lo puede hacer tanto como para construir una idea irreal, como también, y a través de la acción pedagógica, lograr un cambio en las representaciones y en las actitudes sobre la muerte. (p. 49).*

#### **Capítulo 4.-PERCEPCIÓN DE LA MUERTE EN NIÑOS Y ADOLESCENTES.**

Nuestra sociedad vive con la búsqueda del placer como fin, no dejando lugar para el sufrimiento, para las cosas indeseables y/o antinaturales. Para Freud el duelo es el sentimiento objetivo provocado por la pérdida de una persona amada o de una abstracción equivalente.

Al estar inmensos en una sociedad de bienestar y de consumo, lleva a sus miembros a negar y a sentir indefensión ante la muerte, como hecho vital e inexorable, coexisten, en estos sujetos, la experiencia física de la muerte con la negación afectiva de la misma (Flórez, 2002). Frecuentemente, en la mayoría de los casos el duelo se transforma en un acontecimiento vital estresante, frente al que no tenemos recursos para afrontarlo. Pero el duelo no es una enfermedad, sino un proceso doloroso, a veces esperado y otras no, que responde a la muerte de un ser querido (Olmeda García, 1998).

El duelo puede entenderse como cualquier representación mental y conductas vinculadas con una pérdida afectiva (pérdida de un ser querido, fracaso escolar, pérdida de salud, una separación), el duelo se encuadraría en los trastornos adaptativos que cursan con manifestaciones afectivas, sobre todo manifestaciones depresivas y emocionales, como tristeza, llanto, desesperanza, impotencia, rabia, etc. (Tizón, 2006).

La manera de sentir el duelo, es decir su intensidad, va a depender de la intensidad de los vínculos que había entre la persona fallecida y la persona doliente. El duelo es una

experiencia personal, la pérdida de nuestros seres queridos nos confronta con la eterna pregunta sobre el significado de nuestra experiencia (Glass, 2005).

#### **4.1 Influencia de la vivencia del duelo**

*“Ando mil gotas lentamente. Las nubes se han parado, ya no hay prisa.  
El cansancio me cala hasta los huesos y el otoño me pesa toneladas.”*  
Pilar Marcos Vázquez

Para comenzar este nuevo capítulo es necesario partir de unas premisas básicas sobre qué es el duelo, tipos y consecuencias. La palabra duelo viene del latín *dolus*, que significa dolor, por lo que podemos definir el duelo como el proceso o respuesta emocional que atraviesa una persona tras sufrir una pérdida de alguien o de algo. Estas pérdidas pueden ser la muerte de un ser querido, la pérdida de un rol determinado a nivel personal, familiar y social, como es un despido laboral, un divorcio, una separación o una jubilación. También son pérdidas aquellas dificultades físicas y psicológicas que nos pueden producir sufrir una minusvalía, como es la amputación de alguna parte del cuerpo. Las pérdidas de objetos externos como es el embargo de la casa familiar, incendio de la vivienda, robo del vehículo de transporte, etc. Las pérdidas ligadas al desarrollo como es la pérdida del estado de niño, del estado de adolescente, del estado de adulto, del estado de anciano y la propia muerte. Y también se consideran motivo de pasar por el duelo ante las pérdidas de objetivos, ideales e ilusiones. En el caso de la muerte de un ser querido, la pérdida es definitiva e irreversible, mientras que en otros casos la pérdida puede ser temporal, teniendo la posibilidad de recuperarla.

Cuando hablamos de pérdidas definitivas e irreversibles, otros autores han explicado las sensaciones que provocan. Poch (2013) afirma:

*En toda pérdida significativa se despierta en nuestro interior una serie de emociones y sentimientos que van desde la tristeza y el dolor a la rabia y la agresión; desde la protesta a la desesperanza; desde la rivalidad y los celos contra el objeto perdido hasta la envidia hacia él; desde el recuerdo de todo lo bueno que nos proporcionó hasta el resentimiento por el daño que nos ha causado o por lo que dejó de darnos o hacernos (p.14).*

Cuando sufrimos la pérdida de algo importante también se pierde una parte de nosotros mismo, por lo tanto, la aceptación es el mejor estado para conseguir un equilibrio interno, ya que si evitamos afrontar la realidad, y prescindimos de hacer el duelo, tendrá a corto plazo y largo plazo unas consecuencias para la salud emocional y física. Además debemos de mencionar la continua presión y bombardeos consumistas que nos encontramos en nuestra sociedad, ya que el tener que comprar en todo momento, el poseer y disfrutar, resulte más difícil a la hora de superar los procesos de separación (Plaxats, 1995).

Según la *Asociación Americana de Psiquiatría* (APA) en el DSM-IV-TR (2005), el duelo es una reacción a la muerte de una persona querida, acompañada por síntomas característicos de un episodio de depresión mayor (tristeza, insomnio, pérdida de apetito...), aunque el estado de ánimo depresivo es considerado normal. El duelo, según de la Fuente (2002, citado en García y Calvo, 2012) es un proceso emocional y conductual definido, sujeto a variaciones individuales que dependen del carácter del sujeto con el objeto perdido del significado que tiene para él esa pérdida y del repertorio de recursos que dispone para contener con ella. De este modo, para Bucay (2004), el duelo es un proceso normal de elaboración de una pérdida, tendiente a la adaptación y armonización de nuestra situación interna y externa frente a una nueva realidad. Dobenez (2003), nos alerta de que el duelo no debe de ser considerado una enfermedad. Compatible esta última reflexión con otra concepción como la de Neimeyer (2002) en la que el duelo es considerado como el proceso o “reacción normal a cualquier tipo de pérdida que comporta la reconstrucción de todos aquellos aspectos que ha puesto en cuestión”. Puede que todas estas definiciones beban de alguna forma del “pater” Freud (1917), quién se refiere a la experiencia de duelo como la reacción frente a la pérdida de una persona amada o de una abstracción que haga sus veces como la patria, la libertad, un ideal, etc.

En suma, el proceso de duelo pasa por diferentes fases o etapas, y no se puede encuadrar como algo controlado ni puede forzarse a que sea de una manera concreta (Fundación Carlina Labra Riquelme, 2007). No obstante, la mayoría de las personas que sufren un duelo no van a necesitar ningún tipo de ayuda profesional (Landa y García,

2007). Más importante es que se señale o se tenga en cuenta el que al “existir diferentes tipos de duelos” se disponga de una buena caja de herramientas que puedan identificar un duelo normal de un duelo patológico de una manera clara y precoz (Schut y Stroebe, 2006).

El duelo, en suma, es un proceso normal, dinámico, íntimo y activo, “el proceso de experimentar reacciones psicológicas, sociales y físicas ante la percepción de una pérdida” (Poch y Herrero, 2003, p.61). Merece la pena formular a continuación cada una de sus características con más detalle:

- Es un proceso normal el duelo, ya que hace referencia a las reacciones psicológicas, físicas y sociales que se experimentan tras una pérdida. Aunque puede compartir síntomas con determinadas enfermedades o trastornos, como la ansiedad o la depresión, el duelo no es una enfermedad.
- El duelo es un proceso dinámico, no estático, es decir, es un proceso en movimiento que implica cambios en el estado físico, psicológico y social de la persona que lo sufre, experimentando altibajos e “idas y venidas”.
- El duelo es un proceso íntimo, privado y social, la secuencia y la duración de las reacciones emocionales son diferentes en cada persona, influyendo su personalidad, su edad, la intensidad de la relación con la persona que ha fallecido y también con los apoyos familiares y personales con que cuenta. Respecto a que el duelo es un proceso social, hace referencia a que la persona que se encuentra en duelo le resulta de gran ayuda el recibir el apoyo y la compañía de sus seres queridos
- El duelo es un proceso activo que implica un trabajo personal. Algunos autores hablan del duelo como un proceso activo que implica la realización de una serie de tareas básicas que van desde la aceptación de la pérdida, así como la expresión de las emociones y el dolor ocasionado por la muerte del ser querido, hasta la adaptación y la recolocación emocional del fallecido para poder seguir viviendo.
- Una de las ideas que cabe apuntar como relevante es el poder dar cuenta (William Worden, 1997), de las tareas que debemos realizar para superar el



duelo (se puede usar tanto en adolescentes como en adultos, por ser un duelo muy similar). Así, encontramos que debemos de aceptar la realidad de la muerte, es decir, la persona que ha fallecido no a vivir más, no va a volver y no la vamos a ver más. Para aceptar tal realidad, es imprescindible trabajar las emociones, pensamientos y emociones asociadas a la pérdida que se experimentan tras la muerte de un ser querido. Por otro lado, debemos de adaptarnos a la nueva situación, aprender a vivir en un mundo en el que el fallecido está ausente. Conlleva asumir nuevas responsabilidades y roles. En los adolescentes y niños no es adecuado que asuman el rol ni la figura del fallecido, para ello, tanto adultos como adolescentes y niños deberán de recolocar emocionalmente al fallecido, seguir viviendo y establecer nuevas relaciones. Esta tarea conlleva a generar un recuerdo del fallecido que no sea doloroso y al que poder recordar en caso de necesitarlo.

#### **4.2 Fases del duelo.**

La intensidad y la duración del duelo van a variar según como haya sido el tipo de muerte, es decir, si ésta ha sido repentina o esperada, traumática o apacible, así como la intensidad de la relación que se haya tenido con la persona fallecida. La duración del duelo oscila entre uno a tres años, algunos autores afirman que el duelo ha sido completado cuando se es capaz de recordar al fallecido sin sentir dolor, cuando se ha aprendido a vivir sin la persona, cuando se ha dejado de vivir en el pasado y muestra energía en vivir y en estar con las personas que lo rodean.

Las tareas van unidas, por supuesto (Bowlby, 1983), a las fases del duelo. Damos razón de ellas, aunque sea muy someramente.

1. **“Fase de entumecimiento o shock”**: Es la primera fase caracterizándose por la desesperación, el aturdimiento, la no aceptación y la cólera. La duración que tiene va desde un primero momento o varios días. La persona doliente puede recaer en esta fase varias veces a lo largo de su proceso de duelo.

2. **“Fase de anhelo y búsqueda”**: La segunda fase se caracteriza por ser un periodo de intensa añoranza y por la búsqueda de la persona fallecida, teniendo pensamientos continuos sobre el fallecido. Su duración puede oscilar varios meses e incluso durante años.
3. **“Fase de desorganización y desesperanza”**: es la fase en la que se comienza a establecer la realidad de la pérdida. El doliente tiene la sensación de estar desarraigado, indiferente y apático. Es un periodo en el que pueden aparecer problemas de sueño, pérdida de peso y sentir que la vida no tiene ningún sentido.
4. **“Fase de reorganización”**: En esta cuarta fase, el doliente empieza a reorganizar su vida, empiezan a desaparecer los aspectos más dolorosos del duelo, y se empieza a tener la sensación de reincorporarse a la vida. Se recuerda a la persona fallecida con alegría y tristeza, combinándose estas dos sensaciones.

Para Elisabeth Kübler-Ross (1969) se producen cinco fases o actitudes para asumir la propia muerte o la de un ser querido:

- **1ª Fase**: La negación, rechazo de una realidad percibida como dura y cruel.
- **2ª Fase**: La cólera y agresividad respecto a las personas que le rodean.
- **3ª Fase**: La negociación con la aparición de deseos y promesas.
- **4ª Fase**: La depresión que sucede a la cólera. Se produce cuando se ha perdido la confianza en la eficacia personal y en la de los demás.
- **5ª Fase**: Aceptación, en estos momentos es cuando se produce la reconciliación con la verdad, con todo lo que está sucediendo.

#### Fases del Duelo

FASES	MOMENTO	SÍNTOMAS
Shock o parálisis	Inmediato a la muerte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Embotamiento afectivo</li> <li>- Apatía</li> </ul>

		- Agitación
Dolor y alivio	Dos primeras semanas	- Aceptación de la muerte - Pena y dolor - Resignación
Resentimiento	Dos semanas a cuatro meses	- Depresión - Ansiedad - Irritabilidad - Inseguridad
Recuerdo	Tres a doce meses	- Reminiscencias del fallecimiento - Pena

Tabla 10. Fases duelo. Echeburúa, de Corral y Amor (2005).

Coincidimos con Meyer cuando afirma que “el duelo es la reorientación en la nueva realidad por medio de la idealización del difunto y mediante la ruptura de los vínculos con él”. Así, para varios autores (Worden, s.f, citado en Gómez Mascaraque y Corral, 2009, p.90), el duelo normal se caracterizaría por:

-Sentimientos como tristeza, enfado, culpa, y auto reproche, ansiedad, fatiga, impotencia, soledad, alivio, anhelo, insensibilidad y shock etc.

- A nivel físico, la sensaciones son “vacío en el estómago, presión en el pecho, sequedad bucal, despersonalización, falta de aire y de energía, un nudo en la garganta, debilidad muscular, etc.

- A nivel cognitivo, alteraciones teniendo pensamientos de incredulidad, preocupación, confusión, alucinaciones y sentir la presencia.

- A nivel conductual, alteraciones en la conducta, tales como trastornos en la alimentación, en el sueño, aislamiento, soñar con la persona que ha fallecido, conducta distraída, llorar, suspirar, hiperactividad, evitar recordar al fallecido, etc. Nos hallamos muy cerca del llamado “duelo complicado”.

El duelo complicado (Horowitz, sf, citado en Gómez Mascaraque y Corral, 2009, p. 91), es “aquel cuya intensificación llega al nivel en el que la persona está desbordada, recurre a conductas desadaptativas, o permanece inacabablemente en este estado sin avanzar en el proceso de duelo hacia su relación”. El mismo autor identifica diferentes tipos de duelo complicado, uno de ellos es el duelo crónico, que tendría una duración excesiva sin llegar a una conclusión óptima, nos habla también del duelo retrasado, que se produce cuando en el momento de la pérdida hay una reacción emocional insuficiente, aplazándose los síntomas de duelo más tarde y el último duelo que identifica es el duelo exagerado, cuya característica principal es cuando se produce una intensificación de los síntomas de un duelo normal, sintiéndose la persona desbordada y presentando una conducta desadaptativa.

¿De qué manera esto influye en los niños?; ¿cómo abordarlo? Es difícil que ellos se enfrenten a un duelo traumático, pero hay una serie de factores que pueden provocarlo como las explosiones o accidentes domésticos, las catástrofes naturales, atentados, muertes violentas, accidentes de tráfico, suicidios y muertes súbitas e inesperadas.

Aparte del tipo de muerte, es evidente que en el niño va a influir sus habilidades y la de quienes le rodean, el tipo de pérdida, los recursos disponibles, las experiencias previas, etc. En los casos de trauma, se trabaja con la técnica EMDR, un tratamiento para trabajar los traumas simples así como los traumas complejos. El EMDR con niños se llevará a cabo a través de dibujos, relatos, o juegos, dando prioridad a la integración del trauma y a la recuperación de la normalidad y la capacidad perdida ante dicho evento.

**Características del duelo normal y el complicado**

<u>Proceso normal del duelo</u>	<u>Complicación en el duelo</u>
- La pena se expresa normalmente.	-No se expresa en absoluto la pena (duelo reprimido).

<p>- Tiene una duración limitada en el tiempo (entre 1 y 2 años).</p> <p>- Pasadas las primeras semanas, la persona doliente realiza las actividades con “normalidad”, aunque con ánimo apático y ansiedad.</p>	<p>- Se expresa la pena con la misma intensidad durante un largo periodo de tiempo (duelo crónico).</p> <p>- Incapacidad para desvincularse de la persona fallecida. Se expresa mediante culpa excesiva o auto-reproches.</p> <p>- Incapacidad para recomenzar la vida en un nuevo marco en el que no está la persona fallecida.</p> <p>- Cualquier alteración mental diagnosticada a partir de los seis meses del fallecimiento debe ser explorada por su posible conexión con la pérdida (fundamentalmente depresión, trastornos de ansiedad y adicciones).</p>
---	---

Tabla 11. Características del duelo. Fuente: Arranz y otros (2003).

#### **4.3. Técnicas de intervención en el duelo: REFINO**

Además de los procesos señalados cabe señalar como muy importante la llamada técnica Rufino. Una técnica de intervención en el duelo que nos describe Nomen (2008),

consistiendo en que cada letra de la palabra se describe pautas para poder hacer la intervención.

- Establecer una buena **Relación**: Construir una adecuada relación profesional con la persona en duelo es el fundamento y el principio de todo.
- **Escucha activa**: La escucha activa es atenta, centrada e intensa; es una escucha a la otra persona y a sí mismo/a.
- **Facilitación**: Es favorecer la comunicación, esperar, tener paciencia. Hacerle un espacio a la persona doliente y darle “permiso” con nuestra actitud y ese clima “seguro” que hemos creado, para que se desahogue o exprese sus emociones más profundas.
- **Informar**: Decir a la persona doliente que tiene derecho a sentir lo que siente; aclarar que hay un proceso de adaptación que lleva un tiempo y orientar sobre las dudas más habituales.
- **Normalizar**: Es asegurar que lo que siente, piensa, hace...es totalmente normal y lo natural en su situación. Esto valida sus reacciones y sentimientos, los legitima, confirma, los desculpabiliza y, además, puede seguir sintiéndolos.
- **Orientar** Es guiar, sugerir, aconsejar e incluso, prescribir mediante instrucciones concretas determinadas conductas o rituales.

#### **4.4. Características de los procesos del duelo en la infancia y en la adolescencia.**

Centrándonos a lo que a nosotros respecta, es necesario decir que desde edades muy tempranas los niños se van encontrando con situaciones en su día a día que hace que vayan formando un concepto de muerte y comprendiendo qué es y en qué consiste, manifestando de diferentes maneras según la edad que tengas de una manera u otra. En el siguiente cuadro se refleja cómo van comprendiendo la muerte y que manifestaciones de pena presentan desde los bebés de 0 a 2 años hasta los preadolescentes, que nos servirá de enlace con el siguiente punto de este trabajo.

#### Aflicción y estadios de desarrollo

<b><u>EDAD</u></b>	<b><u>COMPRENDIENDO LA MUERTE</u></b>	<b><u>MANIFESTACIONES DE LA PENA</u></b>
<p>Infancia hasta los 2 años</p>	<p>No existe una comprensión cognitiva de la muerte.</p> <p>La separación maternal causa cambios.</p>	<p>Quietud, irritabilidad, disminución de la actividad, sueño precario y pérdida de peso.</p>
<p>2-6 años</p>	<p>La muerte es similar al dormir</p> <p>Las personas muertas continúan viviendo de alguna otra forma.</p> <p>La muerte es temporal no final.</p> <p>La muerte es reversible.</p>	<p>Hace muchas preguntas (¿Cómo van al baño? ¿Cómo comen?).</p> <p>Trastornos en el comer, dormir, y el control de los intestinos y la vejiga.</p> <p>Miedo al abandono./ Rabietas</p> <p>El pensamiento mágico (¿Pensé o hice algo que causó esta muerte, como cuando dije: “Te odio”, y cuando dije: “Deseo que te mueras?”).</p>

6-9 años	<p>La muerte está personificada como un espíritu, esqueleto, fantasma o coco.</p> <p>La muerte es final y asusta</p>	<p>Curiosidad sobre la muerte. Hace preguntas concretas.</p> <p>Podría tener fobias escolares.</p> <p>Comportamientos agresivos (especialmente los varones).</p>
De 9 en adelante	<p>La muerte no es universal (le sucede a otras personas, no a mí).</p> <p>Todo el mundo morirá.</p> <p>La muerte es final e irreversible.</p> <p>Incluso yo moriré.</p>	<p>Algunas manifestaciones hipocondríacas.</p> <p>Podría sentirse abandonado/a.</p> <p>Estados de alteración emocional, culpa, rabia y vergüenza.</p> <p>Estados de alteración y ansiedad sobre la propia muerte.</p> <p>Cambios de humor.</p> <p>Miedo al rechazo; no querer diferenciarse de sus compañeros y compañeras.</p> <p>Trastornos alimenticios.</p> <p>Trastornos del sueño.</p> <p>Conducta regresiva (pérdida de interés en las actividades externas).</p> <p>Conducta impulsiva.</p> <p>Culpa por haber sobrevivido.</p>

Tabla 12. Aflicción y estados de desarrollo.  
Fuente: Escudero Carretero et al (2011).



Como ya se ha citado anteriormente, los niños son capaces de darse cuenta de los cambios que se producen cuando una persona de su entorno fallece, elaborando su propio duelo, siendo éste diferente al de los adultos. Los procesos del duelo en niños van a estar condicionados por la edad la edad del menor y sus capacidades cognitivas y emocionales, por el estado de salud del menor en el momento que se produce la pérdida, por la intensidad de la relación que tenía con la persona fallecida y por los recursos externos y el acompañamiento con los que dispone el menor durante su duelo.

Los niños van a representar unas características diferentes de los adultos a la hora de elaborar y vivir el duelo. Algunas de las diferencias que presentan los niños son:

1. **Las estructuras cognitivas de los niños aun no están desarrolladas en su totalidad:** El desarrollo cognitivo y también emocional, va a influir en la capacidad para poder entender y comprender la muerte en comparación con los adultos, pero esto no significa que los niños no perciban ni les afecte lo sucedido. Los niños interpretarán lo sucedido dependiendo de las explicaciones recibidas y de su capacidad de comprensión, estando limitadas las interpretaciones y dominadas por el pensamiento mágico, concreto y literal. A los niños cuando se les explica de verdad qué es morir generalmente ellos siguen elaborando sus propias teorías y necesitan un tiempo para poder asimilar la información y la realidad. Es en estos momentos cuando necesitan conocer y saber, de preguntar y de expresarse, por ello es importante que esté acompañado de un adulto para evitar así complicaciones en el proceso de duelo.
2. **Figura de Apego:** cuando un niño se encuentra en un proceso de duelo necesita la presencia física y real de la figura de apego, ya que si ésta es crucial en desarrollo evolutivo del menor, es obvio, que en estos momentos tiene más importancia aun si cabe, sin embargo, cuando el niño pierde por fallecimiento a su figura de apego, el duelo será más doloroso y peligroso. La nueva figura de apego deberá de garantizarle al menor un mundo seguro, tranquilo y

satisfaciendo sus necesidades, teniendo presente que el niño debe de sentirlo y tener la oportunidad de comprobarlo.

3. **Los niños no disponen de las riendas de su vida:** hacemos referencia a cuando se produce una muerte cercana al menor se le omite información de lo sucedido a diferencia de los adultos, así como la participación en los ritos de despedida. Estos hechos pueden hacer que el duelo se complique por estar excluidos o bien porque se han ajustado los hechos o la información a la edad del menor.
  
4. **Maneras diferentes de expresar las emociones:** Los niños expresan de manera diferentes sus emociones en comparación con los adultos, siendo el estado de pena y aflicción de menor duración. Encontramos situaciones muy cotidianas en niños en situación de duelo hasta tal punto que sus momentos oscilan entre la pena y el poder hacer otras cosas que le produzcan satisfacción (jugar, ver la tele, estar con sus amigos, etc.). Pero este hecho no significa que el niño haya olvidado al fallecido, sino que partimos de que su estado de ánimo es cambiante. Las maneras o recursos para expresar las emociones también son diferentes a la de los adultos, ya que los niños usan menos la palabra y más el cuerpo para expresarse, como es a través del juego, los dibujos o los cuentos.

A continuación, se describe las características del duelo en las diferentes etapas del desarrollo evolutivo y cómo podemos actuar cuando se produce en la primera infancia, en edad preescolar y en edad escolar.

#### **4.4.1. El duelo en las diferentes etapas de la primera década de la vida.**

De forma sintética damos cuenta de las etapas de duelo que durante la primera década de la vida puede vivir el niño.

##### **4.4.1.1. El duelo durante la primera infancia: del bebé al niño de dos años.**

Para Cid Egea (2011), los bebés pueden manifestar reacciones como irritación, inquietud e incluso comer o dormir peor ante la pérdida de un ser querido, sobre todo

si la pérdida es una de las figura de apego o de referencia. Otro síntoma es el llorar sin motivo aparente. Todo esto se debe a que el bebé percibe la ausencia de la persona fallecida y los cambios que se pueden producir en sus rutinas. El bebé, puede percibir el dolor y los estados de ánimo de sus cuidadores, sintiendo la ausencia de caras alegres en casa, la vitalidad de las personas que les rodea, afectándole a su propio estado de ánimo. Cuando el niño va creciendo va tomando conciencia de lo ocurrido, lo que puede intensificar sus reacciones de pérdida, a través de rabietas o ira, esperando a que la persona fallecida regrese. En estas edades también es frecuente que el niño, durante un tiempo, busque a la persona fallecida. Por otro lado, durante este periodo, los menores pueden experimentar regresiones hacia etapas evolutivas, como chuparse el dedo o querer el chupete.

Cuando un bebé o un niño de uno a dos años pierde a un ser querido, es vital seguir cubriéndole sus necesidades, ofrecerle un mundo seguro y tranquilo mediante rutinas y horarios. En los casos donde el bebé pierde a la figura de referencia principal, debido por ejemplo a una enfermedad terminal, se puede contar antes del fallecimiento con otras personas que se encargue de cubrir las necesidades que hace la madre del niño. Hacia los dos años, los niños perciben los cambios y las emociones de tristeza que hay en su entorno, para ello es adecuado explicarles con suavidad y delicadeza lo que ha sucedido para dar respuesta a su inquietud de saber que algo ha pasado. Es importante decirle como nos encontramos, como por ejemplo, que nos encontramos tristes porque nos acordamos de la persona fallecida, hecho que le permitirá comprender mejor la situación e ir identificando emociones.

#### **4.4.1.2. El duelo en los preescolares: de los tres a los seis años.**

En estas edades, siendo el concepto de muerte muy limitado (Cid Egea, 2011), los niños que pierden a un ser querido, son capaces de llorar y sentir emociones de manera muy intensa. Sus reacciones emocionales irán acordes, según su capacidad de comprensión cognitiva emocional que tengan sobre la muerte. Una de las dificultades que presentan es el hecho de comprender porque la muerte es irreversible y definitiva, preguntando de manera reiterada dónde está la persona que ha fallecido, aunque

previamente se le haya explicado que no volverá. En otras ocasiones, pueden negar la realidad, sobre todo cuando se les comunica la noticia, y ante ello el adulto no debe insistir, porque aunque parezca que no lo ha entendido, el niño lo ha entendido y está poniendo en marcha sus mecanismos de asimilación. Es importante que el adulto dialogue con el niño para que vaya aceptando lo ocurrido y no dé lugar para alimentar sus fantasías o negaciones.

Al igual que en la etapa anterior, es posible que aparezcan regresiones evolutivas: pueden mostrar una excesiva dependencia de los padres, no controlar los esfínteres especialmente en la noche, llorar o quejarse demasiado, tener pesadillas, etc. Todas estas reacciones son su forma de expresar su inquietud y su miedo a quedarse solos al temer que pueda morir alguno de sus cuidadores principales.

Es muy importante que los adultos cercanos, cuando los niños se encuentran en esta etapa, no muestren ninguna emoción, ocultando lo que sienten a sus hijos, porque este comportamiento será copiado por ellos. Sin embargo, la mejor manera de poder ayudar a los niños con estas edades es explicarle de manera clara que un familiar ha fallecido, explicando qué significa morir y que la muerte es irreversible, absoluta y definitiva, aunque sea incómodo para el adulto. Es necesario también evitar el uso de metáforas como es, por ejemplo, que “se ha ido a dormir”, porque los niños pueden tener miedo a hechos cotidianos pensando que ellos también va a morir. También podemos describirles cómo nos despedimos de nuestros seres queridos que fallecen, tranquilizarles sobre nuestra propia salud y decirles nuestra intención de seguir cuidándolos.

Si un ser querido de nuestra familia se encuentra ante una enfermedad terminal y la muerte es inminente, es aconsejable ir explicándole al niño lo que está ocurriendo y lo que va a suceder, de esta manera le brindamos la oportunidad de hablar y de preguntar sobre aquello que le preocupa o le inquieta, además de darle previamente nuestro apoyo y consuelo. Cuando ocurra el fallecimiento, se puede preparar la despedida teniendo en cuenta al niño, invitándolo a que haga un dibujo o escriba una carta. Cuando el niño se encuentra en duelo, es habitual que haya regresiones, y su comportamiento

cambie, teniendo más rabietas y estando más irascible, para ello es necesario que el adulto tenga mucha paciencia y no responder con enfado a sus conductas, pero cuando se haya dejado pasar un poco de tiempo, es importante transmitirle que entendemos sus quejas pero, por ejemplo, dejar de comer o de vestirse no va a ayudar a que se sienta mejor. Es importante, también, aprovechar los momentos de juego, dibujo o de lecturas de cuentos para poder hablar sobre la muerte, sin tener miedo a llorar delante de ellos, como ha quedado manifiesto anteriormente, ya que si le explicamos cómo nos sentimos o lloramos, los niños irán comprendiendo y le ayudaremos a exteriorizar sus emociones, ayudándole en su proceso de duelo.

Otros autores como Pangrazzi (1993), señalan que hay otras modalidades más oportunas a la hora de explicar a un niño la realidad de la muerte, como por ejemplo a través de la fábula, que va introduciendo progresivamente con el cuento lo que ha pasado, también aconseja el uso de imágenes de la naturaleza, como puede ser una flor marchita o el pájaro caído del nido, que puede facilitar la comprensión del hecho de la muerte.

Y especial atención queremos prestarle al dibujo y el juego. En los niños pequeños es usual el uso de dibujo como herramienta de expresión y elaboración de inquietudes y emociones, por eso no debe de ser preocupante si en los dibujos aparecen cruces, ataúdes, el suelo o personas tumbadas o volando. Es importante aprovechar estos momentos para hablar sobre el dibujo y aclarar dudas o fantasías que podemos detectar, a través de preguntas abiertas, lo que está pasando en el dibujo. Tenemos que evitar hacerles preguntas sobre cómo está él, si tiene miedo, si se acuerda de su papá o de mamá, ya que esta serie de preguntas puede provocarle ansiedad y bloquearles. Otra manera de expresión entre los más pequeños es a través del juego, por eso no debemos de alarmarnos si juegan a los entierros o a otros juegos donde mueren animales, personas, muñecos, etc. Es otra manera de expresión. Si los juegos nos resultan demasiado abrumadores es aconsejable consultar a un profesional.

#### **4.4.1.3. El duelo en los escolares: de los seis a los diez años.**

En estas edades (Cid Egea, 2011), la mayoría de niños comprenden perfectamente lo que significa que un familiar haya muerto, comprendiendo su carácter definitivo, irreversible y el final de las funciones vitales. Entienden que no es un sueño y que la persona que ha fallecido no va a volver. Las reacciones en estas edades ante la pérdida de un ser querido son muy diferentes: encontramos a niños que niegan lo ocurrido como mecanismo de defensa ante el dolor y se muestran más activos y juguetones, confundiendo así a los adultos, ya que éstos se sorprenden o se enfadan al pensar que el niño es insensible ante la pérdida. Sin embargo esto no es así, el niño está sufriendo lo que ocurre es que es el único medio que tiene para poder defenderse de su dolor. Por otro lado, encontramos a niños que se muestran más nerviosos y agresivos, con frecuentes rabietas y conductas opositoras. Es al final de este periodo cuando los menores toman conciencia de la universalidad de la muerte, y de que esta es un acontecimiento que acaece o puede acaecer a todos. Cuando muere un familiar cercano pueden sentir temor, vulnerabilidad y angustia por si a ellos le sucede lo mismo. Algunos de ellos tratan de ocultar la sensación de vulnerabilidad, sobre todo en el contexto educativo para no sentirse ni rechazados ni diferentes.

Una respuesta posible de la muerte en estas edades es el sentimiento de culpa, preguntándose si es debido a su mal comportamiento, haciéndose responsable de la desgracia. También los niños entre seis y diez años muestran mucha preocupación por saber en qué medida va a cambiar su vida después de la muerte del familiar, cuestionándose por ejemplo “quién lo va a llevar ahora al cole”, “si mamá no está, qué van a comer”. Poco después de la muerte de un familiar, es normal que el niño pueda buscar o esperar de alguna manera que vuelva a aparecer, pero a diferencia de los niños más pequeños, ellos saben que no va a volver. Si afectan esperar lo hacen para ir lidiando el dolor. Hay que añadir, en este sentido, que esta conducta no es sólo exclusiva de los niños, sino que en los adultos es frecuente que se dé, como es por ejemplo el sobresaltarse ante un rostro o cuerpo parecido por la calle, regresar a los sitios donde la persona fallecida frecuentaba, etc.

La mejor manera de ayudar en el proceso de duelo a los niños de seis y diez años es explicándole los hechos y las causas que ha provocado la muerte del ser querido,

dialogando con ellos y atendiendo a sus preguntas e inquietudes, siendo éstos escuchados y reconfortados en todo momento. Es importante que el adulto muestre sus sentimientos, para poder hacerles tomar conciencia de los suyos propios, explicándole que estar triste o llorar no es nada malo sino algo natural. Es oportuno explicarles que la tristeza no tiene que ser mostrada por todo el mundo, que podemos estar tristes o querer llorar y nosotros elegimos si queremos hacerlo en la intimidad o acompañados. Ante el miedo de que a otro adulto de su entorno le pase lo mismo, es decir que muera, es conveniente tranquilizarle, asegurarle que le vamos a cuidar mucho y que estaremos a su lado. Si el menor se culpabiliza de la muerte, tenemos que dejarle claro que ante un estado de enfado se pueden decir o pensar cosas como “Ya no te quiero” o “No quiero volver a verte más”, pero que estas expresiones no provocan la muerte. Al igual que en las anteriores etapas evolutivas, puede producirse regresiones y presentarse conductas inapropiadas como rabietas, agresiones, conductas irascibles, esta serie de comportamientos se deben a su propio malestar, desconcierto y dificultad para gestionar sus emociones. Ante estos comportamientos es importante dialogar con ellos y explicarle que cuando alguien fallece, podemos decir o hacer cosas inadecuadas como es pegar, insultar, negarse a comer, pero que realizar todas estas cosas nos hacen sentir peor y aumenta nuestro dolor.

Otros estudiosos del tema (Poch y Herrero, 2003), nos ofrecen una serie de consejos prácticos para ayudar a los niños a sobrellevar el duelo, cuyas recomendaciones destacamos. A los niños se lo tenemos que decir lo antes posible, evitando usar eufemismos como "se ha ido de viaje", "lo han llevado al hospital", etc. Por lo tanto tenemos que dar una información fácil, simple y adaptada a su edad, dejándole muy claras dos ideas básicas: que la persona muerta no volverá y que su cuerpo está enterrado o bien reducido a ceniza, si ha sido incinerado. Debemos de dejar que el niño pase por sus propias fases de duelo: choque y negación, síntomas físicos, rabia, culpa, celos, ansiedad y miedo, tristeza y soledad, que llore y que se enfade, pero debemos nosotros por lo tanto esconder nuestro dolor. Le ayudaremos a que se exprese por medio del juego, el dibujo, etc. Y debemos de ser conscientes que los expresarán de forma distinta a como lo hacemos las personas adultas, recordando en todo momento

que tienen derecho a reír y a ser felices, y en cuanto sea posible se debe de garantizar y seguir con la rutina, ya que esto da seguridad.

Para concluir con este apartado, Alan Wolfelt (2003), nos ofrece un **decálogo de derechos** que deben de tener los niños durante su infancia cuando pierden a un ser querido. A continuación lo detallamos, considerándolos muy importantes ya que deberían de estar muy presentes en las personas que rodean a menores cuando éstos se encuentran inmersos en un proceso de duelo.

**1º)** Tengo derecho a tener mis propios sentimientos por la muerte de un ser querido. Puedo enfadarme, sentirme triste, o solo o sola. Puedo tener miedo o sentir alivio. Puedo sentirme insensible a lo que me rodea o, a veces, puedo no sentir nada en absoluto. Nadie sentirá exactamente lo mismo que yo.

**2º)** Tengo derecho a hablar de mi dolor siempre que tenga ganas. Cuando necesite hablar, encontraré a alguien que me escuche y me quiera. Cuando no quiera hablar, no pasará nada, también estará bien.

**3º)** Tengo derecho a expresar mis sentimientos a mi manera. Puedo jugar y reírme (cuando sufren, les gusta jugar para sentirse mejor durante un rato). También puedo enfadarme y portarme mal, esto quiere decir que tengo sentimientos que me asustan y que necesito que me ayuden.

**4º)** Tengo derecho a que me ayuden a sobrellevar el dolor, especialmente las personas adultas que me quieren. Básicamente necesito que presten atención a lo que siento y lo que digo y que me quieran pase lo que pase.

**5º)** Tengo derecho a disgustarme con los problemas normales y cotidianos. A veces puedo estar de mal humor y puedo tener problemas en las relaciones con las demás personas.



**6º)** Tengo derecho a sufrir “oleadas de dolor”. Son sentimientos de tristeza repentinos e inesperados que a veces me invaden, incluso mucho tiempo después de la muerte de una persona. Estos sentimientos pueden ser muy fuertes e incluso pueden dar miedo. Cuando me sienta así, a lo mejor tengo miedo de estar solo o sola.

**7º)** Tengo derecho a utilizar mi fe en Dios para encontrarme mejor. Puede que rezar me haga sentir mejor y, de algún modo, más cerca de la persona que ha muerto.

**8º)** Tengo derecho a preguntarme por qué ha muerto la persona a quien quería. Sin embargo, si no encuentro una respuesta, no pasa nada. Las preguntas sobre la vida y la muerte son las más difíciles de contestar.

**9º)** Tengo derecho a recordar a la persona que ha muerto y a hablar sobre ella. En unas ocasiones los recuerdos serán alegres y, en otras, tristes. Sea como sea, los recuerdos me ayudan a mantener vivo mi amor por la persona que ha muerto.

**10º)** Tengo derecho a seguir adelante y sentir mi dolor y, con el tiempo, curarme. Viviré una vida feliz, pero la vida y la muerte de la persona que ha muerto siempre formarán parte de mí. Siempre la echaré de menos.

#### **4.4.2 Características de los procesos del duelo en la adolescencia.**

*Desde que un hombre entra en la vida  
ya es lo bastante viejo como para morir.  
M. Heidegger*

En este apartado se describen las características en los procesos de duelo en la pre adolescencia y en la adolescencia, siendo la primera una etapa que abarca de los diez hasta los trece años, y la segunda etapa a partir de los trece años. La diferenciación nos permitirá entender mejor el tema que se aborda.

#### **4.4.2.1. El duelo en los preadolescentes: de los diez a los trece años**

En estas edades (Cid Egea, 2011), los preadolescente entienden perfectamente todos los componentes que configura la muerte, sabiendo que irreversible, definitiva y universal. Al ser más conscientes de lo que significa y de lo que es la muerte, se pueden sentir invadidos y abrumados, reprimiendo algunos de ellos cualquier emoción de dolor que les desborde. Las reacciones pueden ser variadas, y encontraremos algunos preadolescentes que se muestran fríos y reticentes a hablar de lo sucedido, mientras otros pueden mostrar reacciones agresivas o de rabia. Muchas veces su rabia se concentra en que su mundo ya no será el mismo, ven su vida tambaleándose. Pueden tener cierto temor a que se produzca otra muerte en la familia. Como en etapas anteriores pueden presentar problemas en la conducta, o desarrollando problemas como es por ejemplo a la hora de comer o de estudiar. Respecto al grupo de iguales, algunos menores pueden sentirse vulnerables, por lo tanto intentar no mostrarse afectados ni llorar en público, aunque interiormente sientan un profundo malestar. En otros casos, el preadolescente puede asumir el rol que tenía la persona fallecida, como si fuese él uno de los padres, como por ejemplo cuidando de los hermanos más pequeños, ayudando en las tareas de la casa, como si empezase a comportarse de una manera más responsable y más madura. Hay preadolescentes, que para mantener el recuerdo de la persona fallecida comienzan a recopilar fotografías, ponerse ropa o accesorios del ser querido que ha muerto, pasar tiempo en su habitación, etc. Este comportamiento es normal y responde a la necesidad de guardar recuerdos y mantenerse cerca de la persona que ha fallecido.

La mejor manera de poder ayudar a un preadolescente en su proceso de duelo es estar atentos a sus reacciones. Si éstos se muestran reacios a hablar es importante respetar su tiempo pero hay que mostrarle al mismo tiempo cómo nos sentimos nosotros, porque de esta manera le ayudamos a que ellos se expresen. Si tienen dificultades para poder comunicar le podemos proponer otras vías para que puedan expresar sus sentimientos, como es escribir una carta, un diario o lista de preocupaciones o dudas, pudiéndose leer de manera conjunta. Si se muestran enfadados o irritables es preciso que el adulto tenga mucha paciencia, pero habrá que

poner límites si la conducta que tiene es dañina o inadecuada, posición clave para hacerles entender que comprendemos su enfado o dolor, pero tener esa conducta no les va hacer sentirse mejor. Por otro lado, si el menor ha asumido roles que anteriormente no tenía, debemos de tener en cuenta la edad de éste y si estos roles son adecuados a su edad, evitando expresiones como “ahora eres tú el hombre de la casa” o “ahora eres tú una pequeña mamá para tus hermanitos”. También debemos de animarles a que sigan con las actividades que tenía antes de la muerte de un ser querido, que no tiene nada de malo el que siga divirtiéndose, que siga escuchando música o que invite a sus amigos a casa, etc., ya que mantener vivas y activas sus relaciones sociales son muy importantes para evitar que caiga en un aislamiento.

#### **4.4.2.2 El duelo en los adolescentes**

La adolescencia (Cid Egea, 2011), es una etapa difícil, de cambios ya no solo físicos sino también psicológicos, abandonando el mundo de la niñez para adentrarse en el mundo de los adultos. Esta etapa puede resultar aún más difícil si se ha perdido a un ser querido. La muerte de un familiar cercano como es el padre, la madre o un hermano marcará toda la vida, pero dependerá mucho de la manera de elaborar el duelo y que se sientan comprendidos y acompañados en su dolor. La pérdida de alguno de los progenitores es algo muy doloroso, ya que todo lo que se tenía planificado en el futuro e implicaba a alguno de ellos ya no estará, por eso es de crucial importancia integrar de manera adecuada la pérdida.

Es importante que el adolescente tenga el acompañamiento de un adulto que le dé respuesta a sus necesidades y que le asegure que su estado de tristeza y de dolor no será permanente.

Los adolescentes pueden reaccionar de varias maneras ante la muerte de un ser querido, por un lado puede tener una actitud pesimista o inconformista, mostrando reacciones de rebeldía o desafiantes, empeorando en los estudios, frecuentando mañas compañías o abusando del alcohol o de otras drogas, o todo lo contrario, mostrándose más maduros y asumiendo responsabilidades en la familia. Es posible que participen en

los rituales de despedida, mostrándose cercanos al resto de familiares y sintiéndose bien por poder ayudar y dar apoyo a los demás. En otros casos, los adolescentes pueden sufrir una depresión y apartarse de su entorno de familiares y amistades, mostrándose retraídos y no deseando comunicarse con nadie, pasando mucho tiempo en soledad, teniendo sentimientos de culpabilidad o responsables de la muerte del ser querido, sobre todo si antes hubo peleas o había una convivencia difícil. Como consecuencia es común que se mantengan aislados y tengan conductas autodestructivas.

Debemos de detectar y evitar que se sientan presionados por seguir el ejemplo de sus padres o de sus hermanos, ya que algunos adolescentes cargan con demasiadas responsabilidades no apropiadas para su edad, imitando la conducta de padre o de la madre fallecida. Por otro lado, también se puede dar situaciones de rebeldía, falta de responsabilidad y/o conductas de riesgo como respuestas conductuales que no son otra cosa que formas de conectar o desconectar el dolor, difícil de soportar para ellos.

En estos casos, no debemos de juzgarlos, sino protegerles de conductas que les pueden hacer más daño, y para ello es importante que se sientan comprendidos y que sientan que se respeta su dolor ayudándoles a que expresen sus sentimientos. Respecto a la expresión de los sentimientos o emociones, es importante que los adultos demuestren sus sentimientos de dolor. Con el grupo de iguales también hay que mantener sensibilidad y comprensión. Los adolescentes temen mostrar vulnerabilidad ante sus iguales, evitando mostrar cualquier signo de dolor o de tristeza para no sentirse diferentes y seguir siendo aceptados.

En esta etapa, se cuestionan y se hacen muchas preguntas de carácter religioso o cultural, mostrándose creyentes o sintiéndose escépticos respecto al tema. Pueden mostrar curiosidad sobre el más allá; por eso es importante darles un espacio en los rituales funerarios, hacerlos participes y que se puedan despedir como los adultos, más aún cuando es el caso de un padre o de una madre fallecida.

Durante el proceso de duelo, es normal que los adolescentes se sientan en los primeros meses muy cansados, y que tengan dificultades para concentrarse, sobre todo en actividades de tipo intelectual. Pueden sentir intensas emociones y sentimientos como enfado, soledad, culpa, tristeza, y algunas veces percibirlas todas al mismo tiempo, siendo el enfado la emoción que más predomina. Tenemos que explicarles que todas las emociones que está experimentando son normales, y que lo más adecuado es que las exprese, ya que no expresarlas es mucho más dañino. Para poder expresarlas es adecuado proporcionarles un entorno de seguridad, aceptar cualquier emoción y acompañarlos en estos momentos, escuchándolos y compartiendo emociones.

Por otro lado, si no quieren expresar lo que sienten, debemos de respetarlo, pero podemos invitarle a que lo hagan de otra manera, como es por ejemplo escribiendo una carta, hacer una lista de preocupaciones o dudas y, si lo desean, leerlas con una personas de confianza y cercana. Otra manera de canalizar sus emociones, es a través de actividades, siendo importante el animarles a que hagan actividades ya sean deportivas, musicales o a través del arte.

#### **4.5 Características del acompañamiento en el duelo en la infancia y en la adolescencia.**

Las horas de tutorías son un espacio y tiempo idóneo para poder llevar a cabo un acompañamiento educativo, “El aspecto más destacado de este modelo de intervención tutorial es precisamente que se propone al tutor –y no al orientador- como ‘acompañante didáctico” (Herrán y Cortina, 2008b). Se considera que el tutor es la persona que más vínculo afectivo tiene con su alumnado, quien mejor los conoce y es también el agente que más relación tiene con la familia. Para ello, se necesita una formación adecuada para poder llevar a cabo el acompañamiento educativo.

Para abordar este tema debido a la muerte de algún alumno, algún familiar de un alumno o cualquier fallecimiento del centro educativo, la tendencia es remitir al orientador para que lo aborde, siendo el orientador una figura que desconoce el alumnado, no existiendo ninguna clase de vínculo.

Algunos autores van más lejos (Herrán y Cortina, 2008b), explicando que el orientador no debe de ser una alternativa rápida ni tradicional debido a que 1º) la principal es la falta de vínculo afectivo a priori con el niño y sus padres, y a que 2º) no existe una preparación específica en el colectivo de orientadores, y a que, en último lugar, 3º) los niños y los adolescentes, con un acompañamiento adecuado, pueden y tienden a superar su duelo en un tiempo prudencial. 4º) Se trata, en suma, de un modelo de intervención contrastado que asocia un desenlace positivo en la mayor parte de los casos.

Ante una pérdida relacionada con nuestro alumnado, debemos de obtener el conocimiento necesario para poder actuar y saber qué hacer, una de las fuentes donde poder obtener ese conocimiento son; a) las fuentes externas (intercambio de información con otras personas relacionadas con el menor como son otros maestros, orientadores, jefes de estudios, etc., a través de preguntas como “¿Tú qué harías?”), teniendo la ventaja del enriquecimiento objetivo y la desventaja de transmitir y demostrar nuestra inseguridad. Por otro lado, el maestro también dispone de b) fuentes externas bibliográficas, donde encontrará libros, manuales, revistas y artículos especializados, donde ofrecen alternativas, ayudan a reflexionar y a pensar en otros puntos de vista. Como ventaja encontramos la rapidez y la apertura a otras percepciones fundamentadas e investigadas. Como desventaja podemos encontrar la despersonalización de la propuesta originaria y reforzar nuestros puntos de vista. La suma de estas dos fuentes, da lugar a c) la fuente externa e interna a la vez, donde el tutor debe de activar su conciencia bien surtida de receptividad, conocimiento, empatía y autoevaluación, aprovechando el conocimiento que tiene el niño como recurso; sin embargo, muchas veces se suele tener poca confianza en las palabras de los niños. Y para finalizar, la última fuente que describen estos autores es que los tutores tienen d) las fuentes internas, que es el enriquecimiento, el cultivo debido a su madurez, profesionalidad, empatía, buen pensamiento, conciencia, capacidad de escucha entre otras cualidades más, los referentes más fiables y validos de cualquier comportamiento, siendo la base para una buena preparación pedagógica del docente necesaria para educar para la muerte.

El '**Acompañamiento Educativo**' pretende desde la orientación y preferentemente desde la actuación del tutor (Herrán y Cortina, 2009):- Abrir canales para la expresión posible del niño, respetar *cualquier expresión*, incluida la *no expresión* que a través de ellos pueda tener lugar, permitir que se apoye en nosotros en cualquier momento, para que reempanda la *escalada*, seguir desde atrás, es decir 'quitarnos de en medio', para que sean sus necesidades las que van a ser atendidas en primer término y no las nuestras, favorecer su autonomía, ofrecer la contención y el apoyo necesario permitiendo que haga su propio recorrido aunque no responda a ningún esquema preestablecido ni a nuestras expectativas ,mantenerse disponible. Nuestra oferta de ayuda no debe limitarse sólo al principio, debería mantenerse en el tiempo, cada persona tiene 'un tiempo' para la elaboración del duelo y para 'enterarse' de lo que sucede.

Un adecuado "acompañamiento educativo" desarrollado desde un adecuado *distanciamiento empático* facilitaría la evitación de errores habituales (Herrán y Cortina, 2009) como:

- **No alejarles del escenario afectivo:** No aislarles cuando vienen otras personas o familiares a expresar sus condolencias, ni enviarlos a otro hogar o de viaje: Integrarles en el entorno afectivo inmediato
- **No recurrir a esquemas propios del tipo:** "Si A entonces B", porque actuaremos egocéntricamente y evitaremos una empatía de calidad. Muchas veces toman la forma de muletillas sutilmente impositivas: "Haz esto", "Haz lo otro", "Vete a tal sitio", "Léete aquello...", "Habla con tal persona", "No te preocupes", "No llores", "Llora", "No lo pienses", "No te enfades", "Todo irá bien", etc.
- **No tratar al niño como alguien emocionalmente distinto:** Concederle los mismos privilegios emocionales que a los adultos para expresar sus sentimientos: negación, abandono, tristeza, amor, afecto, hostilidad, rabia, culpa, etc.
- **No ponernos en el lugar del niño** perdiendo la perspectiva y la distancia, porque no haremos más que proyectar (nos) y no le podremos observar ni escuchar.

- **No mentir:** No decir que se ha ido de viaje, se ha dormido, se ha ido al cielo, te está mirando desde una estrella, etc.
- **No aislar** al niño de las penas de los demás: El niño tiene capacidad de afrontar situaciones reales. Si lo desea, hacerle participar del proceso gradual de enfermedad y muerte.
- **No darle todo hecho:** Que busque una nueva sabiduría en el educador que le acompaña.
- **No llevar la voz cantante:** No interrogar, no juzgar, no hacer interpretaciones, etc.
- **No evadirse:** Comunicar al niño que los adultos no tenemos todas las respuestas.
- **No hacer asociaciones:** No asociar muerte a pecado o castigo, a cansancio de la vida, a enfermedad, a culpa: Ayudar a que el niño se diferencie de la persona muerta: él es una persona saludable.
- **No desconfiar de la capacidad de reparación,** recuperación y resiliencia del niño. Los niños tienen la sabiduría para hacerlo.
- **No precipitar, interferir o acelerar su proceso de duelo** evitando que recorran íntegramente su tristeza. Si les permitimos terminar su recorrido, probablemente les veamos salir del túnel a tiempo y con una conciencia renovada.

Como conclusión del acompañamiento educativo, estamos de acuerdo con Herrán y Cortina, cuando afirma;

*Llevar esto a la educación no es nada más que facilitar el espacio para que los alumnos se expresen en momentos de sufrimiento, dolor o fracaso. Con el respeto y el cuidado de no introducir ninguna nueva creencia, sólo en el hecho de permitir su expresión y de compartirlo, le garantiza un espacio cálido y seguro para que elabore lo que tenga que elaborar según su madurez y su edad (2005, pp. 20-33).*

El *acompañamiento educativo* podría constituir, así, un ámbito de especial interés y relevancia dentro de la formación del profesor-tutor. No es fácil realizarlo: se requiere una formación que incluya la transformación interior y la mejora personal. Por otro lado, debemos de diferenciar otro tipo de acompañamiento, es el **acompañamiento terapéutico**, cuando el impacto emocional de la pérdida en algún alumno o en varios es tan fuerte que necesitan la ayuda de un especialista. En necesario saber cuándo acaba



el acompañamiento educativo y se inicia el acompañamiento terapéutico. Kroen (2002) señala una serie de indicadores, estos indicadores son conductas que nos pueden ayudar a identificar si el niño o el adolescente se encuentran en una especial situación y si necesita ayuda psicológica de un personal cualificado, como por ejemplo cuando llorar en exceso durante largos periodos de tiempo, presenta estados de enfados frecuentes y prolongados, cambios extremos en la conducta, patentes cambios en el rendimiento escolar y en las notas, tiende a retraerse durante largos periodos de tiempo, aparece una falta de interés por los amigos y por las actividades que antes le gustaban, tiende por las noches a tener pesadillas y problemas de sueño, puede ir acompañado de una pérdida de peso, apatía, insensibilidad y falta de interés general por la vida e incluso a tener pensamientos negativos acerca del futuro.

Existen diferentes manera de prestar ayuda en el proceso de duelo tanto en la infancia como en la adolescencia, pero en un primer lugar o actuación, la mejor manera de ayudar a un niño o adolescente es ofrecerle contención y acompañamiento a las personas responsables del menor, ya que ellas van a ser las encargadas de contener y acompañar al menor en su dolor.

#### **4.6 Pautas para afrontar el duelo en el aula.**

*“Poder llorar la muerte de un ser querido adecuadamente y afrontar la pérdida antes de que se produzca, en el momento en que ocurre y sobre todo después, hace que el niño/a no pueda sentirse culpable, deprimido, enojado o asustado. Cuando ayudamos a nuestros hijos a curarse del dolor que produce la herida emocional más profunda de todas –la muerte de un ser querido - los estamos dotando de unas capacidades y una comprensión importantes, que le servirán para el resto de sus vidas” (Kroen, 1996, citado en García, 2014).*

No es de extrañar que cada año, en cualquier centro educativo, se produzca la muerte ya sea de alguno de los miembros de la comunidad educativos (muerte de un alumno o alumna o de un) y/o de familiares cercanos del alumnado. Ante estos casos, la escuela

sufre un gran impacto afectando a toda la vida del centro educativo. Después de la familia, la escuela o el instituto se convierte en un lugar importante para poder ayudar al menor en su proceso de duelo, por eso es importante que el personal docente cuente con los conocimientos y recursos necesarios para poder ayudarlo. Sin embargo, el personal docente, generalmente, no tienen los recursos ni saben las pautas o pasos más idóneos para afrontar en el aula la pérdida de un ser querido de sus alumnos.

Teniendo en cuenta que cada alumno puede vivir de manera diferente la muerte de un ser querido, se recomienda planificar la actuación del profesorado o del centro educativo ante la necesidad de responder a las necesidades del alumnado. El primer paso que debemos de realizar es reconocer algunas de las conductas más comunes del niño que se encuentra en un proceso de duelo, para poder comprender este comportamiento y poder actuar. Señalamos algunas de estas conductas.

- **Problemas de atención y concentración:** parte de su energía va destinada a elaborar la pérdida del ser querido. Los niños pasan mucho tiempo pensando en la persona fallecida, haciéndose muchas preguntas y sintiendo muchas emociones. Sus preguntas más habituales son: qué va a ser de ellos, quién se hará cargo de las cosas, y en todo momento anhelando volver a ver y sentir a la persona fallecida. De esta manera, exteriormente, puede parecer que el niño o adolescente está distraído, no prestando atención a las cosas. Si el ritmo escolar exige que los alumnos tengan activos los cinco sentidos para poder seguir el ritmo de aprendizaje (hacer los deberes, estar atentos a las explicaciones de los maestros, comprensión de lecturas, etc.), cuando se encuentran en duelo se evidencia que no están todos sus sentidos puestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Dificultades de memoria:** Ligado al anterior punto, es posible que se den problemas de memoria y se olvide de las cosas con más frecuencia, ya que su atención está puesta en el trabajo de duelo. Suele ocurrir que no recuerden fechas de un examen, entregas de trabajos, olviden algún libro o material escolar.

- **Disminución del rendimiento escolar:** sumando las dificultades de atención, concentración y memoria, se produce una disminución en su rendimiento escolar. Muchas veces estas disminuciones son esperadas cuando el alumno se encuentra en duelo, pero si la situación se acentúa en el tiempo, la sensación de angustia en el alumno aumenta teniendo peores resultados y retrasando el ritmo con el resto de sus compañeros, entrando el alumno en una espiral de estrés y de ansiedad.
  
- **Conductas de tipo ansioso:** Es frecuente que los menores que se encuentran en duelo desarrollen temores que antes no tenían, relacionándose estos temores con el temor de perder a otro ser querido, y este temor aumenta si sus compañeros se enteran. Estos temores no suelen expresarlos, pero son percibidos por acciones como, por ejemplo, cuando entra en un estado de angustia al separarse de alguno de sus padres en la puerta del centro. A partir de los siete y ocho años, se puede mostrar ansioso por lo que puedan pensar sus compañeros, se puede sentir incómodo y observado por los demás, mostrando en estos casos una clara reticencia para bajar al patio o quedarse con los maestros.
  
- **Arranques repentinos de llanto:** cuando nos encontramos en duelo, tanto niños como adultos, nos invade una tristeza y un anhelo de recuerdos e imágenes de la persona fallecida. Simplemente con el hecho de pensar en la persona se puede mostrar compungido y llorar, además en la escuela, hay momentos en que el recuerdo está más presente que en otras ocasiones como son las celebraciones de las fiestas navideñas, el día del padre, o el día de la madre.

Un grupo de trabajo, bajo las directrices de Villanueva y García Sanz (2000), analizó 124 casos de consultas infantiles por pérdidas, el 13% de ellos presentaron duelos por muerte. La sintomatología encontrada fue: en un 31% trastornos de conducta, un 20% fracaso escolar, en alrededor de un 15% síntomas depresivos, ansiedad y síntomas corporales.

Cuando un alumno se encuentra en duelo, es necesario que cuente con la ayuda y el apoyo de sus maestros o profesores, al igual que sus compañeros. Para ello es importante poder hablar de nuestros sentimientos y emociones ya que van ayudar a los alumnos a reconocer sus sentimientos y emociones para poder compartir el dolor que le ha causado la pérdida de un ser querido. Para ello será necesario facilitarle que se expresen, escucharlos, trabajar la ayuda entre iguales, respetar los tiempos y espacios para que puedan llorar. Pasado las primeras manifestaciones de duelo, es necesario hacer un seguimiento del alumno para poder comprobar evolución y fases del duelo.

El profesorado debe saber actuar y atender las necesidades del alumnado que haya perdido un ser querido, las pautas que se recomiendan seguir son:

- **Mantener la normalidad en el aula pero con flexibilidad:** como ya es sabido la regularidad en la vida cotidiana del menos es necesaria para ayudar al niño, por eso en la escuela se debe de aplicar también. Sin embargo, el maestro o profesor debe de tener en cuenta que posiblemente su capacidad de rendimiento, de atención y de concentración va a disminuir, por eso se debe de mostrar flexible en situaciones como, por ejemplo, extender los plazos de entrega de trabajos, asegurarse que ha notado los deberes, permitir que haga los exámenes en otro momento, solicitar ayuda académica, etc.
- **Mantener una comunicación regular con los padres o tutores del menor:** este contacto tiene que ser más frecuente que veces anteriores, ya que los encuentros van a permitir conocer la realidad de la familia y la situación y, por otro lado, informar acerca del menor lo detectado en el centro escolar. Podemos asesorar a los padres sobre cómo poder ayudar a su hijo, y en ese sentido es necesario que haya profesores que tengas conocimientos básicos sobre el duelo y que dispongan material para poder ayudar a los padres. En resumen, crear nuevos lazos de comunicación con la familia, escuchar sus necesidades e informarles y hacerles partícipes de los planes de trabajo y del seguimiento de sus hijos.

- **Ofrecer apoyo adicional en el ámbito escolar al menor:** ante situaciones de tristeza, o problemas de concentración, conducta o conflictos entre compañeros o profesores, su tutor puede asignarle a una persona (persona que le niño confíe) para que disponga de la figura y de un espacio donde pueda solventar los problemas anteriores.
- **Permitir llamadas telefónicas o salidas del aula:** ante situaciones donde el menor tengo la angustia y el miedo que le pueda pasar algo malo a sus parientes cercanos, se le permitirá hacer o recibir alguna llamada de su familia para comprobar que todo está bien, y de esta manera disminuir su angustia. Si se encuentran agobiados, observados por sus iguales u otro motivo y necesitan despejarse, es importante estar atentos y permitirles salir de clase o a ir al baño.
- Tener una **actitud abierta para acoger, respetar y escuchar** los sentimientos y emociones que nos pueden expresar el alumnado.
- **Respetar lo silencios largos.**
- **Crear espacios de comunicación dentro o fuera del aula.**
- **Buscar apoyo y asesoramiento de expertos** cuando faltan recursos o se observan anomalías en el duelo.
- **Respetar y tener en cuenta las fechas especiales:** los niños ante determinadas fechas lo pueden vivir de una manera desagradable y difícil, como son las navidades, el día de la madre, o el día del padre. Debemos de preguntarle si desea o no realizar la actividad si éste lo va a vivir con demasiada dificultad. Ante las fechas de cumpleaños o aniversario de la muerte, es necesario conocerlas ya que nos va a permitir estar atentos y comprender lo que le está pasando al niño si éste tiene un cambio de ánimo.
- Respecto a las **despedidas**, el grupo o la clase puede pensar maneras diferentes de despedidas, atendiendo siempre a la edad del alumnado. Se puede proponer como por escribir una carta, una poesía, realizar un dibujo, recopilar fotos y hacer un collage fotográfico, comprar flores o ir al cementerio...entre otras cosas.
- **Guardar un minuto de silencio** en el centro educativo, ya sea en cada aula cuando se acuerde a una hora o salir todo el alumnado y profesorado a un

espacio común, como puede ser el patio, y guardar un minuto de silencio, todos a la misma vez.

- **El profesorado** debería de asistir y acompañar al alumno y a su familia en estos momentos tan dolorosos, asistiendo al funeral, al entierro, crematorio o inhumación.
- El centro educativo en señal de duelo debería de **suspender todos los actos de celebración** o festividades si coincide con la muerte de un alumno o de un profesor.
- **Preparar a los alumnos para el regreso de un compañero que está en duelo:** es importante informar al resto de la clase (previamente comunicárselo a los padres del menor si desean que el maestro comunique al resto de compañeros lo que ha sucedido). Si es un alumno el que ha muerto, también se debe de pedirle permiso a los padres para informar a sus compañeros sobre la pérdida.
- **Formar al profesorado** a través de seminarios o jornadas en educar para la muerte para poder afrontarla de una manera natural en el aula.

Debemos de atender en todo momento las necesidades de nuestros alumnos, necesidades que irán ligadas a su edad y grado de madurez. A continuación se propone **pautas** según el tramo escolar en que se encuentre.

#### **A. Educación Infantil**

Es imprescindible comunicar de manera clara y sencilla la muerte, cuidando mucho nuestro lenguaje, además usaremos el contacto físico cuando hablemos con niños para aumentar la confianza en ellos. Respecto a las preguntas que nos plantean, debemos de dar respuestas a todas sus preguntas sobre la muerte, dar y respetar el tiempo que tarden en dar respuesta las preguntas que le podemos decir. Es importante que se compartan las emociones con nuestros alumnos, pero en todo momento debemos de mostrar una actitud tranquila, segura, serena y ser pacientes. No debemos de ocultar en la conversación temas o palabras como cementerio, funeral, entre otras palabras similares. Y por último debemos de propiciar momentos para los alumnos puedan expresar sus sentimientos a través de la pintura o de cuentos, como por ejemplo.

### **B. Educación Primaria : 1º, 2º y 3º**

Con el alumnado del primer tramo de Primaria y primer curso del segundo tramos, debemos, al igual que con los alumnos de Educación Infantil, comunicar de manera clara y sencilla la muerte lo antes posible, creando un clima de escucha y de tranquilidad en el aula. Debemos de explicarles la causa de la muerte de una manera sencilla para que lo puedan comprender y que los alumnos puedan expresar los propios sentimientos, para crear un clima de confianza y así los alumnos también abrirse y compartir los suyos. Es aconsejable que se pueda y se recuerde a la persona fallecida y los buenos momentos vividos con ella. Por otro lado, en todo momento debemos de dar respuesta a todas sus preguntas sobre la muerte y evitar tales expresiones que encierran estereotipos, mitos y tópicos como “los niños no lloran”, “hay que ser valiente”, “ahora debes de cuidar de tus hermanas”, “eres ahora tú el hombre de la casa” o “ya eres mayor”.

### **C. Educación Primaria: 4º, 5º y 6º**

Con el alumnado del segundo tramo (solamente segundo curso) y tercer tramo de Primaria, debemos conseguir que el profesorado exprese sus propios sentimientos, para poder crear un clima de confianza y así los alumnos también abrirse y compartir los suyos. Tenemos que dar respuesta a todas sus preguntas sobre la muerte, abordando los temores que en estas edades pueden tener, ante sus preguntas, miedos o inquietudes, hay que recordarle que la conversación es confidencial. Y como se hacía en el anterior grupo, expresiones tales como “a tu padre le hubiera gustado” “los niños no lloran”, “hay que ser valiente”, “ahora debes de cuidar de tus hermanas”, “eres ahora tú el hombre de la casa” o “ya eres mayor”, se deben de evitar, ya que pueden generar presión en el menor. Si el alumno presenta enfado hay que tener paciencia, y protegerlo ante acciones que se pueden dar como conductas irascibles o violentas y debemos de asegurarles y mostrarles que el profesor va a estar siempre cuando lo necesite para ayudarlo, escucharlo o apoyarlo.

### **D. Educación Secundaria Obligatoria**

Si se tiene que comunicar la muerte de un profesor o de un compañero, siendo esta inesperada, repentina o violenta, se recomienda que vaya el tutor y otro profesor a comunicar la noticia. Hay que dedicarle un tiempo y un espacio para hablar de lo sucedido. También debemos de proponer y preparar diferentes maneras de despedida, así como acudir al tanatorio o cementerio, si la clase lo desea. Es importante expresar los propios sentimientos, para crear un clima de confianza y así los alumnos también abrirse y compartir los suyos, recordando la importancia de apoyarnos unos a los otros y contar con la familia. Tenemos que asegurarles y mostrarles que el profesor va a estar siempre cuando lo necesite para ayudarlo, escucharlo o apoyarlo. Si el alumno presenta enfado hay que tener paciencia, y protegerlo ante conductas que se pueden dar como conductas irascibles o violentas. Y por último ante estas situaciones, se puede aprovechar para trabajar la muerte como tema transversal, llevando a cabo reflexiones sobre la vida, la muerte, visionado de películas, lectura de poemas, etc.

Autores ya reconocidos en este territorio de saberes (Herrán y Cortina, 2006, pp. 191-192), ofrecen una serie de actividades, métodos y recursos didácticos para llevar a cabo en el aula cuando el duelo es colectivo como por ejemplo las asambleas o diálogo de aula, la lectura de cuentos adecuados y selectos para elaborar la pérdida, hacer actividades donde se utilicen fotografías y dibujos, hacer el rincón del niño/a, para trabajar la expresión de emociones y sentimientos la realización de poemas o mensajes de despedida, hacer excursiones o salidas para recordar, invitar a los papás del niño, realizar algún proyecto didáctico de duelo y si se considera adecuado la asistencia al velatorio, entierro o funeral.

Cuando el duelo es individual, se presentan actividades, métodos o recursos para emplearse ante un duelo individual, como es por ejemplo el cuaderno emocional, la expresión artística, la lectura de cuentos infantiles, la construcción narrativa de la identidad y las cartas de despedida.

Para acabar este apartado recogemos algunos de los cien consejos que Alan Wolfelt (2003) describe en su libro *Consejos para niños ante el significado de la muerte*,



destinado a niños entre seis y doce años, consejos que nos pueden servir para ofrecérselos a nuestros alumnos.

Aprende a diferenciar entre el dolor y el duelo.	No pases demasiado tiempo solo	Haz un libro del recuerdo
Tómalo con calma.	Habla de la persona que ha muerto	Construye una caja de recuerdos
Acepta la muerte	Dibuja tus sentimientos	Sé tú mismo.
Recuerda a la persona que ha muerto	Escríbele una carta a la persona que ha muerto	No te asustes con las “oleadas de dolor”
Tienes derecho a estar triste y a estar feliz.	Habla con un amigo	Haz deporte
Acepta que ahora tu vida es distinta	Tienes derecho a sentir lo que sientes	Escribe un diario
Deja que los demás te ayuden ahora y siempre	Deja que tus sentimientos salgan al exterior.	Sal a jugar
Piensa en lo que ha pasado	Habla con un adulto en quien confíes	Llora

Tabla 13. Consejos para niños. Wolfetl (2003). Adaptado.

#### 4.7. Construcción del concepto de muerte por parte de los niños.

En la actualidad, no contamos con una extensa bibliografía de trabajos o investigaciones que hablen del concepto de muerte en los niños, pero en lo que sí coinciden es que los niños están preocupados por el tema y que esta preocupación empieza antes de los que las personas mayores creemos. Los niños desde muy pequeños piensan en la muerte, tienen curiosidad y preguntan. Y van construyendo su imagen de la muerte en función de una serie de variables y circunstancias.

##### 4.7.1. Algunas clasificaciones sobre el concepto.

Existen diferentes clasificaciones en función del concepto de muerte (Herrero, Herrán y Cortina, 2015, p. 44-47), se debe de distinguir entre la “**muerte como elaboración doctrinaria**”, de validez parcial o limitada, la “**muerte total**” se refiere a la muerte de la

especie o del ecosistema en que se vive, a la **“muerte como fase de un ciclo vital”**, se percibe como proceso evolutivo o espiral, a la **“muerte continua”**, como es la muerte celular diaria, en concreto las neuronas, a la **“muerte como pérdida de ego”**, concebida como la muerte del ego, la muerte mística, primera concepción educativa de la historia que arranca de la India y por último a las **“muertes parciales”** (Herrán et al., 2000), haciendo referencia a las vivencias de pérdida de las pequeñas o grandes cosas de la vida cotidiana.

Esta pérdida, la muerte parcial, desde el punto de vista del niño, consiste en la separación entre el sujeto y el objeto (cosa o estado de la cosa), que va seguida de la construcción de un puente, alternativa o algo nuevo (despedidas, ausencias, separaciones, rupturas, olvidos, pérdidas, deterioros, etc.). Las despedidas son hechos constante en nuestras vidas diarias, pero debemos considerar la muerte como la gran despedida de todas ellas, teniendo que saber manejar los sentimientos que nos provoca esta despedida (Baum, 2010).

Existen diferentes de posturas y comportamientos en las personas para hacer frente a la muerte. Señalamos algunas de ellas.

- **Negación:** La actitud de negar parte de esquivar el tema, de no tratarlo y así hacer como que éste no existe. “No es una negación desde el punto de vista lógico (no se deja de aceptar intelectualmente el hecho de nuestra muerte), sino una actitud y, por lo tanto una negación emocional. La aceptación intelectual coexiste con la denegación emocional” (Castilla del Pino, 1995, p.254). Para mucha gente pensar en la muerte es perturbar y paralizar sus vidas, y aunque la muerte no se puede eliminar, si se puede eliminar la preocupación por ella, decidiendo no pensar ella para poder ser felices.

*“Con esta actitud negamos su duelo, ignoramos su dolor y le transmitimos mensajes no verbales como “los efectos son reemplazables” (...), en lugar de ayudarle a comprender que las separaciones duelen y que el duelo es inevitable y triste pero saludable para poder seguir adelante en la vida emocional” (Fonnegra, 1999, p. 246).*

- **Desafío/ Omnipotencia:** La actitud de desafío u omnipotencia parte de retar a la muerte, de plantarle cara, lo que provoca un cierto grado de omnipotencia. Muchas gente para salir de la rutina, de la insatisfacciones y el aburrimiento realizan actividades o acciones que les genera fuertes emociones llegando incluso a rozar la muerte. Entre estas acciones podemos destacar el deporte de aventura o el gusto por conducir vehículos a gran velocidad.
- **Desesperanza:** La actitud de desesperanza parte de tener una actitud desesperada, angustiada y pesimista frente a la vida y hacia la muerte, cuestionándose qué sentido tiene la vida y la muerte, cuándo y cómo se va a morir, que hay después de la muerte, etc.
- **Esperanza:** La actitud de esperanza parte que la muerte es un tránsito hacia otra vida, esperanza que como actitud alcanza su máximo grado en las religiones, de manera especial en el cristianismo.
- **Aceptación/ Realismo:** En esta actitud no reina ni la angustia ante la muerte, ni la esperanza de trascender a otra vida. Es una actitud que acepta la muerte, la finitud y que todo tiene un principio y un final. Se disfruta más de la vida si se supera el miedo a la muerte

#### **4.7.2. Algunas teorías que explican la evolución de esta construcción en el niño.**

Partimos de que la muerte es un concepto complejo, de que los niños van a comprender y a reaccionar ante la muerte de manera diferente atendiendo a variables como la edad, el momento evolutivo, el desarrollo cognitivo, sus experiencias vitales y el grado de madurez. La familia, su actitud y el estilo comunicativo van a influir para poder disponer de estrategias, o no, para afrontar la muerte.

Otras investigaciones coinciden que solo son tres los factores que influyen en la comprensión de la muerte en la infancia y en la adolescencia; 1º) Etapa del desarrollo

psíquico en que se encuentra, 2º) Interacción con el entorno (familia, amistades y profesorado) y 3º) La interpretación personal y experiencias previas.

De las diferentes teorías que encontramos que expliquen cómo se adquieren y se desarrollan los conceptos de muerte, enfermedad y su significado, partimos de la teoría cognitiva más conocida y pionera en este tema, tal y como es la teoría elaborada por Piaget (1984). A continuación, se resume en el siguiente cuadro la evolución del desarrollo de los conceptos de enfermedad y muerte, según la etapa evolutiva propuesta por este autor.

<b>Etapa</b>	<b>Características</b>
Primer periodo 0 a 2 años: llamado periodo sensoriomotor.	Utilizan sus sentidos y capacidades motoras para conocer los objetos y el mundo, (ve qué es lo que puede hacer con las cosas). Aprende lo que se llama la permanencia del sujeto.
Segundo periodo, desde 2 a 6 años: llamado periodo preoperacional.	Son capaces de utilizar el pensamiento simbólico, que incluye la capacidad de hablar. Este pensamiento simbólico es todavía un pensamiento egocéntrico, entienden el mundo desde su perspectiva. No comprenden la muerte en el sentido de que la vida se termina, más bien piensan que la muerte es un tipo de cambio o estado, como el estar hambriento o soñoliento, pero siempre como continuación de la vida.
Tercer periodo, desde los 7 a los 11 años: periodo de las operaciones concretas.	Pueden aplicar la lógica, aplican principios. Ya no conocen intuitivamente, sino racionalmente. Sin embargo, no manejan todavía abstracciones. Su pensamiento está anclado en la acción concreta que realizan. Es el periodo escolar. Las operaciones concretas, al permitirles comprender el espacio, el tiempo y la cantidad como dimensiones mensurables, incitan una orientación pragmática hacia el mundo, por lo que hay dos características que marcan en lo que respecta a la vida y la

	muerte; Mientras que la muerte es el final de la vida, también es al mismo tiempo el principio de otra. Piensan que no todas las personas se mueren. Hay quienes piensan que hay jerarquías, que quienes pertenecen a una clase mueren antes que quienes pertenecen a otra. En este período comprenden que la muerte no es la continuación de la vida. Y empiezan ya a sentir miedo de la muerte.
Cuarto periodo, de los 12 años en adelante (adolescentes y personas adultas): periodo de las operaciones formales.	Es la etapa del pensamiento abstracto, ya pueden hacer hipótesis. En esta etapa, se comprenden las nociones de tiempo histórico, del espacio celeste y de la causalidad probabilística. Por lo que se llega a tener ya una visión científica del mundo y empiezan a definir la vida y la muerte en términos médicos y biológicos y desde diferentes perspectivas. También pueden reflexionar sobre esto desde un punto de vista religioso, filosófico.

Tabla 14. Evolución de los conceptos. Fuente: Piaget (1984).

Destacamos también, las aportaciones realizadas por Nagy. En 1959 estudió el concepto de enfermedad y muerte entrevistando a 378 niños y niñas entre 3 a 10 años de edad. Sus conclusiones fueron que, es a partir de los nueve años cuando reconocen la muerte como un proceso irreversible. El concepto de universalidad aparece entre los seis y siete años de edad. Otra investigadora Bárbara Kane, en 1979, describe que las tres etapas del concepto de muerte están vinculadas con los estadios evolutivos de Piaget (preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales).

FASE	CARACTERISTICAS
1ª	Se adquieren los conceptos de separación, (las personas muertas no viven entre nosotros/as), y falta de movimiento (permanecen inmóviles).

2ª	Se va entendiendo el concepto de universalidad y el cese de la actividad corporal, además de la irrevocabilidad y la causalidad que primero se refiere a causas externas, (accidente), y, al finalizar la etapa, la muerte puede tener una causa interna, (enfermedad).
3ª	Es capaz de pensar en la muerte en términos abstractos.

Tabla 15. Etapas de desarrollo de Kane (1979).

Die -Trill, otro autor, propone la evolución en la adquisición de los conceptos de enfermedad y de muerte en el siguiente cuadro comprensivo.

ETAPA	CARACTERISTICAS
Pre lingüística 0-18 meses	El principal desarrollo es sensoriomotriz, se responde al dolor, al malestar y a las personas extrañas. Existe temor a la ausencia de la madre y el padre. Concepción de enfermedad y muerte: No hay concepto del tiempo ni de la enfermedad.
Preescolar 18 meses a los 5 años	El desarrollo más significativo ocurre en el ámbito lingüístico. Reconoce las partes de su cuerpo y sabe qué parte de su cuerpo está enferma. Cree que la enfermedad está causada por factores externos o por accidentes. La muerte es un sueño en el que hay pérdida de movilidad, separación o mal funcionamiento temporal. Es la etapa del pensamiento mágico: los muertos respiran, comen y se trasladan de un lugar a otro. Reacción a su propia enfermedad: se pueden mostrar más irritables, ansiosos o tristes al sentir restringida su actividad física. Pueden vivir la enfermedad como castigo por malos comportamientos o pensamientos.
Escolar: a partir de los 5 años	Mayor interacción y competitividad social. Expresa curiosidad por la muerte y las relaciones sociales, hay una conceptualización madura del tiempo. Conoce las funciones de cada parte del cuerpo y ya entiende factores internos como causa de una enfermedad.

	Expresan gran interés por los cambios que ocurren en el cuerpo, siendo uno de sus máximos temores la mutilación. En esta etapa, piensa que la muerte es selectiva, que afecta a las personas más ancianas, y tiende a personificarla; la representan con frecuencia como “el hombre vestido de negro”.
Entre los 7 y 13 años	Se ha desarrollado los conceptos de irreversibilidad, universalidad y permanencia de la muerte. Aunque la edad varía según la experiencia de enfermedad y muerte, y de factores socioculturales.
Preadolescencia y Adolescencia.	Se desarrolla el pensamiento formal. Admite que existen causas desconocidas a la enfermedad. Con frecuencia se emplea la negación como defensa ante la amenaza que supone la muerte.

Tabla 16. Etapa según Die-Till. Fuente: Die-Trill (2003).

Para el psicólogo A. Gessell, el concepto de muerte evoluciona en los niños atendiendo a su edad de la siguiente manera.

ETAPA	CARACTERISTICAS
Hasta los 3 años	Prácticamente no hay una idea de la muerte
A los 4 años	Existe un concepto pero es muy limitado. Usa la palabra pero no con mucha noción de su verdadero significado. No lo relaciona con emociones asociadas a la muerte como es la pena o la tristeza.
A los 5 años	El concepto se vuelve más realista. Se empieza a reconocer el carácter final de la muerte y su carácter reversible.
A los 6 años	Relaciona la muerte con el acto de matar, la enfermedad, los hospitales o la vejez. Tiene cierta preocupación por las tumbas, los funerales y los entierros. No considera que él llegue a morir.
A los 7 años	El pensamiento es muy parecido al de los seis años, pero se da una manera más realista y comprensiva. Nace un interés por las visitas a los cementerios así como por las causas que pueden provocar la muerte como la violencia, la enfermedad, la vejez. Empieza a suponer que él también tendrá que morir, pero lo suele negar.

A los 8 años	El interés que tenía por las tumbas y los funerales, ahora pasa a lo que sucede después de la muerte. Va aceptando que hecho de que todo el mundo muere, incluso él. Va comprendiendo mejor el concepto de muerte.
A los 9 años	Cuando se refiere del concepto de muerte hace referencia a fundamentos lógicos o biológicos (falta de vida, cuando ya no se tiene pulso ni temperatura, cuando no se respira, etc.). Acepta que cuando sea mayor tendrá que morir. En la mayoría de niños de esta edad no hay un interés demasiado alto por este tema.
A los 10 años	En comentarios espontáneos el niño espera que sus padres no mueran. Algunos niños manifiestan que después de la muerte las personas buenas van al cielo, algunos niños piensan que los malos también deben de ir. Otros se preguntan cómo será el cielo.
A los 11 años	Son frecuentes las explicaciones sobre el entierro y la desintegración final, aumentan los argumentos teóricos sobre que pasa después de la muerte. Hace comentarios sobre parientes y amigos que han fallecido
A los 12 años	Se observa un elevado escepticismo, puede estar asociado por una mayor preocupación por los problemas religiosos. No son muchos los que piensan que el difunto va al cielo y hay un gran número de adolescentes que expresan dudas o falta de interés. Algunos mencionan esporádicamente la reencarnación mientras que otros imaginan la muerte como un largo sueño y otros como el fin de todo.
A los 13 años	Sigue la idea de que la muerte es el fin. Hay una preocupación personal por los demás, menciona a familiares o amigos difuntos y comentan su tristeza. De nuevo, están preocupados por la cuestión de si irán al cielo, y por primera vez hacen el siguiente comentario: "A veces querría estar muerto".
A los 14 años	Hay variedad en respuestas. Unos piensan que se irán al cielo, otros declaran tener miedo a la muerte, pero una de las tendencias más fuertes es la de señalar el carácter inevitable de ésta.
A los 15 años	Son muy pocos los que piensan que uno va al cielo cuando se muere. Algunos creen que nuestras almas perduran en el recuerdo de aquellos que nos conocieron, y otros dicen simplemente que no les gusta pensar en el tema. La gran mayoría duda del cielo o se declaran indiferentes.



A los 16 años	Son muchos más los adolescentes en comparación con el grupo de jóvenes de 15 años que creen en el cielo como lugar o estado de recompensa para los buenos. La mayor parte de las ideas del cielo son más complejas que a edades anteriores. Muchos piensan en la muerte de manera seria y mencionan su carácter inevitable.
---------------	---

Tabla 17. Etapas de Gessell. Fuente: Gessell (1987).

El filósofo de la educación, el profesor Mélich (1989, p. 129), considera más útil presentar el desarrollo del concepto por etapas que hacer la división por edades, quedando de la siguiente manera: **1ª Etapa:** El niño es incapaz de entender el problema de la muerte, **2ª Etapa:** La muerte es una larga ausencia, una desaparición provisional, **3ª Etapa:** La muerte queda integrada en el niño a través de elementos sociales concretos: duelos, ceremonias o entierros y una **4ª Etapa:** Aproximadamente antes de la adolescencia aparece la consciencia de su propia finitud.

#### 4.7.3. Una visión comprensiva de esta construcción del concepto.

Analizando a los diferentes autores podemos confirmar, en suma, que en la primera infancia, hasta los dos años de edad, los bebés y los niños desconocen su significado, es más que una palabra para ellos. No obstante, entre los seis y ocho meses, los bebés desarrollan la “noción de permanencia de objeto”, son capaces de notar la ausencia de la persona con la que ha establecido un mayor vínculo cuando ésta no se encuentra. Constituye el primer prerrequisito para la formación del concepto de muerte, que inicia al formarse con las experiencias que vivimos de separación y encontró con los objetos, es decir, aunque no sepan que significa la palabra muerte, la perciben como ausencia así como en los cambios que se pueden producir en su rutina, si la figura de referencia muere.

Hacia los dos años de edad, hay un gran avance en el desarrollo de la memoria, autonomía, socialización y en el lenguaje. Al aumentar los vínculos con las personas, ante caso de pérdidas, sus reacciones y emociones serían más intensas, al igual que identificar los estados de ánimo de los demás.

Los niños de tres a seis años, se encuentran en un desarrollo cognitivo que tienden a ser egocéntricos, predominando la subjetividad y el pensamiento mágico. Conciben la muerte como un estado temporal y reversible, como si tratase de un sueño y que antes o después despertará y volverá a ver a la persona que ha fallecido. En esta etapa, los niños no son capaces de comprender el significado del fin de las funciones vitales. El concepto de insensibilidad post mortem se está construyendo. También creen que la muerte o las enfermedades que causan la muerte son de carácter contagioso y que las personas de su entorno también pueden morir. Sin embargo, se alterna la creencia que tanto sus padres como ellos mismos son eternos y jamás morirán. El concepto de universalidad de la muerte no es comprendido en su totalidad.

Los niños de seis a diez años van acercándose al concepto real de muerte, siendo entre los nueve y diez años cuando ya tienen una noción completa del verdadero significado de morir. Alrededor de los siete años, ya diferencian entre la fantasía y la realidad, siendo capaces de comprender cada vez más el fin de las funciones vitales, comprendiendo también el carácter definitivo que tiene la muerte. Sin embargo el carácter universal no es comprendido en su totalidad, ya que piensan que sólo la muerte va a afectar a las personas muy, muy mayores. Hasta que no llegan al final de esta etapa no comprenden en su totalidad la noción universal de la muerte, incluido ellos mismos.

En los preadolescentes, de diez a trece años, entienden a la perfección todos los componentes que forman la muerte, sabiendo que es irreversible, universal y absoluta. Respeto a los rituales funerarios piden participar en ellos, además comprenden y conoce como murió la persona. Entiende también el impacto y la reacción que provoca la muerte en su familia y en ellos mismo.

Por último en la adolescencia, etapa que suele comenzar aproximadamente hacia los doce años de edad, se tiene un pleno concepto de qué es la muerte y todos sus componentes, tanto de un punto de vista biológico y científico, así como desde una perspectiva filosófica, ideológica o religiosa. En estas edades, generalmente cuestionan todo lo que le rodea, atrayéndole los discursos con principios éticos, filosóficos, religiosos o temas como el sentido de la vida, la muerte o el más allá. Tienen plena comprensión de muerte e incluso pueden fantasear con ella. Algunos adolescentes

pueden sentirse inmortales (aumentando las acciones o conductas de riesgo), otros manifestarán actitudes hipocondriacas.

Para poder construir un significado de lo que es la muerte y poder afrontar su dolor y elaborar de manera adecuada el duelo, tanto niños como adolescentes deben comprender cuatro conceptos clave:

### **1. La muerte es universal: todos los seres vivos mueren.**

Aunque resulte brusco el enunciado anterior, es necesario aclararles a los niños que antes o después todas las personas morimos. La curiosidad de los niños y una cierta sensación de angustia sobre la universalidad de la muerte, puede poner en una situación comprometedoras al adulto cuando debe explicárselo:

- *“Papá, ¿y los animales también mueren?”- “Sí hijo, los animales también se mueren. Todas las cosas que están vivas algún día se mueren”.- “¿Y tú también? Yo no quiero que te mueras, ¿tú no, verdad? Y yo que soy pequeñito, tampoco”.*

Es importante no confundir a los niños y evitar afirmaciones tales como:

- *“Bueno, hijo, no te preocupes que eso no va a ocurrir”.* - *“Ahora no pienses en eso, todavía eres muy pequeño y yo, muy joven”.*

Las respuestas a estas preguntas deben estar basadas en la necesidad de que los niños deben conocer la verdad, comunicándoselo de una manera gradual y según el momento cognitivo en que éste se encuentre.

Es importante no mentir, al igual que no responder con un sí o un no rotundo, “tu mamá jamás se morirá”, ya que contestar de esta manera es contribuir a la no asimilación, y cuando se contesta con sí, es necesario usar términos que puedan dar respuesta asumible a su capacidad emocional y cognitiva: como es por ejemplo, “cuando tu mamá sea muy, muy, muy viejecita.”, que le permita al niño diferenciar entre ser mayor y ser anciano.

## **2. La muerte es irreversible: Cuando morimos no podemos volver a estar vivos nunca.**

Es importante que los niños entiendan que cuando un ser vivo o una persona muere, jamás volverá a estar viva, que es un estado permanente y no un estado temporal. Los personajes que ellos están acostumbrados a ver a través de los dibujos animados o videojuegos suelen morir durante un rato, incluso los niños cuando juegan suelen morir pero vuelven a vivir rápidamente; todos estos momentos, hacen que tengan una comprensión errónea. Antes de dar afirmaciones como “El abuelo está en el cielo”, “Tu mamá está en otro lugar”, “El perrito se ha quedado durmiendo en un largo sueño” es importante recordar que los niños lo interpretan de manera literal, es decir no sobreentienden el significado y tardan en comprender la irreversibilidad de la muerte.

## **3. Todas las funciones vitales terminan completamente en el momento de la muerte.**

Hace referencia al hecho de que cuando una persona muere su cuerpo deja de funcionar (no respira, no se mueve, no siente, no ve, no oye ni piensa). Este hecho tan comprensible para un adulto no lo es para los niños, por dos razones. La primera razón es por la limitación cognitiva y emocional; a los niños pequeños les resulta difícil comprender significando del fin de las funciones vitales, pensando que la persona fallecida sigue sintiendo y experimentando cosas, como si en realidad estuviese dormida. La segunda razón, son los adultos quienes “alimentan” determinados pensamientos en los niños, ya que el carácter metafórico que un adulto puede usar el niño lo va a entender como algo literal, con expresiones como “tu mamá te sigue queriendo y que todos los días le manda muchos besitos desde el cielo”, el niño puede pensar “¿Por qué no vuelve mamá si tanto me quiere? ¿Por qué no siento sus besos? ¿Va a volver si me porto muy bien? ¿Por qué tengo ahora tanto miedo a que esté y yo no la vea?”, etc. De esta manera, los adultos provocan confusiones y complican la comprensión del significado de la muerte, pensando los niños que una vez que se muere todavía se sigue vivo. Por otro lado, hay que diferenciar el “seguir vivo en nuestro corazón” cuando se los explicamos a un menor, diciéndole que es en nuestro mundo

emocional, en el mundo de los recuerdos donde permanecerá la persona y donde la recordaremos riendo, cantando, contando historias, enseñándonos cosas, etc.

#### **4. ¿Por qué nos morimos? Toda muerte tiene un por qué.**

Tenemos que explicarle al niño el porqué de la muerte de la persona que ha fallecido, es importante que sepa que existe una causa física por la que morimos, ya que si no le damos una explicación o no lo comprende, elaborará su propia teoría, dejándose llevar por el pensamiento mágico y generándole más angustia. El niño tiene que comprender que los pensamientos, sentimientos de enfado o de rabia no provocan la muerte, ya que éste se puede culpabilizar.

Es importante que cuando le expliquemos el porqué de la muerte no debemos darle detalle si se ha tratado de una muerte violenta.

Si se considera oportuno, una vez hablado de los motivos físicos que ha causado la muerte, se puede hablar de las creencias religiosas, espirituales o filosóficas, incluso hay niños que tienen sus propias teorías sobre dónde ha ido o dónde está su familiar (en una estrella, en una nube, etc.).

En resumen la comprensión de los subconceptos para comprender el concepto de “muerte”:

SUBCONCEPTOS PARA COMPRENDER EL CONCEPTO DE “MUERTE”	
¿Todos los seres vivos mueren?	Universalidad.
¿Se puede volver a la vida una vez has muerto?	Irreversibilidad.
¿Cuándo uno muere, el cuerpo ya no funciona?	No – funcionalidad.
¿Por qué morimos?	Causalidad.

Tabla 18. Subconceptos. Fuente: Poch y Herrero (2003).

## **Capítulo 5.- RECURSOS DIDÁCTICOS/EDUCATIVOS PARA TRABAJAR LA PEDAGOGIA DE LA MUERTE.**

El papel que tienen los educadores es fundamental para llevar a cabo una educación para la muerte, no solo desde los problemas concretos que pueden pasar cuando un ser querido de un niño o de un adolescente muere, sino desde un carácter preventivo, es decir, anticipándose y dando respuestas a situaciones futuras.

Las ideas y creencias con relación a ella cada vez ocupan menos lugar en la educación, y los individuos cada vez son más frágiles y vulnerables frente a la realidad de la muerte, ya que no disponen de estrategias que permitan afrontarla con el menor sufrimiento posible cuando este hecho se presenta y están más indefensos frente a las experiencias de pérdidas en la vida (Bayés, 2001; Cruz, 2007). La temática de la muerte en la enseñanza obligatoria y bachillerato es, por tanto, prácticamente inexistente en la formación de estos alumnos (Herrán y Cortina, 2008, a).

Consideramos que es muy importante para los educadores, independientemente del nivel educativo que se encuentren, desde educación infantil hasta Bachillerato, ya sea desde la educación formal o no formal, así como padres y madres o cualquier persona interesada en el tema...que disponga de una guía de recursos donde puedan encontrar un amplio abanico de recursos a su disposición. Hemos realizado a este respecto, una búsqueda exhaustiva, intentando que sea lo más completa y actualizada posible. Esta guía de recursos se divide en ocho apartados. En el primer apartado elaboramos una bibliografía para educadores y familias que quieran profundizar en el tema. En el segundo apartado se han seleccionado cuentos y libros de lectura bajo el criterio de la edad, destinado para niños de tres años hasta adolescentes. En el siguiente apartado, encontramos una serie de canciones que hacen referencia al morir, a la pérdida y a la tristeza, son composiciones de diferentes cantantes o grupos nacionales e internacionales, y va desde la música clásica hasta la actual. En el cuarto apartado, se ha seleccionado una serie de poemas para poder analizarlos desde la etapa de Educación Infantil hasta Educación Secundaria. En el quinto apartado, hemos realizado una búsqueda sobre películas y cortometrajes que abordan el tema de la muerte, clasificándose en función de la edad. En el apartado sexto, hemos seleccionado una serie de refranes y de dichos populares, muchos de ellos en desuso porque se han ido perdiendo por el paso de los años, haciendo éstos referencia a la vida y a la muerte. En el penúltimo apartado, el séptimo, se ha clasificado una serie de obras de teatro para el alumnado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, además de citar obras de teatro que en los últimos años se han interpretado tanto en España como en otros países. Además se adjuntan varios enlaces para poder ver algunas obras de teatros anteriormente citadas, siempre con el objetivo de normalizar la muerte desde edades

tempranas. Para finalizar, en el apartado ocho, recomendamos una Webgrafía para que se pueda consultar a través de internet diferentes páginas de interés sobre el tema de nuestro estudio.

### **5.1 Libros para educadores y familias**

Dentro de la amplia lista de libros que podríamos señalar, destacamos una serie relacionada con y para la formación o ampliación de conocimientos del profesorado y de las familias en pedagogía de la muerte. Ampliamos la lista de libros sugeridos por Poch (2000, pp. 155-160) y por Herrero, Herrán y Cortina (2015, pp. 210-223).

### **5.2 La literatura Infantil y Juvenil como recurso educativo.**

*“¿Y si las historias para niños fueran de lectura obligatoria para los adultos?  
¿Seríamos realmente capaces de aprender lo que, desde hace tanto tiempo, venimos enseñando?”*  
José Saramago

En la literatura infantil y juvenil, es preciso destacar los cuentos han servido a lo largo de los años para transmitir ideas, valores y enseñanzas. Casi todos los temas han sido abordados, siendo la muerte uno de ellos, sobre todo en las últimas décadas. Anteriormente existía un vacío, como bien señala Díaz Hanán (1996: 13):

*“La muerte ha sido en la literatura infantil la gran ausente, la eludida, la disfrazada. Es difícil encontrar textos que aborden con naturalidad esa problemática. Detrás de este fenómeno se esconde la sombra de una actitud sobreprotectora hacia la infancia, de un recelo de adulto que todavía no ha solventado su propio enfrentamiento con esa experiencia. Leer sobre la muerte es vivirla por anticipado, es crecer un poco más internamente para estar preparados para su venida. Pero también es el espacio para confrontar nuestra propias experiencias y descubrir en los personajes de ficción que nuestras emociones, que nuestros sentimientos ante ese hecho, son también los de otras personas.”*

Es en los primeros años del siglo XXI cuando se han multiplicado el número de obras infantiles que tienen como tema principal la muerte y, además, diversificando el tratamiento que se le da a este tema. Han permitido comprender que la población infantil y juvenil pueda comprender mejor los procesos de duelo así como el concepto de muerte.



No obstante, dentro de la llamada literatura infantil de la muerte existen y perviven diferentes “subtabúes”, como es, por ejemplo, que ciertas causas de fallecimiento siguen siendo innombrables, suavizándose así la imagen de la muerte. La muerte suele ser representada en la literatura infantil y juvenil como un acontecimiento que generalmente sucede de manera natural a los ancianos, y casi nunca a los jóvenes. No hay violencia, ni accidentes, ni enfermedades terminales ni, mucho menos suicidios (Arnal, 2011). Coincidimos plenamente con este autor, cuando declara que “la muerte, en una cultura más que en otras, es un tabú del cual muy pocos se han atrevido a hablar, y que, sin embargo, nunca han dejado de fascinar tanto a los niños como a los adultos. En torno a la muerte se han tejido múltiples historias, anécdotas, mitos, leyendas y cuentos; unas veces cargados de realismo dramático y, otras, de fantasía” (Arnal, 2011, p.59).

Como bien dice Díaz Hanán (1996): *“La muerte ha sido en la literatura infantil la gran ausente, la eludida, la disfrazada. Es difícil encontrar textos que aborden con naturalidad esa problemática. Detrás de este fenómeno se esconde la sombra de una actitud sobreprotectora hacia la infancia, de un recelo de adulto que todavía no ha solventado su propio enfrentamiento con esa experiencia. Leer sobre la muerte es vivirla por anticipado, es crecer un poco más internamente para estar preparados para su venida. Pero también es el espacio para confrontar nuestra propias experiencias y descubrir en los personajes de ficción que nuestras emociones, que nuestros sentimientos ante ese hecho, son también los de otras personas”* (p.13).

Luis Amavisca, escritor en la *Editorial NubeOcho* afirmaba en una entrevista dada en <http://www.yorokobu.es/nube-ochol/> que *“la mayoría de las editoriales siguen narrando historias con personajes y situaciones tradicionales muy convencionales: el 90% de las editoriales siguen tratando historias clásicas y policíacamente correctas; sus publicaciones siguen un esquema social machista en el que la figura de las niñas es relegada y las princesas no son las que resuelven sus problemas, sino que buscan a un príncipe como objetivo vital. Se comienza a observar una apertura con respecto a los valores de las chicas y su valentía, pero el progreso es lento”* (2015).

Pero vamos encontrando editoriales que han tenido en cuenta que si la sociedad ha evolucionado también lo deben de hacer los cuentos infantiles, enseñando de una manera más actual, realista e inclusiva, como es el caso de la editorial Nube Ocho. Esta editorial nace como una editorial comprometida, especializándose en álbumes ilustrados y en literatura infantil. Sus libros giran en torno a promover una actitud de respeto hacia todas las formas de diversidad, cuentos sobre la diversidad sexual, el medio ambiente, la igualdad, percatándose que la muerte era un tema difícil, pero de mucho interés para los niños. Sus cuentos los hacen divertidos para poder acercarse a las primeras experiencias y/o sentimientos de los más pequeños que no es siempre una tarea fácil de tal comprensión.

A continuación, se presenta en el Anexo II una selección de cuentos y libros de lectura para tratar la muerte desde diferentes enfoques, como por ejemplo las diferentes causas de muerte (natural, por enfermedad, suicidio, etc.), la muerte en humanos, animales o vegetales, las diferentes emociones que tenemos estando en duelo, cuentos que permiten poder trabajar dentro y/o fuera del aula. Aclaramos que es una lista abierta, que con el tiempo se debería de seguir ampliando, y está clasificada por tramos educativos.

### **5.3 Las canciones como recurso educativo.**

*“La vida entera del hombre no es nada más  
que un camino hacia la muerte”.*

Anónimo.

Como decía Oscar Wilde, “la música era el arte más cercano de las lágrimas y del recuerdo”. Por eso encontramos en las canciones un recurso didáctico muy conocido y muy usado por los educadores (sobre todo en las primeras etapas o ciclos educativos). Los motivos para la utilización de canciones son muy diversos. Con las canciones se pretende motivar al alumnado, desinhibirlos creando un ambiente más relajado, buscando conseguir una mayor fluidez e informarles de ciertos aspectos culturales (Coronado y García, 1990). Para Santos Asensi (1996), “la música es un fenómeno

cultural que no conoce fronteras y que actúa como reflejo de nuestras actividades y convicciones personales, y por otros, como espejo de la manera de sentir y relacionarse de una sociedad en una época determinada”. Además, las canciones son un elemento cultural que traslada multitud de sentimientos al ser humano a través de las vía emocional e inconsciente (Colomo, De Oña y Vera, 2013).

Hemos seleccionado una serie de canciones centrada en la muerte, cuyas letras (a excepción de Educación Infantil y Primaria), cuyo contenido se acerca a la realidad y son adecuadas pedagógicamente para el alumnado. Existen piezas desgarradoras, donde artistas o compositores han compuesto las letras después de la muerte de un ser querido, o ante la inminente muerte propia. Son cantos a la esperanza, al dolor, al amor y a la amistad eterna. El fin de usar las canciones es que los mensajes que contienen las seleccionadas sobre la muerte puedan ser interpretadas por los alumnos desde dos dimensiones. Por un lado, desde la objetividad y, por otro lado, desde la subjetividad (Colomo, Magaña, y de Oña Cots, 2014).

Mención especial el trabajo de Almacellas (2004), resumiendo los pasos que se deben seguir para hacer una interpretación educativa de las canciones sobre el tema de la muerte:

- Selección de las letras de las canciones en función de los objetivos formativos que se pretendan alcanzar y de las edades de los alumnos.
- Dar las orientaciones necesarias para que sean capaces de desarrollar una lectura profunda de la letra que van a analizar. Partir de los conocimientos previos que sobre la muerte tienen los alumnos.
- Hacer que los alumnos trabajen en grupos con un material (cuestionario, preguntas cortas, etc.), que les lleve a reflexionar sobre los aspectos que fundamentan los objetivos propuestos.
- Desarrollar un diálogo, a partir de la letra de la canción, para reflexionar sobre la realidad de la muerte y del sentido de la vida. Tras ello, deberán aplicar éste mismo análisis a su propia realidad, es decir, a las leyes que rigen su desarrollo personal.

- Por último, evaluar la actividad realizada, analizando principalmente la modificación en los pensamientos y las actitudes como resultado observable del cambio hacia un mayor aprovechamiento de la vida por parte del educando, por ser uno de los fines principales de la Pedagogía de la Muerte.

#### **5.4 Los poemas como recurso educativo.**

*“Un niño puede vivir cualquier cosa siempre y cuando se le diga la verdad y se le permita compartir con sus seres queridos los sentimientos naturales que todos tenemos cuando sufrimos”.*

Lawrence L. LeShan

La muerte ha sido de los temas que más ha preocupado en la literatura. La literatura castellana ha profundizado en este tema ya que ha sido objeto de preocupación para el ser humano. Y la poesía es una forma literaria de primer orden para tratar el tema de muerte con un recurso educativo literario. Hacemos un breve recorrido de poemas iniciando nuestra tarea por la edad media, siguiendo por el Renacimiento, el Barroco, y el Romanticismo, dónde se aborda la muerte, poesía que llega hasta el siglo XX y XXI. Los poemas nos permiten reflexionar sobre la muerte, así como poder comparar las diferentes visiones que tienen los autores con la visión individual y propia que podemos tener. Por ello, vemos conveniente usar este recurso didáctico, citamos poemas para su posterior análisis en el Anexo IV en los diferentes tramos educativos, extraído y ampliado del libro “La muerte y su didáctica” (2006, pp. 211-213)

#### **5.5. El cine como recurso educativo.**

*“Vivir libre y despreocuparse de las cosas humanas es el mejor medio para aprender a morir”*

J.J. Rousseau

El séptimo arte une la fuerza de la imagen con el poder de la palabra, gracias al desarrollo tecnológico de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. El cine pretende reflejar la vida del hombre desde diferentes esferas de la vida (aspectos físicos,

psicológicos o sociales y sus diversas temáticas vitales y mortales). Podríamos decir, que una película es el punto de vista de un tema real o inventado del director del film.

El cine se consume, nos entretiene, nos apasiona, nos gusta mirar y ver, oír y escuchar sin esfuerzo historias que nos resultan atractivas, sentir y emocionarse, recibir, en definitiva las películas nos hacen creer que somos un protagonista más de la historia, aunque desconozcamos cuál es su final ni tampoco podamos cambiarlo. El poder que tiene el cine es indiscutible; es utilizado en los mejores casos para educar y divulgar y en el peor para adoctrinar (García Sánchez, Fresnadillo, García Merino, 2002). La enfermedad y sus repercusiones, la muerte y sus repercusiones, el duelo, la familia, niños y adolescentes, profesionales de la salud, instituciones, entre otros temas, la enfermedad y el morir tienen un peso destacable en el cine. Todos estamos acostumbrados a ver la muerte delante de la gran o pequeña pantalla, niños y adolescentes también están acostumbrados a ver la muerte, pero de una manera trágica, pasional y multitudinaria, incluso podríamos decir de una manera escabrosa.

El cine nos permite expresar nuestros sentimientos acerca de esta temática, la de la muerte. Atendiendo a las edades de los alumnos para poder trabajar la didáctica de la muerte, el cine se eleva como un gran espacio para la libre expresión de sentimientos, la identificación de valores, el intercambio de experiencias, en resumen, un espacio de debate y de intercambio de opiniones. Si se va a utilizar el cine como recursos didáctico para trabajar la muerte, aconsejamos seguir los siguientes pasos antes de iniciar el taller:

- Ver previamente la película seleccionada.
- Realizar la unidad didáctica para poder trabajar sobre la película.
- Preparar actividades que generen reflexión y/o debate.

Se hace una selección de algunas películas recomendables para ver y poder trabajar en el aula en diferentes tramos educativo en el Anexo V ,y en el Anexo VI, podemos encontrar un listado mucho más amplio sobre películas clasificadas según el interés en cuidados paliativos, la enfermedad, la vejez, el suicidio, etc.

En el Anexo VII encontramos un listado de cortometrajes clasificados en función de los diferentes tramos educativo, con la misma intencionalidad de trabajarlos que las películas recomendadas.

## **5.6. Refranes y dichos populares como recursos educativos.**

*“La muerte es una vida vivida.*

*La vida es una muerte que viene*

Jorge Luis Borges

Según la Real Academia de la Lengua Española, refrán es un dicho agudo y sentencioso de uso común. Podemos decir que los refranes son proverbios o dichos populares que nos permiten enseñar, aconsejar o explicar algo sobre un tema en concreto, siendo éstos muy útiles en la educación de cualquier persona, por supuesto entre los niños y jóvenes. Este recurso oral se ha ido transmitiendo de una manera tradicional, boca a boca, llevando explícito una serie de valores.

Según De La fuente (2004) un refrán expresa los valores y la visión del mundo, en este caso la visión del pueblo español a través del tiempo; también, los refranes contienen un valor moral o ético que permiten evaluar conductas humanas. Este autor, considera los refranes “como expresiones fijas que son, suelen utilizarse como recurso expresivo y hasta dialéctico. Su condensación, brevedad, color, ritmo, gracia, etc. No son en absoluto despreciable”

Por eso, es importante aprovechar en las aulas el valor didáctico que tienen. De la Fuente (2004) señala que “los refranes se pueden aprovechar en el aula, al menos de tres maneras: como materia de aprendizaje, como recurso motivador y como instrumento para fines diversos, tales como fomentar la expresión escrita, la discusión oral, la creatividad artística, etc.”.

La selección de los refranes que ofrecemos a continuación se ha realizado a través del Centro Virtual Cervantes, que nace en 2005, fruto de una investigación conjunta de las especialistas españolas y profesoras de la Universidad Complutense de Madrid, Julia

Sevilla y M<sup>a</sup> Teresa Zurdo Ruiz-Ayúcar. Y es que el *Refranero multilingüe* presenta parte de los resultados de tres proyectos de Investigación: *El mínimo paremiológico* (2005-2008), *Ampliación del mínimo paremiológico* (2008-2011) y *Paremiastic* (2012-2014), financiado por diferentes Ministerios. De esta forma, en 2004 Julia Sevilla y M<sup>a</sup> Teresa Zurdo, crearon el primer grupo de investigación nacional e internacional sobre Fraseología y Paremiología, con sede en la Universidad Complutense de Madrid.

Consideramos importantes poder trabajar los refranes dentro de la educación para la muerte en las aulas, como actividades alternativas, y para ello hemos realizado una selección de refranes relacionados con la muerte, refranes que hacen referencia bien a la muerte como a otras áreas humanas como la salud, los perjuicios, la felicidad, la amistad, entre otras categorías. La mayoría se encuentran en desuso. Anexo VIII.

### **5.7 Las Obras de teatro y óperas como recurso educativo.**

En el anexo IX hemos seleccionamos una serie de obras de teatro atendiendo al curso escolar que aborda el tema de educar para trabajar la muerte.

Citamos a modo de ejemplo algunas obras que se han representado en los últimos años, dirigidos al público infantil:

#### En España

- “El árbol de la vida”, en el Teatro Alameda de Málaga, en Octubre del 2015, se representó esta obra para ayudar a normalizar el gran tabú que la sociedad actual tiene con la muerte. La compañía de seguros Meridiano y la compañía teatral Pata Teatro, iniciaron un proyecto de crear una obra de teatro sobre el ciclo de la vida y de la muerte para un público familiar y con carácter educativo. Esta obra de teatro estuvo a disposición de diferentes Consejerías, Diputaciones, Ayuntamientos y centros educativos para tratar el tema de la muerte dentro de un contexto de reflexión y diálogo. Esta obra se ha representado en ciudades diferentes como en Valencia, Alicante o Guadix.

<http://www.lahoradomalaga.com/la-obra-de-teatro-infantil-el-arbol-de-mi-vida-herramienta-de-reflexion-para-padres-e-hijos-sobre-el-ciclo-de-la-vida/>

- “Pros y contras”. La Consejería de Educación de la Embajada de España en Bulgaria, en colaboración con el Ministerio de Educación Cultura y Deporte, convocan desde hace 17 años el Concurso Nacional de Teatro Escolar en Español. Los objetivos principales de la actividad son: fomento del aprendizaje colaborativo desarrollo de habilidades sociales en un entorno multicultural reforzar el conocimiento de la lengua española. En 2013, la obra “Pros y contras” nos contaba la historia de Jesús, un hombre que se encontraba deprimido, sin trabajo, desahuciado y abandonado por su novia. Despierta un lunes con resaca y la firme idea de suicidarse. Sólo que el destino o la casualidad van a complicar bastante sus planes y quizás, sólo quizás, Jesús descubra que acaso existan más razones de las que piensa para seguir viviendo. Esta obra obtuvo el premio al mejor guion original. Recomendada a partir de 12 años.

[http://www.mecd.gob.es/bulgaria/dms/consejeriasexteriores/bulgaria/publicaciones/2013/Obras-de-teatro\\_2013/Obras%20de%20teatro\\_2013.pdf](http://www.mecd.gob.es/bulgaria/dms/consejeriasexteriores/bulgaria/publicaciones/2013/Obras-de-teatro_2013/Obras%20de%20teatro_2013.pdf)

- “Fuchelo y la muerte”, de Isabel Tapiador. Esta obra de títeres nos acerca con motivo de Halloween a enfrentarnos a la muerte. Recomendada a partir de siete años. Nos cuenta la historia de Fuchelo, él quería estar en su casa, pero se encontraba lejos, por el camino se encontró con la muerte, donde tuvieron una discusión sobre si Fuchelo se iba con ella o no.

<http://www.titerenet.com/2012/10/22/guiones-para-titeres-fuchelo-y-la-muerte/>

- “El pato y el tulipán”, de Quasar Teatro, presentaron el 31 de Octubre de 2015 en Logroño, un espectáculo de teatro para hacer reflexionar a los más pequeños sobre la vida y la muerte, a la vez que disfrutaran de una obra con música, audiovisuales e interpretación. Está dirigida a niños a partir de 4 años. La compañía Quasar Teatro ha adaptado para este espectáculo el libro homónimo de Wolf Erlbruch, en el que la muerte es una acompañante silenciosa y leve como



una pluma, siempre presente aunque no la percibamos. En el siguiente enlace se puede ver la obra de teatro.

<http://www.elbalcondemateo.es/una-obra-de-teatro-para-hablar-a-los-ninos-de-la-muerte/>

- “No te asustes de mi nombre”, de la compañía de Títeres de María Parrato. Es una adaptación de María José Frías y Nuria Aguado de un cuento de nuestra cultura tradicional, en él se incluyen poemas de Espronceda, Lorca, Eduardo Galeano y Heráclito de Éfeso. El espectáculo se recomienda a partir de 7 años. Ha obtenido diferentes premios, como el Premio Fetén en 2005 por el mejor texto y Premio Lleida, también el mismo año como mejor propuesta dramática. La obra se sitúa en una noche donde una hermosa mujer nos mostrará que la muerte es necesaria para que continúe la vida. Y nos hará ver la hermosura de que los ciclos culminen

<http://www.mariaparrato.com/>

- “Alex eta Arale” de Galder Pérez. En 2010 se representó esta obra de teatro destinada al público infantil, fue vista por más de 1.500 escolares de 12 centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra. En 2009 “Alex eta Arale” obtuvo el primer premio en el concurso de textos teatrales infantiles en euskera. La historia se sitúa en el ficticio valle de 'Nunca callar', un lugar impregnado del mal genio de sus habitantes, después del desgraciado acontecimiento de la muerte de un niño, un hada, llamada Katisha, intentará buscar una solución a tan complicado momento, una solución que pasa por la amistad que surge entre dos niños, Alex y Arale.

[http://teatro.es/Plone/estrenos-teatro/alex-eta-arale-41236?set\\_language=gl](http://teatro.es/Plone/estrenos-teatro/alex-eta-arale-41236?set_language=gl)

En otros países

- “Pacamambo” de Comedia Nacional (Uruguay), trata de Julia, una niña de 12 años que se queda a dormir en la casa de su abuela la noche en la que su adorada María muere. La persona que ella más quiere en la vida es llevada por la Luna a un mundo de fantasía llamado *Pacamambo*, un lugar que es lo que cada uno desee e imagine. Esta obra está recomendada a partir de los 9 años. *Pacamambo* es una obra escrita en 2010 por Wajdi Mouawad.

<http://www.elobservador.com.uy/teatro-infantil-tono-morboso-n661263>

- “Mujc y los niños del bosque de la niebla” Teatro El Granero (México), durante el primer trimestre del 2016 se ha interpretado esta obra de teatro, se sitúa en el bosque de la niebla donde tres niños perdidos se transforman mientras descubren que se convierten en hojas al caer de los árboles. Es una obra de teatro divertida para tratar el tema de la muerte. Recomendada a partir de los 8 años.

<http://www.mexicoescultura.com/actividad/140125/mujc-y-los-ninos-del-bosque-de-la-niebla.html>

- “Saquese pa’ su rancho” de Ulises Cruz Rosales. Obra de teatro corta para representar con motivo del día de los muertos a Catrina. Catrina es la dama de la muerte, quiere continuar con su tradición, pero Tutankamon, Santa Claus y los seguidores de Halloween, se lo van a poner difícil. Recomendada a partir de 8 años. Es una obra de teatro que encontramos escrita para que los niños la puedan representar en el colegio, con sus amigos, en clases de teatro, etc.

<http://www.obrasdeteatrocortas.net/2014/08/saquese-pa-su-rancho.html>

- “El muerto todito” de Mary Zazarías. Es una obra para niños que aborda el tema de la muerte, desde la tradición mexicana. Una niña, Musi, encuentra un pájaro muerto y es a partir de ese momento cuando aparecen iniquidades y curiosidades

sobre la muerte. Esta obra obtuvo el Premio Nacional de Teatro de México en 1992. Se puede ver en el siguiente enlace:

<http://www.youtube.com/watch?v=om-YWksRpx0>.

- “Adiós querido Cuco”, de Berta Hiriart. Es una obra de teatro que da la oportunidad tanto a niños como a adultos a que hablen acerca de cómo enfrentarse al duelo. Tres locos pajarracos cuentan la historia de Pola y Titina y la avalancha de emociones que provoca en ellas la pérdida de su adorado perro Cuco, quien muere de viejo. Acompañada de su abuela, Pola recorre las siete etapas del duelo: "la negación", "el Pasma", "la rabia", "la angustia", "la tristeza", "la culpa" y "la aceptación". Después de acomodar la pérdida de Cuco en su corazón, Pola recibe de manos de su abuela a "Plumbago", un cachorrito que le enseña que todo lo que empieza acaba, pero también que todo lo que acaba trae algo nuevo.

Se ha representado en México, Costa Rica, entre otros países. Recomendada a partir de los 3 años. Se puede ver la obra entera en el siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=ve2cAiW8Io4>

## **PARTE SEGUNDA: ESTUDIO DE CAMPO**

### **A. TRABAJOS SOBRE EDUCAR PARA LA MUERTE.**

## Capítulo 6- Investigaciones relacionadas con el educar para morir con dignidad.

*Es muy importante que hagáis lo que de verdad os importe.  
Sólo así podréis bendecir la vida cuando la muerte esté cerca.*  
Elisabeth Kübler-Ross

Aunque no hay demasiadas investigaciones relacionadas en España sobre educar para la muerte, hemos seleccionado cinco tesis doctorales presentadas, dónde se manifiesta la importancia de integrar la muerte en las aulas de los centros educativos en España.

A continuación resumimos las investigaciones, centrándonos en los objetivos, metodología y resultados finales.

### **6.1 Educación para la muerte: Estudio sobre la construcción del concepto de muerte en niños de entre 8 a 12 años de edad en el ámbito escolar.**

La Tesis Doctoral de Siracusa (2010), demuestra la importancia de la construcción adecuada del concepto de muerte en edades temprana, ya que puede provocar durante la infancia y la adolescencia diferentes miedos y dificultades. Destaca en su investigación el papel fundamental que tiene la familia, la escuela y la cultura para el desarrollo y la construcción de manera adecuada del concepto. Los objetivos que se propuso Siracusa, fue examinar tanto el nivel de comprensión del concepto de muerte como los subconceptos en niños de Educación Primaria y comprobar, así, si había diferencias en función del sexo y del curso, examinando las creencias, afrontamientos y actitudes ante la muerte de familias y maestros.

La muestra fue bastante amplia para la dificultad del estudio, teniéndose que realizar en dos cursos escolares, participando un total de 288 menores, 123 familias de manera grupal, 103 padres y 121 madres de manera individual y, por último, 15 docentes. A cada uno de los participantes se le fue administrando diferentes instrumentos como entrevistas “ad hoc”, cuestionarios, etc.

De los datos obtenidos, los resultados más destacables fueron que menos de la mitad de los niños tenían asimilados los subconceptos acerca de la muerte, teniendo

dificultades para la distinción respecto a la vida y después de la muerte. Entre los datos obtenidos del grupo de madres y padres, había diferencias significativas en cuanto al grado de miedo. A las conclusiones finales que llegó esta investigación, es la de introducir la muerte en la programación escolar, ya que daría al alumnado una perspectiva más cierta e intensa de la vida, siendo necesaria abordar la muerte en el aula de manera preventiva y de manera paliativa, así como la necesidad de la formación del profesorado para realizar esta tarea.

## **6.2 El cine como recurso didáctico de educación por la muerte: Implicaciones formativas para el profesorado.**

La Tesis Doctoral de Cortina (2010), analizó diferentes experiencias pedagógicas sobre la muerte usando el séptimo arte, el cine, como recurso didáctico con la idea de presentar una propuesta formativa destinada al profesorado en horas de tutoría que favorezca la normalización de la muerte en educación. Se analizaron datos obtenidos de alumnos con edades comprendidas de los 3 a los 18 años (un total de 532 alumnos), y de profesores tanto implicados en las experiencias didácticas como de aquellos que no estaban relacionados con el tema (un total de 152 profesores).

Esta investigación se basa en algunas propuestas, tales como: la finitud es inherente a la vida y el amor nos constituye como seres humanos. El amor y la muerte tienen una relación dialéctica. Por eso, la educación puede y debe de contribuir a un desarrollo de la personas y de las sociedades más equilibradas y armónicas, y esto incluye la normalización de la muerte.

Este trabajo partió de la hipótesis de que la sociedad actual oculta, rodea, banaliza y profesionaliza la muerte deshumanizándola y deshumanizando la vida al ser la muerte parte inseparable de ello. Esto condujo a una segunda hipótesis que defendió que el hecho de normalizar la muerte en educación contribuía a una formación más equilibrada, más orientada y más humana de la persona, ya que nos hace mirar de frente a nuestra finitud, respeto por la vida y la propia para empezar o desarrollar en el sujeto este sentimiento.

La investigación se llevó a cabo en varias fases, empezando con una fase exploratoria donde se analizaron siete entrevistas semiestructuradas a profesores de diferentes niveles (los profesores reunían unos requisitos concretos). El análisis de los resultados animó a la investigadora a ampliar el diseño, el número de profesores y abarcando al alumnado. A continuación, llevo a cabo la fase formativa, donde diseñó e implementó un Seminario Formativo de Investigación –Acción participación en Elche (Alicante). Tras la formación de los asistentes, éstos pusieron en marcha en sus centros educativos una experiencia didáctica sobre la muerte a través del cine. Se usaron diferentes técnicas de recogida de datos, cuestionarios, autoinformes, focus group y observación participante. La siguiente fase, la fase didáctica, la investigadora realizó en las horas de tutoría de un instituto la parte didáctica del estudio, formada por siete sesiones (Introducción al tema, concepto de muerte parcial, visionado de la película “Ahora o nunca”, después del visionado, reflexión de la experiencia, evaluación y despedida del tema).

Resumimos las conclusiones de esta investigación:

- La muerte está muy poco presente en Educación dejando sin respuesta, sin atender a las inquietudes e interrogantes que tiene el alumnado.
- Hay que seguir contribuyendo a la normalización de la muerte desde la educación, que facilite el desarrollo pleno de las potencialidades del ser humano. Esta normalización se debe de hacer en edades tempranas, adecuando la actuación docente a las edades, necesidades y demandas de sus alumnos.
- El cine es un buen recurso didáctico para tratar la muerte en educación, es motivador y mantiene la atención del alumnado, permite el debate y la reflexión y provoca emociones y la posibilidad de compartirlos.

### **6.3 Pedagogía de la muerte en personas con discapacidad intelectual. Elaboración, aplicación y evaluación de un programa educativo.**

A continuación resumimos el gran trabajo de investigación realizado por Rodríguez Herrero (2012) en su tesis doctoral en 2012.

Como en la tesis anterior, y en las siguientes que se recogen en este apartado, manifiesta la necesidad de incluir en la educación para la muerte el mejorar la calidad de la educación y, en este caso para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual (en adelante DI). Como ya es sabido, nos encontramos ante una realidad que omite la preparación ante las pérdidas y ante la muerte, provocando que el duelo pueda llegar a ser más confuso y traumático. A nivel educativo, es casi inexistente la introducción de este tema como elemento educativo, tanto de carácter preventivo o paliativo en personas con DI, como en su contribución hacia una mejora de su calidad de vida.

La investigación está compuesta por dos tomos. En el primer tomo, encontramos el marco teórico y el estudio de campo (formado por dos estudios, uno cuantitativo y otro cualitativo) y el segundo tomo, a raíz de las conclusiones, desarrolla un programa de educación para la pérdida, la muerte y el duelo para que los profesionales puedan llevarlo a cabo.

Las siguientes preguntas orientaron el proceso de investigación: ¿Cómo entienden la muerte las personas adultas con DI?; ¿Cuál es la adquisición del concepto de muerte biológica en adultos que cursan DI?, ¿Qué implicaciones pedagógicas tienen las respuestas a las anteriores preguntas para la elaboración de un Programa de Educación para la Pérdida, la Muerte y el Duelo?, ¿Puede introducirse la pérdida y la muerte en la educación de personas con DI a través de la elaboración y aplicación de un programa? y ¿Cómo responden las personas adultas con DI a la normalización de temas como la pérdida, la muerte y el duelo en su formación?.

Estas preguntas le llevan al autor a responder al problema principal a través de la siguiente pregunta: ¿Cuál es la calidad, aplicabilidad y efectividad del Programa de Educación para la Pérdida, la Muerte y el Duelo, elaborado y aplicado para contribuir a una posible Pedagogía de la Muerte que incluya a personas con DI?

La muestra (intencional) de este estudio la formaron 75 personas con DI (diferentes grados de discapacidad) entre 18 y 35 años, usuarios de un Centro Concertado de Educación Especial de Madrid y del Programa Promentor que desarrolla en colaboración la Fundación Prodis y la Universidad Autónoma de Madrid.

El estudio usa métodos tanto cuantitativos como cualitativos. Respecto a los métodos cualitativos se usó el “enfoque fenomenológico”, con la finalidad de conocer las percepciones, experiencias subjetivas de los participantes a través de sus relatos y discursos. Otro método que se utilizó en esta investigación fue la metodología cuantitativa, concretamente en el diseño no experimental, transaccional, descriptivo y correlacional a través de entrevistas y cuestionarios.

El segundo tomo de la tesis, se organiza y desarrolla en torno a 12 sesiones estructuradas en 4 unidades didácticas:

- Unidad Didáctica I: El ciclo vital.
- Unidad Didáctica II: Comprendiendo la muerte.
- Unidad Didáctica III: El duelo
- Unidad Didáctica IV: Sobre la vida y la muerte.

Como el programa se integra dentro de la asignatura Cultura y Sociedad, dada en el primer cuatrimestre, los alumnos tuvieron que realizar una memoria de vida, teniéndose en cuenta este trabajo así como el esfuerzo, participación, motivación, etc. para poder aprobar la asignatura.

Las conclusiones obtenidas, siendo este el apartado más importante que a nosotros nos atañe, se describen a continuación según al estudio que pertenezcan:

### Estudio 1

- En la adquisición del concepto de muerte tiene relación significativa con las habilidades comunicativas, la edad y el cociente intelectual. Existen muchas diferencias en relación a las actitudes ante la muerte. Hay personas con DI del estudio, abiertas a hablar y otras que lo rechazan directamente. Solo un 17, 3% tiene adquirido el concepto de muerte completamente.
- Dificultad de las personas con DI al hablar de las emociones negativas que se generan con este tema.

Los resultados que se obtuvieron en el estudio 2 fueron:



- La ejecución del programa contribuye a desarrollar y a consolidar la investigación en Pedagogía de la muerte y en la calidad de vida de las personas con DI.
- El programa ayuda a la adquisición y a la evolución en la adquisición y construcción del concepto de muerte así como al aprendizaje de las concepciones acerca de la muerte.

#### **6.4 El tratamiento de la muerte en el álbum infantil. Obras publicadas en castellano (1980-2008).**

Otra investigación que hemos considerado importante, debido al análisis tan exhaustivo que hace en el tratamiento de la muerte a través de una serie álbumes, se encuentra encuadrada dentro de la tesis doctoral de Arnal (2011). Javier Arnal, durante su trayectoria como docente en Educación Primaria, observó que el niño era curioso e, incluso, de temas “incómodos”, dándose cuenta que le faltaban recursos e instrumentos para poder abordar este tema. Unió su pasión por la literatura infantil y se interesó por el modo en cómo ésta ha tratado el tema de la muerte. La denominada Literatura infantil de la muerte persiste a día de hoy con diversos y diferentes “subtabúes”.

Tras analizar brevemente estudios relativos a la Literatura Infantil, tanto a nivel nacional como internacional, afirma Arnal;

*“Son escasos los trabajos divulgativos y de investigación que ponen en relación la literatura infantil y la muerte, y por lo tanto escasas también las referencias con los que poder contrastar las conclusiones derivadas de nuestra investigación” (2011, p.46).*

La investigación consistió en analizar los tabúes en el tratamiento de la muerte en una serie de álbumes infantiles, en identificar como son transmitidos esos sufrimientos que provoca la pérdida de un ser querido, analizando a los protagonistas (dolientes y fallecidos), las causas del fallecimiento, fases de comprensión de la muerte por los niños, las despedidas, etc. En resumen este estudio profundizó en aquellas cuestiones

relacionadas con la finitud de todo ser vivo que han sido desarrolladas por el álbum infantil de aquellos años.

El autor analizó los álbumes infantiles editados entre 1980 y 2008 que prestaran en su argumento un espacio a la muerte, analizando también la relación entre la educación, literatura infantil y pedagogía de la muerte y los diferentes tratamientos que se la da a la muerte (violencia, ciclo vital, suicidios, enfermedad, etc.) así como el lenguaje usado en los álbumes infantiles. También analizó los protagonistas de los álbumes infantiles y quiénes son los que suelen fallecer, así como el papel de los animales para transmitir las primeras experiencias literarias de los niños y las obras donde el tema principal sea el proceso de duelo, posterior a la muerte, centrándose en lo sentimientos que suelen sentir los niños.

La recogida de información empezó con una búsqueda previa y un análisis de documentación referente al tratamiento de la muerte en la infancia y en la literatura, e incluso, en otras disciplinas como fue en Psicología, Antropología, Psiquiatría, Pedagogía, Filosofía y Teología.

Se elaboró una ficha bibliográfica para el análisis de información, estructurándose en una serie de apartados que giraban torno a la hipótesis. Se seleccionaron 57 álbumes infantiles publicados originalmente en castellano o traducidas entre 1980 y 2008, destinada a niños y niñas de 0 a 6 años, en función del formato, delimitación temporal, lengua, canon, etc. siendo este paso propio del análisis de la tesis. Es casi innecesario aclarar que el tema principal era la muerte, teniendo esta una clara presencia a lo largo del cuento. Tras la selección de las obras, se realizó una lectura analítica de las obras, recogiendo en las categorías de la ficha bibliográfica los datos de interés (tabúes, protagonistas, sentimientos que provoca la muerte, fases del duelo, comprensión del niño hacia la muerte, etc.).

Los resultados más significativos, tras analizar 57 álbumes infantiles, fueron:

- En España hay una gran dependencia en traducir obras infantiles de otros países, sobre todo de Europa Occidental, para abordar el tema.

- En las última décadas crecen, en comparación con otras décadas, las publicaciones con la muerte, mostrando su cara más suave y menos trágica, considerando el final del ciclo vital de una manera natural, pero no siendo abordado temas como son, los suicidios, la eutanasia, las enfermedades irreversibles, dejando de lado los aspectos más violentos y sin golpear a los más jóvenes.
- Los recursos literarios usados son variados a la hora de aludir la muerte, como son los viajes, el no estar o el dormir para no decir directamente la palabra muerte, e incluso humorísticos como “estirar la pata”.
- Escasez en palabras como ataúd, tanatorio, incineración, entierro o cementerio.
- Las descripciones del cadáver se presentan como algo incómodo de tratar, usando en algunos casos, el cuerpo de una animal sin vida o de elementos vegetales como son las hojas.

#### **6.5. Respuestas cognitivas de la población escolar al fenómeno de la muerte. Un estudio evolutivo y descriptivo.**

A continuación os presentamos una tesis doctoral presentada por Monera Olmos (1993) por la Universidad de Murcia.

Esta investigación intenta dar respuesta a las incógnitas que poseemos sobre el desarrollo cognitivo de los niños en relación a la idea y al concepto de muerte.

El autor pretendió averiguar qué es lo que piensa el niño español sobre la muerte. Ver si hay diferencias significativas en las respuestas cognitivas dadas por niños españoles al fenómeno de la muerte en comparación a los resultados aportados por autores de otros países. También investigó sobre las respuestas, conceptos, actitudes y representaciones que el niño en edad escolar poseía frente al fenómeno y realidad de la muerte, siguiendo las nociones más clásicas desde la Psicología evolutiva, valorar dichas respuestas en relación al desarrollo cognitivo del niño, bajo las nociones de universalidad, irreversibilidad y cese de las funciones corporales.

En el estudio participaron niños a partir de 4 hasta 14 años de edad, un total de 754 niños y 757 niñas. Algunos de los niños de la población estudiada habían experimentado la vivencia de muerte cercana, como padres y hermanos. Muchos también habían vivido la muerte de abuelos o bisabuelos.

Para obtener la información deseada se usaron diferentes instrumentos de investigación como el inventario sobre la vivencia de muerte McIntire modificado por Santos-Calvo, Escala de ansiedad ante la muerte (DAS), entre otros. Destacamos el método de interpretación de los dibujos infantiles, técnica esta que fue utilizada para los niños de 4 a 6 años de edad, debido a la incapacidad de verbalizar sus vivencias, usando como lenguaje el dibujo. Para realizar el dibujo, previamente se le introdujo argumentando algún aspecto relacionado con la muerte y que pudiera ser de referencia para el niño, como un animal estropeado, el entierro de un niño, la muerte del papá de un compañero del colegio, un cementerio o un hombre atropellado. El análisis de los dibujos consistió en relacionar los conceptos básicos relacionados con la idea de muerte.

## **Capítulo 7.- EL PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.**

### **7.1Objetivos de nuestra investigación.**

De manera muy breve sintetizamos los objetivos que formulamos de nuestra exploración.

1. Analizar el grado de comprensión del concepto de muerte en niños y niñas de Educación Primaria y comprobar si existen diferencias por edad, género y curso. Comprendiendo el grado de adquisición de los siguientes subconceptos:
  - Universalidad. Cesación de los procesos corporales. Idea de la muerte.
2. Analizar el grado de afrontamiento de la muerte en jóvenes de Educación Secundaria y comprobar diferencias, si las hubiese, en función de la edad, género y curso.
3. Examinar la capacidad de afrontamiento, actitudes y miedos existentes en los padres o madres de niños de Educación Primaria y Educación Secundaria, y cómo se lo transmiten a sus hijos.
4. Examinar la capacidad de afrontamiento, actitudes y miedos existentes que los educadores puedan tener ante el tema de la muerte.
5. Comprobar cómo la escuela aborda en las aulas el tema de la muerte, y cómo es tratada por parte de los profesionales de la educación.
6. Conocer las maneras de afrontamientos y actitudes de los padres y educadores en relación a la muerte, y ver cómo influyen diferentes variables como socioculturales, económicas y religiosas.
7. Generar orientaciones pedagógicas para la elaboración de un Programa de Educación para la muerte, pérdida y duelo en estudiantes de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato.

## **7.2. Instrumentos de recogida de la información.**

Los instrumentos que se han utilizado para la obtención de la información han sido los siguientes:

Entrevista Estructurada del Concepto de Muerte (Viñas 1990) (Anexo X):

Esta entrevista estructurada destinada al alumnado de Primaria, valora el grado de adquisición del concepto de muerte elaborada por Viñas en 1990. Dicha entrevista consta de 11 preguntas de carácter cerrado, con dos posibles respuestas (si-no), reflejando la comprensión de los subconceptos básicos y necesarios para que el niño entienda el significado de la muerte: Universalidad, cesación de los procesos corporales e irreversibilidad de la muerte.

La entrevista contiene 17 preguntas con el formato de respuesta “si-no”, reflejando así las creencias acerca de la vida después de la muerte, la preocupación por la muerte y las experiencias previas a la realización de la entrevista en los niños en este tema.

La entrevista queda distribuida de la siguiente manera:

<b>SUBCONCEPTOS</b>	<b>ITEMS</b>
Universalidad	<b>1,2,3,4,5</b>
Irreversibilidad	<b>6,7,8,</b>
Cesación de los procesos corporales	<b>9,10,11</b>
<b>DIMENSIONES</b>	
Creencias a la vida después de la muerte	<b>12,13,14,15,16</b>
Preocupación por la muerte	<b>17,18,19,20,21</b>
Experiencias personales	<b>22,23,24-1,24-2,25,26,27,28</b>

Tabla 19. Sub-conceptos y dimensiones de la Entrevista Estructurada del Concepto de muerte (E.C.M).

Viñas (1990) incluye además tres preguntas semi-abiertas, donde el niño debe de poner tres causas de muerte de un animal, de una persona y sobre sí mismo. También dispone de una pregunta abierta, donde se le pide al niño que de una definición sobre la palabra suicidio; sin embargo, nosotros hemos decidido no incluirlas, ya que para nosotros lo referido a las causas de muerte así como las representaciones cognitivas que

dispongan del suicidio puede ser otro motivo de investigación, lo que nos decide a no abordar este tema en este estudio.

Hemos realizado varios cambios. El primer cambio que hemos realizado debido a que el cuestionario original dispone de 28 preguntas, dividiéndose la pregunta 24 en 24-1 y 24-2, para que el análisis fuese más cómodo de realizar. A las preguntas 24-1 le hemos asignado el número 25 y a la pregunta 24-2 le hemos asignado el número 26, por lo tanto en vez de terminar en la pregunta número 28 ha terminado en la pregunta número 30. Para los autores del instrumento, el niño habrá adquirido el concepto de muerte, cuando muestre una comprensión en las dimensiones de universalidad, irreversibilidad y cesación de los procesos corporales (preguntas del 1 al 11). El segundo cambio que hemos realizado ha sido la ampliación de dos preguntas finales de respuesta abierta, la primera pregunta se les pide a los alumnos que describan con sus palabras qué es para ellos morir y la siguiente y última pregunta que dibujen lo que para ellos represente el hecho de morir.

#### Escala de Bugen de afrontamiento de la muerte" (1980-1981) (Anexo XI).

Esta escala la hemos destinado en nuestra investigación al alumnado de Secundaria, familias y educadores. Este instrumento trata de evaluar la competencia ante la muerte, incluyendo unos ítems para examinar la presencia de una serie de destrezas y capacidades para afrontar la muerte, y las creencias y actitudes sobre la existencia de las mismas (preparación para afrontar la muerte de uno mismo y la de los seres queridos, acciones para afrontar la preparación de un funeral, emociones esperables en los procesos de duelo, habilidades para ayudar a personas próximas o en un proceso de duelo). La mayor puntuación obtenida en los ítems señala que existen mejores estrategias para afrontar la muerte.

La escala Bugen está compuesta por 30 ítems, cada uno de ellos se valora en una escala de tipo Likert del 1 al 7, de esta manera, la puntuación de 1 equivale a estar totalmente en desacuerdo, y la puntuación de 7 estar totalmente de acuerdo. La puntuación 4 equivale a una postura neutral. Para obtener la puntuación final se realiza

invirtiendo el valor de los ítems 13 y 24, y sumando posteriormente todas las evaluaciones. Cuantas más altas sean las puntuaciones más estrategias se tendrán para afrontar la muerte.

#### Perfil Revisado de Actitudes hacia la Muerte (PRAM) (Anexo XII)

El Perfil Revisado de Actitudes hacia la Muerte, es una revisión de perfil de actitudes hacia la muerte realizada por Templer (1970), este instrumento multidimensional fue desarrollado por Gesser, Wong y Reker (1987/1988), pero a diferencia del original, el PRAM, es más completo y exhaustivo. Lo hemos empleado en las familias y en los educadores. El PRAM evalúa cinco dimensiones:

- A) *Miedo a la muerte*: pensamientos y sentimientos negativos hacia la muerte
- B) *Evitación de la muerte*: dificultad para poder afrontar los pensamientos sobre la muerte haciendo que estos modifiquen nuestra conducta alterándola.
- C) *Aceptación de acercamiento*: es una visión que concibe la muerte como una salida hacia otra vida feliz, después de la misma.
- D) *Aceptación de escape*: es una visión que concibe la muerte como el escape hacia una existencia o vida dolorosa.
- E) *Aceptación neutral*: es una visión de la muerte concebida de manera realista, por lo tanto ni se le teme ni se le da la bienvenida.

Las cinco dimensiones están distribuidas en 32 ítems. Cada uno de los ítems se valora en una escala de tipo Likert, que va del 1 al 7, totalmente en desacuerdo (1), y totalmente de acuerdo (7).

Tabla 20: Dimensiones del PRAM



DIMENSION	ITEMS
Asignación e acercamiento (10 ítems)	4,8,13,15,16,22,25,27,28,31
Evitación de la muerte (5 ítems)	3,10,12,19,26
Aceptación de escape (5 ítems)	5,9,11,23,29
Miedo a la muerte (7 ítems)	1,2,7,18,20,21,32
Aceptación neutral	6,14,17,24,30

### Escala Multidimensional de Miedo a la Muerte (Hoelter, 1979) (Anexo XIII)

Esta escala formada por 42 ítems mide el miedo a la muerte, definido como una reacción emocional. Se valora a través de una escala tipo Likert, significando 1= totalmente de acuerdo al 5= totalmente en desacuerdo. Para obtener las puntuaciones de las subescalas de los ocho factores, se suma las puntuaciones del sujeto en los ítems más importantes. Las puntuaciones que son más bajas en cada subescala significan que existe más miedo a la muerte.

A diferencia con otros instrumentos que había por aquel momento, el de Hoelter es multidimensional, rompiendo con la línea unidireccional y comprendiendo ocho subescalas, midiendo cada una de ellas un aspecto conceptual distinto del miedo a la muerte.

**F1: Miedo al proceso de morir** (incluyendo muertes dolorosas y violenta).

**F2: Miedo a los muertos** (incluyendo evitación de restos humanos y animales).

**F3: Miedo a ser destrozado** (incluyendo la disección y cremación del cuerpo).

**F4: Miedo por otras personas significativas** (incluyendo aprensión respecto al impacto de la muerte del sujeto en otras personas significativas y de las muertes de dichas personas en el sujeto).

**F5: Miedo a lo desconocido** (incluyendo miedo a la inexistencia).

**F6: Miedo a una muerte consciente** (incluyendo ansiedad respecto a ser declarado muerto falsamente).

**F7: Miedo por el cuerpo después de la muerte** (incluyendo preocupación por la decadencia y el aislamiento del cuerpo).

**F8: Miedo a una muerte prematura** (incluyendo preocupación por el hecho de que la muerte pueda impedir que se cumplan metas importantes en la vida o tener experiencias significativas).

Tras el estudio de Hoelter (1979), Walkey (1982) sugirió que el instrumento ofrecía ser una medida fina y consistente en un amplio espectro de miedo a la muerte, resultando útil calcular su consistencia interna mediante un alfa de Cronbach de cada subescala por separado, proporcionado estos dos autores los estimadores de la fiabilidad interna (Neimeyer, 1997). No obstante, mencionamos que varios sujetos en la muestra de Walkey señalaron que encontraron dificultad en el ítem F5 “No tengo miedo de encontrar a mi creador”. La exclusión de este ítem provocó que aumentase el alfa de .65 a .85, teniéndose que plantear una posible retirada en futuras aplicaciones del EMMM.

Tabla 21. Estimadores de la consistencia interna (alfa de Cronbach) de las subescalas de la Escala Multidimensional de Miedo a la Muerte para dos muestras.

Subescala	N. de ítems	Hoelter (1979 <sup>a</sup> ; n= 365)	Walkey (1982; n=256)
F1: Miedo al proceso de morir	6	.80	.79
F2: Miedo a los muertos.	6	.72	.75
F3: Miedo a ser destrozado	4	.81	.80
F4: Miedo por otras personas significativas	6	.76	.79
F5: Miedo a lo desconocido	5	.73	.65*
F6: Miedo a una muerte consciente	5	.65	.67
F7: Miedo por el cuerpo después de la muerte	6	.82	.80
F8: Miedo a una muerte prematura	4	.72	.80
Media Alfa		.75	.75

\*La exclusión de un ítem, “No me asusta encontrar a mi creador”, mejoró el alfa a .85.

### 7.3 Hipótesis

La hipótesis que nos planteamos son:

1. Creemos que vamos a encontrar diferencias entre la muestra de alumnos de Primaria, en la adquisición del concepto de muerte en función del sexo y del curso que se encuentra. En los subconceptos como Universalidad creemos que en su totalidad lo tienen adquirido, sin embargo, en los subconceptos como irreversibilidad o cesación de los procesos vitales creemos que podemos encontrar algunas diferencias en función del curso. Respecto a las dimensiones, creemos que si vamos a encontrar un alto porcentaje de alumnos que tienen creencias en la vida después de la muerte, no sabemos si encontraremos diferencias entre sexo y curso. En la dimensión que mide la preocupación por la muerte esperamos encontrar un alto porcentaje de alumno que sí están preocupado por este tema, al igual que con experiencias personales, última dimensión.
2. Respecto a la muestra del alumnado de Secundaria, creemos que vamos a encontrar diferencias entre los diferentes miedos que vamos a analizar en función del sexo y del curso. Aunque las predicciones no son claras en función de la edad, ya que hay trabajos que afirman que la comprensión o los miedos hacia la muerte no se encuentran tan claramente relacionados en función de la edad cronológica o del curso, si no influye el grado de madurez cognitiva que posea el alumnado.
3. Respecto a las familias, queremos comprobar si existen diferencias en función del nivel de estudios de los encuestados, situación laboral o creencias religiosas en relación a las actitudes, creencias y afrontamiento hacia la muerte. Por otra parte, creemos que no vamos a encontrar grandes diferencias en función de la situación laboral, pero sí en función del nivel de estudios y de las creencias religiosas. En función del sexo, creemos que no vamos a encontrar diferencias.

4. Respecto a la muestra de educadores, creemos encontrar diferencias en función del sexo, y no de la edad, en algunas de las actitudes, creencias y afrontamientos hacia la muerte.
5. Esperamos encontrar y demostrar la falta de recursos y de formación que disponen los docentes para poder abordar la muerte en el aula de manera paliativa y/o preventiva, considerando y reiterando la importancia y necesidad de poseer una formación específica para abordar la muerte en el aula.

#### **7.4 Fases de la investigación.**

Este estudio se ha realizado en cuatro fases:

##### **1ª Fase: Estudio Piloto y búsqueda de centros.**

En noviembre de 2015, contactamos con la Concejalía de Educación de Lorca, nos reunimos con los técnicos, explicándole en qué consistía el estudio y se les pidió colaboración en él. Desde el primer momento estuvieron muy interesados y participativos. Su colaboración consistió en facilitarnos el trabajo en las futuras visitas a los centros educativos del municipio de Lorca, ya que ellos se encargaron de mandarle a los centros educativos un correo electrónico pidiéndole la colaboración en dicho estudio. Para ello se le adjuntó un dossier que contenía un resumen de la importancia en educar para la muerte, los objetivos propuestos y la metodología de trabajo, adjuntándole los cuestionarios para el alumnado (Anexo XIV).

Pasadas las fiestas navideñas, ningún centro educativo mostró interés por participar, siendo en todo momento consciente de las dificultades que supone para los centros educativos programar nuevas actividades y, sobre todo, por el tema que es.

En enero de 2016, nos pusimos en contacto con el grupo Scouts Ciudad del Sol de Lorca, tras una reunión con el jefe del grupo, y asistimos a una asamblea donde fue aprobado por mayoría que el grupo Scouts Ciudad del Sol debía de participar en dicho

estudio, ya que desde los ámbitos educativos en los que trabajan, debía de estar presente en la sección de vida y de espiritualidad, considerándola tan importante como la Educación Ambiental, Educación para la Salud o la Educación en Valores. Tras aprobarlo, se les mandó a las familias de los niños pertenecientes al grupo de Lobatos, entre 8 y 11 años una autorización, la cual devolvieron firmadas.

Durante un sábado por la tarde, nos reunimos con el grupo de lobatos, un total de 17 niños para hacer de manera piloto un taller de educar para la muerte, se les leyó los cuentos de *Jack y la muerte* y *El árbol de los recuerdos*. Se realizaron exposiciones orales y debates. Para finalizar se le realizó la entrevista, los que nos permitió analizar si era adecuada o no para niños entre 8 y 11 años.

Finalizando el mes de febrero, desde el Proyecto Pro infancia-La Caixa de Cruz Roja de Lorca, se llevó a cabo de manera piloto un taller de educar para la muerte, con 15 jóvenes de 12 a 16, llamado “Mariposas y luciérnagas de colores en clase” (Proyecto experimental para trabajar la didáctica de la muerte en la clase). En este taller se analizó las diferentes maneras de afrontar la muerte, cómo se vive la muerte en diferentes culturas, se analizaron poemas, se proyectó el corto “La dama y la muerte” y la película “Un funeral de muerte” con su correspondiente debate. Para finalizar se les pasó el cuestionario de afrontamiento a la muerte de Bugen (ANEXO XI), donde nos permitió analizar si se modificaba, añadía o se suprimía algún ítem.

Las semanas posteriores, se visitaron varios colegios de Educación Primaria e Institutos de Secundaria de la ciudad de Lorca. Respecto a los colegios que nos dirigimos de manera personal, nos encontramos con la negativa de participar por diferentes argumentos: uno de ellos fue que no participaban en más tesis doctorales o trabajos finales de máster; en otro colegio tras mantener una reunión con la directora, desde el principio muy interesada en participar en nuestro estudio por el tema que era, lo transmitió a los maestros, y éstos decidieron no participar. Respecto a los I.E.S que se visitaron, uno de ellos afirmó que no era un tema adecuado para sus alumnos y que estaban saturados de actividades en las horas de tutoría. Otro instituto mostró mucho

interés en colaborar, pero una vez reunida la orientadora con los profesores no lo vieron oportuno, siempre desde una perspectiva negativa por el tema elegido en el estudio.

Finalmente se consiguió contar con la colaboración de dos centros educativos:

1º) CEIP Virgen de las Huertas (4º, 5º y 6º de Primaria)

2º) I.E.S Ibáñez Martín (1º, 2º, 3º y 4º E.S.O).

## **2ª Fase: Administración de los cuestionarios y de las entrevistas.**

Durante los meses de Abril, Mayo y Junio se procedió, en las horas de tutoría del I.E.S Ibáñez Martín, a administrar los cuestionarios.

Durante estos meses también se realizaron las entrevistas a los alumnos de Educación Primaria, previamente en citas concertadas con los tutores de las clases de 4º, 5º y 6º de Primaria. Paralelamente se trabajaba con padres, madres y educadores.

## **3º Fase: Recogida de información**

Al acabar el curso escolar, finales de junio, disponíamos de las entrevistas y cuestionarios que se le había administrado al alumnado, familias y educadores para realizar el siguiente paso.

## **4º Fase: Análisis de datos e interpretación de los datos.**

### **7.5 Muestra.**

Los sujetos participantes en esta investigación fueron un total de 752, de lo que 521 fueron alumnos de un centro público de Educación Secundaria, 128 fueron alumnos de un centro público de Educación Primaria, 62 educadores en total de centros públicos de Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Especial, y 41 familias en total

con hijos con edades comprendidas entre los 8 y 16 años. Los centros educativos que han participado en el estudio han sido:

- **I.E.S JOSE IBÁÑEZ MARTÍN** (Lorca) con 521 sujetos.
  - 1º E.S.O: 136 participantes.
  - 2º E.S.O: 137 participantes.
  - 3º E.S.O: 135 participantes.
  - 4º E.S.O:113 participantes.
  
- **C.E.I.P VIRGEN DEL HUERTAS** (Lorca) con 128 sujetos
  - 4º Primaria: 42 participantes.
  - 5º Primaria: 40 participantes.
  - 6º Primaria: 46 participantes.

Previamente se realizó un estudio piloto para determinar si los cuestionarios eran adecuados o no, así como para modificar, suprimir o añadir más ítems. El estudio piloto se realizó:

- **GRUPO SCOUTS CIUDAD DEL SOL** (Lorca) con 17 sujetos con edades comprendidas entre los 8 y 11 años.
- **PROYECTO PRO-INFANCIA- LA CAIXA DE CRUZ ROJA** (Lorca) con 15 sujetos con edades comprendías entre los 12 y 16 años.
- **PROYECTO PRO-INFANCIA- LA CAIXA DE CRUZ ROJA** (Lorca) con 3 educadores.

El muestreo se llevó a cabo en el curso escolar 2015/2016.

## **7.6. Dificultades del estudio.**

Desde el primer momento hemos sido y seguimos siendo conscientes de las limitaciones y dificultades que supone el tema de la muerte, y si éste se extiende a los niños, los problemas aumentan.

Entre los diversos problemas que han surgido, destacamos el escaso número de participantes en el estudio, tanto de alumnado en Educación Primaria como del alumnado de Educación Secundaria, así como en el número de familias y educadores participantes. Nos hubiese gustado tener un estudio más amplio. También nos hubiese gustado ampliar los cursos de Educación Primaria, y poder analizar cursos inferiores, es decir, analizar 1º, 2º y 3º de Educación Primaria. Pero este sigue siendo un tema tabú.

Añadir que este proyecto se quería realizar en más de un colegio de Educación Primaria y Secundaria, pero la respuesta final por parte de los equipos directivos de los centros educativos ha sido negativa, incluso después de confirmar su participación en el estudio, justificándose en que “no es un tema para hablar con los niños”, “la vida ya se encargará de que los niños lo sepan”, entre otras afirmaciones, donde queda patente el rechazo y tabú social que provoca la muerte. Por otro lado, nos han demostrado en la mayoría de los colegios e institutos que hemos visitado que es un tema cuya responsabilidad de hablarlo con los niños es de las familias, delegando la escuela en los progenitores esta parte de la educación para la salud.

La idea inicial de este estudio era que fuesen los padres o madres de los alumnos encuestados en participar en el estudio, sin embargo, por falta de tiempo por parte de los centros educativos así como el trabajo que conllevaba el pasar y recoger los cuestionarios, nos ha sido difícil que los padres o madres sean los mismos. Por lo tanto se ha elegido a padres o madres con hijos en edades comprendidas entre los 6 y 16 años.

## **7.7. Análisis de datos**

Para el análisis estadístico descriptivo de la muestra se han empleado los métodos descriptivos básicos, de modo que, para las variables cualitativas, se ha obtenido el número de casos presentes en cada categoría y el porcentaje correspondiente; y para las variables cuantitativas, los valores mínimo, máximo, media y desviación típica.

La fiabilidad de las escalas se estudió mediante el índice de alfa de Cronbach.



La comparación entre grupos en las variables cualitativas se ha efectuado mediante la prueba Chi-cuadrado.

Para la comparación de medias se ha empleado el test de t-Student para el caso de dos grupos y el test ANOVA para el caso de más de dos grupos, una vez comprobados los supuestos de normalidad (test de Kolmogorov-Smirnov) y de homogeneidad (test de Levene). En los casos en los que el ANOVA fue significativo se realizaron las comparaciones dos a dos de Tukey para contrastar entre qué grupos se dan las diferencias.

El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS 23.0 para Windows. Las diferencias consideradas estadísticamente significativas son aquellas cuya  $p < 0.05$ .

## **Capítulo 8: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.**

A continuación la interpretación de los datos obtenidos por los instrumentos utilizados.

### **8.1. Alumnos de Educación Primaria**

La muestra de los alumnos de primaria se ha constituido con 128 alumnos de los cuales un 43% (n = 55) son niños y un 57% (n = 73) niñas. Según el curso, en la Figura 1

se muestra la distribución de los alumnos en la que se observa que un 32,8% son de 4º, un 31,3% de 5º y un 35,9% de 6º.

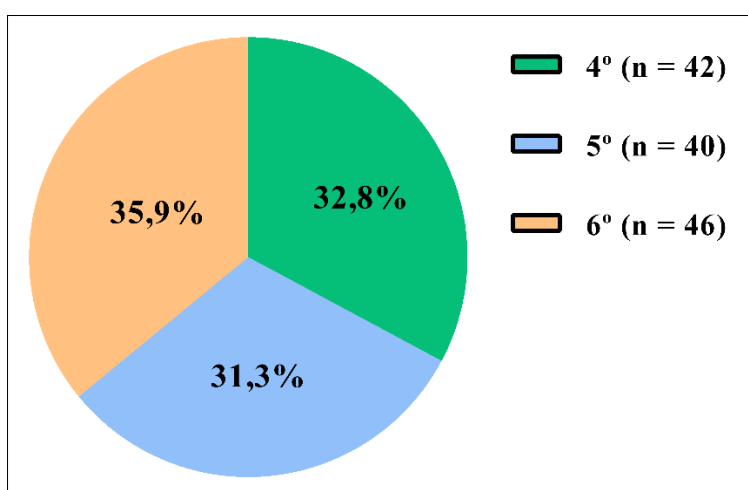


Figura 1. Distribución alumnos primaria por curso.

A continuación, se muestra el porcentaje de respuestas afirmativas y negativas a cada una de las preguntas del cuestionario sobre la muerte realizado a los alumnos de primaria.

Podemos observar que en la pregunta número 1 *¿Crees que todas las personas mueren?* el 97, 7% de la muestra contesta de manera afirmativa, siendo un 2,3 % negativa la respuesta. En la pregunta número 2 *¿Crees que tú puedes morir?* El 94, 2% de la muestra contesta que sí, contestando un 5,5% que piensan que no pueden morir. En la pregunta número 3 *¿Los animales también pueden morir?* toda la muestra en su totalidad afirma que sí. En la pregunta número 4 *¿Se puede morir tu padre?* El 95, 3% de la muestra responde que sí, contestando negativamente un 4,7 % de la muestra. Respecto a la pregunta número 5 *¿Se puede morir tu madre?* Un 94, 5 responde que sí, siendo un 5,5% de la muestra que responde negativamente. En la pregunta número 6, *¿Cuándo mueres, crees que podrás volver a la vida?*, un 16, 4% de la muestra responde que sí, respondiendo un 83,6% de la muestra que no se puede volver. En la pregunta número 7 *¿Cuándo un animal se muere, puede volver a la vida?*, un 11,7% de la muestra responde afirmativamente, contestando un 83,6% negativamente. En la pregunta número 8 *¿Cuándo una persona se ha muerto, puede volver a la vida en otra forma?* el

37, 7% de la muestra responde que sí, respondiendo un 63, 3% que no. En la pregunta número 9 *¿Una persona se ha muerto, puede tener hambre o pasar frío?* el 3.9% de la muestra responde que si, contestando negativamente un 96, 1%. En la pregunta número 10, *¿Una persona se ha muerto, puede oír o sentir?*, un 14,8% de la muestra responde que si, contestando negativamente un 85, 2%.

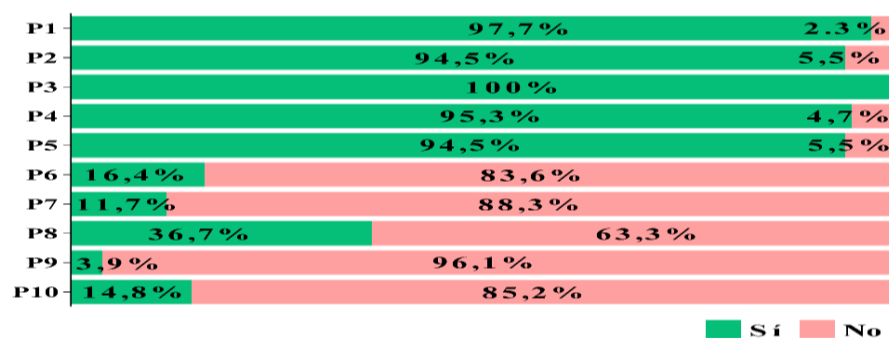


Figura 2. Porcentaje de respuestas preguntas 1 a 10.

Podemos observar que en la pregunta número 11, *¿Cuándo una persona se ha muerto, su cuerpo se mantiene siempre igual?*, el 19,5% de la muestra responde que sí, contestando negativamente el 80,5%. En la pregunta número 12 *¿Crees que después de la muerte hay otra vida?*, el 59, 4 cree que sí, contestando que no un 40,6%. En la pregunta número 13, *¿Crees que después de la muerte hay otra vida mejor?*, el 53,9% contesta que sí, contestando negativamente el 46,1%. En la pregunta número 14, *¿Crees que después de la muerte hay una vida peor?*, el 25,8% piensa que si, contestando que no el 74,2%. En la pregunta número 15, *¿Piensas que cuando alguien se muere se reúne con sus familiares?*, el 60,9% de la muestra contesta que sí, contestando que no el 39, 1%. En la pregunta número 16, *¿Se acaba todo cuando mueres?*, el 40, 6% piensa que sí acaba, sin embargo un 59,4% de la muestra piensa que no. En la pregunta número 17, *¿Has soñado alguna vez con personas que estén muertas?*, el 64,1% de la muestra dice que sí, y en 35,9% de la muestra responde que no. En la pregunta número 18, *¿Has soñado con tu muerte o que te morías?*, el 45,3% responde que sí, y un 54,7% dice que no. En la pregunta número 19, *¿Has pensado alguna vez, que algún miembro de tu familia pueda morir?*, el 79,7% de la muestra responde que sí, contestando negativamente un 20,3%. En la pregunta número 20, *¿Te da miedo morir?*, el 81,3% responde que sí y el 18,8% de la muestra responde negativamente.

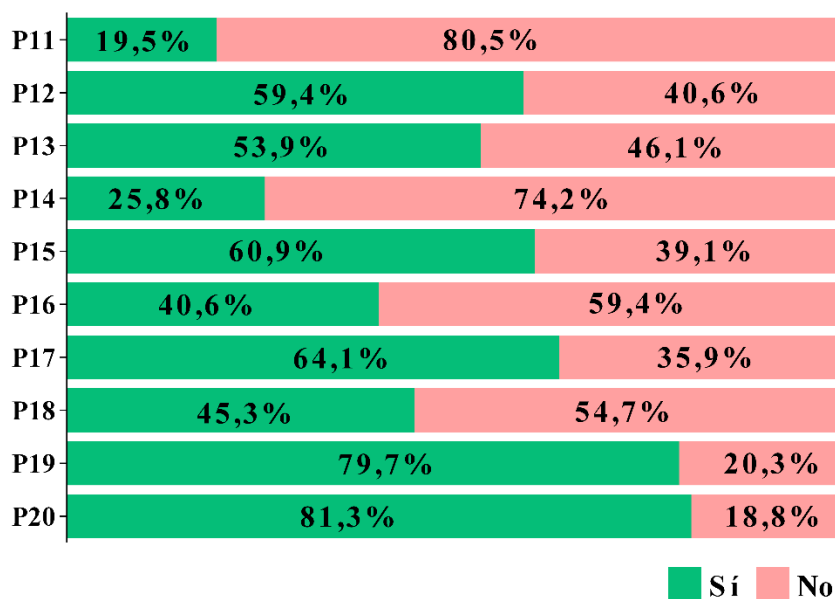


Figura 3. Porcentaje de respuestas preguntas 11 a 20.

Como podemos observar, en la pregunta número 21, *¿Aparece algún familiar muerto en tus sueños?*, el 45,3% de la muestra responde que sí, y un 54,7% responde negativamente. En la pregunta número 22, *¿Alguien de tu familia se ha muerto hace poco?*, el 36,7% de la muestra responde que sí, contestando negativamente el 63,3%. En la pregunta número 23, *¿Has visto alguna vez por la televisión o el cine, una persona que se mate?*, el 91,4% responde afirmativamente, y el 8,6% responde que no. En la pregunta número 24, *¿Se te ha muerto algún animal?*, el 89,1% responde que sí, y un 10,9% responde que no. En la pregunta número 25, *¿Lo volverás a ver?*, el 18,0% responde afirmativamente y el 82,0% responde negativamente. En la pregunta número 26, *¿Crees que te puede ver?*, el 54,7% piensa que sí, y el 45,3% piensa que no. En la pregunta número 27 *¿Has visto alguna persona muerta de cerca?*, el 18,0% dice que sí, y el 82% afirma que no. En la pregunta número 29, *¿Te han hablado en el colegio de la muerte?*, el 40,6% de la muestra afirma que sí, y el 59,4% responde que no. En la pregunta número 30, *¿Te han hablado tus padres de la muerte?*, el 43,0% de la muestra responde que sí, y el 57,0% de la muestra responde negativamente.

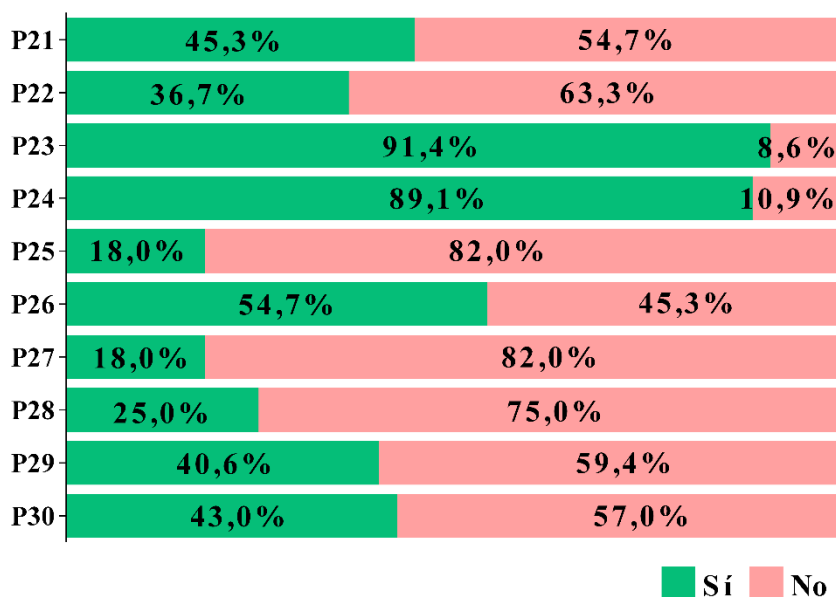


Figura 4. Porcentaje de respuestas preguntas 21 a 30.

A continuación, se muestran las respuestas a las preguntas del cuestionario estructurado del concepto de muerte según niños y niñas y el resultado de la prueba Chi-cuadrado realizada para determinar si la respuesta a la pregunta se asocia con el sexo.

En la Tabla 22 se muestran las respuestas a las 10 primeras. La prueba Chi-cuadrado mostró diferencias estadísticamente significativas ( $p = 0,009$ ) en la pregunta 9 (“¿Una persona se ha muerto, puede tener hambre o pasar frío?”), donde el 9,1% de niños respondieron afirmativamente a la pregunta mientras que ninguna niña lo hizo.

Tabla 22. Respuestas preguntas 1-10 según sexo.

Ítems	Sexo, n (%)		Prueba Chi-cuadrado	
	Niños	Niñas	$\chi^2(1)$	p-valor
<b>P1. ¿Crees que todas las personas mueren?</b>			0,704	0,401
Sí	53 (96,4%)	72 (98,6%)		
No	2 (3,6%)	1 (1,4%)		
<b>P2. ¿Crees que tú puedes morir?</b>			0,607	0,436
Sí	51 (92,7%)	70 (95,9%)		
No	4 (7,3%)	3 (4,1%)		
<b>P3. ¿Los animales también mueren?</b>			.	.
Sí	55 (100%)	73 (100%)		

No	0 (0%)	0 (0%)		
<b>P4. ¿Se puede morir tu padre?</b>			0,127	0,722
Sí	52 (94,5%)	70 (95,9%)		
No	3 (5,5%)	3 (4,1%)		
<b>P5. ¿Se puede morir tu madre?</b>			0	0,995
Sí	52 (94,5%)	69 (94,5%)		
No	3 (5,5%)	4 (5,5%)		
<b>P6. ¿Cuándo mueras, crees que podrás volver a la vida?</b>			0,243	0,622
Sí	8 (14,5%)	13 (17,8%)		
No	47 (85,5%)	60 (82,2%)		
<b>P7. ¿Cuándo un animal se muere, puede volver a la vida?</b>			0,061	0,805
Sí	6 (10,9%)	9 (12,3%)		
No	49 (89,1%)	64 (87,7%)		
<b>P8. ¿Cuándo una persona se ha muerto, puede volver a la vida en otra forma?</b>			0,661	0,416
Sí	18 (32,7%)	29 (39,7%)		
No	37 (67,3%)	44 (60,3%)		
<b>P9. ¿Una persona se ha muerto, puede tener hambre o pasar frío?</b>			6,906	0,009*
Sí	5 (9,1%)			
No	50 (90,9%)	73 (100%)		
<b>P10. ¿Una persona se ha muerto, puede oír o sentir?</b>			0,007	0,934
Sí	8 (14,5%)	11 (15,1%)		
No	47 (85,5%)	62 (84,9%)		

En la Tabla 23, la prueba Chi-cuadrado mostró diferencias estadísticamente significativas en las preguntas 18 (“¿Has soñado con tu muerte o que te morías?”) y 20 (“¿Te da miedo morir?”). En la pregunta 18 el porcentaje de niños (56,4%) que respondieron afirmativamente fue significativamente superior ( $p = 0,029$ ) que el porcentaje de niñas (37%), mientras que en la pregunta 20 el porcentaje de niños (63,6%) que respondieron afirmativamente fue significativamente inferior ( $p < 0,001$ ) que el porcentaje de niñas (94,5%).

Tabla 23. Respuestas preguntas 11-20 según sexo.

Ítems	Sexo, n(%)		Prueba Chi-cuadrado	
	Niños	Niñas	$\chi^2(1)$	p-valor
<b>P11. ¿Cuándo una persona se ha muerto, su cuerpo se mantiene siempre igual?</b>			0,112	0,738
Sí	10 (18,2%)	15 (20,5%)		
No	45 (81,8%)	58 (79,5%)		

<b>P12. ¿Crees que después de la muerte hay otra vida?</b>			1,478	0,224
Sí	36 (65,5%)	40 (54,8%)		
No	19 (34,5%)	33 (45,2%)		
<b>P13. ¿Crees que después de la muerte hay una vida mejor?</b>			0,71	0,4
Sí	32 (58,2%)	37 (50,7%)		
No	23 (41,8%)	36 (49,3%)		
<b>P14. ¿Crees que después de la muerte hay una vida peor?</b>			0,112	0,738
Sí	15 (27,3%)	18 (24,7%)		
No	40 (72,7%)	55 (75,3%)		
<b>P15. ¿Piensas que cuando alguien se muere se reúne con sus familiares?</b>			0,295	0,587
Sí	35 (63,6%)	43 (58,9%)		
No	20 (36,4%)	30 (41,1%)		
<b>P16. ¿Se acaba todo cuando mueres?</b>			0,016	0,901
Sí	22 (40%)	30 (41,1%)		
No	33 (60%)	43 (58,9%)		
<b>P17. ¿Has soñado alguna vez con personas que estén muertas?</b>			1,449	0,229
Sí	32 (58,2%)	50 (68,5%)		
No	23 (41,8%)	23 (31,5%)		
<b>P18. ¿Has soñado con tu muerte o que te morías?</b>			4,753	0,029*
Sí	31 (56,4%)	27 (37%)		
No	24 (43,6%)	46 (63%)		
<b>P19. ¿Has pensado alguna vez, que algún miembro de tu familia puede morir?</b>			0,929	0,335
Sí	46 (83,6%)	56 (76,7%)		
No	9 (16,4%)	17 (23,3%)		
<b>P20. ¿Te da miedo morir?</b>			19,639	< 0,001***
Sí	35 (63,6%)	69 (94,5%)		
No	20 (36,4%)	4 (5,5%)		

La prueba Chi-cuadrado mostró diferencias estadísticamente significativas en las preguntas 29 (“¿Te han hablado en el colegio de la muerte?”) y 30 (“¿Te han hablado tus padres de la muerte?”). En la pregunta 29 el porcentaje de niños (50,9%) que respondieron afirmativamente fue significativamente superior ( $p = 0,040$ ) que el porcentaje de niñas (32,9%), y en la pregunta 30 el porcentaje de niños (58,2%) que respondieron afirmativamente fue significativamente superior ( $p = 0,003$ ) que el porcentaje de niñas (31,5%).

Tabla 24. Respuestas preguntas 21-30 según sexo.

Ítems	Sexo, n(%)		Prueba Chi-cuadrado	
	Niños	Niñas	$\chi^2(1)$	p-valor

<b>P21. ¿Aparece algún familiar muerto en tus sueños?</b>			0,475	0,491
Sí	23 (41,8%)	35 (47,9%)		
No	32 (58,2%)	38 (52,1%)		
<b>P22. ¿Alguien de tu familia se ha muerto hace poco?</b>			1,986	0,159
Sí	24 (43,6%)	23 (31,5%)		
No	31 (56,4%)	50 (68,5%)		
<b>P23. ¿Has visto alguna vez por la televisión o el cine, una persona que se mate?</b>			3,017	0,082
Sí	53 (96,4%)	64 (87,7%)		
No	2 (3,6%)	9 (12,3%)		
<b>P24. ¿Se te ha muerto algún animal?</b>			0,338	0,561
Sí	50 (90,9%)	64 (87,7%)		
No	5 (9,1%)	9 (12,3%)		
<b>P25. ¿Lo volverás a ver?</b>			0,003	0,957
Sí	10 (18,2%)	13 (17,8%)		
No	45 (81,8%)	60 (82,2%)		
<b>P26. ¿Crees que te puede ver?</b>			0,109	0,741
Sí	31 (56,4%)	39 (53,4%)		
No	24 (43,6%)	34 (46,6%)		
<b>P27. ¿Has visto alguna persona muerta de cerca?</b>			0,969	0,325
Sí	12 (21,8%)	11 (15,1%)		
No	43 (78,2%)	62 (84,9%)		
<b>P28. ¿Has asistido alguna vez a un funeral de algún compañero, vecino, familiar, amigo, etc.?</b>			0,266	0,606
Sí	15 (27,3%)	17 (23,3%)		
No	40 (72,7%)	56 (76,7%)		
<b>P29. ¿Te han hablado en el colegio de la muerte?</b>			4,228	0,040*
Sí	28 (50,9%)	24 (32,9%)		
No	27 (49,1%)	49 (67,1%)		
<b>P30. ¿Te han hablado tus padres de la muerte?</b>			9,108	0,003*
Sí	32 (58,2%)	23 (31,5%)		
No	23 (41,8%)	50 (68,5%)		

A continuación, se muestran las respuestas a las preguntas del cuestionario estructurado del concepto de muerte según el curso y el resultado de la prueba Chi-cuadrado realizada para determinar si la respuesta a la pregunta se asocia con el curso.

En la Tabla 25 se muestran las respuestas de los alumnos según el curso a las 10 primeras preguntas del cuestionario. Los resultados de las pruebas Chi-cuadrado mostraron diferencias estadísticamente significativas en las preguntas 7 (“¿Cuándo un animal se muere, puede volver a la vida?”) y 9 (“¿Una persona se ha muerto, puede



tener hambre o pasar frío?”). En la pregunta 7 el porcentaje de alumnos de 6º (2,2%) que respondieron afirmativamente fue significativamente inferior ( $p = 0,031$ ) que el porcentaje de alumnos de 4º y 5º (14,3% y 20%, respectivamente). En la pregunta 9, el 11,9% de los alumnos de 4º respondieron afirmativamente a la pregunta mientras que ningún alumno de 5º ó 6º lo hizo.

De la pregunta 11 a la 20 del cuestionario (Tabla 26), no se observaron diferencias estadísticamente significativas en los porcentajes de respuesta afirmativa o negativa a las cuestiones entre los alumnos de 4º, 5º y 6º de primaria.

Tabla 25. Respuestas preguntas 1-10 según curso.

Ítems	Curso, n(%)			Prueba Chi-cuadrado	
	4º	5º	6º	$\chi^2(1)$	p-valor
<b>P1. ¿Crees que todas las personas mueren?</b>				1,767	0,413
Sí	41 (97,6%)	40 (100%)	44 (95,7%)		
No	1 (2,4%)		2 (4,3%)		
<b>P2. ¿Crees que tú puedes morir?</b>				2,475	0,29
Sí	41 (97,6%)	36 (90%)	44 (95,7%)		
No	1 (2,4%)	4 (10%)	2 (4,3%)		
<b>P3. ¿Los animales también mueren?</b>				.	.
Sí	42 (100%)	40 (100%)	46 (100%)		
No					
<b>P4. ¿Se puede morir tu padre?</b>				3,677	0,159
Sí	41 (97,6%)	36 (90%)	45 (97,8%)		
No	1 (2,4%)	4 (10%)	1 (2,2%)		
<b>P5. ¿Se puede morir tu madre?</b>				2,595	0,273
Sí	40 (95,2%)	36 (90%)	45 (97,8%)		
No	2 (4,8%)	4 (10%)	1 (2,2%)		
<b>P6. ¿Cuándo mueras, crees que podrás volver a la vida?</b>				1,619	0,445
Sí	8 (19%)	8 (20%)	5 (10,9%)		
No	34 (81%)	32 (80%)	41 (89,1%)		
<b>P7. ¿Cuándo un animal se muere, puede volver a la vida?</b>				6,97	0,031*
Sí	6 (14,3%)a	8 (20%)a	1 (2,2%)b		
No	36 (85,7%)a	32 (80%)a	45 (97,8%)b		
<b>P8. ¿Cuándo una persona se ha muerto, puede volver a la vida en otra forma?</b>				0,119	0,942
Sí	16 (38,1%)	15 (37,5%)	16 (34,8%)		

No	26 (61,9%)	25 (62,5%)	30 (65,2%)		
<b>P9. ¿Una persona se ha muerto, puede tener hambre o pasar frío?</b>				10,654	0,005**
Sí	5 (11,9%)				
No	37a (88,1%)	40b (100%)	46b (100%)		
<b>P10. ¿Una persona se ha muerto, puede oír o sentir?</b>				2,817	0,245
Sí	9 (21,4%)	6 (15%)	4 (8,7%)		
No	33 (78,6%)	34 (85%)	42 (91,3%)		

\*p<0,05. \*\*p<0,01. a-b: Comparaciones dos a dos de columna. Diferentes letras indican diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 26. Respuestas preguntas 11-20 según curso.

Ítems	Curso, n(%)			Prueba Chi-cuadrado	
	4º	5º	6º	$\chi^2(1)$	p-valor
<b>P11. ¿Cuándo una persona se ha muerto, su cuerpo se mantiene siempre igual?</b>				1,039	0,595
Sí	10 (23,8)	8 (20)	7 (15,2)		
No	32 (76,2)	32 (80)	39 (84,8)		
<b>P12. ¿Crees que después de la muerte hay otra vida?</b>				0,402	0,818
Sí	24 (57,1)	23 (57,5)	29 (63)		
No	18 (42,9)	17 (42,5)	17 (37)		
<b>P13. ¿Crees que después de la muerte hay una vida mejor?</b>				3,282	0,194
Sí	22 (52,4)	26 (65)	21 (45,7)		
No	20 (47,6)	14 (35)	25 (54,3)		
<b>P14. ¿Crees que después de la muerte hay una vida peor?</b>				2,034	0,362
Sí	14 (33,3)	8 (20)	11 (23,9)		
No	28 (66,7)	32 (80)	35 (76,1)		
<b>P15. ¿Piensas que cuando alguien se muere se reúne con sus familiares?</b>				0,031	0,984
Sí	26 (61,9)	24 (60)	28 (60,9)		
No	16 (38,1)	16 (40)	18 (39,1)		
<b>P16. ¿Se acaba todo cuando mueres?</b>				5,312	0,07
Sí	13 (31)	22 (55)	17 (37)		
No	29 (69)	18 (45)	29 (63)		
<b>P17. ¿Has soñado alguna vez con personas que estén muertas?</b>				1,494	0,474
Sí	24 (57,1)	26 (65)	32 (69,6)		
No	18 (42,9)	14 (35)	14 (30,4)		
<b>P18. ¿Has soñado con tu muerte o que te morías?</b>				5,365	0,068
Sí	13 (31)	20 (50)	25 (54,3)		

No	29 (69)	20 (50)	21 (45,7)		
<b>P19. ¿Has pensado alguna vez, que algún miembro de tu familia puede morir?</b>				5,581	0,061
Sí	29 (69)	36 (90)	37 (80,4)		
No	13 (31)	4 (10)	9 (19,6)		
<b>P20. ¿Te da miedo morir?</b>				2,986	0,225
Sí	32 (76,2)	36 (90)	36 (78,3)		
No	10 (23,8)	4 (10)	10 (21,7)		

De las preguntas 21 a 30 (Tabla 27), los resultados de las pruebas Chi-cuadrado mostraron diferencias estadísticamente significativas en las preguntas 24 (¿Se te ha muerto algún animal? ,29 (¿Te han hablado en el colegio de la muerte?) y 30 (¿Te han hablado tus padres de la muerte?) en las que el porcentaje de alumnos de 4º que respondieron afirmativamente a las preguntas, fue significativamente inferior que el porcentaje de alumnos de 5º y 6º.

Tabla 27. Respuestas preguntas 21-30 según curso.

Ítems	Curso, n(%)			Prueba Chi-cuadrado	
	4º	5º	6º	$\chi^2(1)$	p-valor
<b>P21. ¿Aparece algún familiar muerto en tus sueños?</b>				0,221	0,895
Sí	18 (42,9%)	18 (45%)	22 (47,8%)		
No	24 (57,1%)	22 (55%)	24 (52,2%)		
<b>P22. ¿Alguien de tu familia se ha muerto hace poco?</b>				2,382	0,304
Sí	12 (28,6%)	18 (45%)	17 (37%)		
No	30 (71,4%)	22 (55%)	29 (63%)		
<b>P23. ¿Has visto alguna vez por la televisión o el cine, una persona que se mate?</b>				1,743	0,418
Sí	37 (88,1%)	36 (90%)	44 (95,7%)		
No	5 (11,9%)	4 (10%)	2 (4,3%)		
<b>P24. ¿Se te ha muerto algún animal?</b>				20,37	< 0,001***
Sí	30a (71,4%)	40b (100%)	44b (95,7%)		
No	12a (28,6%)		2b (4,3%)		
<b>P25. ¿Lo volverás a ver?</b>				3,505	0,173
Sí	11 (26,2%)	7 (17,5%)	5 (10,9%)		
No	31 (73,8%)	33 (82,5%)	41 (89,1%)		
<b>P26. ¿Crees que te puede ver?</b>				0,154	0,926
Sí	22 (52,4%)	22 (55%)	26 (56,5%)		
No	20 (47,6%)	18 (45%)	20 (43,5%)		
<b>P27. ¿Has visto alguna persona muerta de cerca?</b>				0,352	0,839

Sí	8 (19%)	6 (15%)	9 (19,6%)		
No	34 (81%)	34 (85%)	37 (80,4%)		
<b>P28. ¿Has asistido alguna vez a un funeral de algún compañero, vecino, familiar, amigo, etc.?</b>				1,956	0,376
Sí	11 (26,2%)	7 (17,5%)	14 (30,4%)		
No	31 (73,8%)	33 (82,5%)	32 (69,6%)		
<b>P29. ¿Te han hablado en el colegio de la muerte?</b>				10,325	0,006**
Sí	9a (21,4%)	18b (45%)	25b (54,3%)		
No	33a (78,6%)	22b (55%)	21b (45,7%)		
<b>P30. ¿Te han hablado tus padres de la muerte?</b>				11,103	0,004**
Sí	11a (26,2)	25b (62,5)	19b (41,3)		
No	31a (73,8)	15b (37,5)	27b (58,7)		

\*\*p<0,01.\*\*\*p < 0,001. a-b: Comparaciones dos a dos de columna. Diferentes letras indican diferencias estadísticamente significativas.

## **8.2. Alumnos de Educación Secundaria**

La muestra de los alumnos de Secundaria se ha constituido con 521 alumnos de los cuales un 50,9% (n = 265) son chicos y un 49,1% (n = 256) chicas. Según el curso, en la Figura 5 se muestra la distribución de los alumnos.

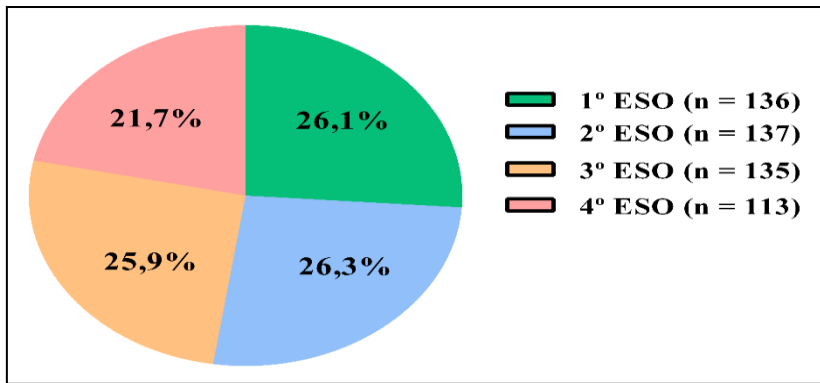


Figura 5. Distribución alumnos secundaria por curso.

En la Figura 6 se muestran las medias y desviaciones típicas de los ítems de la escala Bugen en los alumnos de secundaria. El ítem 16 “Estoy intentando sacar el máximo partido a mi vida” muestra la máxima puntuación media (Media = 6,26, DT = 1,88) mientras que el ítem 12 “Últimamente creo que está bien pensar en la muerte” es el que menor puntuación media obtuvo (Media = 2,65, DT = 1,18). La puntuación media total de la escala fue de 130,95 (DT = 22,31).

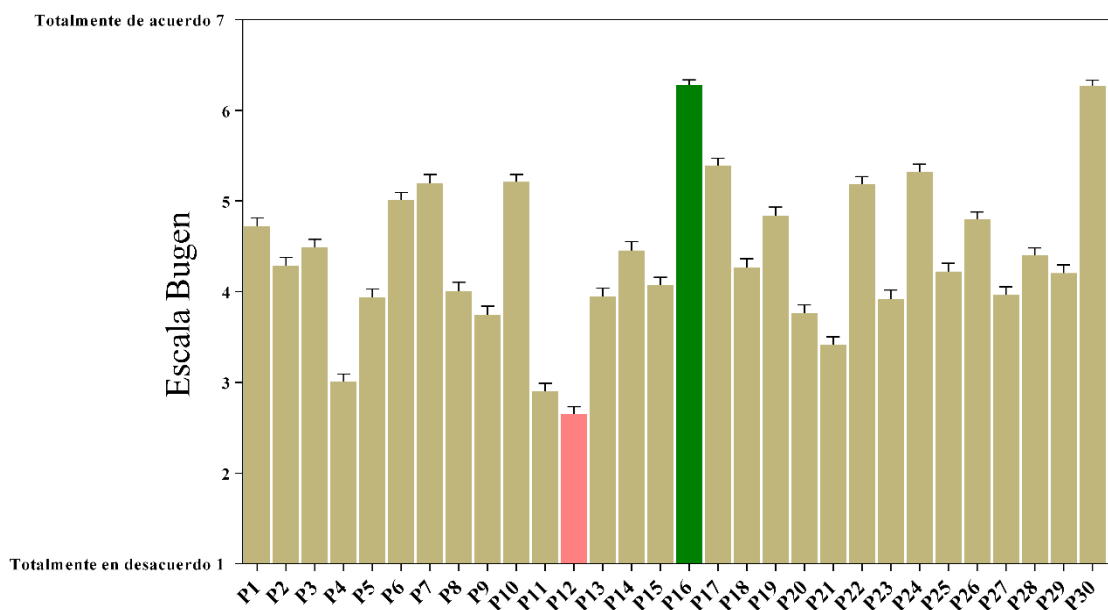


Figura 6. Medias y desviaciones típicas de los ítems de la escala Bugen.

A continuación, se muestran las medias y desviaciones típicas de la puntuación total obtenida en la escala entre chicos y chicas, así como en cada uno de los ítems que forman la escala y los resultados de las pruebas t-Student realizadas para comparar las puntuaciones entre chicos y chicas.

La puntuación total en la escala en los chicos fue de 133,43 puntos (DT = 22,43) frente a los 128,37 (DT = 22,06) de las chicas. La prueba t-Student evidenció que la puntuación de los chicos fue significativamente superior que la de las chicas ( $t(513) = 2,58$ ,  $p = 0,010$ ). En la Figura 7 se muestran las medias y desviaciones típicas de chicos y chicas en la escala.

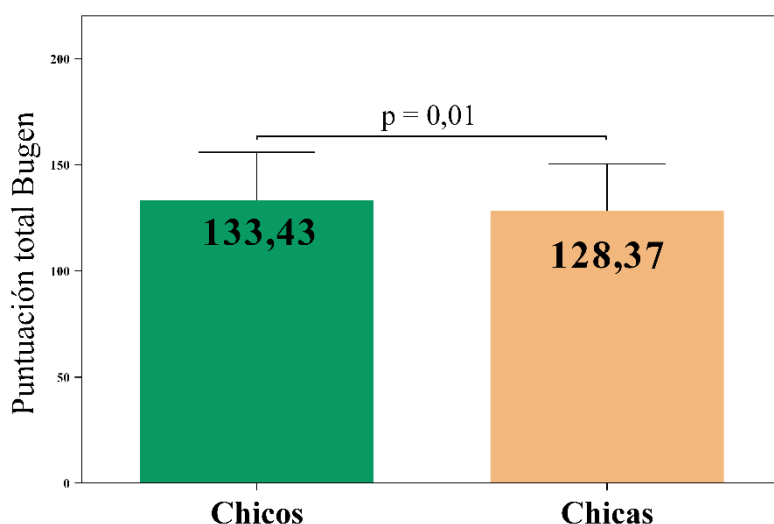


Figura 7. Puntuación escala Bugen según sexo

Por ítems, en la Figura 7 se muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas de la escala de chicos y chicas, así como el resultado de la comparación de las puntuaciones entre ambos.

En los ítems 2 (“Tengo una buena perspectiva de la muerte”), 8 (“Me siento preparado para afrontar mi muerte”), 9 (“Me siento preparado para afrontar mi proceso de morir”) y 13 (“Mi actitud hacia la vida ha cambiado recientemente”) (Tabla 28) la prueba t mostró diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas de forma que la puntuación de los chicos fue significativamente superior con respecto a las chicas.

Tabla 28. Medias, desviaciones típicas y comparación entre chicos y chicas ítems 1 al 15.

Escala Bugen	Sexo, media (DT)		Prueba t-Student	
	Chicos	Chicas	t(513)	p-valor

P1. Pensar en la muerte es una pérdida de tiempo	4,93 (2,09)	4,5 (2,09)	2,345	0,019
P2. Tengo una buena perspectiva de la muerte y del proceso de morir	4,6 (1,99)	3,98 (2,03)	3,452	<b>0,001**</b>
P3. La muerte es un área que se puede tratar sin peligro	4,43 (2,05)	4,52 (2,09)	-0,517	0,606
P4. Estoy enterado de todos los servicios que ofrecen las funerarias	2,95 (1,9)	3,08 (1,93)	-0,768	0,443
P5. Estoy enterado de las diversas opciones que existen para disponer de los cuerpos	3,9 (2,12)	3,94 (2,11)	-0,243	0,808
P6. Estoy enterado de todas las emociones que caracterizan al duelo humano	4,84 (1,98)	5,18 (1,9)	-2,029	0,043
P7. Tener la seguridad que moriré no afecta de ninguna manera a mi conducta en la vida	5,38 (2,11)	5,03 (2,23)	1,805	0,072
P8. Me siento preparado para afrontar mi muerte	4,33 (2,24)	3,67 (2,16)	3,434	<b>0,001**</b>
P9. Me siento preparado para afrontar mi proceso de morir	4,14 (2,13)	3,34 (2,07)	4,31	<b>&lt; 0,001***</b>
P10. Entiendo mis miedos relacionados con la muerte	5,31 (1,85)	5,12 (1,94)	1,176	0,24
P11. Estoy familiarizado con los arreglos previos al funeral	3 (1,93)	2,82 (1,93)	1,049	0,295
P12. Últimamente creo que está bien pensar en la muerte	2,61 (1,86)	2,69 (1,91)	-0,477	0,634
P13. Mi actitud respecto a la vida ha cambiado recientemente	4,15 (2,27)	3,73 (2,22)	2,115	<b>0,035*</b>
P14. Puedo expresar mis miedos respecto a la muerte	4,33 (2,18)	4,65 (1,99)	-1,732	0,084
P15. Puedo poner palabras a mis instintos respecto a la muerte y el proceso de morir	4,15 (1,91)	4,03 (1,89)	0,712	0,477

\*p < 0,05. \*\*p < 0,01. \*\*\*p < 0,001.

En los ítems 20 (“Seré capaz de afrontar pérdidas futuras”) y 21 (“Me siento capaz de manejar la muerte de otros seres cercano a mí”) (Tabla 29) la prueba t mostró diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas de forma que la puntuación de los chicos fue significativamente superior con respecto a las chicas.

Tabla 29. Medias, desviaciones típicas y comparación entre chicos y chicas ítems 16 al 30.

Escala Bugen	Sexo, media (DT)		Prueba t-Student	
	Chicos	Chicas	t(513)	p-valor
P16. Estoy intentando sacar el máximo partido a mi vida actual	6,31 (1,11)	6,25 (1,26)	0,498	0,618

P17. Me importa más la calidad de mi vida que su duración	5,28 (1,88)	5,48 (1,71)	-1,276	0,202
P18. Puedo hablar de mi muerte con mi familia y mis amigos	4,42 (2,23)	4,1 (2,2)	1,592	0,112
P19. Sé con quién contactar cuando se produce una muerte	4,86 (2,21)	4,81 (2,15)	0,268	0,789
P20. Seré capaz de afrontar pérdidas futuras	4,17 (2,02)	3,32 (2)	4,754	< 0,001***
P21. Me siento capaz de manejar la muerte de otros seres cercanos a mí	3,78 (2,06)	3,02 (1,95)	4,273	< 0,001***
P22. Sé cómo escuchar a los demás, incluyendo a los enfermos terminales	5,16 (1,78)	5,23 (1,85)	-0,441	0,659
P23. Sé cómo hablar con los niños de la muerte	3,89 (2,27)	3,99 (2,08)	-0,508	0,612
P24. Puedo decir algo inapropiado cuando estoy con alguien que sufre un duelo	5,23 (1,94)	5,44 (1,78)	-1,228	0,22
P25. Puedo pasar tiempo con los moribundos si lo necesito	4,32 (2,09)	4,09 (2,04)	1,297	0,195
P26. Puedo ayudar a la gente con sus pensamientos y sentimientos respecto a la muerte y el proceso de morir	4,91 (1,84)	4,67 (1,89)	1,501	0,134
P27. Sería capaz de hablar con un amigo o un miembro de la familia sobre su muerte	4,06 (2,11)	3,85 (2,14)	1,141	0,254
P28. Puedo disminuir la ansiedad de aquellos que están a mi alrededor cuando el tema es la muerte y el proceso de morir	4,42 (1,86)	4,4 (1,72)	0,135	0,892
P29. Me puedo comunicar con los moribundos	4,23 (2,03)	4,18 (2,04)	0,307	0,759
P30. Puedo decir a la gente, antes de que ellos o yo muramos, cuánto los quiero	6,16 (1,44)	6,4 (1,42)	-1,817	0,07

\*\*\*p < 0,001.

A continuación, se muestran las medias y desviaciones típicas de la puntuación total obtenida en la escala entre chicos y chicas, así como en cada uno de los ítems que forman la escala y los resultados de las pruebas ANOVA realizadas para comparar las puntuaciones según el curso.

La prueba ANOVA evidenció que la puntuación de los alumnos es distinta según el curso ( $F(3,511) = 10,743$ ,  $p < 0,001$ ), de forma que la puntuación de los alumnos de 1<sup>º</sup> de la ESO fue significativamente inferior que la los alumnos de 2<sup>º</sup>, 3<sup>º</sup> y 4<sup>º</sup>. Entre los alumnos de 2<sup>º</sup>, 3<sup>º</sup> y 4<sup>º</sup> no se observaron diferencias estadísticamente significativas. En la Figura



8 se muestran las medias y desviaciones típicas de los alumnos según el curso en la escala.

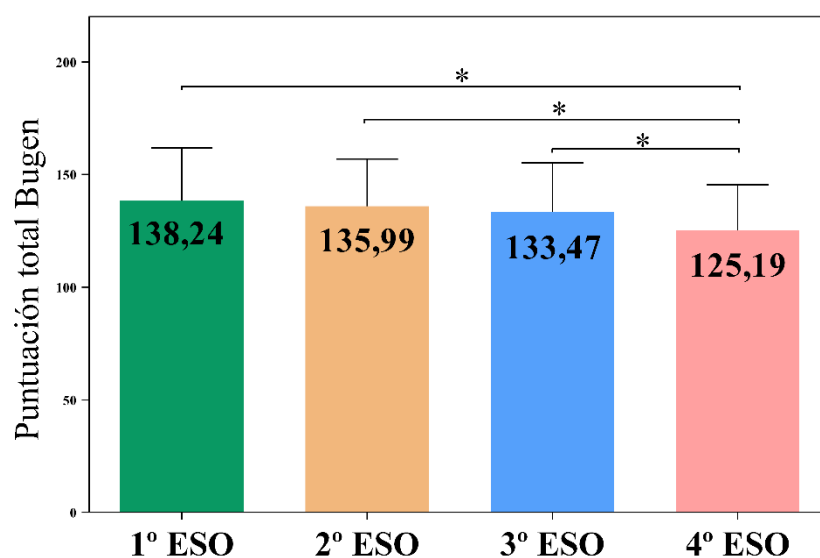


Figura 8. Puntuación escala Bugen según curso.

En la Tabla 30 se muestran las medias, desviaciones típicas y los resultados de las pruebas ANOVA por ítem. En los ítems 1-5 (“Pensar en la muerte es una pérdida de tiempo”, “Tengo una buena perspectiva de la muerte y del proceso de morir”, “La muerte es un área que se puede tratar sin peligros”, “Estoy enterado de todos los servicios que ofrecen las funerarias” y “Estoy enterado de las diversas opciones que existen para disponer de los cuerpos”), 8 (“Me siento preparado para afrontar mi muerte”), 9 (“Me siento preparado para afrontar mi proceso de morir”), 11 (“Estoy familiarizado con los arreglos previos al funeral”) del 21-26 (“Me siento capaz de manejar la muerte de otros seres cercanos a mí”, “Sé cómo escuchar a los demás, incluyendo a los enfermos terminales”, “Sé cómo hablar con los niños de la muerte”, “Puedo decir algo inapropiado cuando estoy con alguien que sufre un duelo”, “Puedo pasar tiempo con los moribundos si lo necesito”, y “Puedo ayudar a la gente con sus pensamientos y sentimientos respecto a la muerte y el proceso de morir”) y 29 (“Me puedo comunicar con los moribundos”) se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los cursos. En los ítems 1,3, 4, 5 y 29 la puntuación de los alumnos de 1º de la ESO fue significativamente inferior que la de los alumnos de 2º, 3º y 4º. Entre los alumnos de 2º, 3º y 4º no se observaron diferencias estadísticamente significativas.

En los ítems 2 8 9 11 y del 21 al 26, de los alumnos de 4º de la ESO fue significativamente superior que la de los alumnos de 1º, 2º y 3º. Entre los alumnos de 1º, 2º y 3º no se observaron diferencias

Tabla 30. Medias, desviaciones típicas y comparación entre cursos.

Ítem	Curso				ANOVA	
	4º ESO	2º ESO	3º ESO	1º ESO	F	p-valor
P1	5,07 (2,07)	a 4,45 (2,13)	a 5,06 (2,01)	a 4,22 (2,1)	b 5,35	<b>0,001**</b>
P2	4,88 (1,98)	a 4,09 (2,04)	b 4,35 (1,95)	b 3,74 (2,05)	b 7,229	<b>&lt; 0,001***</b>
P3	4,51 (2,19)	a 4,39 (2,08)	a 4,87 (1,94)	a 4,12 (1,98)	b 2,83	<b>0,038**</b>
P4	3,34 (2,09)	a 3,07 (1,9)	a 3,16 (1,91)	a 2,36 (1,52)	b 6,174	<b>&lt; 0,001***</b>
P5	4,54 (2,17)	a 3,68 (2,1)	a 4,31 (1,9)	a 3,07 (1,98)	b 12,856	<b>&lt; 0,001***</b>
P6	5,21 (2,03)	5,2 (2,01)	4,95 (1,89)	4,6 (1,74)	2,717	0,085
P7	5,17 (2,25)	5,15 (2,22)	5,23 (2,21)	5,25 (2,03)	0,055	0,983
P8	4,26 (2,27)	a 3,55 (2,18)	b 4,16 (2,18)	b 4,09 (2,17)	b 2,774	<b>0,041*</b>
P9	4,39 (2,2)	a 3,54 (2,08)	b 3,52 (2,03)	b 3,5 (2,09)	b 5,645	<b>0,001**</b>
P10	5,31 (1,96)	5,34 (1,74)	4,89 (2,07)	5,32 (1,75)	1,772	0,152
P11	3,43 (2,1)	a 2,8 (1,96)	b 2,99 (1,84)	b 2,33 (1,6)	b 7,07	<b>&lt; 0,001***</b>
P12	2,77 (1,93)	2,61 (1,85)	2,59 (1,82)	2,64 (1,95)	0,256	0,857
P13	3,64 (2,33)	4,12 (2,29)	3,87 (2,14)	4,17 (2,26)	1,467	0,223
P14	4,64 (2,11)	4,34 (2,1)	4,54 (2,1)	4,28 (2,08)	0,802	0,493
P15	4,47 (1,98)	3,95 (1,9)	3,95 (1,89)	3,91 (1,76)	2,789	0,082
P16	6,39 (1,22)	6,19 (1,21)	6,29 (1,15)	6,27 (1,14)	0,651	0,583
P17	5,18 (2,02)	5,37 (1,79)	5,55 (1,7)	5,49 (1,63)	1,062	0,365
P18	4,27 (2,35)	3,93 (2,26)	4,61 (2,15)	4,27 (2,03)	2,106	0,099
P19	5,18 (2,23)	4,67 (2,21)	4,87 (2,1)	4,58 (2,15)	1,894	0,13
P20	3,98 (2,1)	3,57 (2,1)	3,91 (1,89)	3,57 (2,08)	1,477	0,22
P21	3,71 (2,24)	a 3,43 (1,99)	b 3,46 (1,91)	b 3 (1,94)	b 2,526	0,057
P22	5,81 (1,64)	a 4,86 (1,87)	b 5,1 (1,82)	b 4,96 (1,77)	b 7,716	<b>&lt; 0,001***</b>
P23	4,39 (2,36)	a 3,55 (2,23)	b 3,88 (1,96)	b 3,85 (2,1)	b 3,481	<b>0,016*</b>
P24	5,75 (1,8)	a 5,07 (1,99)	b 5,12 (1,96)	b 5,36 (1,62)	b 3,764	<b>0,011*</b>
P25	4,79 (2,1)	a 3,87 (2,04)	b 4,17 (2,04)	b 4,04 (2,01)	b 5,136	<b>0,002**</b>
P26	5,26 (1,94)	a 4,56 (1,9)	b 4,94 (1,67)	b 4,36 (1,85)	b 5,932	<b>0,001**</b>

P27	3,89 (2,14)	3,85 (2,22)	b	4,06 (2,06)	4,07 (1,99)	3,023	0,129
P28	4,53 (2,02)	4,21 (1,77)		4,58 (1,63)	4,27 (1,73)	1,392	0,244
P29	4,86 (1,91)	a	4,66 (1,97)	a	4,55 (1,97)	a	3,92 (2,12)
P30	6,31 (1,42)		6,27 (1,5)		6,19 (1,56)	b	9,158
							< 0,001***
						0,185	0,906

\*p < 0,05. \*\*p < 0,01. \*\*\*p < 0,001. a-b: Comparaciones dos a dos de columna de Tukey. Diferentes letras indican diferencias estadísticamente significativas.

### **8.3. Educadores de Educación Primaria y Educación Secundaria.**

La muestra profesores se ha constituido con 62 educadores de los cuales un 46,8% (n = 29) son hombres y un 53,2% (n = 33) mujeres, cuya edad comprendía entre los 23 y 53 años con un promedio de 36,7 años (DT = 8,5). Según la etapa, un 56,5% (n = 35) imparten docencia en educación Primaria y un 43,5% (n = 27) en Secundaria. Con respecto a si la muerte debería estar incluida en el curriculum, más de la mitad de los docentes (59,3%) consideran que la muerte debería estar incluida en el curriculum ya que carecen de recursos y formación para tratarla en el aula.

En la Tabla 31 se muestra el análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas en las escalas por los maestros encuestados, que permitirá tener una visión global de la situación de los docentes con respecto

La puntuación media obtenida en la escala Bugen fue de 129,32 (DT = 19,6) situándose dentro del nivel alto respecto a las capacidades y estrategias para abordar la muerte.

La puntuación media obtenida en la Escala Multidimensional de Miedo a la Muerte (EMMM), en la subescala 1 “Al proceso de morir (incluyendo muertes dolorosas y violencia)” fue de 10,9 (DT 3,2), en la subescala 2 “Miedo a los muertos (incluyendo evitación de restos humanos y animales) la puntuación media fue 19,99 (DT 5,8), en la subescala 3 “Miedo a ser destrozado (incluyendo la disección y cremación del cuerpo)” la puntuación media fue de 13,05 (DT 4,1), en la subescala 4 “Miedo por otras personas significativas (incluyendo aprensión respecto al impacto de la muerte del sujeto en otras personas significativas y de las muertes de dichas personas en el sujeto)” la puntuación media fue de 10,99 (DT 5,7). En la subescala 5 “Miedo a los desconocido (incluyendo miedo a la inexistencia)” la puntuación media obtenida fue 12,76 (DT 3,7), en la

subescala 6 “Miedo a una muerte consciente (incluyendo ansiedad respecto a ser declarado muerto falsamente”) la puntuación media fue 13,76 (DT 3,5). En la subescala “Miedo por el cuerpo después de la muerte (incluyendo preocupación por la decadencia y el aislamiento del cuerpo)” la puntuación media fue 21,02 (DT 5,9). Y en la última subescala, número 8 “Miedo a una muerte prematura (incluyendo preocupación por el hecho de que la muerte pueda impedir que se cumplan metas importantes en la vida o tener experiencias significativas)” la puntuación media fue 8,56 (DT 3,1).

La puntuación media obtenida en el Perfil Revisado de Actitudes hacia la Muerte (PRAM), en la dimensión nº1 “Miedo a la muerte: pensamientos y sentimientos negativos hacia la muerte la puntuación media obtenida fue 3,86 (DT 1,4). En la dimensión nº 2 “Evitación de la muerte; dificultad para poder afrontar los pensamientos sobre la muerte haciendo que estos modifiquen nuestra conducta alterándola”, la puntuación media obtenida fue 4,1 (DT 1,3). En la dimensión nº 3 “Aceptación de acercamiento: visión que concibe la muerte como una salida hacia otra vida feliz, después de la misma” la puntuación media obtenida fue 5,24 (DT 1,6). En la dimensión nº 4 “Aceptación de escape: visión que concibe la muerte como el escape hacia una existencia o vida dolorosa” la puntuación obtenida fue 3,82 (DT 1,2). Y en la última dimensión, dimensión nº 5 “Aceptación neutral: visión de la muerte concebida de manera realista, por lo tanto ni se le teme ni se le da la bienvenida” la puntuación obtenida fue 3,39 (DT 0,6).

Con respecto a la fiabilidad, el coeficiente alfa de Cronbach mostró unos valores superiores a 0,80 lo que indican una buena fiabilidad de las escalas utilizadas.

Tabla 31. Descriptivo y fiabilidad de las escalas

	Mínimo	Máximo	Media (DT)	Alfa de Cronbach
<b>Bugen</b>	99,92	158,72	129,32 (19,6)	0,874
<b>EMMM</b>				
Al proceso de morir	6,1	15,7	10,9 (3,2)	0,829
A los muertos	9,29	26,69	17,99 (5,8)	0,806
A ser destrozado	6,9	19,2	13,05 (4,1)	0,828
Por otras personas	2,44	19,54	10,99 (5,7)	0,826

A lo desconocido	7,21	18,31	12,76 (3,7)	0,822
A una muerte consciente	8,51	19,01	13,76 (3,5)	0,821
Al cuerpo después de la muerte	12,17	29,87	21,02 (5,9)	0,81
A una muerte prematura	3,91	13,21	8,56 (3,1)	0,806
<b>PRAM</b>				
Miedo a la muerte	1,76	5,96	3,86 (1,4)	0,799
Evitación de la muerte	2,15	6,05	4,1 (1,3)	0,829
Aceptación neutral	2,84	7,64	5,24 (1,6)	0,837
Aceptación de acercamiento	2,02	5,62	3,82 (1,2)	0,823
Aceptación de escape	2,49	4,29	3,39 (0,6)	0,835

Según el sexo (Tabla 32), en las dimensiones “al proceso de morir” y “por otras personas” de la escala EMMM la puntuación de las mujeres fueron significativamente superiores con respecto a los hombres. En el resto de escalas no se observaron diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Tabla 32. Descriptivo y comparación en las escalas según sexo.

Escala	Sexo		Prueba t-Student	
	Hombre	Mujer	t(60)	p-valor
<b>Bugen</b>	129,55 (19,02)	129,12 (20,13)	0,871	0,387
<b>EMMM</b>				
Al proceso de morir	10,9 (1,17)	15,9 (1,34)	-2,589	0,006**
A los muertos	18,1 (5,95)	17,88 (5,5)	1,515	0,135
A ser destrozado	12,8 (5,79)	13,27 (5,52)	-1,638	0,107
Por otras personas	11,05 (5,68)	15,93 (5,69)	-2,212	0,030*
A lo desconocido	12,77 (1,76)	12,76 (1,63)	0,266	0,791
A una muerte consciente	13,78 (1,4)	13,74 (1,5)	1,266	0,21
Al cuerpo después de la muerte	21,06 (5,87)	20,98 (6,01)	0,495	0,623
A una muerte prematura	8,64 (3,09)	8,49 (2,92)	1,054	0,296
<b>PRAM</b>				
Miedo a la muerte	3,84 (1,28)	3,88 (1,4)	-1,254	0,215
Evitación de la muerte	4,1 (1,37)	4,1 (1,19)	0,118	0,907
Aceptación neutral	5,22 (1,52)	5,25 (1,65)	-0,555	0,581
Aceptación de acercamiento	3,84 (1,15)	3,8 (1,21)	1,062	0,293
Aceptación de escape	3,38 (0,57)	3,4 (0,6)	-1,291	0,202

\*p < 0,05. \*\*p < 0,01

Para determinar la posible relación entre la edad de los docentes y la puntuación en las escalas se calculó el coeficiente de correlación de Pearson cuyos resultados se muestran en la Tabla 12. La edad mostró una relación significativa y negativa con las dimensiones “al cuerpo después de la muerte” ( $r = -0,261$ ,  $p = 0,028$ ) y “a una muerte prematura” ( $r = -0,307$ ,  $p = 0,003$ ), de forma que a menor edad mayor puntuación en las dimensiones. En el resto de escalas no se observó una relación significativa.

Tabla 33. Coeficiente de correlación de Pearson entre edad y puntuación en las escalas

Escala	Edad
<b>Bugen</b>	0,054
<b>EMMM</b>	
Al proceso de morir	-0,067
A los muertos	-0,026
A ser destrozado	-0,078
Por otras personas	0,003
A lo desconocido	-0,06
A una muerte consciente	0,122
Al cuerpo después de la muerte	-0,261*
A una muerte prematura	-0,307*
<b>PRAM</b>	
Miedo a la muerte	-0,011
Evitación de la muerte	0,031
Aceptación neutral	-0,021
Aceptación de acercamiento	-0,05
Aceptación de escape	-0,237

\* $p < 0,05$

#### **8.4. Familias con hijos en edad escolar**

La muestra de familias se ha constituido con 41 familias de las cuales en 31 casos contestaron el padre y la madre y en 10 casos solo la madre. La edad de los padres y madres estaba comprendida entre los 33 y 55 años con un promedio de 43,9 años (DT = 6,7).

Las variables sociodemográficas que fueron estudiadas fueron; el nivel de estudios, si éstos eran Primarios, Secundarios o Universitarios, la situación laboral de ese momento, si empleado o desempleado, y la última variable si pertenecían alguna religión. En la Tabla 47 se muestra el análisis descriptivo de las variables sociodemográficas estudiadas.

Tabla 34. Características sociodemográficas familias.

<b>Variable</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Estudios</b>		
Primarios	20	32,30%
Secundarios	25	40,30%
Universitarios	17	27,40%
<b>Situación laboral</b>		
Empleado	42	67,70%
Desempleado	20	32,30%
<b>Religión</b>		
Sí	33	53,20%
No	29	46,80%

Respecto al nivel de estudios, la casi la mitad de los encuestados afirmaron tener estudios secundarios un 27,4% seguido de un 32,30% de estudios primarios, y en último lugar, un 27,40% de la muestra afirmo tener estudios universitarios.

Respecto a la situación laboral, en el momento de realizar las encuestas, más de la mitad de la encuesta se encontraba trabajando, un 67,70% y en situación de desempleo un 32,30% de la muestra.

Respecto a la variable religión, el 53,20% de la muestra afirmaba pertenecer a una religión y practicarla, y el 46,80 % de la muestra afirmó no pertenecer ni practicar ninguna religión.

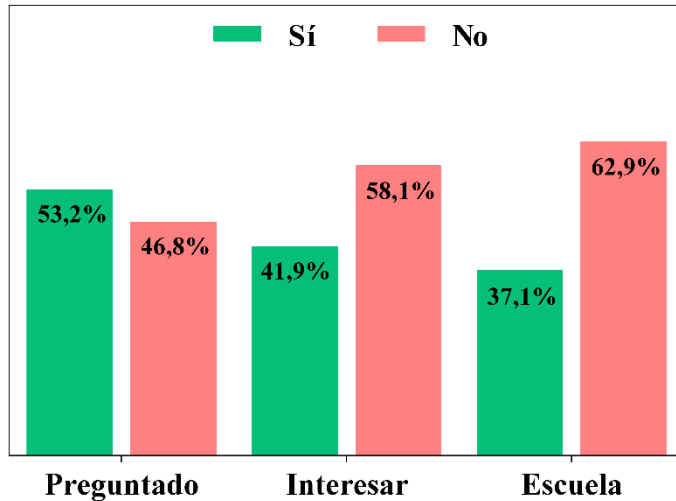


Figura 9. Porcentaje respuestas familias.

En la figura nº 9 se muestra el porcentaje obtenido ante diferentes preguntas; a la pregunta si los alguna vez sus hijos le habían preguntado algo sobre la muerte, más de la mitad contestó que sí le habían preguntado, un 53, 2% de la muestra, sin embargo, un 46,8 % de la muestra respondió que sus hijos no le habían preguntado nada acerca de la muerte. Respecto a la pregunta si los padres creen que la muerte es un tema que le puede interesar a sus hijos, más de la mitad, un 58,1% de la muestra contestó que no, sin embargo, un 41,9% de la muestra contestó que sí es un tema que le puede interesar a sus hijos. Y respecto a la pregunta si la escuela debe de abordar el tema de la muerte, más de la mitad de los encuestados, un 62,9% de la muestra respondió que no debe de ser tratada, sin embargo, un 37,1% de la muestra contestó que sí es un tema que debe de ser abordado.

En la Tabla 35 se muestra el análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas en las escalas por padres y madres, que permitirá tener una visión global de la situación de las familias con respecto a la puntuación media obtenida en la escala Bugen fue de 124,3 ( $DT = 15,14$ ) situándose dentro de un nivel medio alto en estrategias para el afrontamiento de la muerte.

La puntuación media obtenida en la Escala Multidimensional de Miedo a la Muerte (EMMM), en la subescala 1 “Al proceso de morir (incluyendo muertes dolorosas y violencia)” fue de 11,54 ( $DT 4,2$ ), en la subescala 2 “Miedo a los muertos (incluyendo evitación de restos humanos y animales) la puntuación media fue 18,31 ( $DT 5,44$ ), en la



subescala 3 “Miedo a ser destrozado (incluyendo la disección y cremación del cuerpo)” la puntuación media fue de 13,17 (*DT* 5,24), en la subescala 4 “Miedo por otras personas significativas (incluyendo aprensión respecto al impacto de la muerte del sujeto en otras personas significativas y de las muertes de dichas personas en el sujeto)” la puntuación media fue de 10,97 (*DT* 5,39). En la subescala 5 “Miedo a lo desconocido (incluyendo miedo a la inexistencia)” la puntuación media obtenida fue 12,86 (*DT* 2,21). En la subescala 6 “Miedo a una muerte consciente (incluyendo ansiedad respecto a ser declarado muerto falsamente)” la puntuación media fue 13,82 (*DT* 1,76). En la subescala “Miedo por el cuerpo después de la muerte (incluyendo preocupación por la decadencia y el aislamiento del cuerpo)” la puntuación media fue 21,37 (*DT* 3,38). Y en la última subescala, número 8 “Miedo a una muerte prematura (incluyendo preocupación por el hecho de que la muerte pueda impedir que se cumplan metas importantes en la vida o tener experiencias significativas)” la puntuación media fue 8,8 (*DT* 2,38).

La puntuación media obtenida en el Perfil Revisado de Actitudes hacia la Muerte (PRAM), en la dimensión nº1 “Miedo a la muerte: pensamientos y sentimientos negativos hacia la muerte la puntuación media obtenida fue 3,84 (*DT* 1,17). En la dimensión nº 2 “Evitación de la muerte; dificultad para poder afrontar los pensamientos sobre la muerte haciendo que estos modifiquen nuestra conducta alterándola”, la puntuación media obtenida fue 4,08 (*DT* 0,92). En la dimensión nº 3 “Aceptación de acercamiento: visión que concibe la muerte como una salida hacia otra vida feliz, después de la misma” la puntuación media obtenida fue 5,01 (*DT* 0,57). En la dimensión nº 4 “Aceptación de escape: visión que concibe la muerte como el escape hacia una existencia o vida dolorosa” la puntuación obtenida fue 3,79 (*DT* 1,31). Y en la última dimensión, dimensión nº 5 “Aceptación neutral: visión de la muerte concebida de manera realista, por lo tanto ni se le teme ni se le da la bienvenida” la puntuación obtenida fue 3,34 (*DT* 0,14).

Con respecto a la fiabilidad, el coeficiente alfa de Cronbach mostró unos valores superiores a 0,80 lo que indican una buena fiabilidad de las escalas utilizadas.

Tabla 35. Descriptivo y fiabilidad de las escalas

<b>Escala</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media (DT)</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
<b>Bugen</b>	116,59	132,01	124,3 (15,14)	0,842
<b>EMMM</b>				
Al proceso de morir	5,24	17,84	11,54 (4,2)	0,853
A los muertos	10,15	26,47	18,31 (5,44)	0,836
A ser destrozado	5,31	21,03	13,17 (5,24)	0,841
Por otras personas	2,885	19,055	10,97 (5,39)	0,866
A lo desconocido	9,545	16,175	12,86 (2,21)	0,846
A una muerte consciente	11,18	16,46	13,82 (1,76)	0,815
Al cuerpo después de la muerte	16,3	26,44	21,37 (3,38)	0,817
A una muerte prematura	5,23	12,37	8,8 (2,38)	0,853
<b>PRAM</b>				
Miedo a la muerte	2,085	5,595	3,84 (1,17)	0,813
Evitación de la muerte	2,7	5,46	4,08 (0,92)	0,802
Aceptación neutral	4,155	5,865	5,01 (0,57)	0,811
Aceptación de acercamiento	1,825	5,755	3,79 (1,31)	0,832
Aceptación de escape	3,13	3,55	3,34 (0,14)	0,869

Según el sexo (Tabla 36), en las dimensiones “al proceso de morir” y “por otras personas” de la escala EMMM la puntuación de las madres fue significativamente superior con respecto a los padres. En el resto de escalas no se observaron diferencias significativas entre padres y madres.

Tabla 36. Descriptivo y comparación en las escalas según sexo.

<b>Escala</b>	<b>Figura paterna, media (DT)</b>		<b>Prueba t-Student</b>	
	<b>Padre</b>	<b>Madre</b>	<b>t(60)</b>	<b>p-valor</b>
<b>Bugen</b>	123,33 (20,49)	125 (19,35)	-1,246	0,218
<b>EMMM</b>				
Al proceso de morir	11,47 (4,73)	15,59 (3,76)	-2,131	0,037*
A los muertos	18,82 (5,04)	17,83 (5,78)	0,1	0,92
A ser destrozado	12,91 (5,44)	13,32 (5,12)	-0,891	0,377
Por otras personas	10,81 (5,53)	17,21 (5,32)	-2,706	0,009**
A lo desconocido	13,05 (2,19)	12,63 (2,2)	1,298	0,199
A una muerte consciente	13,73 (1,93)	13,94 (1,62)	-0,989	0,327
Al cuerpo después de la muerte	22,07 (3,29)	20,37 (3,49)	-0,075	0,941
A una muerte prematura	8,74 (2,62)	8,83 (2,15)	-1,468	0,147

**PRAM**

Miedo a la muerte	3,87 (1,13)	3,83 (1,19)	1,343	0,184
Evitación de la muerte	4,09 (0,89)	4,08 (0,96)	0,256	0,799
Aceptación neutral	5,51 (0,54)	5,38 (0,59)	-0,348	0,729
Aceptación de acercamiento	3,77 (1,25)	3,98 (1,35)	-0,999	0,322
Aceptación de escape	3,54 (0,15)	3,31 (0,13)	-0,349	0,728

\*p < 0,05. \*\*p < 0,01

Para determinar la posible relación entre la edad de los padres y la puntuación en las escalas se calculó el coeficiente de correlación de Pearson cuyos resultados se muestran en la Tabla 50. La edad mostró una relación significativa y negativa con las dimensiones “a una muerte prematura” ( $r = -0,349$ ,  $p = 0,019$ ) y “al cuerpo después de la muerte” ( $r = -0,271$ ,  $p = 0,036$ ), de forma que a menor edad mayor puntuación en las dimensiones. En el resto de escalas no se observó una relación significativa.

Tabla 37. Coeficiente de correlación de Pearson entre edad y puntuación en las escalas

Escala	Edad
<b>Bugen</b>	0,01
<b>EMMM</b>	
Al proceso de morir	0,058
A los muertos	-0,11
A ser destrozado	-0,124
Por otras personas	-0,051
A lo desconocido	0,137
A una muerte consciente	-0,127
Al cuerpo después de la muerte	-0,032
A una muerte prematura	-0,349*
<b>PRAM</b>	
Miedo a la muerte	-0,271*
Evitación de la muerte	0,118
Aceptación neutral	-0,206
Aceptación de acercamiento	0,118
Aceptación de escape	-0,214

En la Tabla 38 se muestran las medias, desviaciones típicas y los resultados de las pruebas ANOVA según el nivel estudios de los padres. En las dimensiones “Al proceso de morir”, “A lo desconocido”, “A una muerte consciente” y “Al cuerpo después de la

muerte” de la escala EMMM se observaron diferencias estadísticamente significativas según el nivel de estudios. Los padres con estudios primarios presentaron una puntuación significativamente superior con respecto a los padres con estudios secundarios o universitarios. Entre los estudios secundarios y universitarios no se observaron diferencias significativas. En la escala PRAM, en la dimensión “Miedo a la muerte se observaron diferencias estadísticamente significativas según el nivel de estudios. Los padres con estudios primarios presentaron una puntuación significativamente superior con respecto a los padres con estudios secundarios o universitarios. Entre los estudios secundarios y universitarios no se observaron diferencias significativas.

Tabla 38. Descriptivo y comparación en las escalas según estudios.

	Estudios			ANOVA	
	Primarios	Secundarios	Universitarios	F(2,59)	p-valor
<b>Bugen</b>	124,67 (29,42)	124,37 (17,74)	123,77 (23,43)	0,133	0,876
<b>EMMM</b>					
Al proceso de morir	15,55 (3,91) a	11,49 (4,3) b	11,61 (4,51) b	3,721	0,030*
A los muertos	18,22 (5,3)	18,35 (5,12)	18,34 (6,22)	0,364	0,696
A ser destrozado	13,21 (5,59)	13,22 (5,07)	13,05 (5,22)	0,594	0,556
Por otras personas	10,95 (4,85)	11,06 (5,21)	10,85 (6,27)	0,725	0,488
A lo desconocido	17,91 (2,27) a	12,84 (2,21) b	12,83 (2,17) b	4,035	0,023*
A una muerte consciente	20,85 (2,06) a	13,84 (1,66) b	13,76 (1,42) b	3,698	0,031*
Al cuerpo después de la muerte	27,5 (3,11) a	21,34 (3,05) b	21,25 (3,77) b	3,254	0,046*
A una muerte prematura	8,75 (2,56)	8,81 (2,44)	8,84 (2,08)	0,698	0,502
<b>PRAM</b>					
Miedo a la muerte	3,87 (1,29) a	3,82 (1,08) b	3,85 (1,17) b	4,128	0,021*
Evitación de la muerte	7,06 (0,75)	4,1 (0,97)	4,09 (1,05)	0,723	0,489
Aceptación neutral	5 (0,59)	5,02 (0,6)	5,01 (0,5)	0,56	0,574
Aceptación de acercamiento	3,8 (1,21)	3,78 (1,39)	3,79 (1,37)	0,111	0,895
Aceptación de escape	3,34 (0,15)	3,34 (0,14)	3,34 (0,13)	0,687	0,507

\*p < 0,05. a-b: Comparaciones dos a dos de columna de Tukey. Diferentes letras indican diferencias estadísticamente significativas.

Según la situación laboral de los padres (Tabla 39), no se observaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las escalas entre empleados y desempleados.

Tabla 39. Descriptivo y comparación en las escalas según situación laboral.

Escala	Situación laboral		Prueba t-Student	
	Empleado	Desempleado	t(60)	p-valor
<b>Bugen</b>	124,06 (17,2)	124,81 (17,43)	-0,52	0,605
<b>EMMM</b>				
Al proceso de morir	11,59 (4,4)	11,43 (3,6)	1,426	0,159
A los muertos	17,94 (4,97)	18,12 (6,03)	1,894	0,063
A ser destrozado	13,11 (5,14)	13,3 (5,34)	-1,385	0,171
Por otras personas	11 (5,66)	10,91 (4,86)	0,581	0,563
A lo desconocido	12,86 (2,03)	11,73 (2,61)	0,055	0,957
A una muerte consciente	13,83 (1,78)	13,8 (1,74)	0,566	0,574
Al cuerpo después de la muerte	20,36 (3,31)	21,4 (3,6)	-0,476	0,636
A una muerte prematura	8,73 (2,5)	8,81 (2,15)	-0,129	0,897
<b>PRAM</b>				
Miedo a la muerte	3,83 (1,14)	3,86 (1,25)	-0,819	0,416
Evitación de la muerte	4,03 (1,01)	4,19 (0,72)	-0,438	0,663
Aceptación neutral	5,02 (0,56)	4,98 (0,58)	0,954	0,344
Aceptación de acercamiento	3,62 (1,3)	3,79 (1,36)	0,098	0,922
Aceptación de escape	3,47 (0,14)	3,21 (0,14)	-0,506	0,615

Según la práctica religiosa (Tabla 40), en las dimensiones “a lo desconocido” y “al cuerpo después de la muerte” de la escala EMMM la puntuación de las personas que practican alguna religión fue significativamente inferior con respecto a las personas no practicantes. En la escala PRAM, en la dimensión “Aceptación de acercamiento” la puntuación de las personas que practican alguna religión fue significativamente superior con respecto a las personas no practicantes mientras que en la dimensión “aceptación de escape” la puntuación de las personas que practican alguna religión fue significativamente inferior con respecto a las personas no practicantes. En el resto de escalas no se observaron diferencias significativas entre practicantes o no.

Tabla 40. Descriptivo y comparación en las escalas según práctica religiosa.

	Religión		Prueba t-Student	
	Sí	No	t(60)	p-valor
<b>Bugen</b>	124,04 (21,29)	124,6 (24,63)	-0,418	0,678
<b>EMMM</b>				
Al proceso de morir	11,57 (4,36)	11,51 (4,07)	0,569	0,572
A los muertos	18,25 (5,16)	18,38 (5,76)	-0,927	0,358
A ser destrozado	13,26 (4,75)	13,07 (5,68)	1,404	0,166
Por otras personas	11,04 (5,24)	10,88 (5,52)	1,154	0,253
A lo desconocido	8,79 (2,3)	12,93 (1,89)	-2,556	0,013*
A una muerte consciente	13,83 (1,77)	13,82 (1,78)	0,107	0,915
Al cuerpo después de la muerte	15,3 (3,16)	21,45 (3,51)	-2,098	0,040*
A una muerte prematura	8,78 (2,29)	8,81 (2,51)	-0,519	0,606
<b>PRAM</b>				
Miedo a la muerte	3,81 (1,07)	3,88 (1,2)	-2,385	0,02
Evitación de la muerte	4,09 (0,86)	4,08 (1)	0,358	0,721
Aceptación neutral	5,01 (0,63)	5,01 (0,5)	0,236	0,814
Aceptación de acercamiento	5,78 (1,14)	3,8 (1,49)	2,973	0,004**
Aceptación de escape	3,34 (0,13)	6,49 (0,15)	-3,058	0,003**

\*p < 0,05. \*\*p < 0,01

## Capítulo 9: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.

Una vez analizada toda la información obtenida de los diferentes instrumentos, a continuación destacamos y comentamos los datos más importantes obtenidos:

### A. Alumnado de Educación Primaria:

Respecto a la *adquisición del concepto de muerte*, contenido en las primeras once preguntas de la entrevista estructurada, observamos que la mayoría de la muestra de

los diferentes cursos tienen adquirido el concepto de muerte, reflejando la comprensión de los conceptos básicos (universalidad, cesación de los procesos corporales e irreversibilidad de la muerte) que se teorizaron en la primera parte de nuestro estudio.

Destacamos que toda la muestra tiene asimilado que los animales también se mueren. Aunque no haya sido una diferencia significativa, nos gustaría destacar que más de un tercio de la muestra cree que cuando una persona se ha muerto puede volver a la vida en otra forma.

Respecto a *la dimensión de las creencias a la vida después de la muerte* (ítems 12-16), más de la mitad de la muestra cree que sí hay una vida después de la vida, piensan que cuando alguien se muere se reúne con sus familiares y creen que no se acaba todo cuando uno se muere. Creemos que estas respuestas se deben a que muchos de estos alumnos han realizado hace poco la primera comunión o la van a realizar y/o tienen muy presente la religión.

Respecto a *la dimensión sobre la preocupación por la muerte* (ítems 17-21), más de la mitad de la muestra si presenta rasgos de preocupación, reflejándose en que más de la mitad ha soñado alguna vez con personas que están muertas, pensando alguna vez que algún miembro de su familia puede morir. Más de dos tercios de la muestra afirman tener miedo a morir. Respecto a los sueños, más de la mitad no ha soñado con su muerte, ni aparecen en sus sueños familiares que han fallecido. Es a partir de los 4 años cuando aumenta el interés y la preocupación del niño porque creen que los muertos ven, oyen, sienten, o hablan (Jackson, 1973).

Respecto a *la dimensión sobre experiencias personales*, destacamos que más de un tercio de la muestra ha sufrido la pérdida de un familiar hace poco; casi a la totalidad de la muestra se le ha muerto una mascota, al igual que gran parte de la muestra han visto en televisión o en el cine como una persona se ha matado. Estudios como el Lynn y Poster (1984), si la muerte amenaza a un niño de 9 años, a su familia o a sus amigos más íntimos, el niño lo puede percibir con sentimientos de culpabilidad, llegando a sentir diversos grados de responsabilidad e incluso interpretar la muerte como un castigo.

Más de un tercio de la muestra responde que sí se le ha muerto un familiar hace poco. Casi en su totalidad de la muestra afirman a ver presenciado por televisión o por el cine como una persona se quita la vida. Casi la mayoría de la muestra afirma que se la ha muerto algún animal, pensando también que no lo volverán a ver jamás. Sin embargo, casi la mitad de la muestra piensa que sus mascotas sí los pueden ver a ellos.

Respecto si le han hablado en el colegio de la muerte a más de la mitad de la muestra responde que no; idéntico resultado nos da cuando afirman que sus padres no le han hablado de la muerte.

Nuestra muestra de alumnos de 4º, 5º y 6º de Primaria con edades comprendidas entre los 8 y 12 años no se encuentra distribuida de manera igualitaria, algo que nos hubiese gustado, pero no dependía de nosotros, predominando el género femenino.

Entre las *diferencias en función del sexo*, observamos diferencias significativas. Algunos niños respondieron que una persona que ha muerto si puede tener hambre o pasar frío, sin embargo ninguna niña contestó afirmativamente a esta pregunta. También aparecieron diferencias significativas, puesto que la mayoría de niños si han soñado con su muerte o que se morían; sin embargo, la niñas no lo han soñado tanto. Y respecto a tener miedo a morir, las niñas (94,5%) tienen más miedo que ellos (63,6%).

Encontramos diferencias interesantes y significativas en otro punto importante: la mayoría de niños contestan afirmativamente que sí le han hablado en el colegio, sin embargo a las niñas no. Y en casa, sucede exactamente igual, los padres han hablado de la muerte con sus hijos (58,2%), sin embargo con sus hijas no (31,5%).

Entre las *diferencias en función del curso*, observamos diferencias significativas en que gran parte de los alumnos de 6º creen que un animal cuando muere no vuelve a la vida a diferencia de sus compañeros de 4º y 5º. Para Jackson (1978), es entre los 8 y los 11 años cuando conciben la muerte como algo ineludible e inevitable. Respecto si una persona puede tener hambre o pasar frío, los alumnos de 4º si lo hicieron, a diferencia de los alumnos de 5º y 6º que ninguno lo hizo. Para Nagy (1948), alrededor de los nueve años, los niños ya reconocen la muerte como un fenómeno universal e inevitable como



el fin de la vida corporal. No obstante, a los 11 años, les afecta enormemente la muerte de sus abuelos, parientes cercanos o animales queridos como un perro (Gessell, 1984). Por otro lado, observamos que muestran diferencias significativas en que a los alumnos de 4º se les han muerto menos animales en comparación con los alumnos de 5º y 6º. Como indicaba Nagy (1948), es entre los cinco y los nueve años, los niños tienden a personificar la muerte como un ser con existencia propia.

Respecto, si en el colegio y en casa le han hablado acerca de la muerte, en ambas cuestiones a los alumnos de 4º se les ha hablado menos que al alumnado de 5º y 6º.

### **B. Alumnado de Educación Secundaria**

Respecto a la muestra obtenida por el alumnado de Secundaria podemos afirmar, en comparación con la muestra de Primaria, que aquí sí se ha cumplido más la equivalencia por cursos y por género, a excepción de 4º de la E.S.O donde la muestra es inferior. Respecto al sexo, la muestra de chicas es ligeramente inferior a la de los chicos.

Tras el análisis de los datos obtenidos, las *diferencias significativas en función del sexo* que hemos encontrado en los alumnos de Secundaria es que los chicos tienen una puntuación total ligeramente más alta en la escala que las chicas, por lo tanto podemos afirmar que tienen mejores estrategias de afrontamiento a la muerte que ellas.

Encontramos diferencias significativas en cuanto a si tienen una buena perspectiva de la muerte. Observamos que los chicos tienen mejores perspectivas que ellas. Es a los 14 años cuando se preocupa más por la vida que por la muerte, de vivir al máximo posible (Gessell, 1984).

Encontramos diferencias significativas en cuanto a cómo se sienten para afrontar su propia muerte, siendo superior en los chicos en comparación con ellas.

Otra diferencia significativa que hemos encontrado es que los chicos afirman más que las chicas que sus actitudes hacia la vida han cambiado recientemente.

También hay diferencias estadísticamente significativas entre los chicos y las chicas, siendo esta ligeramente superior entre los chicos en cuanto a la capacidad de afrontar pérdidas futuras y la capacidad de manejar la muerte de otros seres cercano a ellos. En el resto de ítems no hemos encontrado diferencias significativas entre sexos.

Respecto a las *diferencias significativas en función del curso*, hemos observado que curiosamente en los alumnos 1º de la ESO obtuvieron menor puntuación en comparación con los alumnos de 2º, 3º y 4º. Entre estos últimos no se observaron diferencias significativas. Como afirma Nagy (1948), es en la adolescencia cuando entienden la muerte como un proceso natural.

Encontramos diferencias significativas entre cursos, los alumnos de 1º de la ESO consideran que pensar en la muerte es una pérdida de tiempo siendo inferior la puntuación en comparación con el resto de cursos.

Encontramos también diferencias entre 1º de la ESO y el resto de cursos, presentando menores puntuaciones en el cuestionario, existen diferencias significativas cuando estos alumnos afirman que la muerte no es un área que se pueda tratar sin peligros, por otro lado, afirman desconocer todos los servicios que ofrecen las funerarias de las diferentes maneras que hay para disponer de los cuerpos.

Por otro lado, existen diferencias significativas respecto a la capacidad de afrontar su propia muerte y su proceso de muerte, siendo entre los alumnos de 1º de la ESO inferior la capacidad de afrontamiento en comparación con los cursos de 2º, 3º y 4º de la ESO. Los resultados de los alumnos de 4º de la ESO, coinciden con los estudios de Gessell (1987), cuando afirma que es a los 16 años cuando se muere alguien mayor lo tomarán con serenidad, y si muere alguien joven de su edad o amigo lo pueden aturdir y conmover profundamente. Respecto a si están familiarizados con los arreglos previos al funeral, capacidad de manejar la muerte de otros seres cercanos a ellos, saber escuchar a los demás, incluyendo a enfermos terminales...hemos podido observar que existen diferencias significativas entre los alumnos de 1º de la ESO y el resto, 2º, 3º y 4º, siendo inferiores en la puntuación en los alumnos de 1º de la ESO.

Siguiendo en la misma tendencia, hemos encontrado diferencias significativas, entre los cursos de 1º de la ESO y el resto, 2º, 3º y 4º de la ESO, afirmando que los alumnos del curso superior que no saben cómo hablarle a los niños sobre la muerte así como una puntuación inferior respecto a si pueden decir algo inapropiado cuando se encuentran con alguien que está en proceso de duelo, no podrían tampoco pasar mucho tiempo moribundos si lo necesitase, y dudan de que puedan ayudar a la gente con sus pensamientos y sentimientos respecto a la muerte y el proceso de morir

También existen diferencias significativas entre los cursos, en el ítems sí están de acuerdo que se pueden comunicar con personas moribundas, siendo inferior la puntuación en los alumnos de 1º de la ESO en comparación con el resto de cursos, 2º, 3º y 4º de la ESO.

Sin embargo, encontramos diferencias significativas por cursos, siendo estas diferencias entre 4º de la ESO y el resto de cursos, 1º, 2º, y 3º. Los alumnos de 4º presentaron tener una mejor perspectiva de la muerte y del proceso de morir, estando mejores preparados para afrontar su muerte y su proceso de morir.

Curiosamente, los alumnos de 4º de la ESO afirmaron estar familiarizados con los arreglos previos al funeral, se sienten capacitados para manejar la muerte de otros seres cercanos a ellos, sabrían escuchar a los demás, incluyendo a los enfermos terminales y sabrían cómo hablarles a los niños más pequeños sobre la muerte. Nos llama también la atención, que los alumnos de 4º de la ESO en comparación con el resto de cursos, no dirían nada inapropiado cuando se encontrasen con alguna persona que se encuentra en duelo, podrían pasar tiempo con personas moribundas si así lo necesitan y se ven capacitados para ayudarle a la gente con sus pensamientos y sentimientos respecto a la muerte y el proceso de morir.

Respecto a los cursos de 1º, 2º y 3º de la ESO no se han observado diferencias significativas.

### **C. Educadores/ Maestros de Primaria y Secundaria**

Podemos afirmar, tras el análisis de datos, como información más destacable que más de la mitad de los maestros encuestados consideran que la muerte debería de ser abordada en la escuela, poniendo de manifiesto la ausencia de herramientas y de recursos para poder abordarla en el aula con sus alumnos.

#### **D. Familias con hijos en edad escolar**

De los datos más llamativos tras el análisis, consideramos que el nivel de estudios de las familias encuestadas, entre Primaria y Secundaria, así como la situación laboral, no influyen para saber o no abordar y/o disponer de estrategias para afrontar la muerte.

Como datos relevantes, más de la mitad de los hijos de los encuestados en edad escolar le han preguntado sobre la muerte, demostrando que desde pequeños tienen inquietudes así como interrogantes acerca de la muerte, sin embargo los padres piensan que este tema no les interesa. Esto se puede deber a:

- La enseñanza de la muerte puede inducir y/o aumentar muchos miedos en los niños, argumento que coincide con la tesis de Wass( 2004).
- Los padres y profesores evitan este tema porque lo consideran inapropiado para jóvenes y niños, tesis que coincide y reafirma las de Kim(2001) y Lee( 2005), respectivamente.
- Algunos adultos piensan que el desarrollo cognitivo de los niños es insuficiente para comprender el concepto de muerte, lo que confirma la pertinencia de los estudios de Lee, Lee y Moon (2009).

## **Capítulo 10: CONCLUSIONES ABIERTAS.**

Llamamos abiertas a nuestras conclusiones porque no son definitivas. Esta es una línea de investigación que solo tiene unos pocos años y acaba de comenzar. Queda mucho por hacer y por confirmar. Nuestro trabajo empírico ha sido amplio en la medida que nos hemos atrevido a usar varios instrumentos de obtención de información (adaptados por nosotros) utilizados por quienes nos llevan adelante en esta exploración sobre un tema tan querido para nosotros como es la educación vinculada al hecho de morir. Por lo tanto, entiéndase las conclusiones que aquí se recogen más como sugerencias que como tesis cerradas sobre las que no hay mucho más que decir. Así, con la prudencia señalada, damos cuenta de modo sistemático de algunas de las conclusiones que los datos, tanto los teóricos planteados en la primera parte de nuestra

investigación como los empíricos fruto de los instrumentos utilizados en busca de la información, nos permiten formular.

- 1) La primera, y más evidente, es que la muerte sigue siendo tabú en nuestra cultura occidental, lo que demuestra el miedo y la cobardía que atenaza a nuestra civilización ante el hecho de morir. Ignora lo que podría avanzar para superar este miedo si se llegara a enfrentar a él.
- 2) Esta ignorancia es, en buena medida, resultado de una falta evidente de formación. En las escuelas los propios profesores se niegan a abordar este tema por considerarlo inadecuado, lo que confirma la torpeza que las domina. Resulta paradójico visualizar la cantidad de violencia que, como hemos visto, se observan en las pantallas de cine y televisión así como en otros medios de difusión, con sus correlatos mortales en los que acaba, finalmente, dándose una imagen banal de la muerte y de la violencia que la acompaña, antes, durante y después del hecho del morir.
- 3) Lamentable es comprobar la falta de interés de las áreas de cultura de los ministerios, concejalías y gobiernos relacionados con la educación...por abordar este tema. Lamentable la ceguera predominante y lamentable la falta de iniciativas para llevar a cabos proyectos de intervención que subsanen esta carencia.
- 4) Más de la mitad de los encuestados de Educación Primaria han incorporado la noción de muerte, entendiendo, por lo tanto, con facilidad los subconceptos básicos como universalidad, cesación de los procesos corporales e irreversibilidad. En los cursos inferiores los subconceptos no llegan a ser entendidos en su totalidad, como es considerar que una persona puede tener hambre o frío una vez fallecida.
- 5) Aunque todos los encuestados tienen asimilado que los animales también mueren, sin embargo, un tercio de la muestra encuestada en Educación Primaria cree que cuando un familiar muere puede volver a la vida de otra manera, considerando que hay una vida después de la muerte y que la vida no se acaba cuando uno se muere, por lo tanto nos crean dudas ante el entendimiento del concepto de irreversibilidad.

- 6) El análisis de nuestros datos nos indica que la muerte es un tema que preocupa a los menores de Educación Primaria, siendo objeto de inquietudes e interrogantes para más de la mitad de los encuestados, ya que un tercio de ellos ha tenido experiencias personales con la muerte. La totalidad de la muestra ha vivido la experiencia de muerte con una mascota en edades muy tempranas.
- 7) En nuestra muestra, la mayoría de los encuestados afirmaban estar en contacto con la muerte a través de los medios de comunicación, películas y videojuegos de manera diaria.
- 8) En nuestro estudio podemos afirmar que la muerte no es tratada por parte de las familias ni de la escuela en Educación Primaria, quedando de manifiesto la importancia de hablar para poder resolver sus inquietudes e interrogantes.
- 9) Las niñas de nuestro estudio tienen más miedo a morir en comparación con los niños, al igual que a menores edades se tienen más miedo a morir si no es tratada de manera adecuada la muerte.
- 10) Los padres suelen hablarle más de la muerte a los niños que a las niñas, y suelen hablarle más si sus hijos son más mayores.
- 11) Nuestro estudio ha analizado que los alumnos de Secundaria disponen de más estrategias para afrontar su propia muerte y la muerte de otras personas que las chicas, siendo esta una diferencia muy significativa.
- 12) Los alumnos de 1º de la ESO muestran diferencias significativas en comparación con los otros cursos de Secundaria a la hora de poder afrontar la muerte (la suya o la de sus familiares), de hablar, de hablarlo con niños, falta de habilidades para poder tratarlo con moribundos, etc. Lo que pone de manifiesto que en edades tempranas, la muerte es considerada un tabú debido al nulo o escaso abordaje realizado desde las familias o centros educativos.
- 13) Los maestros demuestran tener buenas estrategias de afrontamiento hacia la muerte considerando, por parte de más de la mitad de los encuestados, que debería de ser abordada en el aula. Afirmaban no disponer de formación, herramientas ni recursos para poder trabajarla en el aula.
- 14) En función del sexo, solamente encontramos una diferencia significativa, y es que resulta que las maestras encuestadas, presentan más miedos al proceso de

morir y el morir de otras personas en comparación con sus compañeros de trabajo.

- 15) No encontramos diferencias significativas entre el nivel de estudios así como la situación laboral para tener más estrategias o no para afrontar la muerte.
- 16) La mayoría de los padres de nuestro estudio afirmaban que no consideran necesario tratar el tema con sus hijos, aunque a la mayoría si le han hecho preguntas relacionadas con el proceso de morir y la muerte.
- 17) Los padres con estudios primarios presentaban niveles de puntuación más altos respecto a los padres con estudios secundarios o universitarios, en cuanto a mayores o intensidad de los miedos que se descubren hacia la muerte.
- 18) Al igual que la maestras, la madres presentan mayores miedos en comparación con los padres respecto al proceso de morir y el morir de otras personas.
- 19) Las familias de nuestra muestra, que confirman practicar alguna religión, presentan diferencias en comparación con las familias que no practican en lo referente a la aceptación de la muerte.

Estas son algunas de las conclusiones más evidentes que en nuestro estudio se reflejan, dando lugar a la posibilidad de pensarlas detenidamente y si se es consecuente con ellas plantear o diseñar proyectos de intervención que trabajen por educar a los ciudadanos de nuestra cultura a saber abordar el morir con dignidad.

### **Capítulo 11: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN:**

La temática de la muerte no es recogida específicamente en ningún nivel educativo, incluso en niveles universitarios se da una formación insuficiente en titulaciones relacionadas con la salud (Siracusa, 2010). Lejos estamos de otros países, incluso de los primeros planteamientos para su consideración docente dentro del currículo escolar: a los participantes en el estudio realizado en el Reino Unido por Bowie (2000), se les preguntaba la posibilidad de incluir la educación para la muerte en curriculum de Primaria, encontrándonos dos posturas muy diferentes: por un lado, quienes consideraban solamente que el tema de la muerte se debería de tratar ante una pérdida o pregunta de los alumnos y, por otro lado, aquellos que consideraban que la escuela debe de tener un espacio y tiempo para educar sobre este complejo e irreversible tema.



Otros estudios han podido comprobar que una educación para niños y adolescentes, si está bien diseñada y apropiada a la edad, puede generar una comprensión madura de la muerte asociada a su vez a una visión más rica y fecunda de la naturaleza humana, menos acobardada por el hecho ineluctable del morir (Lee, Lee y Moon, 2009). La comprensión del ciclo vital de todas las cosas, teniendo un reconocimiento maduro de la muerte, puede disminuir el miedo a su llegada (Slaughter y Griffiths, 2007).

Un programa de Educación para la muerte entraría dentro de los programas de Educación para la Salud. Recordamos que la OMS nos dice que salud es un estado completo de bienestar físico, mental y social, no es solo la ausencia de enfermedad o de dolencias (1946). Coincidimos con Meresman (2002) cuando afirma que cuanto más tempranas se realicen las intervenciones para promover el desarrollo del autoconocimiento y de los estilos de vida saludables, será más positivo y sus efectos durarán más en el tiempo. Por lo tanto, el sistema educativo en general debe cooperar para la realización de programas que promuevan estilos de vida saludables, ya incluidos como son las alimentaciones saludables, la educación sexual o la promoción del deporte, la prevención de la violencia, todo aquello que debería estar recogido a la hora de llevar a cabo una educación para la muerte.

Por ello, en la misma dirección prudente que ha dirigido este trabajo, recogemos en las siguientes páginas un proyecto de intervención para las familias, educadores y los alumnos comprendidos desde Educación Infantil hasta Bachillerato, abordando la muerte no solamente cuando se ha producido sino de una manera preventiva, anticipándose y dando respuestas a sus necesidades e inquietudes. Si la introducimos dentro de los programas de estudios estamos promoviendo en los niños una visión más certera e intensa de la vida (Verdú, 2002).

Pretendemos que los docentes cuenten con unos conocimientos, estrategias y recursos para abordar el tema de la muerte con sus alumnos de manera preventiva y paliativa, no limitándose a la explicación de la muerte en la asignatura de Ciencias Naturales o Sociales, sino desde un abordaje más pedagógico, afectivo, reflexivo e intelectual.

Las familias podrán abordar este tema en casa si aún no lo han hecho, comprendiendo mejor las necesidades que tienen sus hijos, así como la utilización de estrategias para afrontar la muerte cuando desaparece una persona allegada al niño o al adolescente.

### PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA DOCENTES

<b>Destinatarios</b>	Docentes de todas las etapas educativas.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dotar de conocimientos al profesorado sobre qué es la Pedagogía de la Muerte.</li> <li>- Reflexionar sobre las actitudes, miedos, estrategias y afrontamiento ante la muerte de manera individual y propia.</li> <li>- Informar sobre los aspectos culturales, sociales, emocionales que tiene la muerte y el duelo.</li> <li>- Formar a los docentes sobre cómo se construye el concepto de muerte según la edad.</li> <li>- Desarrollar en actitudes y habilidades para que los docentes se conviertan en acompañantes educativos en situaciones de duelo.</li> <li>- Dotar de recursos didácticos para que lo puedan llevar a cabo en el aula.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<p><u>La muerte:</u> cómo se concibe la muerte en diferentes áreas del conocimiento como la biología, la historia, la religión, la literatura y el arte. La muerte en diferentes culturas. La muerte en la actualidad.</p> <p><u>La muerte y nos niños:</u> cómo se construye el concepto de muerte desde la primera infancia hasta los diez años. El duelo en menores. Factores que influyen.</p> <p><u>La muerte y los adolescentes:</u> cómo se construye el concepto de muerte en preadolescentes y adolescentes. El duelo en los jóvenes. Factores que influyen.</p> <p><u>Educación para la muerte:</u> qué es. Objetivos y principios. Educar para la muerte de manera preventiva y paliativa. El acompañamiento educativo. Orientaciones educativas para intervenir con alumnos que se encuentran</p>

	<p>en duelo. Reflexiones sobre las actitudes, miedos, estrategias y afrontamiento de la muerte en los docentes.</p>
<p><b>Sesiones y estrategias teóricas y metodológicas</b></p>	<p>Sesión N°1: Lluvias de ideas para analizar de que conocimientos que parten. Explicación teórica sobre los aspectos de la muerte en diferentes disciplinas. Análisis actual de cómo se concibe la muerte. Muerte y Tabú. Proyección de fragmentos del documental de Jon Sistiaga “Y al final la muerte”.</p> <p>Sesión N° 2: Trabajos en pequeños grupos de investigación para que aborden cómo se construye el concepto de muerte en los niños, según los diferentes tramos de edad. Exposición del trabajo realizado por grupos.</p> <p>Sesión N° 3: Trabajos en pequeños grupos de investigación para que exploren cómo se construye el concepto de muerte en preadolescentes y adolescentes. Exposición del trabajo realizado por grupos.</p> <p>Sesión N° 4: Proyección de algunas películas (aún sin determinar, en función de las necesidades del grupo que se elegirá).</p> <p>Sesión N° 5: Análisis de la película. Mesa redonda de un grupo de expertos (psicólogo, médico, antropólogo, periodista, etc.) que explicarán como los niños acceden al conocimiento de la muerte y el morir.</p> <p>Sesión N° 6: Explicación teóricas de las características que tienen nuestros alumnos en duelo. Decálogo de buenas prácticas para los educadores. Estudios de casos por parejas. Exposición de los estudios de casos.</p> <p>Sesión N° 7: Explicación teórica de la importancia de incluir la muerte en la escuela. Pedagogía de la Muerte. Actividad individual para que cada docente pueda analizar sus creencias, miedos, estrategias y afrontamiento de la muerte.</p> <p>Sesión N° 8: Entrega de un manual de Recursos Didácticos para poder trabajar la muerte en el aula. Por pequeños grupos realizarán una sesión para trabajar la muerte en clase. Exposición de los trabajos realizados en grupo.</p>
<p><b>Duración</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 8 sesiones</li> <li>- 90 minutos casa sesión.</li> </ul>

<b>Recursos Humanos:</b>	Experto en Pedagogía de la muerte, pero también profesores y educadores con sensibilidad para plantear y coordinar un tema tan importante para la humanidad.
<b>Evaluación:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación inicial</li> <li>- Evaluación sumativa</li> <li>- Evaluación final</li> <li>- Participación.</li> <li>- Asistencia.</li> </ul>

#### PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA FAMILIAS

<b>Destinatarios</b>	Familias con menores en edad escolar. Familias interesadas en este tema.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar a conocer a las familias qué es la Pedagogía de la Muerte y su importancia.</li> <li>- Reflexionar sobre las actitudes, miedos, estrategias y afrontamiento de la muerte en las familias y como éstas influyen en los niños.</li> <li>- Informar sobre los aspectos culturales, sociales, emocionales que tiene la muerte y el duelo.</li> <li>- Formar a las familias sobre cómo se construye el concepto de muerte según la edad.</li> <li>- Analizar como los menores viven los procesos de duelo. Desmitificar los mitos sobre el duelo y los niños.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dotar de recursos didácticos para que lo puedan llevar a cabo, en casa y en situaciones concretas.</li> </ul>
<p><b>Contenidos</b></p>	<p><u>La muerte:</u> cómo se concibe la muerte en diferentes áreas del conocimiento como la biología, la historia, la religión, la literatura y el arte. La muerte en diferentes culturas. La muerte en la actualidad. <u>Educación para la muerte:</u> qué es. Objetivos y principios Reflexiones sobre las actitudes, miedos, estrategias y afrontamiento de la muerte en las familias.</p> <p><u>La muerte y los niños:</u> cómo se construye el concepto de muerte desde la primera infancia hasta los diez años. El duelo en menores. Factores que influyen.</p> <p><u>La muerte y los adolescentes:</u> cómo se construye el concepto de muerte en preadolescentes y adolescentes. El duelo en los jóvenes. Factores que influyen.</p>
<p><b>Sesiones</b></p>	<p>Sesión Nº1: Lluvias de ideas para analizar de que conocimientos que parten. Explicación teórica sobre los aspectos de la muerte en diferentes disciplinas. Análisis actual de cómo se concibe la muerte. Muerte y Tabú. Proyección de fragmentos del documental de Jon Sistiaga “Y al final la muerte”.</p> <p>Sesión Nº 2: Trabajos en pequeños grupos de investigación para que exploren cómo se construye el concepto de muerte en niños según los diferentes tramos de edad. Exposición del trabajo realizado por grupos.</p> <p>Sesión Nº 3: Trabajos en pequeños grupos de investigación para que aborden cómo se construye el concepto de muerte en preadolescentes y adolescentes. Exposición del trabajo realizado por grupos.</p> <p>Sesión Nº 4: Mesa redonda de un grupo de expertos (psicólogo, médico, antropólogo, periodista, etc.) que explicarán como el niño accede al conocimiento de la muerte y el morir.</p> <p>Sesión Nº 5: Explicación teóricas de las características que tienen nuestros hijos en duelo. Analizar los errores más comunes del duelo con niños. Decálogo de buenas prácticas para las familias. Estudios de casos por parejas. Exposición de los estudios de casos.</p>

	Sesión Nº 6: Explicación teórica de la importancia de incluir la muerte en la escuela. Pedagogía de la Muerte. Actividad individual para que cada docente pueda analizar sus creencias, miedos, estrategias y afrontamiento de la muerte. Entrega de un manual de Recursos Didácticos para poder trabajar la muerte en casa.
<b>Duración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 6 sesiones</li> <li>- 90 minutos casa sesión.</li> </ul>
<b>Recursos Humanos:</b>	Experto en Pedagogía de la muerte
<b>Evaluación:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación inicial</li> <li>- Evaluación sumativa</li> <li>- Evaluación final</li> <li>- Participación.</li> <li>- Asistencia.</li> </ul>

#### PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL

<b>Destinatarios</b>	Alumnado de cualquier curso de Educación Infantil (de 3 a 6 años)
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar diferentes emociones cuando se pierde algo significativamente.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<p>Las emociones del ser humano.</p> <p>Pérdidas parciales y pérdidas significativas.</p>
<b>Sesiones</b>	Sesión nº 1: Le explicaremos las diferentes emociones que existen. Cada alumno coloreará en una hoja las diferentes emociones.

	<p>Sesión nº 2: Visionado del “El globo de Pocoyó” (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=-0OGJScf_vk">https://www.youtube.com/watch?v=-0OGJScf_vk</a>). .A continuación se les hará una serie de preguntas como ¿Qué ha pasado?, ¿Cómo se ha sentido Pocoyo? ¿A nosotros nos ha pasado algo parecido?, ¿Cómo nos hemos sentido?</p> <p>Sesión Nº 3: Lectura del cuento ¡No es fácil pequeña ardillaj.</p>
<b>Duración</b>	Cada sesión tendrá una duración de 30 minutos.
<b>Recursos Humanos</b>	El maestro previamente formado. Los educadores con sensibilidad y capacidad para conducir el proceso de reflexión sobre el tema.
<b>Observaciones:</b>	En el capítulo nº 5 podemos encontrar diferentes recursos para trabajar con los alumnos de Educación Infantil. El tutor puede elegir entre películas, cortos, canciones, poemas, cuentos, etc.

#### PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DEL PRIMER TRAMO DE PRIMARIA

<b>Destinatarios</b>	Alumnos de 1º y 2º de Educación Primaria (6 y 8 años)
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer en qué consiste el proceso del ciclo vital en lo seres vivos y en concreto en el ser humano.</li> <li>- Entender que la muerte forma parte de manera natural del ciclo vital.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es el ciclo vital?</li> <li>- Sobre las generaciones y los cambios que produce el paso del tiempo.</li> </ul>

	- Sentimientos y emociones cuando perdemos algo.
<b>Sesiones</b>	<p>Sesión 1: Explicación sencilla del ciclo vital. Enseñaremos fotografías de cómo va cambiando una persona o una mascota con el paso de los años. Realizaremos una serie de preguntas para introducir el tema.</p> <p>Sesión nº 2: Explicaremos en qué consiste un árbol genealógico, le mostraremos un ejemplo de árbol genealógico. A cada alumno se le entregará una hoja, donde podrá hacer el suyo.</p> <p>Sesión nº3: Lectura del cuento ¡Vuela mariposa, Vuela!, y realización de su correspondiente unidad didáctica (Anexo XV).</p> <p>Sesión nº 4 y nº 5: Proyección de la película “El niño que quería ser un oso” y realización de su correspondiente unidad didáctica (Anexo IX).</p>
<b>Duración</b>	Cada sesión tendrá una duración de una hora.
<b>Recursos Humanos:</b>	El tutor previamente formado y educadores decididos a afrontar el tema con debate y diálogo en el aula.
<b>Observaciones:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la sesión nº 2 se le podrá pedir colaboración a las familias para la realización del árbol genealógico, y para ello se podrá invitar a un familiar por cada alumno.</li> <li>- En el capítulo nº 5 podemos encontrar diferentes recursos para el primer tramo de Educación Primaria, el tutor puede elegir entre películas, cortos, canciones, poemas, cuentos, etc.</li> </ul>

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DEL SEGUNDO TRAMO DE PRIMARIA**

<b>Destinatarios</b>	Alumnos de 3º y 4º de Educación Primaria ( 8 y 10 años)



<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender y aceptar en qué consiste el ciclo vital.</li> <li>- Entender y aceptar la pérdida.</li> <li>- Identificar sentimientos a través de la experiencia personal asociada a la pérdida o a la vivencia de otras personas cercanas, o no, a nosotros.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación del ciclo vital, diferencias y semejanzas entre los seres vivos y en concreto del ser humano.</li> <li>- Diferentes tipos de pérdidas: parciales, significativas, etc.</li> <li>- Sentimientos y emociones: ¿cuántas hay? ¿qué son?</li> </ul>
<b>Sesiones</b>	<p>Sesión nº1: Explicación del ciclo vital. Trabajo en pequeños grupos y puesta en común sobre las diferencias. Conclusiones finales a través de la explicación del ciclo vital de las mariposas.</p> <p>Sesión nº 2: Audición de la canción “Estaba el señor don Gato”, a continuación se les preguntará ¿qué os ha parecido?, ¿qué mensaje nos da?, etc.</p> <p>Sesión nº 3: Explicación de las diferentes pérdidas. Cada alumno deberá reflexionar y escribir si recuerda cuando ha sufrido una pérdida ya sea parcial o significativa y como se sentía. Puesta en común.</p> <p>Sesión nº 4 y nº 5: Proyección de la película “Un funeral de muerte” (Anexo X) y la realización de su correspondiente Unidad Didáctica</p>
<b>Duración</b>	Cada sesión tendrá una hora de duración.
<b>Recursos Humanos:</b>	El tutor previamente formado y educadores motivados porque sus alumnos accedan a una educación sólida y rigurosa.
<b>Observaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el capítulo nº 5 podemos encontrar diferentes recursos para el segundo tramo de Educación Primaria. Así, el tutor puede elegir entre películas, cortos, canciones, poemas, cuentos, etc.</li> </ul>

## PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DEL TERCER TRAMO DE PRIMARIA

<b>Destinatarios</b>	Alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria (10 y 12 años)
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Trabajar las emociones y sentimientos ante la pérdida.</li><li>- Conocer como diferentes áreas del conocimiento y culturas han expresado la muerte.</li></ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- La vida y la muerte (la muerte y sus subconceptos, motivos de muerte, miedos y emociones, etc.)</li><li>- La muerte y la sociedad actual (como se vive la muerte en nuestra sociedad, como se vivía antes, ritos mortuorios en otras culturas y religiones)</li><li>- Pérdidas y duelo (que significa pérdida y estar en duelo, que rituales se hacen en nuestra sociedad, sentimientos ante la pérdida de un ser querido).</li></ul>
<b>Sesiones</b>	<p>Sesión nº 1: Explicación sobre la muerte y sus conceptos. Análisis por pequeños grupos de refranes españoles relacionado con la muerte.</p> <p>Sesión nº 2: Presentación PowerPoint sobre la muerte en otras culturas. Trabajos en grupo sobre las diferencias y semejanzas con nuestra cultura.</p> <p>Sesión nº 3: Análisis de sentimientos y emociones de diferentes poemas.</p> <p>Sesión nº 4 nº 5: Proyección de la película “Ponette” y realización de su correspondiente unidad didáctica (Anexo nº XVIII).</p>

<b>Duración</b>	-Cada sesión tendrá una hora de duración
<b>Recursos Humanos:</b>	Los educadores decididos a que sus alumnos se planteen este tema abiertamente y sin miedos. El tutor previamente formado.
<b>Observaciones:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el capítulo nº 5 podemos encontrar diferentes recursos para el tercer tramo de Educación Primaria. El tutor puede elegir entre películas, cortos, canciones, poemas, cuentos, etc.</li> </ul>

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

<b>Destinatarios</b>	Alumnos de 1º y 2º de Secundaria (12 y 14 años)
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concienciar a los estudiantes de que toda vida tiene un principio y un final.</li> <li>- Identificar sentimientos y emociones cuando perdemos a un ser querido.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construcción del concepto de muerte.</li> <li>- Emociones y sentimientos.</li> </ul>

<b>Sesiones</b>	<p>Sesión nº 1: Explicación de la importancia de vivir plenamente, con conciencia y plenitud. Reflexiones en grupo.</p> <p>Sesión nº 2: A través de pequeños grupos, cada grupo analizará la letra de una canción identificando sentimientos y emociones. Puesta en común.</p> <p>Sesión nº 3: A través de pequeños grupos, cada grupo analizará un poema, identificando sentimientos y emociones. Puesta en común.</p> <p>Sesión nº 4 y nº 5: Proyección de la película “Ahora o nunca”, y la realización de su correspondiente Unidad Didáctica (Anexo nº XIX).</p>
<b>Duración</b>	Las sesiones tendrán una hora de duración dentro de Tutoría.
<b>Recursos Humanos:</b>	Educadores con deseo de que sus alumnos avancen en el tema de la marcha definitiva y sepan más del hombre. El tutor previamente formado.
<b>Observaciones:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el capítulo nº 5 podemos encontrar diferentes recursos para el primer ciclo de Secundaria, el tutor puede elegir entre películas, cortos, canciones, poemas, cuentos, etc.</li> </ul>

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DEL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

<b>Destinatarios</b>	Alumnos de 3º y 4º de Educación Secundaria (14 y 16 años)
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profundizar y concienciar a los estudiantes de que toda vida tiene un principio y un final.</li> <li>- Profundizar en la identificación de sentimientos y emociones cuando perdemos a un ser querido</li> <li>- Analizar el papel de la muerte en los medios de comunicación.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La muerte y subconceptos.</li> <li>- Emociones, sentimientos y empatía.</li> <li>- Los medios de comunicación y la muerte.</li> </ul>

<b>Sesiones</b>	<p>Sesión nº 1: Explicación de la importancia de vivir plenamente, con conciencia y plenitud. Reflexiones en grupo</p> <p>Sesión nº 2: A través de pequeños grupos, cada uno analizará diferentes obras de arte (cuadros). Identificando sentimientos y emociones. Puesta en común.</p> <p>Sesión nº3: A través de pequeños grupos, cada grupo analizará unas noticias publicadas en diferentes periódicos. Puesta en común.</p> <p>Sesión nº 4: Los epitafios más originales. Taller de epitafios.</p>
<b>Duración</b>	Cada sesión tendrá una duración de una hora.
<b>Recursos Humanos:</b>	Maestros y educadores.
<b>Observaciones:</b>	En el capítulo nº 5, podemos encontrar diferentes recursos para el segundo ciclo de Educación Secundaria. el tutor puede elegir entre películas, cortos, canciones, poemas, cuentos, etc.

#### PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BACHILLERATO

<b>Destinatarios</b>	Alumnos de 1º y 2º de Bachillerato (16 y 18 años)
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar la muerte desde diferentes perspectivas culturales.</li> <li>- Conocer aspectos de la muerte en la actualidad: herencias, cuidados paliativos, morir con dignidad, etc.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La muerte en otras culturas.</li> </ul>

<b>Contenidos</b>	- La muerte actualmente en España.
<b>Sesiones</b>	<p>Sesión nº1: Explicación con PowerPoint de las diferentes percepciones y ritos en diferentes lugares del mundo.</p> <p>Sesión nº2: Proyección de diversos fragmentos del documental “Y al final la muerte” (Sistiaga 2016) y “La buena muerte” (Évole, 2016). Reflexiones en grupo.</p> <p>Sesión nº3: Excursión al cementerio de la localidad. Explicación de ritos</p> <p>Sesión nº 4: Proyección de diferentes cortometrajes (Coda, Las alas de la Vida, Exits, entre otros). Puesta en común de las reflexiones finales de cada cortometraje.</p>
<b>Duración</b>	Cada sesión tendrá una hora de duración.
<b>Recursos Humanos:</b>	Tutores y educadores formados.
<b>Observaciones:</b>	En el capítulo nº 5 podemos encontrar diferentes recursos para Bachillerato. El tutor puede elegir entre películas, cortos, canciones, poemas, cuentos, etc.

## **Capítulo 12: LIMITACIONES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN**

Respecto a las limitaciones de la investigación, somos conscientes que forman parte de cualquier investigación, permitiéndonos poder hacer una autocrítica sobre nuestro propio trabajo y, por ende, poder obtener un mayor conocimiento para su aplicación en futuras investigaciones

Las dificultades que hemos encontrado a lo largo de la investigación han sido:

- La dificultad de poder llegar a un mayor número de alumnos, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria. Nos hubiese gustado poder llegar a más alumnos y abarcar a los cursos inferiores y superiores a los que pudimos llegar a investigar.
- Las barreras que nos han puesto la mayoría de centros educativos para poder participar en la investigación, son la mayoría de los centros que nos dijeron que no participaban debido al tema, considerándolo que no era necesario educar a los niños en esta temática, delegando estas funciones en las familias. Otros

centros educativos, debido a la saturación que tenían por participar en otras tesis doctorales, trabajos finales de grado así como de másteres y doctorados... no deseaban entrar en más colaboraciones.

- La dificultad de motivar a más familias y educadores a participar en nuestra investigación. La temática les preocupaba.
- La dificultad de encontrar cuestionarios válidos que evalúen la comprensión de la muerte en niños, ya que el administrado a los alumnos de Educación Primaria *Entrevista Estructurada del Concepto de Muerte por Viñas* no nos garantiza una fiabilidad y validez completa.
- El poder aplicar un programa de educación piloto, pero por falta de tiempo de los centros educativos no ha sido posible.

Tras una reflexión, pensamos que las líneas futuras de investigación deben de seguir estando orientadas a la normalización de la muerte, la formación de los docentes y a la Pedagogía de la Muerte en niños y jóvenes. Indicamos posibles proyectos de innovación donde la muerte tenga cabida dentro de los contenidos educativos y en las aulas. Así, nos parece necesario...

- Aumentar el número de participantes en edad escolar, abarcando todas las etapas educativas.
- Aumentar la muestra tanto de familias como de docentes y centros educativos
- Planificar, ejecutar y evaluar Programas de Educación para la Muerte en niños en edad escolar, en docentes y familias.
- Investigar como construyen el concepto de muerte y sus subconceptos correspondientes los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Planificar, ejecutar y evaluar Programas de Educación para la Muerte en los colegios de educación especial.
- Proponer un programa de formación a los docentes y cualquier persona de la comunidad educativa que esté interesada en este tema.

Como puede comprobarse queda mucho por hacer. Nuestra tesis ha querido contribuir a estimular a que se siga investigando y formando a nuestros ciudadanos en



el afrontamiento de la muerte. Esperamos poder haberlo logrado aunque solo sea mínimamente.

## BIBLIOGRAFIA

*“Lo malo de la muerte es que es para siempre”*

*Benedetti*



- Almacellas, M.Á. (2004). *Educación con el cine. 22 Películas*. Madrid: Internacionales Universitarias.
- Alshboul, A. (2012). *La cultura del cuerpo en el islam (nacimiento y muerte del cuerpo y la circuncisión)*. *Nómadas*, 34(2), 1.
- Altares, G. (17 de noviembre de 2015). *Cómo Halloween derrotó a Todos los Santos*. El País. Recuperado de :  
[http://cultura.elpais.com/cultura/2015/10/28/actualidad/1446058791\\_841427.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2015/10/28/actualidad/1446058791_841427.html)
- American Psychiatric Association (APA). (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson. 4ª ed., Texto revisado.

- Arcos Chigo, J. (2004). *El imaginario de la muerte y los Testigos de Jehová*. Tesis Doctoral, Universidad Veracruzana.  
Recuperado en: <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/41459>
- Ariás, J. (2002). *Jesús, ese gran desconocido*. España: Maeva. p. 286
- Ariés, P.H. (1987). *El hombre ante la muerte*. Madrid: Taurus.
- Ariés, P. (2007). *Morir en occidente*. Buenos Aires: AH Editora.
- Arnáiz, V. (2003a). *¿Podemos hablar de la muerte en la escuela y en el instituto?* Aula de Innovación Educativa, 122, p. 36.
- Arnáiz, V. (2003b). Pensar, hablar de la muerte y comprometerse con la vida. Aula de Innovación Educativa, 122, pp. 37-38.
- Arnáiz, V. (2003c). *Diez propuestas para una Pedagogía de la Muerte*. Aula de Innovación Educativa, 122, pp. 59-61.
- Arnal, X. (2011). *El tratamiento de la muerte en el álbum infantil. Obras publicadas en castellano (1980 -2008)*. Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco.
- Arranz, P., Barbero, J.J., Barreto, P. & Bayés, R. (2003). *Intervención emocional en cuidados paliativos. Modelo y protocolos*. Barcelona: Ariel
- Astudillo, W., Mendinueta, C. *El cine en la docencia de la medicina: cuidados paliativos y bioética*. Revista de. Medicina. Cine. 2007; 3:32-41.
- Astus; Asociación tutelar de la persona con discapacidad (2016) ASTUS acoge el Taller "El Tren de la Vida", para afrontar la muerte y el duelo, organizado por FEAPS RM. Recuperado de:  
[http://www.astus.org/Astus/WebAstus10b.nsf/\\$FILE/20CE49D412B2E84BC1257E62003A4727?OpenDocument](http://www.astus.org/Astus/WebAstus10b.nsf/$FILE/20CE49D412B2E84BC1257E62003A4727?OpenDocument)
- Athie Guerra, Y. (2014). *La muerte y el proceso de morir en el budismo*. Tesis de Máster. Instituto de Ciencias de la Religión. Universidad Complutense de Madrid.  
Recuperado de:  
<http://eprints.ucm.es/29853/1/EPRINT.%20UCM.%20LA%20MUERTE%20Y%20EL%20PROCESO%20DE%20MORIR%20EN%20EL%20BUDISMO.pdf>

## B

- Baum, H. (2010). *¿Está la abuelita en el cielo? Cómo tratar la ausencia y la tristeza con los niños*. Barcelona: Ediciones Oniro.

- Bayés, R. (2001). *Psicología del sufrimiento y de la muerte*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bayés, R. (2012). *Aprender a investigar, aprender a cuidar*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Bela, A., Razdan, A., Weller, E. y Weller, R. (2006). *Children's reactions to parental and sibling death*. *Current Psychiatry Reports*, 8 (2), 115 – 120.
- Bleichmar, S. (2000) *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2005). *Homenaje a Silvia Bleichmar: la fuerza de sus ideas (1944-2007)*. Recuperado en: [http://www.silviableichmar.com/legado/17-el\\_sigma.htm](http://www.silviableichmar.com/legado/17-el_sigma.htm)
- Bowie, L (2000). Is There a Place for Death Education in the Primary Curriculum?. *Pastoral Care in Education*, 18, (1), 22-26.
- Bowker, J. (1996). *Los significados de la muerte* (Vol. 1). Ediciones AKAL.
- Bowlby J. (1983). *La pérdida afectiva. Tristeza y depresión*. Buenos aires: Editorial Paidós.
- Bucay, J. (2004). *El camino de las lágrimas*. Editorial Sudamericana.
- Bugen, L.A.(1980-1981). *Coping: Effects of death education*. *Journal of death and dying*, 11 (2), 175-183.

## C

- Calderón, V. y Peinado, M.L (2014). *Once razones por las que México vive la muerte como ningún otro país*. Recuperado de: [http://verne.elpais.com/verne/2014/10/31/articulo/1414773588\\_000085.html](http://verne.elpais.com/verne/2014/10/31/articulo/1414773588_000085.html)
- Cápsula Mundo (2017). <http://www.capsulamundi.it/>
- Carriondo, S (22 de octubre de 2015). *Tanatorios habilitan espacios infantiles ante el aumento de la presencia de niños*. Europapress. Recuperado de <http://www.europapress.es/epsocial/responsables/noticia-tanatorios-habilitan-espacios-infantiles-aumento-presencia-ninos-20151022173946.html>
- Castilla del Pino, C. *Celos, locura, muerte*. Madrid: Temas de Hoy, 1995, p. 254.
- Cataldo, G. (2003). *Muerte y libertad en Martín Heidegger*. *Revista Philosophica*, 26, pp. 1-18.

- Caycedo Bustos, ML (2007). *La muerte en la cultura occidental. Antropología de la muerte*. Rev. Colomb Psquiat.; 36: 332-229.
- Cid Egea, L. (2011). *Explícame qué ha pasado. Guía para ayudar a los adultos a hablar de la muerte y el duelo con los niños*. Fundación Mario Losantos del Campo. Recuperado en:  
<http://www.fundacionmlc.org/actualidad/noticias/descarga-aqui-guia-duelo/>
- Cobo Medina, C. (2004): “*El duelo en la infancia. Apogemas del niño y el morir*”. *Adiós* (45), pp. 30-34.
- Colomo, E., De Oña, J.M. y Vera, J. (2013). *Análisis pedagógico de los valores transmitidos en las letras de las canciones con más impacto en 2010*. *Revista Ciencias de la Educación*, 233, 21-32.
- Colomo, Magaña, E, y de Oña Cots, J.M., F. (2014). *Pedagogía de la muerte. Las canciones como recurso didáctico*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 86-96.
- Comisión Teológica Internacional Artículo “*La muerte cristiana. La esperanza Cristiana en la Resurrección*”. Recuperado en:  
<http://es.catholic.net/op/articulos/7558/6-la-muerte-cristiana.html>
- Concostrina, N, (2008) *Polvos eres. Peripecias y extravagancias de algunos cadáveres inquietos*. Madrid La esfera de los libros
- Concostrina, N. (2010) “... *Y en polvo te convertirás. Epitafios: los muertos tienen la última palabra*” Madrid: La esfera de los libros.
- Corralejo, A. y Alcalde, A (8 de abril de 2015) *Ritos funerarios hindúes. [Mensaje en un blog]*.  
Recuperado de: <http://vipavi-india.blogspot.com.es/p/ritos-hindues.html>
- Cortina, M. (2010). *El cine como recurso didáctico de Educación para la Muerte: implicaciones formativas para el profesorado*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Cortina, M. (2 de septiembre de 2014). *Didáctica de la Muerte. Vivir con conciencia de finitud*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de:  
<http://didacticadelamuerte.blogspot.com.es/search/label/LITERATURA>

- Cortina Selva, M, y Herrán, A., de la. (2005a). *Cine y Educación para la muerte II. Making of. Cuadernos de Cine y Educación*. Junio. Barcelona: Comunicación y Pedagogía (36), 30-33.
- Cortina Selva, M, y Herrán, A., de la. (2005b). *Cine y Educación para la muerte III. Making of. Cuadernos de Cine y Educación*. Junio. Barcelona: Comunicación y Pedagogía
- Cortina, M. y Herrán, A.de la. (2011), *Pedagogía de la Muerte a través del cine. Madrid Universitas*.
- Coronado González, M. L. y García González, J. (1990): “De cómo usar canciones en el aula” en Actas del II Congreso de ASELE. Madrid, pp. 227-234.
- Cruz Quintana, F. (2007). *Miedo a la muerte*. En M.J. Álava (Ed). *La Psicología que nos ayuda a vivir* (1ª ed, pp. 913-934). Madrid: la esfera de los libros.
- Cruz Quintana, F y García Caro, M.P (2007). *S.O.S Dejarme morir*. Madrid: Ed. Pirámide.

## D

- De Castro, A. y Angarita, C. (2002). *Cara a cara con la muerte: buscando el sentido*. Psicología desde el Caribe, 9, 1-19.
- De los Santos Sánchez, A., Nuñez, M.C. y Rus, M. (1990). *Muerte y deficiencia mental*. Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil, nº 2, 96-106.
- Dennis, D. (2009). *The past, present and future of death education*. En Dennis, D. (coord.), *Living, Dying, Grieving* (pp. 197-206). Tennessee: Jones & Bartlett Learning.
- Díaz Hanán, F. (1996). *Variaciones sobre el tratamiento del tema de la muerte en la literatura infantil*. Revista latinoamericana de literatura infantil y juvenil, 4, 6 13.
- Díaz Seoane, P. (2016). *Hablemos de duelo. Manual práctico para abordar la muerte con niños y adolescentes*. Fundación Mario Losantos del Campo.

Recuperado en:

<http://www.fundacionmlc.org/uploads/media/default/0001/01/guia-duelo-infantil-fmlc.pdf>

- Di Nola, A. M. (2007). *La muerte derrotada. Antropología de la muerte y del duelo*. Barcelona: BELACQUA.
- Die-Trill, M. *Efectos psicosociales del cáncer en el enfermo pediátrico y su familia. Primeras jornadas internacionales de atención multidisciplinar al niño con cáncer*. Valencia: ASPANION; 1993. p. 97-114
- Dollenez E. *Duelo normal y patológico. Consideraciones para el trabajo en Atención primaria de la salud*. Cuadernos de psiquiatría comunitaria y Salud mental para la APS, 2003; 1: 1-16. Recuperado en: [http://www-psiquiatriasur.cl/portal/uploads/1\\_duelo\\_normal\\_y\\_patologico\\_en\\_aps.doc](http://www-psiquiatriasur.cl/portal/uploads/1_duelo_normal_y_patologico_en_aps.doc)

## E

- Echeburúa, E., de Corral, P. y Amor, P.J.(2005) La resistencia humana y el duelo. En: W Astudillo, A. Casado da Rocha, C. Mendinueta (eds.). *Alivio de las situaciones difíciles y del sufrimiento en la terminalidad*, San Sebastián: SOVPAÑ, P.P:345.
- Editorial *Nube Ocho*. Entrevista a Luis Amavisca, Recuperada en: <http://www.yorokobu.es/nube-ocho/>
- Eliade, M. (1980). *Historia de las creencias y de las ideas religiosas. Tomo IV: Las religiones en sus textos*. Editorial Cristiandad. Madrid,
- Escudero Carretero, M.J., Simón Lorda, P y Aguayo Maldonado, J. (2011). *El final de la vida en la infancia y la adolescencia: aspectos éticos y jurídicos en la atención sanitaria*. Sevilla. Junta de Andalucía. Consejería de Salud. Recuperado en: [http://www.iuntadeandalucia.es/salud/export/sites/csalud/galerias/documentos/c\\_2\\_c\\_19\\_bioetica\\_sspa/etica\\_infancia/manual\\_etica\\_menores.pdf](http://www.iuntadeandalucia.es/salud/export/sites/csalud/galerias/documentos/c_2_c_19_bioetica_sspa/etica_infancia/manual_etica_menores.pdf)
- Esteva Fabregat, C. (1987). *“La muerte en el contexto de la cultura”*. Editorial Confluencias.
- Évole, J. (2016, Octubre 23) *La buena muerte*. [Archivo de video]. Recuperado de: [http://www.atresplayer.com/television/programas/salvados/temporada-12/capitulo-2-buena-muerte\\_2016102200103.html](http://www.atresplayer.com/television/programas/salvados/temporada-12/capitulo-2-buena-muerte_2016102200103.html)

## F

- Feifel, H. (1959). *The meaning of death*. New York: McGraw-Hill.
- Feijoo, P. y Pardo, A. B. (2003). *La escuela: una amiga en el duelo*. Aula de Innovación Educativa, 122, pp. 41-45.
- Flórez S.E. Duelo. *Anales Sis San Navarra*. 2002; 25 (Supl. 3): 77-85.
- Fonnegra, I. (1999). *De cara a la muerte, Cómo afrontar las penas, el dolor y la muerte para vivir plenamente*. Argentina: Editorial Andrés Bello.
- Freire, P. (1988). *La educación para el desarrollo: la animación sociocultural*. Madrid. Fundación Banco Exterior.
- Freud S (1917). *Duelo y melancolía*. Obras Completas. Tomo XIV. Amorrortu Editores: Buenos Aires.
- Fuente, de la, M.A. (2004). *Valoración y aprendizaje de los refranes*. Escuela Universitaria de Educación (Palencia). Revista Tabanque, nº 18, pp.169-188.
- Fullat, O. (1982). *Las finalidades educativas en tiempos de crisis*. Barcelona: Hogar del libro. Pág. 231.
- Fundación Carolina Labra Riquelme, Aulas hospitalarias. *Reflexiones de la VIII jornada sobre pedagogía hospitalaria*. Santiago de Chile: Libe Navarte. 2007.

## G

- García, M.(1994). *Actitudes y creencias que los adultos transmiten a los niños sobre muerte*. Proyecto UBACYT.
- García, M. (27 de mayo de 2014). *Características del duelo en los niños de 0 a 12 años*. [Mensaje en un blog]. Recuperado en: <https://ontinyentpsicologo.wordpress.com/2014/05/27/caracteristicas-del-duelo-en-los-ninos-de-0-a-12-anos>
- García, T. Conferencia (2016) *Ritos y tradiciones populares, auroros y cancionero*. El 18 Octubre de 2016. Casino de Murcia (Murcia).
- García Jiménez, L.R. (2007) *La muerte desde la mirada de la historia, la literatura y el arte*. Recuperado en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/manongo21/21-12.pdf>

- García –Sánchez, J.E., Fresnadillo, M.J., García Sánchez. *El cine y la medicina en el final de la vida*. *Enferm. Infecc. Microbiol. Clin.* 2002; 20(8):321-329.
- García, I., y Calvo, P. (2012). *Guía del duelo en el ámbito escolar. Ante la pérdida que decir, que hacer...* Recuperado en:  
<http://www.opside.uji.es/docs/Guiadueloescolar.pdf>
- Gesser, J.N., Wong, P. y Reker, G. (1987-1988). *Death attitudes across the life-span: The development and validation of Death Attitudes Profile (DAP)*. *Omega*, 18, 100-124.
- Gessell A. *El niño de cinco a diez años*. Buenos Aires: Paidós, 1984,
- Gessell A. *El adolescente de diez a dieciséis años*. Barcelona: Paidós, 1987.
- Glass RM. *Is Grief a Disease? Sometimes*. *JAMA*, 2005; 293(21):2658-2660.
- Glass, A. y Nehapetyan, L. (2008). *Conversaciones entre los adultos mayores y sus hijos sobre preparativos y preferencias para el final de la vida*. *Preventing Chronic Disease*, 5 . Recuperado en:  
[https://www.cdc.gov/pcd/issues/2008/jan/07\\_0162.htm](https://www.cdc.gov/pcd/issues/2008/jan/07_0162.htm)
- Gómez –Mascaraque, J. y Corral, E. (2009). *Técnico de emergencia sanitarias 7. Apoyo psicológico en situaciones de emergencia*, Madrid: Arán.
- González Duro, E. 2007. *Biografía del miedo. Los temores de la sociedad contemporánea*. Madrid: Debate.
- González, I y Herrán, A de la (2010). *Introducción metodológica a la muerte y los miedos en educación infantil*. *Tendencias Pedagógicas*, 15, pp. 124-149.
- Gorer, G. (1955) *The Pornography of Death. Encounter*. Reeditado en: *Death, Grief and Mourning* New York: Doubleday, 1963.

## H

- Hennezel, M. de. (1996). *La muerte íntima*. Plaza & Janes Editores.
- Herrán, A. de la (2012). *La Pedagogía de la Muerte en una educación futura*. *Espacio humano*. Nº 161 p. 58-60.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Editorial Universitas.



- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2007). *Fundamentos para una Pedagogía de la Muerte*. Revista Iberoamericana de Educación, (ISSN: 1681-5653) Nº 41/ 2.- 10 de enero de 2007 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Herrán, A de la. y Cortina, M (2008 a). *La educación para la muerte como ámbito formativo: más allá del duelo*, *Psicooncología*, 5 (2-3), 404-424.  
Recuperado el 15 de Noviembre de 2015. Recuperado en:  
<http://revistas.ucm.es/index.php/PSIC/search/authors/view?firstName=Mar>
- Herrán, A de la y Cortina, M. (2008b). *La práctica del “acompañamiento educativo” desde la tutoría en situaciones de duelo*. *Tendencias pedagógicas*, 13, pp. 157-173.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2009). *La muerte y su enseñanza*. *Diálogo Filosófico* (75), 499-516.
- Herrán A de la y Cortina, M. (27 de junio de 2005). *El valor formativo de la muerte*. El país .Recuperado de: 27 de junio de 2005  
[http://elpais.com/diario/2005/06/27/cvalenciana/1119899882\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2005/06/27/cvalenciana/1119899882_850215.html)
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro M.J, Freire, M.V. y Bravo, S. (2001). *¿Cómo educar para la muerte? Un andamiaje*. Cuadernos de Pedagogía.310.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, M. V. y Bravo, S. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Hinton, J.(1971). *The influence of previous personality on reactions to having terminal cáncer*. *Omega*, VII: 191.
- Hoelter, J. W. (1979). *Multidimensional treatment of fear of death*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 996-999.

## I

- Iglesia Evangélica El Alfarero. <https://www.iglesiaevangelicaelalfarero.com/>

## J

- Jackson, E.N. (1973). *Telling a child about death*. Hawthorn. Nueva York.

## K

- Kane B. *Children's concepts of Death*. J Genet Psychol. 1979; 134:141-53.
- Kim, M. (2001). *Korean Kindergarten teachers' attitudes toward death and death education for young children*. Tesis doctoral, Columbia University, New York.
- Kreicbergs, U., Vladimarsdottir, U., Onelöv. E., Henter, J.I. y Steineck, G. (2004). *Talking about death with children who have severe malignant disease*. *New England journal of medicine*; 351, 1175-86.
- Kroen, W.C. (2002). *Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido. Un manual para adultos*. Barcelona: Ediciones Oniro.
- Kübler-Ross, E. (1969.) *Sobre la muerte y el morir*. Simon & Schuster/Touchstone.
- Kübler-Ross, E. (1975) *Sobre la muerte y los moribundos*. Barcelona: Grijalbo (e.o. 1969)
- Kübler-Ross, E. (1992). *Los niños y la muerte*. Barcelona: Luciérnaga

## L

- Landa V, García J. *Guía clínica sobre el duelo*. Guías Clínicas Fistera, 2007; 7 (26). Recuperado en: <http://www.fisterra.com/guias2/PDF/Duelo.pdf>
- Lee, J.O. (2005). *An investigation of children's understanding of death*. Tesis doctoral. Duksung Women's University, Seoul, Korea.
- Lee, J.O., Lee, J. y Moon, S.(2009). *Exploring children's understanding of death concepts*. *Asia Pacific Journal of Education*, 29 (2), 261-264.
- Lomnitz, C. (2006). *Idea de la muerte en México*. México, FCE, 21.
- Lynn Betz, C. y Poster, E. (1984). *Childrens concepts of death*, *Nursing clinics of North America*, Vol. 19, nº 2, 341-349..

## M

- Meresman, SA. (2002). *De la salud pública a la salud comunitaria y de la salud escolar a las Escuelas Promotoras de Salud*. Revista de Salud Pública. Ministerio de Salud.
- McGovern, M. y Barry, M. (2000). *Death education: Knowledge, attitudes, and perspectives of Irish parents and teachers*. *Death Studies*, 24, (4) 325-333.
- Mélich, J.-C. (1989). *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. Barcelona: PPU.
- Méndez, F., Inglés, C., Hidalgo, M.D., García- Fernández, J. y Quilés, M<sup>a</sup>. (2003). *Los miedos en la infancia y la adolescencia: un estudio descriptivo*. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, VII (13). Recuperado en: <http://reme.uji.es/articulos/amxndf4650710102/texto.html>
- Meyer, J. (1983) *Angustia y conciliación de la muerte en nuestro tiempo*. Barcelona: Herder.
- Monera Olmos, C.E. (1993). *Respuestas cognitivas de la población escolar al fenómeno de la muerte. Un estudio evolutivo y descriptivo*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Museo del Prado (Madrid). <https://www.museodelprado.es/>

## N

- Nagy M. *The child's theories concerning death*. *J Genet Psychol*. 1948; 73:3-27.
- Neimeyer R (2002). *Aprender de la pérdida*. Barcelona: Paidós.
- Neimeyer, R.A. (1997). *Métodos de evaluación de la ansiedad ante la muerte*. Barcelona: Paidós.
- Night, S. A. (2011). *Halloween Celta Origen de la celebración Día de celebración 31 de octubre Día de la semana lunes Celebrado desde Siglo XIX*. *Lea*, 10, 14.
- Nomen Martin, L. (2008). *Tratando...el proceso de duelo y de morir*. Pirámide. Madrid.
- Nuland, S (1995). *Cómo morimos: reflexiones sobre el último capítulo de la vida*. Madrid: Alianza Editorial, p. 80.

## O

- Otero, H. (2012). *Del Halloween al Holyween. Religión y escuela: la revista del profesorado de religión*, 263, 40.
- Ogando, B. (2010). *El cine como herramienta docente en bioética y tanatología. Tesis Doctoral*. Universidad de Madrid. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/11557/1/T32232.pdf>
- Olmeda García M.S. *El duelo y el pensamiento mágico*. Madrid: Master Line SL, 1998.
- Osho. (2006). *El libro de la vida y la muerte*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Osho 2010. *Cierra los ojos y lánzate*. Barcelona: Debolsillo.

## P

- Pangrazzi, A. (1993). *La pérdida de un ser querido*. Madrid: Paulinas.
- Pedrero, E. y Muñoz, M. C. (2008). *La educación para la muerte como un reto emergente en la educación del siglo XXI: más allá de la educación para la salud*. En López, F. (coord.), *Educación como respuesta a la diversidad: Una perspectiva comparada* (130-131). Sevilla: SEEC, Universidad Pablo de Olavide.
- Piaget, J. *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ediciones Morata, 1984.
- Pine, V. R. (1977). *A sociohistorical portrait of death education*. *Death Education*, 1 (1), 57-84.
- Pinto, A. (2017). *Las torres del silencio y el extraño ritual funerario que se practica en ella*. La voz del muro. Recuperado en: <http://lavozdelmuro.net/las-torres-del-silencio-y-el-extrano-ritual-funerario-que-se-practica-en-ellas/>
- Plaxats, M.A (1995). *El duelo*. *Revista Componente* (37).
- Poch, C. (2000). *De la vida y de la muerte: reflexiones y propuestas para educadores y padres*. Barcelona: Claret.
- Poch, C. (2013). *Pérdidas y duelos, Reflexiones y herramientas para identificarlos y Afrontarlos*. Colección Octaedro.
- Poch, C. y Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo. Reflexiones, testimonios y actividades*. Barcelona: Paidós.

- Poch, C. (2009). *¿Por qué es necesaria una Pedagogía de la Muerte?* Cuadernos de Pedagogía, 388, pp. 52-53.
- Punset, E. (2007). *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino. p. 51

## R

- Ramos, R. (2010). *Las estrellas fugaces no conceden deseos. Programa de prevención, evaluación e intervención por duelo en el contexto escolar*. Madrid: TEA Ediciones.
- Rimpoché, S. (1992). *El libro de los tibetanos de la vida y la muerte*. Editado por Patrick Gaffney y Andrew Harveys. Ediciones Urano. Recuperado en: <http://www.escoladelesser.com/wp-content/uploads/2016/10/sogyal-rimpoche-libro-tibetano-vida-muerte.pdf>
- Rodríguez Rodríguez, C. (2001) *La muerte representada e integración en el duelo, Cultura de los cuidados* (9): 45-48.
- Rodríguez Herrero, P. (2012) *Pedagogía de la muerte en personas con discapacidad intelectual; elaboración, aplicación y evaluación de un programa educativo* Tesis Doctoral. Universidad de Madrid.
- Rodríguez P y De la Herrán, A. (2013) "Y si me muero... ¿dónde está mi futuro" *Hacia una educación para la muerte en personas con discapacidad intelectual*. Revista Educación XXI, 16 (1), 329-50.doi: 10.5944/educxx1.16.1.729.
- Rodríguez, P., Gasset, D. y De la Herrán, A. (2013). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación para la muerte dirigido a personas adultas con discapacidad intelectual*. Revista Iberoamericana de Educación, 63, 199-219.

- Rodríguez, P., De la Herrán, A., & Cortina, M. (2012). *Antecedentes de la Pedagogía de la muerte en España*. Revista Enseñanza e Teaching, 30(2), 175-195.
- Rodríguez, P. Herrán, A de la, y Cortina, M. (2015). *Educación y vivir teniendo en cuenta la muerte. Reflexiones y propuestas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rodríguez Herrero, P., Goyarrola Hormaechea, F. (2012) *Propuestas didácticas para una pedagogía de la muerte desde la creatividad artística*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 10, número 12.
- Rodríguez Herrero, P. y Opazo Carvajal, H. (2011). *Algunos antecedentes filosóficos para una Pedagogía de la Muerte*. En A. Diestro, A. de Juanas y J. Manso (Coords.), *Vanguardias e Innovaciones Pedagógicas* (pp. 371-379). Salamanca: Hergar Ediciones y AJITHE.
- Rojas Marcos, L. (2008). *Convivir: El laberinto de las relaciones de pareja, familiares y laborales*. Madrid: Aguilar.

## S

- Sádaba, J. (1992). *Saber morir*, Madrid, Ed. Libertarias.
- Santos Asensi, J. (1996): *De la música contemporánea a la didáctica de E/LE* en Cantero, F. J., Mendoza, A. y Romea, C. (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona
- Santos Guerra, M. A. (2007). *No parece por ninguna parte. La Opinión de Málaga*. Recuperado en: <http://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2007/01/13/no-aparece-por-ninguna-parte/>
- Savater, F. (1995, 22 de abril). *Los requisitos de la tolerancia*. El País, p. 13
- Scalici, E. (S/f). *La muerte en las diferentes culturas*. Recuperado de: <https://escuelatranspersonal.com/wp-content/uploads/2013/11/la-muerte-en-diferentes-culturas.pdf>
- Schalock, R. (2010). *Aplicaciones del paradigma de calidad de vida a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo*. En M.A. Verdugo, M. Crespo y T. Nieto (Coords). *Aplicación del Paradigma de Calidad de vida. VII Seminario de*

*Actualización Metodológica en Investigación sobre Discapacidad*. Salamanca: INICO, 11-18.

- Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2007). *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual*. Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 38 (224), pp. 21-36.
- Sevilla Muñoz, J.; Zurdo Ruiz-Ayúcar, M. I. T. [dir.] (2009): *Refranero multilingüe*. Madrid. Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes). Recuperado en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>
- Siracusa, C. F. (2010). *Educación para la muerte: estudio sobre la construcción del concepto de muerte en niños entre 8 y 12 años de edad en el ámbito escolar. Propuesta de un programa de intervención* Tesis Doctoral. Universidad de Granada, España.
- Sistiaga, J. (2016, Octubre 19) *Y al final la muerte, epílogo* [Archivo de video]. Recuperado de: [http://www.documaniatv.com/social/tabu-jon-sistiaga-6-y-al-final-la-muerte-epilogo-video\\_f4abc1b57.html](http://www.documaniatv.com/social/tabu-jon-sistiaga-6-y-al-final-la-muerte-epilogo-video_f4abc1b57.html)
- Sistiaga, J. (2016, Octubre 4) *Y al final la muerte, prólogo* [Archivo de video]. Recuperado de: [http://www.documaniatv.com/social/tabu-jon-sistiaga-5-y-al-final-la-muerte-prologo-video\\_7ff17ba20.html](http://www.documaniatv.com/social/tabu-jon-sistiaga-5-y-al-final-la-muerte-prologo-video_7ff17ba20.html)
- Slaughter, V. (2005). *Young children's understanding of death*. Australian Psychologist, 40 (3), 179-186.
- Slaughter, V. y Griffiths, M. (2007). *Death Understanding and Fear of Death in Young Children*. Clinical Child Psychology and Psychiatry, 12 (4), 525-535.
- Schut H, Stroebe MS. *Interventions to enhance adaptation to bereavement: A review of efficacy studies*. J. Palliat Med. 2006; 8(Sup 1):S140-S147.

## T

- Tapia-Adler, A.M. (2008). *Concepción de la muerte en el judaísmo*. Revista Cultura y Religión. Recuperado en : <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ConcepcionDeLaMuerteEnElJudaismo-2785662.pdf>

- Templer, D. (1970). The construction and validation of a death anxiety scale. *Journal of general Psychology*, 82, 165-177.
- Thomas, L. (1992) *La muerte: una lectura cultural*. Barcelona: Paidós, p. 87-88.
- Tizón, JL. Atender los duelos o medicalizar la vida, un dilema profesional de nuestros días. *SEMERGEN*, 2006; 31 (Supl1): 13-18.
- Tomás Sábado, J. y Gómez Benito, J. (2003). *Variables relacionadas con la ansiedad ante la muerte*. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56 (3), 257-279-
- Toraja: *La región indonesia en la que los vivos conviven con los muertos* (5 de julio de 2016). *El Mundo*. Recuperado en:  
<http://www.elmundo.es/sociedad/2016/07/05/577a9f48e2704e46538b465c.html>
- Torralba, F. (1995). *El sofriment, un nou tabú?* (p.15) Barcelona: Claret.

## U

- Urmeneta, Ana (s/f). *Afrontamiento de la muerte a través de la historia*. Recuperado en: <http://www.eutanasia.ws/hemeroteca/t169.pdf>

## V

- Verdú, V. *La enseñanza del fin*. (5 de julio de 2002). *El País*. Recuperado en: [http://www.redeseducacion.net/alternativa\\_13.htm](http://www.redeseducacion.net/alternativa_13.htm)
- Verdugo, M. A. (2009). *El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida*. *Revista de Educación*, Mayo- Agosto, 23-43.
- Viciano Vives, A. (2008). *La muerte en el pensamiento cristiano tardoantiguo*. *Scripta Fulgentina*. Año XVIII, nº 35-36, pp. 73-98. Recuperado de: <http://iscrsanfulgencio.es/scripta-fulgentina/wp-content/uploads/2014/08/ALBERT-VICIANO-VIVES-La-muerte-en-el-pensamiento-cristiano-tardoantiguo.pdf>
- Villanueva Suárez, C.; García Sanz, J. (2000) *Especificidad del duelo en la infancia*. *Psiquiatría Pública*, 12 (3).



- Viñas Poch, F. (1990). *El concepto de muerte en el niño de 6 a 8 años*. Trabajo de investigación.
- Viñas , F. y Doménech, E. (1999). *El concepto de muerte en un grupo de escolares con ideación suicida*. En Revista de Psicología General y Aplicada, 52 (1), 89 – 104.

## W

- Walkey, F.H. (1982). The Multidimensional Fear of Death Scale: An independent analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 466 – 467.
- Walsh Burke, K. (2006). *Grief and loss – Theories and skills for helping professionals*. Boston: Pearson Education.
- Wass, H. (2004). A perspective on the current state of death education. *Death Studies*, 28 (4), 289-308.
- Wolfelt, A. (2003). *Consejos para niños ante el significado de la muerte*. Editorial Diagonal del Grupo 62.
- Worden, W. (1997). *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia*. Barcelona: Editorial Paidós.

## Z

- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación*. Málaga: Ágora.

## ANEXOS.

### ANEXO I. LIBROS PARA EDUCADORES Y FAMILIAS

- Ariés, P. *El hombre ante la muerte*. Madrid: Taurus, 1987.
- Baum, H. (2002). *¿Está la abuelita en el cielo? ¿Cómo tratar la muerte y la tristeza?* Barcelona: Ediciones Oniro.
- Bermejo, J.C. (2003). *La muerte enseña a vivir. Vivir sanamente el duelo*. Editorial San Pablo.
- Bermejo, J.C. (2005). *Estoy en duelo*. Madrid: Editorial PPC.
- Bertman, S.L. (1991). *Facing Death: Images, Insights and interventions*. Washington, Nueva York y Londres: Publishing Corporation.
- Boss, P. *La pérdida ambigua*. Ed/ Gedisa SA
- Bowlby, J. *La pérdida afectiva*. Ediciones Paidós.
- Calle, R.A. (1995). *Enseñanzas para una muerte serena*. Madrid: Temas de Hoy.
- Calle, R.A. (1996). *Aprender a vivir, aprender a morir*. Madrid: Aguilar.
- Cobo Medina, C. (1999) *El valor de vivir*. Ediciones Libertarias. Madrid.
- Dolto, F. (2005). *Parlem amb els infants*. Barcelona: Pagés editors.
- Eddy, J.M. y Alles, W.F. (1983). *Death education*. St Louis: The C.V. Mosby Company.
- Escardíbul, C., López Fusté, M. y Otero, M. (2006). *Viure la vida, aprende de la pèrdura*. Barcelona: Editorial Claret.
- Feinstein, D. y Elliot, P. (1994). *Sobre el vivir y el morir*. Madrid: Edaf.
- Francia, A. (1985). *Vivir desde lo positivo*. Madrid: Paulinas.
- Frankl, V.E. *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder, 1994.

- García, A. (1993). *Currículum y educación para la muerte*. Enfermería Clínica, vol.3, nº 5, pp.45-49. Barcelona: Doyma.
- Fundación Mario Losantos del Campo. *Explícame qué pasado. Guía para ayudar a los adultos a hablar de la muerte y el duelo con los niños*. 2011.
- Garriga Pons, B. (2009). *Rock and Dol. Una experiencia sobre la muerte en la escuela*. Palma de Mallorca: Editorial Moll.
- Gol Guriba, J. 8et al.). *Ensayo sobre la vida y la muerte*. Barcelona: Teide, 1982.
- Grollman, E.A. (1987). *Talking about Death: A Dialogue between parent and child*. Boston: Beacon Press.
- Harding, D.E. (1996). *El pequeño libro de la vida y de la muerte*. Barcelona: Obelisco.
- Henzel, M. de. *La muerte íntima*. Barcelona: Plaza y Janés, 1997.
- Herrán A. de la, y Cortina Selva, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Herrán A. de la, González I., Navarro M<sup>a</sup>.J., Bravo S. y Freire V. (2000) *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Ibarrola B. (2006). *Cuentos para el adiós*. Madrid: Ediciones SM.
- Jackson, E. (1986). *Diálogo en el seno de la familia. En Sociología de la muerte*. Madrid: Sala.
- James J. W., Friedman R., Landon L. (2002). *Cuando los niños sufren*. Madrid: Editorial Los libros del Comienzo.
- Jomain, C. *Morir en la ternura*. Madrid: Paulinas, 1987.
- Kroen W. C. (1996). *Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido. Un manual para adultos*. Barcelona: Ediciones Oniro, S.A
- Kübler-Ross, E. (1996). *Los niños y la muerte*. Barcelona: Luciérnaga, 1992.
- Kübler-Ross, E. *La muerte: un amanecer*. Barcelona: Luciérnaga.
- Lee, C. *La muerte de los seres queridos: cómo afrontarlo y superarla*. Barcelona: Plaza y Janés, 1995.
- Lyons, C. y Schaefer, D. (2004). *Cómo contárselo a los niños*. Barcelona: Editorial Medici.

- Mélich, J.C. (1989). *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. Barcelona: PPU, 1990.
- Mélich, J.C. (1998). *Pedagogía del a finitud*. Barcelona. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma.
- Monbourquette, J. *Creceder(Amar, perder...y crecer)*. Ediciones Sal Terrae.
- Neimeyer, R.A. (2002) *Aprender de la pérdida. Una guía para afrontar el duelo* Ediciones Paidós. Barcelona.
- Nolla Casals, A. (2008). *Del viure i del morir. Propostes per acostar-nos a l'experiència de la finitud* Barcelona: Rosa Sensat.
- Nuland, S.B. *Cómo morimos: reflexiones sobre el último capítulo de la vida*. Madrid: Alianza, 1995.
- Pangrazzi, A. (1993). *La pérdida de un ser querido. Un viaje dentro de la vida*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Poch, C. (1996). *De la vida i de la mort*. Barcelona: Editorial Claret.
- Poch, C. (2013). *Pèrdues i dols*. Barcelona: Octaedro.
- Poch C. y Herrero O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo. Reflexiones, testimonios y actividades*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Roccatagliata, S. *Un hijo no puede morir. La experiencia de seguir viviendo*. Ediciones Grijalbo.
- Sahler, O. (1983). *El niño y la muerte*. Madrid: Alhambra.
- Santamaría C. (2010). *El duelo y los niños*. Cantabria: Editorial Sal Terrea.
- Savage, J.A. *Duelo por las vidas no vividas*. Estudio psicológico de los problemas neonatales. Ediciones Luciérnaga. Barcelona 20
- Schulz, Ch. M. *¿Por qué, Charlie Brown, por qué? ¿Qué pasa cuando un amigo está muy enfermo?* Barcelona: Ediciones Junior, 1993.
- Serra i Llamas, X. (2014). *I jo, també em moriré?* Barcelona: Columna.
- Sharp, J. (1997). *Sin miedo a morir*. Barcelona: Oasis.
- Stone, G. (1997). *Palabras de vida y muerte*. Barcelona: Ediciones B.
- Thomas, L. V. *La muerte*. Barcelona: Paidós Studio, 1991.
- Torralba, F. *Antropología del cuidar*. Barcelona: Institut Borja de Bioética. Fundación MAPFRE Medicina, 1998.

- Turne, M. (2004). *Cómo hablar con niños y jóvenes sobre la muerte y el duelo. Guía para padres*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Tizón, J (2004). *Pérdida, pena, duelo. Vivencias, investigación y asistencia*. Ediciones Paidós.
- William Worden, J. *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Worden, J.W. y Proctor, W. (1976). *PDA-Personal Death awareness (CPM: Conciencia Personal de la muerte)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Worden, W.J. (1991) *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia*. Ediciones Paidós. Barcelona.

## ANEXO II. La literatura Infantil y Juvenil como recurso educativo.

### A. Cuentos para Educación Infantil:

“Vacío” de Llenas.	“El pato y la muerte” de Erlbruch
“Dino y Jacobo” de Guillevic.	“El tren” de Ventura y Delicado.
“Ferdinando el toro” de Leaf.	“Sapo y la canción de mirlo” de Velthuijs.
“Nadarín” de Leoni.	“¡Vuela, mariposa, vuela!” de Giménez.
“El príncipe feliz” de Wilde.	“Así era mi abuelito” de De Deu Prats.
“El gigante egoísta” de Wilde.	“Ricitos de oro” de Hermanos Grimm.
“Caillou Aprende a ser mayor” de Verhoye-Millet.	“Los músicos de Bremen” de Hermanos Grimm.
“El patito feo” de Andersen.	“Así es la vida” de Ramírez.
“Cenicienta” de Perrault.	“Gajos de naranja” de Legendre.
“El entierro” de Capdevilla y Gaudrat.	“Guiños, el dragón” de Lisson.
“Aladino” Anónimo.	“Yo siempre te querré” de Wilhelm.
“El soldadito de plomo” de Andersen.	“El cuento de la lechera” de Esopo.
“Una medicina para no llorar” de Paloma y Aránega	“Bruno, en el paraíso de los hámsters” de Ibarrola.
“¡Atrápame si puedes!” de Rosen.	“Hipersúper Jezabel” de Ross.
“Te echo de menos” de Verrept.	“Bambi” de Salten.
“Caperucita Roja” de Perrault.	“Pinocho” de Collodi

“Estirar la pata o como envejecemos” de Cole	“El abuelo de Tom ha muerto” de Bawin y Hellings.
“Blancanieves y los siete enanitos” de los Hermanos Grimm.	“El flautista de Hamelín” de los Hermanos Grimm.
“Pulgarcito” de Perrault.	“Para siempre” de Durant y Gliori.
“La gallina Catalina” de Luengo y Martínez.	“Imagina” de Bellière
“La bella durmiente” de Perrault	“Juan Sin Miedo” de Anderson.
“Hansel y Gretel” de los Hermanos Grimm	“101 dálmatas” de Smith.
“Peter Pan” de Barrie	“La gallina de los huevos de oro” de Esopo.
“Cuerpo de nube” de De Eulate.	“Un culete independiente” de Cortés.
“Los tres pelos del diablo” de los Hermanos Grimm.	“El médico carbonero”, versión adaptada de Díaz Plaja).
“Pocahontas” de Schwob.	“¡No es fácil, pequeña ardilla!” de Ramón.
“Las bodas del Tío Perico” o “El gallo Quirico” de Rodríguez Almodóvar.	“Oración para ir al cielo con los burritos” de Jammes.
“Juan Matasiete” Anónimo.	“Recuerdo de mis abuelos” de Atxaga.
“Malaïka, la princesa” de Carvajal.	“Efímera” de Sénégas.
“Las aventuras del cáncer” de Nueda.	“La cola de Sparky” de Sarah White.

Tabla 41. Cuentos Educación Infantil

### **B. Cuentos para Educación Primaria (Primer tramo):**

“El entierro de Perico Ligero” de Fundación Secretos Para Contar.	El borracho y la calavera”, “Ay, madre, quién será!, “La media carita”, “La tía Mandrágula”, “El zapatero y el sastre” y “El alma del cura”, versión de Almodóvar.
“Así es” de Valdivia.	“Mi abuelo Carmelo” de Torrent.
“Adiós pequeño roble” de Ibarrola.	“Se ha muerto el abuelo” de Saint Mars.

“La balada del rey y la muerte” de Jekkers y Meinderts.	“¿Dónde no está el abuelo?” de Álvarez Pérez y González Terrón.
“Cipariso” de Sanmamed.	“Nube y los niños” de Cansino.
“Como todo lo que nace” de Brami y Schamp.	“Lagarto Bosity y las plantas que no mueren nunca” de Arteaga
“No sé cómo ha podido pasar” de Campuzano.	“Nana Bunilda come pesadillas” de Asensio y Company.
“Ramona, la mona” de Carrasco.	“Paraíso” de Giber.
“El hilo de la vida” de Cali.	“¿Dónde está el abuelo?” de Cortina y Pedregó.
“El oso y el gato salvaje” de Yumoto y Ros Sierra.	“Una casa para el abuelo” de Ferrer y Toro.
¡Adiós, abuela!” de Company y Horacio.	“La casita de chocolate” de Zeuner.
“Ani y la anciana” de Miles.	“Más allá del gran río” de Beuscher.
“Gracias, tejón” de Varley.	“Mejillas rojas” de Janish
“Abuelita” de Hübner.	“El mejor truco del abuelo” de Dwight.
“El árbol de las cosas” de Ferrada.	“Bolita de nube” de De Marcos
“El ángel del abuelo” de Bauer.	“Edu, el pequeño lobo” de Solotareff.
“La abuela de arriba, abuela de abajo” de De Paola.	“La mágica historia del ratoncito Pérez” de Del Castillo y Pierola.
“Para siempre” de Camino García.	“La muerte, pies ligeros” de Toledo.
“El cuaderno de Nippur” de Vázquez.	“Sapo y la canción del mirlo” de Velthuijs
“La señorita Amelia” de Uribe y Krahn.	“Nana Vieja” de Wild.
“Cuando los abuelos nos dejan, Cómo superar el dolor” de Ryan.	“Cuando estoy triste ante la pérdida de un ser querido” de Mundy.
“La familia de los coches” de Miliki.	“Yo siempre te querré” de Wilhelm.
“Un gato viejo y triste” de Zatón.	“El jardín del abuelo” de Smith.
“Marita no sabe dibujar” de Zepeda.	

Tabla 42. Cuentos Primer tramo de Primaria.

### C. Cuentos para Educación Primaria (Segundo tramo)

“Los muertos no se tocan, nene” de Azcona.	“El peral de la tía Miseria”, de Almodóvar
“Jack y la muerte” de Bowley y Pudalov.	“La muerte. MI amiga invisible” de Canals.
“Inés Azul” de Albo.	“La estrella de Lisa” de Dubois.
“Hermana” de Valdivieso.	“Dos alas” de Bellemo.
“Cuando faltan mamá o papá. Un libro para consolar a los niños” de Grippo.	“No tendremos un nuevo bebé. Para niños y niñas cuyo hermanito o hermanita murió antes de nacer” de Gryte.
“El corazón y la botella” de Jeffers.	“Marieta, dónde estás” de Barrena.
“Marta, después de aquel verano” de Balzona.	“¿Cómo es posible?” La historia de Elvis de Schössow.
“Julia tiene una estrella” de Gubianas y Jose.	“Cuando estoy triste. Ante la pérdida de un ser querido” de Mundy.
“¿Qué viene después del mil? De Bley.	“El de niño de las estrellas” de Somers.
“El cuento de Thumpy” de Dodge.	“La abuela” de Härtling.
“Si te mueres, ya verás adónde vas” de Calleja.	“Cuando fallece un ser querido. Guía para niños ante la muerte de alguien” de Mundy.
“Platero y yo” de Juan Ramón Jiménez.	“Hermanos como amigos” de Kordon.
“El árbol de los recuerdos” de Teckentrup.	“Jaime: Un libro sobre los que ya no están” de Padoan.
“Las cabritas de Martín” de López.	“Camila y su abuelo pastelero” de López.
“Carta para un niño con cáncer” de Kübler – Ross	“El abuelo en el carromato” de Pausewang.
“Sabes silbar, Johanna?” de Stark.	“El cuaderno de pancha” de Zepeda.
	“Recuerda el secreto” de Kübler-Ross

Tabla 43. Segundo tramo de Primaria.

### D. Libros de lectura para Educación Primaria (Tercer tramo)



“Alba, reina de las avispas” de Cohen	“El teatro de sombras” de Ende
“El gesto de la muerte” de Cocteau.	“El libro triste” de Blake y Rosen.
“El otro lado de la vida” de Philippe	“A trompicones” de Pressler.
“Pobby y Dignan” de Rice	“Espejo de la luna” de Saigyo.
“Cuentos de antaño” de Perrault	“El paro y la muerte” de Fiori.
“El árbol de oro” de Matute.	“La Telaraña” de Nette.
“El testamento del tío Nacho” de Eiximinis y Garriga	“Jakob detrás de la puerta azul” de Härtling
“Adiós abuelo, dije en voz baja” de Donnelly	“Dos lágrimas por máquina” de Casalderrey.
“Mamá” de Zubeldia.	“Mi abuelo era un cerezo” de Nanetti.
“Mamá se ha marchado” de Hein	“La sirenita” de Andersen.
“El soldado y la muerte” de Afanasiev	“Los recuerdos viven eternamente: Un libro de recuerdos para los niños afligidos por una muerte” de Rugg.

Tabla 44. Libros de lectura tercer tramo de Primaria.

### E. Libros de lectura para Educación Secundaria

“Semillas al viento” de Bowley.	“James y el melocotón gigante” de Dalh
“Cuentos al amor de la lumbre” de Almodóvar.	“También puedes morirte en primavera” de Breen.
“Diccionario de últimas palabras” de Fuld.	“El virus de la suerte” de Aliaga y Sagospe.
“El arco iris de la abuela” de Bunang y Jaume.	“Cuentos de la mitología griega” de Esteban y Aguirre.
“La estrellita marinera” de Esquivel.	“Cuando calla el ruiseñor” de Hayne.
“Un verano para morir. Barcelona” de Lowry.	“El Enebro y otros cuentos de Grimm” de los hermanos Grimm.
“Joana” de Margarit.	“Estimada Marta” de Martí i Pol.
“La historia de la abuela” de Pellicer.	“El principito” de Saint Exupéry.

“En un bosque de hoja caduca” de Moure.	“Birgit, historia de una muerte” de Mebs.
“Consejo para jóvenes ante el significado de la muerte” de Wolfelt.	“Los papalagi (los hombres blancos)” de Scheurmann.
“Mensaje cifrado, Premio Gran Angular” de Zafrilla.	“Genios. Un mosaico de cien mentes creativas y ejemplares” de Bloom.
“José Martí. Aforismos” de Batlle.	“La escafandra y la mariposa” de Bauby.
“El cuento dentro del cuento. En cuentos para pensar” de Bucay.	“El año que el mundo se vino abajo” de Furniss.
“La muerte madrina” de Hermanos Grimm.	“Las intermitencias de la muerte” de Saramago.
“Los pájaros de la noche” de Haugent.	“Mortal eterno” de Suárez.
“Mujeres que corren con los lobos” de Pinkola Estés.	“El tren de media noche” de Chenu Melchior.
“Un monstruo viene a verme” (2016) Ness.	De Juan Antonio Bayona.

Tabla 45. Libros de lectura para Secundaria.

#### F. Libros de lectura para Bachillerato

“Martes con mi viejo profesor” de Albom.	“Te lo contaré en un viaje” de Garrido
“El mundo azul: ama tu caos” de Espinosa.	“El diablo en la botella” (en cuentos de los mares del sur), de Stevenson.
“Pedro Páramo” de Rulfo.	“El inmortal” de Borges.
“La muerte de Iván Illich” de Tolsoi.	“La mecánica del corazón” de Malzieu.

Tabla. 46 Libros de lectura para Bachillerato.

### ANEXO III: LAS CANCIONES COMO RECURSO EDUCATIVO

#### A. Para Educación Infantil

“Cuando el reloj marca la una”.	“Estaba la pastora lará, lará, larito...”.
“Las calaveras chumbala, cachumbala”.	“Tengo, tengo, tengo...”.
“La historia de una mosca, iji, ji, ji; ja, ja, ja!”.	“Estando la muerte un día”.
“La muerte”	

Tabla 47 . Canciones para Educación Infantil.

#### B. Para Educación Primaria

“Mambrú se fue a la Guerra”.	“Un gato se tiró a un pozo”.
“Dónde vas, Alfonso XII”.	“Estaba el señor don Gato”.
“El verdugo Sancho Panza”.	“Ya se murió el burro”.
“Yo tenía diez perritos, yo tenía diez perritos...”.	“Madre anoche en las trincheras llará, llará”.
“Don Federico mató a su mujer”.	“En la calle, veinticuatro”.
“A Atocha va una niña”.	“Las hojas muertas”.
“Cuando se murió mi abuela”.	“Mi abuelita”

Tabla 48. Canciones para Educación Primaria-

#### C. Para Educación Secundaria y Bachillerato en castellano

“¿A dónde van? De Silvio Rodríguez	“Desde mi cielo” de Mago de Oz.
“Amor eterno” de Juan Gabriel.	“El muerto” de los Fabulosos Cadillacs.
“El cielo de los perros” de Dani Martín	“Óyeme” de Mónica Naranjo.
“No es serio este cementerio” de Mecano.	“Baile en fa menor (La muerte)” de Angelo Branduardi.
“La muerte” de Monsier Periné.	“Eras tú” de Merche.
“Mi lamento” de Dani Martín.	“Si la muerte pisa mi huerto” de Joan Manuel Serrat.
“Cuando me vaya” de Joan Manuel Serrat	“Te recuerdo” de El Canto del Loco.
“Saharabbey Road” de Vetusta Morla.	“Ahora que no está” de Alex Ubago.
“La muerte no es final” de Cesáreo Gabaráin Azumerdi.	“Historia de un sueño” de La oreja de Van Gogh.
“Ángel” de Belinda.	“Jueves” de La oreja de Van Gogh.
“Alfonsina y el mar” de Félix Luna.	“Canción a la muerte” de Paco Ibáñez.
“Pájaros de barro” de Manolo García.	“Una luz se apaga” de Radio Macandé
“Bailando con la muerte” de Medina Azhara.	“Seguiremos” de Hospital Sant Jon de dey y Macaco
“Parte de mí” de Saratoga.	“Príncipe Gitano” de Cómplices
“Yo te extrañaré” de Tercer Cielo.	“Mi unicornio azul” de Silvio Rodríguez.

Tabla 49 . Canciones para Educación Secundaria y Bachillerato en castellano.

#### D. Para Educación Secundaria y Bachillerato en inglés

“Show must go on” de Queen.	“Terry’s Song” de Bruce Springsteen.
“Death’s Door” de Depeche Mode	“Tears in heaven” de Eric Clapton
“The reaper” de Blue Öyster Cult.	“The end” de Jim Morrison.
“Funeral for a fiend (love lies bleeding” de Elton John.	“Hope there’s Someone” de Antony and the Johnsons.
“Hope there’s Someone” de Avicii Dj.	“In my time” de Europe.
“Like you’ll never see me again” de Alicia Keys.	“Knocking in heaven’s Door” de Guns N’Roses.

"Remember me" de Josh Graben.	"Ain't No Grave" de Jhonny Cash.
"I can only imagine" de Mercy Me.	"Here today" de Paul McCartney.
"The body of an american" de The Pogues.	

Tabla 50 . Canciones para Educación Secundaria y Bachillerato en inglés.

**E. La muerte desde una visión religiosa, para Educación Secundaria y Bachillerato**

"Cantos Gregorianos".	"Oratorio de Pascua" de Schutz.
"La pasión según San Mateo" de Bach.	"Parsifal" de Wagner.
"Oratorio de la Resurrección" de Schuzt.	
"Armstrong, Baker, Gedda, Fisher-Deskau. Orquesta de Cámara Inglesa. Director: Daniel Barenboim.	Los "Réquiem" de Mozart. Recomendamos las versiones dirigidas por: Seefreid, Tourel, Sominean, Warfield. Orquesta Filarmónica de Nueva York. Director: Walter.
"Mathis, Hamari, Ochman, Ridderbosch. Orquesta Filarmónica de Viena. Director: Karl Böhm.	Figueras, Schubert, Türk, Schreckenberger. Capella real de Catalunya. Director: Jordi Savall.

Tabla 51 . Canciones religiosas.

**F. La muerte desde una visión laica, para Educación Secundaria y Bachillerato**

"El amor brujo" de Manuel Falla.	"Muerte y transfiguración" de Strauss.
"Danza macabra" de Camila Saint – Saëns.	"Así habló Zarathustra" (el canto fúnebre) de Strauss.
"El canto de la Tierra" de Malher.	"Canciones para niños muertos" de Mahler.

Tabla 52. Canciones laicas.

**G. La muerte desde una visión pasional, para Educación Secundaria y Bachillerato**

"La muerte y la doncella" de Schubert.	"La Boheme" de Puccini.
"Orfeo" de Monteverdi.	"Tosca" de Puccini.

Tabla 53. Canciones pasionales.

Se incluiría en esta lista canciones dedicadas a este tema en los diferentes estilos musicales, como es el tango y los boleros.

#### ANEXO IV: LOS POEMAS COMO RECURSO EDUCATIVO.

##### A. Poemas para Educación Infantil

“Ay señora, mi vecina, se me murió la gallina” de Nicolás Guillén.	“Muerte: Idioma inédito” de Gloria Fuertes.
“La calle es como un monstruo” de Teres Teres, y García González.	“Mamá qué le pasa al árbol” de Teres Teres, y García González.
“Es mentira eso de las apariciones” de Gloria Fuertes	“Los muertos no andan ni vuelan ni flotan” de Gloria Fuertes.
“Es más cómodo estar muerto...” de Gloria Fuertes.	

Tabla 53. Poemas Educación Infantil.

##### B. Poemas para Educación Primaria

“Es más cómodo estar muerto...” de Gloria Fuertes.	“Los muertos no andan ni vuelan ni flotan” de Gloria Fuertes.
“Es mentira eso de las apariciones...” de Gloria Fuertes.	“Muerte: Idioma inédito” de Gloria Fuertes.
“Ay señora, mi vecina, se me murió la gallina” de Nicolás Guillén.	“El principito” de Saint Exupèry.
“Recuerde el alma dormida...” de Jorge Manrique.	“Al ver mis horas de fiebre...” (Rima LXI) de Gustavo Adolfo Bécquer.

“¡Ah de La vida! ¿Nadie me responde?” de Francisco de Quevedo.	“Reclinado sobre el suelo...” de José de Espronceda.
“...Y yo me iré. Y se quedarán los pájaros...” de Juan Ramón Jiménez.	“La muerte del niño herido” de Antonio Machado.
“Cuando yo era pequeño, estaba siempre triste” de José Agustín Goytisolo.	Algunas “Leyendas” de Gustavo Adolfo Bécquer
“El viaje definitivo” de Juan Ramón Jiménez.	“El reo de la muerte”, de José de Espronceda.

Tabla 54. Poemas Educación Primaria.

### C. Poemas para Educación Secundaria

“Estimada Marta” de Miquel Martí i Pol.	“La muerta” de Pablo Neruda.
“Sólo la muerte” de Pablo Neruda.	“Acto creativo” de Charles Bukowki.
“El descanso es un regalo” de Janos Pilinski.	“Dice que no sabe” de Alejandra Pizarnik.
“La muerte” de Rafael Alberti.	“La muerte bella” de Juan Ramón Jiménez.
“La muerte es un viaje en tren” de Gioconda Belli.	“Canción de la Muerte” de José de Espronceda.
“Muerto de amor” de García Lorca.	“Cae en silencio” de Hugo Mújica.
“No le habléis desnudo” de Alberti.	“Aún” de Pablo Neruda.
“Baku (Mar Caspio, Mar Negro)” de Alberti.	“Así, en pretérito pluscuamperfecto y futuro absoluto” de Blanca Andreu.
“Rima XLIII” y “Rima XLXXXVI” de Bequer.	“Coplas a la muerte de mi tía Daniela” de Manuel Vázquez Montalbán.
“Retrato de un artista adolescente” de James Joyce.	“Amor constante más allá de la muerte” de Francisco de Quevedo.
“Descobijémonos” de Gioconda Belli.	“Confesión” de Charles Bukowski.

<b>“Arión (versos sueltos del mar)” de Rafael Alberti.</b>	<b>“Coplas a la muerte de su padre” de Jorge Manrique.</b>
<b>“Canciones para Altair” de Rafael Alberti.</b>	<b>“Casi un réquiem” de Mario Benedetti.</b>
<b>Poema VII de “Soledades” de Antonio Machado.</b>	<b>“Muerte de Soledad Barrett” de Mario Benedetti.</b>
<b>“Hombre que mira al cielo” de Mario Benedetti.</b>	<b>“Himno a la inmortalidad” de José de Espronceda.</b>
<b>“Cerraron sus ojos...” de Bécquer.</b>	<b>“Una noche de verano...” de A. Machado</b>
<b>“Libro de Buen Amor” de Archipreste de Hita.</b>	<b>“No hace al muerto la herida” de Luis Cernuda.</b>
<b>“Mar adentro” de Ramón Sampedro.</b>	<b>“A las orillas del mar” de Rosalía de Castro.</b>
<b>“No es el amor quien muere” de Luis Cernuda.</b>	<b>“Razonamiento con la muerte...” de Juan de Mena.</b>
<b>“Romance sonámbulo” de García Lorca.</b>	<b>“El diablo mundo” de Espronceda.</b>
<b>“La muerte toda llena de agujeros” de Miguel Hernández.</b>	<b>“¡Ah de La vida! ¿Nadie me responde?” de Francisco de Quevedo.</b>
<b>“Rima LXI” de Bécquer.</b>	<b>“Soneto X” de Garcilaso de la Vega.</b>
<b>“El viaje definitivo” de Juan R. Jiménez.</b>	<b>“Rimas Sacras” de Lope de Vega.</b>
<b>Acto XXI, “La Celestina” de Fernando de Rojas.</b>	<b>“A la muerte de Carlos Félix”. Rimas sacras, de Lope de Vega.</b>
<b>La muerte del niño herido” (A. Machado</b>	<b>“Diablo en el mundo” de Espronceda.</b>

Tabla 55. Poemas Educación Secundaria.

#### **D. Para Bachillerato**

“No tan alto” de Pablo Neruda.

“Qué es morir”, soneto de Blas de Otero.



“No volveré a ser joven” de Gil de Biedma.

“Alma ausente, Llanto por Ignacio Sánchez Mejías” de García Lorca.

“Partir es morir un poco” del Rondel del adiós de Haraucourt.

**“Elegía a Ramón Sijé” de Miguel Hernández.**

**“En el día de los difuntos” de Dámaso Alonso.**

Tabla 56. Poemas Secundaria.

## ANEXO V: EL CINE COMO RECURSO EDUCATIVO.

### A. PARA EDUCACIÓN INFANTIL

- **Blancanieves y los siete enanitos** (1937) de Jackson, Pearce, Cottrell, Sharpsteen, Morey y Hand.
- **Buscando a Nemo** (2003) de Stanton y Unkrich.
- **El niño que quería ser un oso** (2004) de Hastrup.
- **Hermano oso** (2003) de Blasie y Walker.
- **Hércules** (1997) de Clements y Musker.
- **Historia de una gaviota y el gato que le enseñó volar** (1998) de D’Aló.
- **Kirikú y la bruja** (1998) de Ocelot.
- **Kung Fu Panda 2** (2011) de Yuh.
- **La Bella Durmiente** (1959) de Geronimi.
- **La edad de hielo** (2002) de Wedge y Saldanha.
- **La gran aventura de Wilbur y Charlotte** (2003) de Piluso.
- **La telaraña de Carlota** (2006) de Winick.
- **Pinocho** (1940) de Sharpsteen y Luske.
- **Balto** (1995) de Wells.
- **Peter Pan** (1953) de Geronimi, Luske, Jackson y Kinney.
- **Pocoyó**: Temporada II, nº 8. El globo de Pocoyó. (2005) de García, Cantolla y Gallego.

## **B. PARA EDUCACIÓN PRIMARIA**

- **Bambi** (1942) de Hand.
- **Big Hero 6** (2014) de Hall y Williams.
- **City os Angels** (1988) de Silberling.
- **Coco (Estreno Noviembre de 2017)** de Pixar.
- **Cómo entrenar a tu dragón 2** (2014) de DeBlois.
- **Cuenta conmigo** (1986) de Reiner.
- **Frankenweenie** (2012) de Tim Burton.
- **El planeta del tesoso** (2002) de Musker y Clements.
- **El Rey León** (1994) de Allers y Minkoff.
- **El Tesoro de Simba** (1998) de Rooney y LaDuca.
- **El viaje de Chihiro** (2001) de Miyazaki.
- **La familia Adams** (1991) de Sonnenfeld.
- **La invención de Hugo** (2012) de Scorsese.
- **La novia cadáver** (2005) de Burton y Johnson.
- **Los Monster** (2001) de Docter, Unkrich y Silverman.
- **Up** (2009) de Docter y Peterson.
- **Tarzán** (1999) de Buck y Lima.
- **Malabar Princess** (2004) de Legrand.
- **Mi chica** (1991) de Howard Zieff.
- **Noviembre dulce** (2001) de O'Connor.
- **Nuestro último verano en Escocia** (2014) de Hamilton y Jenkin.
- **Ponette** (1996) de Jacques Doillon.
- **Siete días y una vida** (2002) de Herek.
- **Quiéreme si te atreves** (2003) de Samuëll.
- **Tic Tac** (1997) de Rosa Vergés.
- **El libro de la vida** (2014) de Gutiérrez.
- **¿Por qué se frotran las patitas?** (2006) de Begines.
- **Un funeral de muerte** (2007) de Oz.
- **Un paseo para recordar** (2002) de Shankman.

### **C. PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

- **Los juegos del hambre** (2012) de G. Ross.
- **Ahora o nunca** (2007) de Reinner.
- **Amar la Vida** (2001) de Nichols.
- **Atando cabos** (2001) de Hallstrom.
- **Belleza robada** (1995) de Bertolucci.
- **Camarón** (2004) de Jaime Chavarri.
- **Camino** (2008) de Fesser.
- **Campo de sueños** (1989) de Ander Robinson.
- **Cerezos en flor** (2008) de Dörrie
- **¿Conoces a Joe Black?** (1998) de Martín Brest.
- **Corazón silencioso** (2015) de August.
- **Corazones en Atlántida** (2001) de Hicks.
- **Corazones y almas** (1993) de Underwood.
- **Cosas que importan** (1998) de Franklin.
- **Cuarta Planta** (2003) de Merce.
- **Cuatro bodas y un funeral** (1994) de Newell.
- **Dragon Fly (La sombra de las libélulas)** (2002) de Shadyac.
- **Deliciosa Martha** (2002) de Nettlebeck.
- **Dejad paso al mañana** (1937) de McCarey.
- **Después de la muerte** (2006) de Bier.
- **Dos en el cielo** (1943) de Fleming.
- **El aceite de la vida** (1992) de Miller.
- **El funeral del jefe** (2001) de Xiaogang.
- **El regalo del amor.**(2000).de Korty.
- **El sabor de las cerezas** (1997) de Kiarostami.
- **El séptimo sello** (1956) de Bergman.
- **El mayor espectáculo del mundo** (1952) de DeMille.
- **En el filo de la duda** (1993) de Spottiswoode.
- **En América** (2002) de Jim Sheridan.
- **En la ciudad sin límites** (2001) de Hernández.

- ***En la habitación*** (2000) de Field.
- ***El hombre bicentenario*** (1999) de Columbus.
- ***El viaje de Carol*** (2002) de Uribe.
- ***El paciente inglés*** (1996) de Minghella.
- ***El padre de mis hijos*** (2009) de Hansen Love.
- ***El sur*** (1983) de Erice.
- ***El tiempo que queda*** (2005).de Ozon.
- ***Ghost. Más allá*** (1990) de Zucker.
- ***Hannah y sus hermanas*** (1986) de Woody Allen.
- ***Hoy empieza todo*** (1999) de Tavernier.
- ***Juan Salvador Gaviota*** (1973) de Bartlett.
- ***Kundun*** (1997) de Scorsese.
- ***La fiesta de despedida*** (2014) de Maymon Tal Granit.
- ***Las invasiones bárbaras*** (2003) de Arcand.
- ***La suerte dormida*** (2003) de González Sinde.
- ***La tumba de las luciérnagas*** “1988” de Takahata.
- ***La balada de Narayama*** (1982) de Shohei Imamura.
- ***La casa de los espíritus*** (1993) de August.
- ***Las dos vidas de Audrey Rose*** (1977) de Wise.
- ***La muerte de vacaciones*** (1934) de Leisen.
- ***Lo que la verdad importa*** (2017) de Arango.
- ***Los amigos de Peter*** (1992) de Branahg.
- ***Los hijos del ayer*** (2000) Cole.
- ***La vida*** (2001) de Amèris.
- ***Los inmortales*** (1986) de Mulcahy.
- ***Los otros*** (2001) de Amenábar.
- ***Mar adentro*** (2004) de Amenábar.
- ***Más allá de los sueños*** (1998) de Ward.
- ***Mi vida como un perro*** (1985) de Jönsson.
- ***Million Dollard Baby*** (2004) de Eastwood.
- ***Mi vida es mía*** (1981) de Badham.
- ***Mia madre*** (2015) de Moretti.

- ***Mirada al Más Allá*** (1996) de Korty.
- ***Morir (o no)***(1999) de Ventura.
- ***Magnolia*** (1999) de Anderson.
- ***No todo es vigilia (2015)*** de Paralluelo.
- ***Patch Adams*** (1998) de Shadyac.
- ***Pena de muerte*** (1995) de Robbins.
- ***Por amor a Rosana*** (1997) de Weiland.
- ***Pequeños milagros*** (1997) de Subiela.
- ***Para siempre*** (1989) de Spielberg.
- ***Paseo por el amor y la muerte*** (1969) de Huston.
- ***Posdata: te quiero*** (2007) de LaGravenese.
- ***Quiero morir*** (2000) de Meca.
- ***Quédate a mi lado*** (1998) de Williams y Columbus.
- ***Relámpago sobre el agua*** (1980) de Wym Wenders.
- ***Sin noticias de Dios*** (2001) de Campoy, Herrero y García Yáñez.
- ***Siete años en el Tíbet*** (1996) de Annaud.
- ***The Doctor*** (1991) de Forster.
- ***Tu vida en 65 minutos*** (2006) de Ripoll.
- ***Una vida por delante*** (2005) de Hallström.
- ***Volver*** (2005) de Almodóvar.
- ***Vuelvo a casa*** (2001) de Oliveira.
- ***Lo que de verdad importa*** (2017) de Arango.

#### D. BACHILLERATO:

- ***Alabama Monroe*** (2012) de Van Groeningen.
- ***Juegos prohibidos*** (1952) de Clément.
- ***El mayor espectáculo del mundo*** (1952) de DeMille.
- ***El más allá*** (1964) de Kobayashi.
- ***Cuando el destino nos alcance*** (1973) de Fleischer.
- ***Pedro Páramo*** (1967) de Velo.
- ***21 gramos*** (2003) de González Iñárritu

- **El sabor de las cerezas** (1997) de Abbas Kiarostami.
- **El guerro pacífico** (2006) de Salva.
- **No te mueras sin decirme adónde vas** (1995) de Subiela.
- **Rent: Vidas extremas** (2005) de Columbus.
- **Tres colores: Azul** (1992) de Kieslowski.
- **La balada de Narayama** (1983) de Shohei Imamura.
- **La interpreta** (2015) de Pérez Molero.
- **Quizas** (2015) de Bollaín Sánchez.
- **Los límites del silencio** (2000) de Mcloughlin.
- **De fosa en fosa** (2006) de Cvitkovic.
- **Johnny cogió su fusil** (1971) de Trumbo.
- **Providence** (1977) de Alain Resnais.
- **Mañana empieza todo** (2016) de Hugo Gélin.
- **Danzad, danzad maldito** (1969) de Pollack.
- **A las nueve cada noche** (1967) de Clayton.
- **Un monstruo viene a verme** (2016) de Bayona.
- **Verano 1993** (2017) de Carla Simón.

## ANEXO VI. PELICULAS CLASIFICADAS SEGÚN TEMATICA SOBRE LA MUERTE

Astudillo y Meninueta (2007) enumeran y analizan películas que son esenciales en el tema del final de vida, siendo de interés en cuidados paliativos, son las siguientes.

### PELICULAS DE INTERÉS EN CUIDADOS PALIATIVOS

<b>Amar la vida</b> (2001) de Mike Nichols	1
<b>Amarga victoria</b> (1939) de Edmund Goulding	1
<b>Bailo por dentro</b> (2004) de Damien O'Donnell	2
<b>Cosas que importan</b> (1998) de Carl Franklin	1
<b>Despertares</b> (1990) de Penny Marshall	3
<b>El amor ha muerto</b> (1984) de Alain Resnais	4
<b>El Doctor</b> (1991) de Randa Haines	1
<b>El hijo de la novia</b> (2001) de Juan José Campanella	5
<b>Elegir un amor</b> (1991) de Joel Shumacher	6
<b>En América</b> (2002) de Jim Sheridan	1,7

<b>En el filo de la duda</b> (1993) de Roger Spottiswoode	7
<b>En estado crítico</b> (1997) de Sydney Lumet	1
<b>Hable con ella</b> (2002) de Pedro Almodóvar	8
<b>Iris</b> (2001) de Richard Eyre	5
<b>Johnny cogió su fusil</b> (1971) de Dalton Trumbo	9
<b>La habitación de Marvin</b> (1996) de Jerry Zaks	6
<b>La noche de las chicas</b> (1998) de Nick Hurran	1
<b>La vida</b> (2001) de Jean Pierre Améris	1
<b>Las invasiones bárbaras</b> (2003) de Denys Arcand	1
<b>Magnolias de acero</b> (1989) de Herbert Ross	10
<b>Mar adentro</b> (2004) de Alejandro Amenábar	11
<b>Mi vida</b> (1993) de Bruce Joel Rubin	1
<b>Mi vida es mía</b> (1981) de John Badham	11
<b>Mi vida sin mí</b> (2003) de Isabel Coixet	1
<b>Muerte de un viajante</b> (1985) de Volker Schlöndorff	12
<b>Otoño en Nueva York</b> (2000) de Joan Chen	1
<b>Patch Adams</b> (1998) de Tom Shadyac	1
<b>Planta 4ª</b> (2003) de Antonio Mercero	1
<b>Quédate a mi lado</b> (1998) de Chris Columbus	1
<b>Tierras de penumbra</b> (1993) de Richard Attenborough	1
<b>Vivir</b> (1952) de Akira Kurosawa	1



<b>Volver a empezar (1982) de José Luis Garci</b>	<b>1</b>
---	----------

(1)Cáncer, (2) Distrofia muscular de Duchenne, (3) Encefalitis letárgica, (4) Infarto, (5) Enfermedad de Alzheimer, (6) Leucemia, (7) SIDA, (8) Coma, (9) Heridas de guerra, (10) Diabetes, (11) tetraplejia, (12) depresión suicidio

A esta lista, donde en la mayoría de los casos el final de la vida se produce por cáncer se podrían añadir alguna película más sobre otras enfermedades diferentes a la lista anterior como:

- **El tiempo que queda** (2005) de François Ozon
- **El último pistolero** (1976) de Don Siegel
- **Gritos y susurros** (1972) de Ingmar Bergman
- **Innocence** (2000) de Paul Cox
- **¿Y tú quién eres?** de Antonio Mercero.
- **La casa de mi vida** (2001) de Irwin Winkler
- **La fuente de la vida** (2006) de Darren Aronofsky
- **La joya de la familia** (2005) de Thomas Bezucha
- **Magnolia** (1999) de Paul Thomas Anderson
- **El orgullo de los Yankis** (1942) de Sam Wood.
- **Elsa y Fred** (2005) de Marcos Carnevale.
- **El estanque dorado** (1981) de Mark Rydell.
- **Hilary y Jackie** (1998) de Anand Tucker.
- **Un corazón en peligro** (1944) de Clifford Odets
- **Venus** (2006) de Roger Michell.
- **En La fuerza del cariño** (1983) de James L. Brooks
- **La caja china** (1997) de Wayne Wang
- **Love story** (1970) de Arthur Hiller
- **Seis semanas** (1982) de Tony Bill.

#### **PELICULAS SOBRE EL SIDA Y EL FINAL DE LA VIDA**

<b>Al caer la noche</b> (1997) de Christopher Reeve
<b>Amor que mata</b> (1992) de Valentín Trujillo
<b>Antes que anochezca</b> (2000) de Julian Schnabel
<b>Compañeros inseparables</b> (1990) de Norman René
<b>Diagnóstico fatal: SIDA</b> (1985) de John Erman
<b>En América</b> (2002) de Jim Sheridan
<b>Energía descarriada</b> (1995) de Jean Stewart
<b>Gia</b> (1997) de Michael Cristofer
<b>Fiesta de despedida</b> (1996) de Randal Kleiser
<b>La última cena</b> (1995) de Stacy Title
<b>Las horas</b> (2002) de Stephen Daldry
<b>Pase lo que pase</b> (1994) de Alan Metzger
<b>Philadelphia</b> (1993) de Jonathan Demme
<b>Que nada nos separe</b> (1995) de Peter Horton
<b>Sólo ellas... Los chicos a un lado</b> (1994) de Herbert Ross
<b>Te estoy perdiendo</b> (1998) de Bruce Wagner
<b>Trainspotting</b> (1996) de Danny Boy
<b>Yesterday</b> (2004) de Darrell James Roodt

A continuación se elabora un listado de películas cuyo tema principal es el de nuestra investigación, la muerte, atendándose si el film trata sobre muerte y vejez, suicidio, el sentido de la vida, entre otras clasificaciones (Bayés, R., 2012, Ogando, B. 2010, y Cortina, 2010).

### La vejez

- **Cuentos de Tokio** (1953) de Yasujiro Ozu.
- **Fresas Salvajes** (1957) de Ingmar Bergman.
- **El sabor del sake** (1962) de Yasujiro Ozu.
- **La familia** (1987) de Ettore Escola.
- **Una historia verdadera** (1999) de David Lynch.
- **Saraband** (2003) de Ingmar Bergman.
- **Up** (2009) de Pete Docter y Bob Peterson.
- **Una vida sencilla** (2011) de Ann Hui.
- **Una familia de Tokio** (2013) de Yôji Yamada.
- **Nebraska** (2013) de Alexander Payne.

### El sentido de la vida

- **Vive como quieras** (1938) de Frank Capra.
- **Desaparecido** (Missing),1982. De Constantin Costa – Gavras.
- **Las uvas de la ira** (1940) de John Ford.
- **¡Qué bello es vivir!** (1946) de Frank Capra.
- **Vivir** (1952) de Akira Kurosawa.
- **Los comulgantes** (1963) de Ingmar Bergman.
- **Julia** (1977) de Fred Zinnemann.
- **Desaparecido** (1982) de Constantin Costa-Gavras.
- **El festín de Babette** (1987) de Gabriel Axel.
- **La carta final** (1987) de David Hugh Jones.
- **Las mejores intenciones** (1992) de Bille August.
- **Tierras de penumbra** (1993) de Richard Attenborough.
- **Lo que queda del día** (1993) de James Ivory.
- **Los puentes de Madison** (1995) de Clint Eastwood.
- **Pena de muerte** (1995) de Tim Robbins.
- **Vatel** (2000) de Roland Joffé.
- **La vida de los otros** (2006) de Florian Henckel-Donnersmarck.
- **Revolutionary Road** (2008) de Sam Mendes.

- **Ida** (2013) de Pawel Pawlikowski.
- **Sueño de invierno** (2014) de Nuri Bilge Ceylan.
- **La sal de la tierra** (2014) de Wim Wenders y Juliano Ribeiro Salgado.
- **Calvary** (2014) de John Michael McDonagh.
- **Corn Island** (2014) de George Ovashvili.
- **Nadie quiere la noche** (2015) de Isabel Coixet.

### **La trascendencia**

- **Ordet - La palabra** (1955) de Carl Theodor Dreyer.
- **Carros de fuego** (1981) de David Watkin.
- **Adiós, muchachos** (1987) de Louis Malle.
- **La eternidad y un día** (1998) de Theodoros Angelopoulos.
- **El fin del romance** (1999) de Neil Jordan.
- **El jardinero fiel** (2005) de Fernando Meirelles.
- **Gran Torino** (2008) de Clint Eastwood.
- **La duda de Darwin** (2009) de Jon Amiel.
- **De dioses y hombres** (2010) de Xavier Beauvois.
- **Poesía** (2010) de Lee Changdong.
- **El fin es mi principio** (2010) de Jo Baier.

### **La compasión**

- **Doce hombres sin piedad** (1957) de Sidney Lumet.
- **Matar a un ruiseñor** (1962) de Robert Mulligan.
- **Gandhi** (1982) de Richard Attenboroug.
- **El paciente inglés** (1996) de Anthony Minghella.
- **La vida secreta de las palabras** (2005) de Isabel Coixet.
- **El lector** (2008) de Stephen Daldry.
- **Frozen River** (2008) de Courtney Hunt.
- **Redención** (2011) de Paddy Considine.

- **Mandarinas** (2013) de Zaza Urushadze.

### **La culpa**

- **La mujer del cuadro** (1944) de Fritz Lang.
- **Breve encuentro** (1945) de David Lean.
- **Yo confieso** (1953) de Alfred Hitchcock.
- **Muerte de un ciclista** (1955) de Juan Antonio Bardem.
- **La caída de los dioses** (1969) de Luccino Visconti.
- **La hija de Ryan** (1970) de David Lean.
- **Fanny y Alexander** (1982) de Ingmar Bergmann.
- **Delitos y faltas** (1989) de Woody Allen.
- **Celebración** (1998) de Thomas Vintenberg.
- **Infiel** (2000) de Liv Ullmann.
- **Amén** (2002) de Constatín Costa-Gavras.
- **Un cruce en el destino** (2007) de Terry George.
- **Hace mucho que te quiero** (2008) de Philippe Claudel.
- **La duda** (2008) de John Patrick Shanley.
- **Elena** (2011) de Andrei Zvyagintsev.
- **Hannah Arendt** (2012) de Margarethe von Trotta
- **La caza** (2012) de Thomas Vinterberg.
- **El pasado** (2013) de Asghar Farhadi.
- **Camino de la cruz** (2014) de Dietrich Brüggemann.

### **La soledad**

- **Ciudadano Kane** (1941) de Orson Welles.
- **Sólo ante el peligro** (1952) de Fred Zinnemann.
- **Johnny cogió su fusil** (1971) de Dalton Trumbo.
- **El hombre elefante** (1980) de David Lynch.
- **Passion fish** (1992) de John Sayles
- **El invitado de invierno** (1997) de Alan Rickman.

- **Solas** (1999) de Benito Zambrano.
- **Lantana** (2001) de Ray Lawrence.
- **Amelie** (2001) de Jean-Pierre Jaunet.
- **Agua** (2005) de Deepa Mehta.
- **Mil años de oración** (2007) de Wayne Wang.
- **La escafandra y la mariposa** (2007) de Julian Schnabel.
- **Nada personal** (2009) de Ursula Antoniak.
- **Another year** (2010) de Mike Leigh.
- **Her** (2013) de Spike Jonze.
- **The Lunchbox** (2013) de Ritesh Batra.
- **Papusza** (2013) de Joanna Kos-Krauze, Krzysztof Krauze .
- **Loreak** (2014) de José María Goenaga y Jon Garaño.
- **The Imitation Game** (2014) de Morten Tyldum.
- **Dos días, una noche** (2014) de Jean-Pierre Dardenne y Luc Dardenne.
- **La historia de Marie Heurtin** (2014) de Jean-Pierre Améris .

### **La muerte**

- **El séptimo sello** (1957) de Ingmar Bergman.
- **Muerte en Venecia** (1971) de Luchino Visconti.
- **Blade runner** (1982) de Ridley Scott.
- **American beauty** (1999) de Sam Mendes.
- **Las cenizas de Ángela (1999)** de Alan Parker.
- **Aguas tranquilas** (2014) de Naomi Kawase.
- **Yo, él y Raquel** (2015) de Alfonso Gómez Rejón.

### **El suicidio**

- **Buenas noches, mare (1986)** de Tom Moore.
- **El inocente** (1976) de Luchino Visconti.
- **Interiores** (1978) de Woody Allen.

- **El sur** (1983) de Víctor Erice.
- **El club de los poetas muertos** (1989) de Peter Weir.
- **Las horas** (2002) de Stephen Daldry.
- **Lylia forever** (2002) de Lukas Moodysson.
- **El hundimiento** (2004) de Oliver Hirschbiegel.
- **Los girasoles ciegos** (2008) de José Luis Cuerda.
- **The New Age.** (1994) de Michael Tolkin.
- **Hara-Kiri (Muerte de un Samurái)** (2011) de Takashi Miike.
- **Profesor Lazhar** (2011) de Philippe Falardeau.
- **Oslo 31 agosto** (2011) de Joachim Trier.

### **La eutanasia, el suicidio asistido**

- **Las invasiones bárbaras** (2003) de Denys Arcand.
- **Mar adentro** (2004) de Alejandro Amenábar.
- **Million dollar baby** (2004) de Clint Eastwood
- **Miel** (2013) de Valeria Golino.
- **La fiesta de despedida** (2014) de Tal Granit y Sharon Maymon.
- **Corazón silencioso** (2014). Director: Bille August

### **La pérdida y el duelo**

- **Casablanca** (1942) de Michael Curtiz.
- **Ladrón de bicicletas** (1943) de Vittorio de Sica.
- **Gente corriente** (1980) de Robert Redford.
- **Dublinese** (1987) de John Huston.
- **La caja de música** (1989) de Constantín Costa-Gavras.
- **Azul** (1993) de Krzysztof Kieslowski.
- **La habitación del hijo** (2001) de Nanni Moretti.
- **Mystic River** (2003) de Clint Eastwood.
- **Omagh** (2004) de Pete Travis.

- **Las horas del verano** (2008) de Olivier Assayas.
- **Caminando** (2008) de Hirokazu Koreeda.
- **Leviatán** (2014) de Andrey Zvyagintsev.
- **Del revés** (2015) de Pete Docter y Ronnie Del Carmen.

### **Acompañamiento en el final de la vida**

- **Gritos y susurros** (1972) de Ingmar Bergman.
- **Magnolia** (1999) de Paul Thomas Anderson.
- **Hable con ella** (2002) de Pedro Almodóvar.
- **Mi vida sin mí** (2003) de Isabel Coixet.
- **The normal heart** (2014) de Ryan Murphy.
- **Truman** (2015) de Cesc Gay.

### **La vulnerabilidad y el deterioro**

- **Sonata de Otoño** (1978) de Ingmar Bergman.
- **Philadelphia** (1993) de Jonnathan Demme.
- **Iris** (2001) de Richard Eyre.
- **Las llaves de casa** (2004) de Gianni Amelio.
- **Las alas de la vida** (2006) de Antoni P. Canet.
- **Intocable** (2011) de Olivier Nakache y Eric Toledano.
- **Stopped on track** (2011) de Andreas Dressen.
- **Amor** (2012) de Michael Haneke.
- **Life Feels Good** (2013) de Maciej Pieprzyca.
- **La teoría del todo** (2014) de James Marsh.
- **Siempre Alice** (2014) de Richard Glatzer y Wash Westmoreland.

### **Las profesiones sanitarias**

- **La ciudadela** (1938) de King Vidor.



- **No serás un extraño** (1955) de Stanley Kramer.
- **Historia de una monja** (1959) de Fred Zinnemann.
- **Barbarroja** (1965) de Akiro Kurosawa.
- **El doctor** (1991) de Randa Haines.
- **Las confesiones del doctor Sachs** (1999) de Michel Deville.
- **Las normas de la casa de la sidra** (1999) de Lasse Hallström.
- **Amar la vida** (2001) de Mike Nichols.
- **En un mundo mejor** (2010) de Sussane Bier.

### **Los ritos funerarios**

- **Milou en Mayo** (1990) de Louis Malle.
- **Cuatro bodas y un funeral** (1994) de Mike Newell.
- **El camino a casa** (1999) de Zhang Yimou.
- **Last orders** (2001) de Fred Schepis.i
- **Despedidas** (2008) de Yojiro Takita.
- **Nunca es demasiado tarde** (2013) de Uberto Pasoline.

## **ANEXO VII: CORTOMETRAJES COMO RECURSO EDUACTIVO**

### **Educación Infantil:**

- **Malaïka, la princesa** (2015) de Lizardo Carvajal
- **La vida de la muerte** (2016) de Onderstijn.

### **Educación Primaria:**

- **La dama y la muerte** (2009) de Recio.
- **El último tabú** (2015) de Mora Aguirre.
- **Cinco minutos de vida** (2013) de Bernal.
- **La muerte dormida** (2014) de Casademunt.
- **Aire** (2010) de Loarte.
- **Culpable hasta la muerte** (2011) de Busatori.
- **Jugando con la muerte** (2011) de Urkijo Alijo.
- **Despedida** (2015) de Soto

### **Educación Secundaria:**

- **Regaré con lágrimas tus pétalos** (2003) de Marí.
- **Cerdos, piñas y otros mortales** (2013) de Martínez del Hoyo, Montagut, y Casanovas.
- **Epitafios** (2014) de Ballesteros.
- **La gallina** (2013) de Raga.

- **Los cachorros** (2014) de Magariños.
- **Eutanas, S.A.** (2013) de Nores.
- **Duelo** (2010) de Pedreira.
- **Cerrado por vacaciones** (2012) de Alvedaño.
- **Arotzaren Ezpala (2012)** De Beistegi.
- **Ezequiel y la galga María** (2014) de López Marín.

**Bachillerato:**

- **Coda** (2014) de Holly.
- **Las alas de la vida** (2006) de Pérez Canet.
- **Alumbramiento** (2007) de Chaperó.
- **Forever** (2006) de Honigmann.
- **Exit** (2002) de Amador.
- **3/105** (2014) de Opazo y Prat.
- **Hasta La muerte** (2005) de Pérez Fajardo.
- **El aprovechamiento industrial de los cadáveres** (2012) de Rufo.

**ANEXO VIII. REFRANES Y DICHOS POPULARES.**

***De la risa al duelo, un pelo.***

***Dentro de cien años, todos calvos.***

***Bicho malo nunca muere.***

***Agua fría y pan caliente mata a la gente.***

***A rey muerto, rey puesto.***

***A muerto y a idos, no hay amigos.***

***A cada cerdo le llega su San Martín.***

***A burro muerto, la cebada al rabo.***

***Hasta la muerte todo es vida.***

***El llanto sobre el difunto.***

***El sueño y la muerte, hermanos parecen.***

***Más vale perro vivo que león muerto.***

***Al que tiene y duerme en el suelo, no hay que tenerle duelo.***

***Genio y figura hasta la sepultura.***

***No hay vida sin muerte, ni placer sin pesar.***

***Hayamos paz y moriremos viejos.***

***Amigos hasta el infierno.***

***De grandes cenas, sepulturas llenas.***

***Dolencia larga y muerte al cabo.***

***El muerto, al hoyo y el vivo, al bollo.***

***Como se vive, se muere.***

***Casa hecha, sepultura abierta.***

***Amigos y mulas, fallecen a las duras.***

***Mujer muerta, casa deshecha.***

***Quien mal anda, mal acaba.***

***Jaula nueva, pájaro muerto.***

***Envidia, del vivo; de los muertos, olvido.***

***Matrimonio y mortaja, del cielo bajan.***

***La muerte todo lo barre, todo lo iguala y todo lo ataja.***

***Dolor de mujer muerta, dura hasta la puerta.***

***Entre todos la mataron y ella solo se murió.***

***El muerto y el ido, presto en olvido.***

<b>Quien da lo suyo antes de su muerte, merece que le den con un mazo en la frente</b>	<i>Espantase la muerta de la degollada cuando la vio tan desgreñada.</i>
<b>El pez que busca anzuelo, busca su duelo.</b>	<i>Tan presto se va el cordero como el carnero.</i>
<b>El pobre y el cardenal, todos van por igual.</b>	<i>Hombre viejo, cada día un duelo nuevo.</i>
<b>Muerte de suegra, dolor de codo, que duele mucho y dura poco.</b>	<i>Lo que en la leche se mama, en la mortaja se derrama.</i>
<b>Los duelos con pan, son menos.</b>	<i>Los que a unos mata, a otros sana.</i>
<b>Más mató la cena, que sonó Avicena.</b>	<i>Muera Marta, muera harta.</i>
<b>Muerto el perro, se acabó la rabia.</b>	<i>Ni boda sin canto ni mortuorio sin llanto.</i>
<b>Más vale morir con honra que vivir con deshonra.</b>	<i>Más vale que digan de aquí huyó que aquí murió.</i>
<b>Muerta es la abeja, que daba la miel y la cera.</b>	<i>Un médico cura, dos dudan, tres muerte seguro.</i>
<b>No hay miel sin hiel.</b>	<i>No hay que llorar al muerto, sino al que vive.</i>
<b>No se muere padre ni cenamos.</b>	<i>Para todo hay remedio, sino para la muerte.</i>
<b>Renovarse o morir.</b>	<i>Vida sin amigos, muerte sin testigos.</i>

Tabla 57 . Refranes I.

Los siguientes refranes y dichos populares están tomados de Agustín De la Herrán y Mar Cortina (2006, pp. 197-199):

<i>Aburrir a los muertos.</i>	<i>Cae sobre tierra caliente.</i>
<i>Cargar con el muerto.</i>	<i>El muerto podrece y el huérfano crece.</i>
<i>El último hueco lo tapa el cuerpo.</i>	<i>Encargar un traje de madera.</i>
<i>En la caja sólo cabe el muerto.</i>	<i>Estar de muerte.</i>
<i>Esta sopa resucita a los muertos.</i>	<i>Está que te mueres (o que me muero).</i>
<i>Matar el hambre.</i>	<i>Los muertos abren los ojos a los vivos.</i>
<i>Morir habemos. Ya lo sabemos.</i>	<i>Muerte y venta deshacen renta.</i>
<i>La muerte de cada alma, escrita está en la palma.</i>	<i>La muerte a unos da buena, a otros mala suerte.</i>
<i>La muerte por todo muerde.</i>	<i>Hay tiempo para todo, Hasta para morirse.</i>
<i>Estar con (o tener) un pie en la tumba.</i>	<i>Estáse la vieja muriendo y está aprendiendo.</i>

<i>Cuando muere un fraile, dicen a los demás: Un enemigo menos y una ración más.</i>	<i>Muerte deseada, vida prolongada (o asegurada).</i>
<i>Del mismo modo que se enseña a parir, debiera enseñarse a morir.</i>	<i>El muerto a la cava y el vivo a la hogaza o El muerto a la sepultura y el vivo a la hogaza</i>
<i>Lo que se van a comer los gusanos, que lo vean los humanos.</i>	<i>(Las aceitunas) La primera, oro; la segunda, plata, y la tercera, mata.</i>
<i>Los años son escobas que nos van barriendo hacia la fosa.</i>	<i>Más vale perder un minuto en la vida que la vida en un minuto.</i>
<i>Muérase el rey, y el papa, y el duque, y el prior de Guadalupe.</i>	<i>Muérase el rey, y el papa y el que no tiene capa.</i>
<i>Muere más gente por comer que por ir a la guerra.</i>	<i>Salir con los pies por delante.</i>
<i>No tener donde caerse muerto.</i>	<i>Muerte que no venga que achaque no tenga.</i>
<i>Por la boca muere el pez.</i>	<i>Muerto estará, y aun lo del entierro regateará.</i>
<i>Quien a yerro mata a yerro muere.</i>	<i>Quien ama el peligro, en él perece.</i>
<i>Que hay muertes repentinas.</i>	<i>Quitarse al muerto de encima.</i>
<i>¿Qué te pasa, se te ha muerto el canario?</i>	<i>Salir en una caja de pino.</i>

Tabla 58. Refranes II.

## ANEXO IX. LAS OBRAS DE TEATRO Y ÓPERAS COMO RECURSO EDUCATIVO

Extraído y ampliado del libro “La muerte y su didáctica” (2006, pp. 210-211).

### A. Para Educación Primaria

<i>La dama del Alba</i> de Alejandro Casona	<i>La única muerte de Marta Cincinnatti</i> , de Alexandre Ballester.
<i>El testamento del tío Nacho</i> , de Eiximenis y Garriga.	<i>Sueño de una noche de verano</i> . W. Shakespeare.

Tabla 59. Teatro y óperas Educación Primaria

### B. Para Educación Secundaria

<i>El rey se muere</i> de Ionesco.	<i>Hamlet</i> de W. Shakespeare.
<i>La primera comunión</i> de Arrabal.	<i>Romeo y Julieta</i> de W. Shakespeare.
<i>La bicicleta del condenado</i> de Arrabal.	<i>Otelo</i> de W. Shakespeare.
<i>Bodas de sangre</i> de García Lorca.	<i>Macbeth</i> de W. Shakespeare.
<i>Edipo Rey</i> de Esquilo.	<i>Porfiriar hasta morir</i> de Lope de Vega.
<i>La casa de Bernarda Alba</i> de García Lorca.	<i>El castigo sin venganza</i> de Lope de Vega.
<i>Así que pasen cinco años</i> de García Lorca.	<i>La vida es sueño</i> de Calderón de la Barca.
<i>El enfermo imaginario</i> de Molière.	<i>Espectros</i> de Ibsen.
<i>Danza macabra</i> de Strindberg.	<i>Penas del joven Werther</i> de Goethe.

<i>Luces de Bohemia</i> de Valle Inclán.	<i>Los árboles mueren de pie</i> de Casona.
<i>Tosca</i> de Puccini.	<i>Tristan und Isolde</i> de Wagner.
<i>Muertos sin sepultura</i> de Sartre.	<i>La muerte de un viajante</i> de Miller.
<i>La avaricia, la lujuria y la muerte</i> de Valle Inclán.	<i>Condenado por desconfiado</i> de Calderón de la Barca.
<i>La muerte no entrará en palacio</i> de René Márquez.	<i>La muerte del Rey Don Sancho</i> de Juan de la Cueva.
<i>Páncreas</i> de Juan Carlos Rubio.	

Tabla 60. Teatro y óperas Educación Secundaria

## Anexo X. Entrevista Estructurada del Concepto de Muerte



### Entrevista Estructurada del Concepto de Muerte, Viñas (1990).

1. ¿Crees que todas las personas mueren?	SI
NO	
2. ¿Crees que tú puedes morir?	SI
NO	
3. ¿Los animales también mueren?	SI
NO	
4. ¿Se puede morir tu padre?	SI
NO	
5. ¿Se puede morir tu madre?	SI
NO	
6. ¿Cuándo mueras, crees que podrás volver a la vida?	SI NO
7. ¿Cuándo un animal se muere, puede volver a la vida?	SI
NO	
8. ¿Cuándo una persona se ha muerto, puede volver a la vida en otra forma?	SI NO



9.¿Una persona se ha muerto, puede tener hambre o pasar frío? NO	SI	
10.¿Una persona se ha muerto, puede oír o sentir?	SI	NO
11.¿Cuándo una persona se ha muerto, su cuerpo se mantiene siempre igual?	SI	NO
12.¿Crees que después de la muerte hay otra vida? NO	SI	
13.¿Crees que después de la muerte hay una vida mejor?	SI	NO
14.¿Crees que después de la muerte hay una vida peor?	SI	NO
15.¿Piensas que cuando alguien se muere se reúne con sus familiares?	SI	NO
16.¿Se acaba todo cuando mueres?	SI	NO
17.¿Has soñado alguna vez con personas que estén muertas? NO	SI	
18.¿Has soñado con tu muerte o que te morías? NO	SI	
19.¿Has pensado alguna vez, que algún miembro de tu familia pueda morir?	SI	NO
20.¿Te da miedo morir?	SI	NO
21.¿Aparece algún familiar muerto en tus sueños? NO	SI	
22.¿Alguien de tu familia se ha muerto hace poco?	SI	NO
23.¿Has visto alguna vez por la televisión o el cine, una persona que se mate?	SI	NO
24.¿Se te ha muerto algún animal? NO	SI	
24.1. ¿Lo volverás a ver? NO	SI	
24.2 ¿Crees que te puede ver? NO	SI	
25.¿Has visto alguna persona muerta de cerca?	SI	NO
26.¿Has asistido alguna vez a un funeral de algún compañero, vecino, familiar, amigo, etc.? NO	SI	

27. ¿Te han hablado en el colegio de la muerte? SI  
NO

28. ¿Te han hablado tus padres de la muerte? SI  
NO

29. Describe con tus palabras qué es para ti morir.

30. Dibuja lo que para ti representa la muerte.

---

Curso: .....

Edad: .....

Sexo:.....

### **Anexo XI. Escala Bugen de Afrontamiento a la muerte.**



#### **Escala de Bugen de Afrontamiento de la Muerte**

Por favor valora en una escala del 1 al 7 tu nivel de acuerdo con cada una de estas afirmaciones.

---

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo			Neutral			Totalmente en acuerdo

#### Valoración

- \_\_\_ 1. Pensar en la muerte es una pérdida de tiempo.
- \_\_\_ 2. Tengo una buena perspectiva de la muerte y del proceso de morir.
- \_\_\_ 3. La muerte es un área que se puede tratar sin peligro.
- \_\_\_ 4. Estoy enterado de todos los servicios que ofrecen las funerarias.
- \_\_\_ 5. Estoy enterado de las diversas opciones que existen para disponer de los cuerpos.
- \_\_\_ 6. Estoy enterado de todas las emociones que caracterizan al duelo humano.
- \_\_\_ 7. Tener la seguridad de que moriré no afecta de ninguna manera a mi conducta en la vida.
- \_\_\_ 8. Me siento preparado para afrontar mi muerte.
- \_\_\_ 9. Me siento preparado para afrontar mi proceso de morir.
- \_\_\_ 10. Entiendo mis miedos relacionados con la muerte.
- \_\_\_ 11. Estoy familiarizado con los arreglos previos al funeral.
- \_\_\_ 12. Últimamente creo que está bien pensar en la muerte.
- \_\_\_ 13. Mi actitud respecto a la vida ha cambiado recientemente.
- \_\_\_ 14. Puedo expresar mis miedos respecto a la muerte.
- \_\_\_ 15. Puedo poner palabras a mis instintos respecto a la muerte y el proceso de morir.
- \_\_\_ 16. Estoy intentando sacar el máximo partido a mi vida actual.
- \_\_\_ 17. Me importa más la calidad de mi vida que su duración.
- \_\_\_ 18. Puedo hablar de mi muerte con mi familia y mis amigos.
- \_\_\_ 19. Sé con quién contactar cuando se produce una muerte.
- \_\_\_ 20. Seré capaz de afrontar pérdidas futuras.
- \_\_\_ 21. Me siento capaz de manejar la muerte de otros seres cercanos a mí.

- \_\_\_ 22.Sé cómo escuchar a los demás, incluyendo a los enfermos terminales.
- \_\_\_ 23.Sé cómo hablar con los niños de la muerte.
- \_\_\_ 24.Puedo decir algo inapropiado cuando estoy con alguien que sufre un duelo.
- \_\_\_ 25.Puedo pasar tiempo con los moribundos si lo necesito.
- \_\_\_ 26.Puedo ayudar a la gente con sus pensamientos y sentimientos respecto a la muerte y el proceso de morir.
- \_\_\_ 27.Sería capaz de hablar con un amigo o un miembro de la familia sobre su muerte.
- \_\_\_ 28.Puedo disminuir la ansiedad de aquellos que están a mi alrededor cuando el tema es la muerte y el proceso de morir.
- \_\_\_ 29.Me puedo comunicar con los moribundos.
- \_\_\_ 30.Puedo decir a la gente, antes de que ellos o yo muramos, cuánto los quiero.

## **Anexo XII. Perfil Revisado de Actitudes hacia la Muerte**



### **Perfil Revisado de Actitudes hacia la Muerte**

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: M \_\_\_\_\_ F \_\_\_\_\_

Este cuestionario contiene varias afirmaciones relacionadas con diferentes actitudes hacia la muerte.

Lee cada afirmación cuidadosamente e indica luego hasta que punto estás de acuerdo o en desacuerdo. Por ejemplo, un ítem puede decir: “la muerte es una amiga”. Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo rodeando con un círculo una de las siguientes posibilidades: TA = totalmente de acuerdo; A = bastante de acuerdo; MA = algo de acuerdo; I = indeciso; MD = algo en desacuerdo; D = bastante en desacuerdo; TD = totalmente en desacuerdo. Observa que las escalas van de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo y viceversa. Si estás totalmente de acuerdo con la afirmación, pon un círculo a TA. Si estás totalmente en desacuerdo pon un círculo a TD. Si estás indeciso pon un círculo a I. Sin embargo, intenta usar la categoría de Indeciso lo menos posible. Es importante que leas y contestes todas las afirmaciones. Muchas de ellas parecerán similares, pero todas son necesarias para mostrar pequeñas diferencias en las actitudes.

1. La muerte es sin duda una experiencia horrible.
2. La perspectiva de mi propia muerte despierta mi ansiedad.
3. Evito a toda costa los pensamientos sobre la muerte.
4. Creo que iré al cielo cuando muera.
5. La muerte pondrá fin a todas mis preocupaciones.
6. La muerte se debería ver como un acontecimiento natural, innegable e inevitable.
7. Me trastorna la finalidad de la muerte.
8. La muerte es la entrada en un lugar de satisfacción definitiva.
9. La muerte proporciona un escape de este mundo terrible.
10. Cuando el pensamiento de la muerte entra en mi mente, intento apartarlo.
11. La muerte es una liberación del dolor y el sufrimiento.
12. Siempre intento no pensar en la muerte.
13. Creo que el cielo será un lugar mucho mejor que este mundo.
14. La muerte es un aspecto natural de la vida.
15. La muerte es la unión con Dios y con la gloria eterna.
16. La muerte trae la promesa de una vida nueva y gloriosa.
17. No temería a la muerte ni le daría la bienvenida.
18. Tengo un miedo intenso a la muerte.
19. Evito totalmente pensar en la muerte.
20. El tema de una vida después de la muerte me preocupa mucho.
21. Me asusta el hecho de que la muerte signifique el fin de todo tal como lo conozco.
22. Tengo ganas de reunirme con mis seres queridos después de morir.
23. Veo la muerte como un alivio del sufrimiento terrenal.
24. La muerte es simplemente una parte del proceso de la vida.
25. Veo la muerte como un pasaje a un lugar eterno y bendito.
26. Intento no tener nada que ver con el tema de la muerte.
27. La muerte ofrece una maravillosa liberación al alma.

28. Una cosa que me consuela al afrontar la muerte es mi creencia en una vida después de la misma.
29. Veo la muerte como un alivio de la carga de esta vida.
30. La muerte no es buena ni mala.
31. Me ilusiones pensar en una vida después de la muerte.
32. Me preocupa la incertidumbre de no saber qué ocurre después de la muerte.

### **Anexo XIII. Escala Multidimensional de Miedo a la Muerte**



#### **Escala Multidimensional de Miedo a la Muerte**

INSTRUCCIONES: Aquí aparece una lista de acontecimientos y circunstancias relacionadas con la muerte que a muchas personas les evocan miedo. Indica hasta qué punto estás de acuerdo o

en desacuerdo con cada afirmación poniendo un círculo por cada ítem. No te saltes ningún ítem si lo puedes evitar.

1 = Totalmente de acuerdo	4 = Algo en desacuerdo
2 = Algo de acuerdo	5 = Totalmente en desacuerdo
3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo	

- |  |           |
|--|-----------|
| 1. Tengo miedo de morir lentamente.  | 1 2 3 4 5 |
| 2. Me aterra visitar un tanatorio.   | 1 2 3 4 5 |
| 3. Me gustaría donar mi cuerpo a la ciencia.   | 1 2 3 4 5 |
| 4. Tengo miedo de que muera alguien de mi familia.   | 1 2 3 4 5 |
| 5. Me asusta que no haya vida después de la muerte.  | 1 2 3 4 5 |
| 6. Probablemente hay mucha gente declarada que aún está viva.                                      | 1 2 3 4 5 |
| 7. Me asusta que se desfigure mi cuerpo cuando muera.  | 1 2 3 4 5 |
| 8. Me asusta no cumplir mis metas en la vida antes de morir.                                       | 1 2 3 4 5 |
| 9. Me asusta encontrar a mi creador.   | 1 2 3 4 5 |
| 10. Tengo miedo de que me quemem vivo.   | 1 2 3 4 5 |
| 11. Me aterra el pensamiento de que embalsamen mi cuerpo algún día.                                | 1 2 3 4 5 |
| 12. Me asusta no vivir el tiempo suficiente para disfrutar mi jubilación.                          | 1 2 3 4 5 |
| 13. Me asusta morir en un incendio.  | 1 2 3 4 5 |
| 14. No me pondría nervioso tocar un cadáver.   | 1 2 3 4 5 |
| 15. No quiero que los estudiantes de medicina usen mi cuerpo para hacer prácticas cuando yo muera. | 1 2 3 4 5 |
| 16. Si las personas próximas a mi murieran de repente, sufriría durante mucho tiempo.              | 1 2 3 4 5 |
| 17. Si me muriera mañana mi familia estaría triste durante mucho tiempo.                           | 1 2 3 4 5 |
| 18. Me asusta que la muerte sea el final de la existencia.   | 1 2 3 4 5 |
| 19. Se debería hacer autopsias a la gente para asegurarse de que están muertos.                    | 1 2 3 4 5 |
| 20. El pensamiento de que se encuentre mi cuerpo cuando yo muera me asusta.                        | 1 2 3 4 5 |
| 21. Me asusta no tener tiempo de experimentar todo lo que quiero.                                  | 1 2 3 4 5 |
| 22. Me asusta experimentar mucho dolor cuando muera.   | 1 2 3 4 5 |
| 23. Descubrir un cuerpo muerto sería una experiencia horrible.                                     | 1 2 3 4 5 |
| 24. No me gusta la idea de que me quemem.  | 1 2 3 4 5 |
| 25. Puesto que todo el mundo se muere, no estaré demasiado triste cuando mis amigos mueran.        | 1 2 3 4 5 |
| 26. Me asustaría caminar por un cementerio solo, de noche.   | 1 2 3 4 5 |
| 27. Me asusta morir de cáncer.   | 1 2 3 4 5 |
| 28. No importa si me entierran en una caja de madera   |           |

- o en una tumba de acero. 1 2 3 4 5
29. Me asusta pensar que puedo estar consciente mientras yazco en el depósito de cadáveres. 1 2 3 4 5
30. Tengo miedo de que no exista un Ser Superno 1 2 3 4 5
31. Tengo miedo de asfixiarme (incluido ahogarme) 1 2 3 4 5
32. No me preocuparía quitar a un animal muerto en la carretera 1 2 3 4 5
33. No quiero donar mis ojos después de morir..... 1 2 3 4 5
34. A veces me entristezco cuando mueren conocidos. 1 2 3 4 5
35. Me asusta la idea de que me cierren en un ataúd cuando muera. 1 2 3 4 5
36. Nadie puede decir con seguridad qué ocurrirá después de la muerte. 1 2 3 4 5
37. Si muero mis amigos estarán tristes durante mucho tiempo. 1 2 3 4 5
38. Espero que me vea más de un médico antes que me declaren muerto. 1 2 3 4 5
39. Tengo miedo de las cosas que han muerto. 1 2 3 4 5
40. Me asusta el pensamiento de que mi cuerpo se pudra después de mi muerte 1 2 3 4 5
41. Tengo miedo de no poder ver crecer a mis hijos. 1 2 3 4 5
42. Tengo miedo a morir lentamente. 1 2 3 4 5



## Anexo XIV: Información Centro Educativos

Tesis Doctoral - Celia Agüera Jódar



UNIVERSIDAD DE  
MURCIA



Murcia a \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Estimado (a) señor(a):

Nos dirigimos a usted con objeto de solicitar su colaboración y la del profesorado al que dirige, en un estudio que se está llevando a cabo desde la Facultad de Educación y la Facultad de Medicina (Departamento de Psiquiatría y Psicología Social) de la Universidad de Murcia sobre la construcción del concepto de muerte en niños/as y jóvenes de entre 8 y 16 años dentro de la educación formal y la educación no formal. Con el propósito de conocer y estudiar, por medio de cuestionarios, debates, cuentos y películas, las representaciones que tienen los niños/as y jóvenes de entre 8 y 16 años sobre la muerte y cómo es tratado este tema desde las familias y educadores principales.

Los fines de este estudio son exclusivamente para la investigación, toda la información recogida será estrictamente confidencial. El uso de cuestionarios y demás pruebas quedará restringido a los investigadores de este proyecto. Los resultados obtenidos podrán ser utilizados con fines educativos.

Para acabar, una vez acabado el estudio, podrá recibir una copia de los resultados, si así lo desea. Cabe recordar, que durante toda la investigación se realizará bajo los principios deontológicos y de protección de los voluntarios en la investigación.

Le pedimos, ya que para nosotros es muy importante, que colabore en la investigación hasta su finalización, ya que la opinión de los educadores, los niños y jóvenes y sus familias aportan sobre los diferentes aspectos del trabajo en campo forman una aportación inestimable para los fines antes descritos.

No obstante, si en cualquier momento se desea finalizar la participación podrán hacerlo, sin que afecte sus posibles relaciones con los organismos involucrados en este estudio.

Le agradecemos de antemano su atención prestada y quedamos a vuestra disposición.

Fdo. Celia Agüera Jódar

Universidad de Murcia

## Anexo XV. Unidad Didáctica del cuento “¡Vuela mariposa, Vuela!

<b>¡Vuela mariposa, vuela!</b>	
<b>Ficha Técnica</b>	 <p style="text-align: center;">Oyakudachi para niños · Lydia Giménez Llorit</p>
<p>Título: ¡Vuela mariposa, vuela!</p> <p>Autor/a: Lydia Giménez Llorit</p> <p>Año: 2012</p> <p>Editorial: OQO Editora</p> <p>Lugar de Publicación: Pontevedra</p> <p>Género Literario: Cuento Ilustrado</p> <p>Edad recomendada: A partir de dos años</p>	
<b>Sinopsis</b>	
<p>Oyakudachi es una palabra japonesa que significa ‘ponernos en la piel de otro’, un ejercicio innato de nuestra espiritualidad. ¡Vuela, Mariposa! ¡Vuela! es un cuento de Oyakudachi que relata la experiencia de un ratoncito pequeño, sus sentimientos de amor hacia una oruga que llenan su corazón y se tornan en dolor cuando se produce la separación. Nos muestra las distintas fases de la pena y los sentimientos más comunes durante el proceso de elaboración del duelo hasta llegar a su resolución. El niño puede sentirse identificado con el ratoncito y comprobar, a lo largo de la historia, que comparte con él sus sentimientos. Y escuchando su experiencia, sintiéndose identificado, aprende a comprenderse a sí mismo y a superar mejor la triste situación que ahora le envuelve. Incluye (al final) una guía para adultos sobre las fases del duelo, cómo lo viven los niños y referencias a canciones que nos ayudan a reflexionar y superar este amargo trance</p>	
<b>Orientación Didáctica/ Desarrollo de la actividad</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación del cuento por parte de la educadora.</li> <li>2. Narración expresiva y comprensiva del cuento, enseñando las ilustraciones de cuento, para que tengan la imagen tanto visual como verbal.</li> <li>3. Comentarios: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué le sucede al ratoncito?</li> <li>- ¿Es normal lo que siente??</li> <li>- ¿A nosotros nos puede pasar lo mismo? ¿Me ha pasado?</li> <li>- ¿Cómo me he sentido o me podré sentir?</li> </ul> </li> </ol>	

4. Colorear el dibujos sobre el ciclo de la vida de las mariposas

### **CUENTO ¡VUELA MARIPOSA, VUELA!**

Extraído de: <http://cuentacuentosparaeducar.blogspot.com.es/2012/06/vuela-mariposa-vuela.html>

Un día de primavera, un ratoncito encontró unas extrañas bolitas negras en un tiesto del jardín. Intrigado por saber qué eran, decidió esperar y pronto vio nacer unos seres blancos muy pequeñitos que se movían muy lentamente. ¡Eran unas oruguitas! ¡Y una de ellas era muy simpática!

Día tras día, el ratoncito dio de comer a la oruguita para que creciera hasta convertirse en una gran oruga.

Y el ratoncito y la oruga se convirtieron en inseparables. Pasaban muy buenos ratos jugando a cartas. Se divertían mucho jugando al escondite y leyendo juntos grandes historias. Así que su amor fue creciendo y creciendo, haciéndose cada vez más y más grande.

Pero un día, el ratoncito no lograba encontrar a la oruga por ninguna parte. Finalmente, el ratoncito la encontró en un sitio muy extraño.

Apenas podía verla. No entendía qué estaba pasando, ni por qué la oruga estaba allí.

Pasaron los días y el capullo de seda quedó completamente cerrado.

La oruga se había quedado allí, durmiendo, durmiendo, el ratoncito lloró con mucha pena... El ratoncito se quedó sentado, enfadado, esperando a que la oruga despertara del sueño. Quería volver a estar con ella. Agotado, triste y cansado de esperar, el ratoncito quedó dormido.

Cuando el ratoncito se despertó, vio que el capullo de seda se había abierto. Pero al mirar en su interior comprobó, desolado, que la oruga no estaba. Así que se volvió a sentar esperando, por si la oruga volvía.

Pensó que quizás fue culpa suya. Si él no se hubiese dormido ahora estarían juntos.

Entonces, se le acercó una mariposa. El ratoncito se sorprendió mucho cuando la bella dama le dijo quién era y le recordó los buenos momentos pasados juntos jugando y leyendo. El ratoncito, se sintió muy feliz de volver a ver a su querida oruga, que ahora era una bellísima mariposa y le pidió que no se fuera nunca, nunca más.

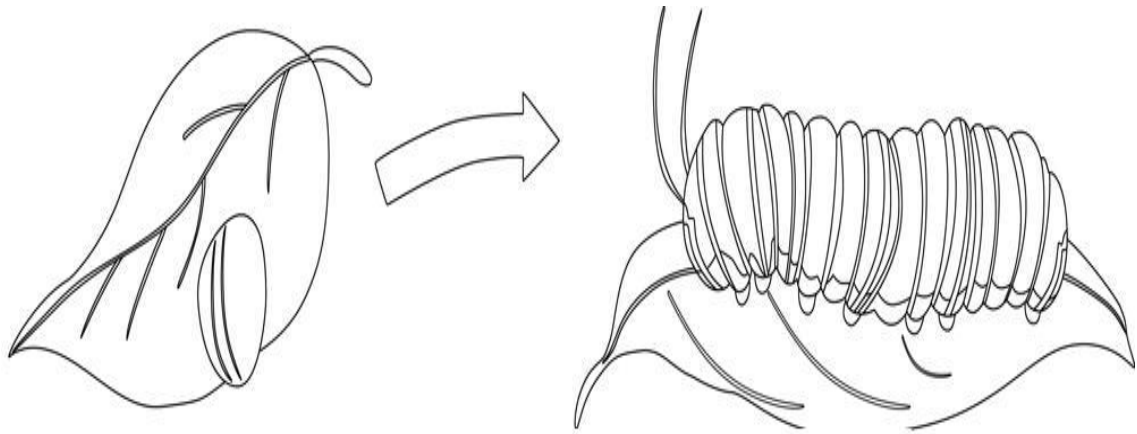
Pero a medida que pasaban los días, la mariposa perdía su belleza. El ratoncito no sabía por qué. Por fin, el ratoncito comprendió que las mariposas están hechas para volar. Así que el ratoncito le dijo a su querida mariposa: ¡Vuela, Mariposa! ¡Vuela!. Y la mariposa alzó el vuelo y con sus majestuosas alas se alejó.

Aquella noche, el ratoncito soñó con la mariposa. Y en su sueño, volvieron a estar juntos, felices como siempre. Y antes de despertar, la bella mariposa le contó un secreto al ratoncito. Le dijo que le había dejado un regalo.

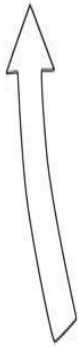
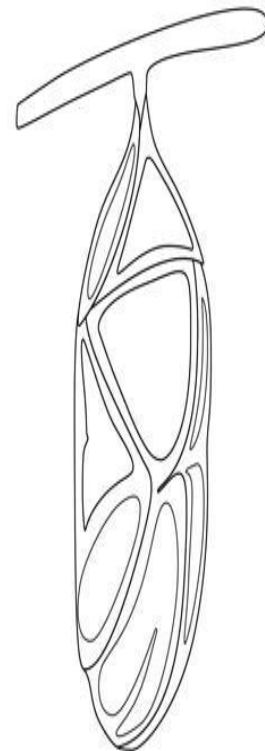
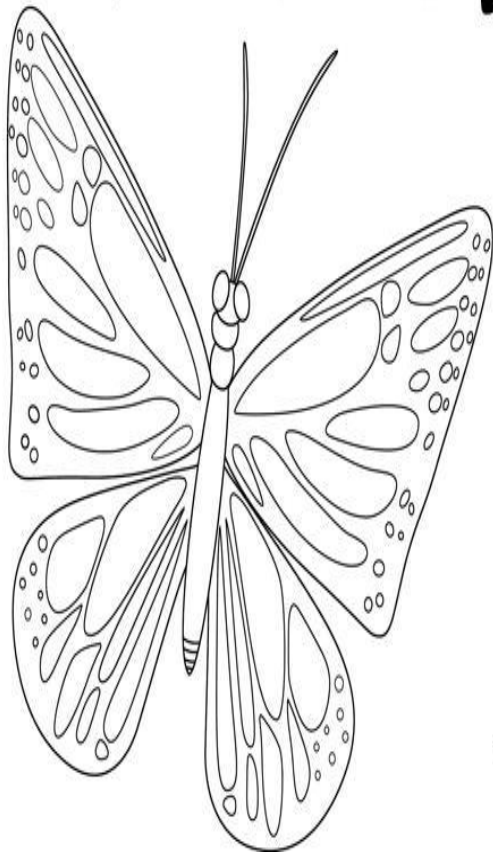
El ratoncito despertó y corrió hacia el tiesto donde una vez encontró aquellas bolitas negras. ¡Y sí, allí estaba su regalo! ¡La mariposa había puesto sus huevos!

Así que el ratoncito esperó hasta ver nacer a las nuevas oruguitas que le hicieron recordar todos los bellos momentos vividos.

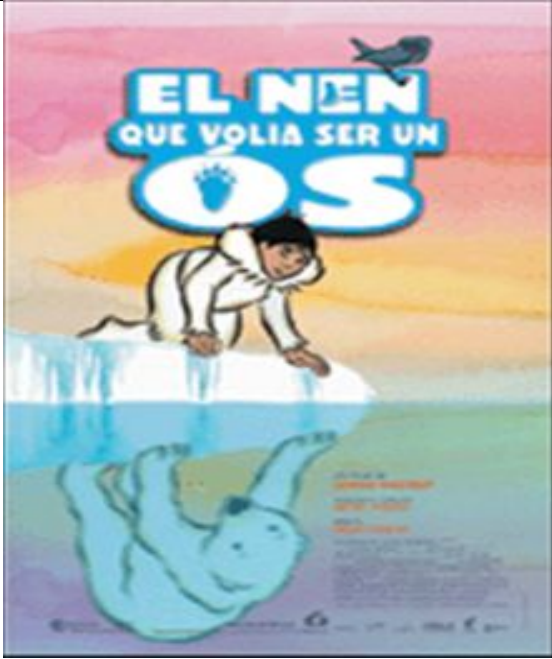
Y el ratoncito entendió el ciclo natural de la vida. Ahora, cuando ve una mariposa, recuerda todos los buenos momentos vividos con su querida oruga.  
FIN



# Ciclo Vital de la Mariposa



## Anexo XVI. Unidad Didáctica de la película “El niño que quería ser oso”

<u>El niño que quería ser oso</u>	
<b>Ficha Técnica</b>	
<p>Título: El niño que quería ser oso</p> <p>Dirección: Jannik Hastrup</p> <p>País: Dinamarca y Francia</p> <p>Año: 2004</p> <p>Duración: 75 min.</p> <p>Género: Animación</p> <p>Edad recomendada: 8-10 años</p> <p>Niveles educativos: Primer tramo de Primaria / Segundo tramo de Primaria</p>	
<b>Sinopsis</b>	
<p>Inspirado en un cuento clásico escandinavo, el filme cuenta la historia de una osa que ha perdido su cachorro y decide adoptar un bebé humano. El chico, educado en medio de la naturaleza, no conseguirá integrarse de nuevo a la sociedad.</p> <p>Temas: infancia, derechos de los niños / ecología, medio ambiente, sostenibilidad / geografía humana / mundo animal y animales de compañía / familia, relaciones familiares / <b>muerte y duelo</b> / adaptación cinematográfica de obra literaria o gráfica.</p>	
<b>Orientación Didáctica/ Desarrollo de la actividad</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación de la película por parte de la educadora.</li> <li>2. Visionado</li> <li>3. Actividades: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexiones: ¿Cómo se sintió la madre? ¿Y él cuando perdió el oso? ¿Qué sentirías tú?</li> <li>- Inventar un final diferente para la película.</li> <li>- Como la historia de la película sucede en el Polo Norte, los colores que predominan son el blanco, gris, azul, verde y violeta. Le entregaremos unos dibujos de película donde tendrán que darle mucho color</li> </ul> </li> </ol>	



DIBUJO Nº 1



**Anexo XVII. Unidad Didáctica Película “Un funeral de muerte”.**

<b><u>Un funeral de muerte</u></b>	
<b>Ficha Técnica</b>	
<p>Título: Un funeral de muerte</p> <p>Dirección: Neil LaBute</p> <p>País: EE.UU</p> <p>Año: 2010</p> <p>Duración: 90 min.</p> <p>Género: Comedia</p> <p>Edad recomendada: No recomendada a menores de 7 años.</p>	
<b>Sinopsis</b>	
<p>Aaron ha perdido a su padre, pero está más preocupado por organizar un funeral sin sobresaltos con su excéntrica familia. Primero, está su correctísima madre, luego su sobrevalorado hermano escritor y finalmente su esposa, decidida a engendrar un hijo donde sea. En este panorama, Aaron tendrá que arreglar disputas y pequeños incidentes como la ingesta de drogas de su pariente político. Sin embargo, lo peor llegará cuando un amigo de su padre intente chantajearle para no desvelar un gran secreto.</p>	
<b>Orientación Didáctica/ Desarrollo de la actividad</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Presentación de la película por parte de la educadora.</li> <li>6. Visionado</li> <li>7. Actividades: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexiones: ¿Qué opináis de este peculiar entierro?, ¿Habéis asistido alguna vez a uno? ¿De quién era? ¿Cómo es sentíais?</li> <li>- En pequeños grupos deberán de realizar las diferencias y semejanzas de los ritos de despedida americanos con los españoles.</li> </ul> </li> </ol>	



- Inventar un final diferente para la película.

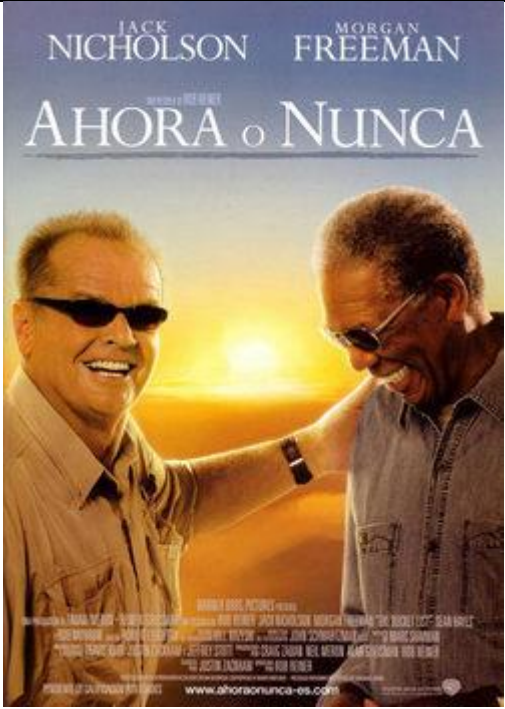
### Anexo XVIII. Unidad Didáctica Película “Ponette”.

<b><u>Ponette</u></b>	
<b>Ficha Técnica</b>	
<p>Título: Ponette.</p> <p>Dirección: Jacques Doillon.</p> <p>País: Francia</p> <p>Año: 1996</p> <p>Duración: 90 min.</p> <p>Género: Drama/Infancia. Drama Psicológico.</p> <p>Edad recomendad: A partir de 10 años.</p> <p>Temas: Muerte – paternidad – maternidad. Vivos y muertos. Sentido de la vida.</p>	
<b>Sinopsis</b>	
<p>Ponette es una niña de cuatro años, que acaba de perder a su madre en accidente de automóvil, en el que también iba ella. Su mano y antebrazo izquierdo escayolados hacen constantemente presente al espectador el suceso que no ha visto. El padre lleva a Ponette al lugar en que perdió a su madre, y procura, allí en el campo, explicarle con suave y rotunda claridad el hecho irreversible de la muerte; sin esperanza, al no ser él creyente. Ponette que tiene una fe sencilla quiere ver saber algo más.</p>	
<b>Orientación Didáctica/ Desarrollo de la actividad</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Presentación de la película por parte de la educadora.</li> <li>2 Visionado</li> </ol>	

3 Actividades:

- Reflexiones: ¿Qué os lo que más os ha llamado la atención?, ¿Cómo se siente Ponette? ¿Cómo os sentiríais vosotros?
- Inventar un final diferente para la película.

**Anexo XIX: Unidad Didáctica Película “Ahora o Nunca”.**

<b>Ahora o Nunca</b>	
<b>Ficha Técnica</b>	
Título: Ahora o nunca	
Dirección: Rob Reiner.	
País: EE.UU	
Año: 2007	
Duración: 97 min.	
Género: Comedia drama.	
Edad recomendada: A partir de 12 años.	
Temas: Amistad, vejez y enfermedad.	
<b>Sinopsis</b>	
Dos enfermos terminales de cáncer, de caracteres y mundos completamente opuestos, entablan amistad. Edward Cole (Jack Nicholson) es un engreído millonario mientras que Carter Chambers (Morgan Freeman) es un modesto mecánico. A pesar de todo, deciden emprender juntos un último viaje para poder hacer, antes de morir, todas las cosas que siempre han deseado.	
<b>Orientación Didáctica/ Desarrollo de la actividad</b>	
1 Presentación de la película por parte de la educadora.	

2 Visionado

3 Actividades:

- Reflexiones: ¿Qué conclusiones sacamos de la película?
- Por parejas deben hacer un listado de las cosas que son más importantes o lo que quisieran hacer para aprovechar más el tiempo. Puesta en común de las aportaciones de todos los compañeros.
-