



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1803

**Facultad de Educación**

**LA TRANSMISIÓN SOBRE LA MUERTE EN EL ÁMBITO ESCOLAR**

**TRABAJO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN  
PEDAGOGÍA INFANTIL**

**ANGELA MILENA CHINGAL BERNAL  
MERLIN YESENIA LÓPEZ GONZÁLEZ  
SINDY DAYHANA BARRERA DUQUE**

**ASESOR(A)**

**ANGELA INES PALACIO BAENA  
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MEDELLÍN, 2018**

Resumen.....	3
Antecedentes y planteamiento del problema .....	4
Pregunta de investigación .....	11
Referentes conceptuales.....	12
Transmisión.....	12
Infancia: .....	16
Muerte .....	21
Metodología .....	28
Enfoque .....	28
Técnicas de generación de la información.....	29
Técnicas de análisis de la información .....	30
Población.....	30
Consideraciones éticas .....	31
Hallazgos.....	33
Lo natural, la naturalización, el tabú y la evasión.....	34
La muerte no es un tema de la escuela.....	37
¿Cómo el tema de la muerte aparece en la escuela? .....	38
¿Por qué y para qué la transmisión sobre la muerte en la escuela? .....	39
¿Cómo se trabaja el tema de la muerte en la escuela? .....	43
¿Cómo responden los y las docentes?.....	45
Consideraciones finales .....	51

## **Resumen**

Este proyecto se originó a partir del interés por la pregunta sobre el lugar que tendría la reflexión sobre la muerte en el ámbito escolar, por el cómo, el cuándo aparecía tratado y las respuestas que los docentes darían a las preguntas e inquietudes de los niños. Para ello analizamos lo que transmiten acerca de la muerte nueve (9) docentes de escuelas públicas del Valle de Aburrá, a niños de preescolar, primero y segundo de la básica primaria.

En enfoque que se adoptó fue cualitativo y se construyó un estudio de caso múltiple, cuya herramienta de generación de información fue la entrevista semiestructurada abierta a nueve docentes; siete mujeres y dos hombres que ejercen la docencia en escuelas públicas del Valle de Aburrá, ocho en el sector urbano y una en el rural.

Los hallazgos mostraron que el tema de la muerte aparece en la escuela de manera episódica u ocasional, cuando ocurre el fallecimiento de alguien vinculado a la institución o cuando los niños lo traen por la pérdida de alguien, de su mascota o animal que sea importante para ellos. También encontramos que existen multiplicidad de respuestas en las que los docentes transmiten sus propias representaciones, miedos y creencias que la cultura ha reproducido de generación en generación para explicar un acontecimiento del que solo se tiene una certeza: es nuestro destino inexorable, pero que a pesar de las distintas teorías (filosófica, médica, antropológica, psicológica...) seguirá siendo un enigma que invita a la reflexión sobre la vida, sobre su valor y sus sentidos. La mayoría de los maestros participantes recomendaron la inclusión del tema de la muerte en el currículo.

**Palabras clave:** morir, muerte, transmisión

## **Antecedentes y planteamiento del problema**

Interesa en esta investigación la pregunta por el lugar que la reflexión acerca de la muerte tiene en el ámbito escolar y en ese sentido, la pertinencia, relevancia y maneras de abordar el tema en la educación de los niños y niñas de preescolar a segundo grado de primaria.

La búsqueda bibliográfica en bases de datos, nos muestra que en países como España, México y Argentina este tema está articulado en lo que suelen nombrar como pedagogía de la muerte, cuyos mayores desarrollos vienen de la psicología, psicoeducación y la tanatología; en Colombia no encontramos referencias acerca de que los niños y niñas reciban información o el tema de la muerte sea tratado de manera sistemática en las escuelas.

Desde el campo de la psicología, los trabajos sostienen que existe un proceso cognitivo vinculado a las etapas del desarrollo y a las formas en que los niños construyen las representaciones, según Piaget. Formación articulada a los contextos y al desarrollo de cada niño o niña. La psico-educación propone que en la familia se aborde el tema de la muerte de manera que a los niños y niñas se les permita estar, observar y experimentar la pérdida de un ser querido, que el adulto le apoye, le explique lo natural de la muerte de un ser vivo y cuide de no generar confusiones con expresiones religiosas que el niño no entiende, cómo por ejemplo “él está mejor y feliz en el cielo” (Quintanilla R., Sánchez-Loyo L. & Pérez I., 2015, p. 27). La Tanatología, por su parte, señala que los niños deben recibir educación sobre la muerte porque ello les permite asimilar todas sus pérdidas de una manera constructiva y como algo natural. Según los autores se busca incluir a los niños en estas situaciones que también les competen para que aprendan de las mismas.

La pedagogía de la muerte tiene su origen en España, donde se viene produciendo literatura al respecto desde hace unas tres décadas: “la inclusión de la muerte en la educación a

través de distintas experiencias aisladas de innovación docente aparece... [en ese país] a partir de la década de los noventa del siglo XX” (Rodríguez, De la Herrán y Cortina, 2012, p. 5). Las investigaciones relacionadas con esta pedagogía son variadas en España y su fin es resaltar la importancia de tratar la muerte en el aula, reconociendo que es una situación que implica considerar que la muerte hace parte de la vida.

Este enfoque de la Pedagogía Existencial tuvo algunos autores interesados en el tema de la muerte, aunque todavía no habían desarrollado investigaciones estructuradas sobre la misma. Octavi Fullat, (citado por Rodríguez, De la Herrán y Cortina, 2012) en su texto *Antecedentes de pedagogía de la muerte en España* nos advierte que “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. 12). Este llamado de Fullat a considerar el tema de la muerte como constitutivo del ser humano sería fundamental en educación, pues de no hacerse estaríamos desperdiciando en ella.

Fue en Barcelona donde salió a la luz una de las primeras investigaciones con acercamientos a la pedagogía de la muerte, la cual fue realizada por Joan Carles Mèlich (1989), titulada: *Situaciones límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. Mèlich intervino en la investigación sobre la pedagogía de la muerte, titulándola inicialmente como *Pedagogía existencial*. Este autor afirma que

En tanto que se acepte que la realidad es que un ser humano vive en situación límite, y que educar es una invitación al desvelamiento de mi situacionalidad, será necesario adoptar la muerte, el sufrimiento, la lucha y la culpa como finalidades educativas existenciales (1989, p. 21).

De la Herrán y Cortina, 2007) en su texto *Fundamentos para la muerte*, nos dicen que todavía nadie nos enseña a encontrar un sentido aséptico (no-parcial), significativo y sobre todo autodidáctico a la muerte y mucho menos a morirnos. Concluyen que “si desde las aulas, las familias, los medios de comunicación, las políticas educativas, etc. no se incluye la Educación para la Muerte como un contenido global, ordinario y normalizado, no se estará enseñando a vivir completamente (p. 2).

Rodríguez, De la Herrán y Cortina (2012) han trabajado en ese país de forma constante en este tema, y en su artículo “Antecedentes de pedagogía de la muerte” afirman que esta “define un ámbito de investigación, formación e innovación educativa emergente que se fundamenta en su posible habilitación educativa y didáctica en todos los niveles educativos y en su carácter fundamental para la formación” (p. 2).

En “La educación para muerte como ámbito formativo: más allá del duelo”, De la Herrán y Cortina (2015 consideran la muerte como uno de los temas más trascendentales e inexistentes en la educación y postulan la necesidad de abrir un espacio para la muerte en el currículo. Para ellos, “la muerte tiene un potencial formativo inherente para la educación en valores” (p. 193).

Al respecto afirman:

La educación oficial hace como si la muerte no existiera, y como si nada tuviera que ver con la formación. En efecto, ¿En qué sistema educativo se está abordando de manera oficial y expresa la muerte desde una perspectiva didáctica? Creemos que no es tiempo ya de preguntarse ¿Cómo puede ser esto posible?, sino ¿No es ésta una rareza formativa? (De la Herrán & Cortina, 2008, p. 410).

Además, reconocen la falta de formación de los adultos sobre el tema e insisten en la necesidad de incorporar lo que llaman Educación o Pedagogía de la Muerte en la escuela, dado

que desde su perspectiva ello disminuirá el impacto del afrontamiento. Sin embargo, advierten que no se trata de una terapia que evite el traumatismo.

También en España, Gutiérrez (2005), en “Los niños y la muerte”, señala que en su experiencia como docente evidenció la importancia de acercar a los niños a la concepción de muerte para que entiendan el proceso de la vida en su totalidad; argumenta que: “Los niños no viven al margen de esta realidad que confunde a los mayores. La viven..., ven con sus ojos y tratan de darle una explicación, muchas veces, sin la ayuda de los que tenemos la obligación de protegerlos” (p.16).

Este autor propone el dibujo como una herramienta para que sus alumnos, niños y niñas expresen sus concepciones de muerte; para ello expone 11 dibujos que le permiten hablar con los niños sobre la muerte, mostrándola como otra de las etapas por la que pasamos los seres vivos. En su investigación Gutiérrez encuentra que los niños participantes tenían auténtica necesidad de hablar del tema, de comunicar lo que les había pasado o les habían contado sobre la muerte; que les gustaba escuchar a sus pares y comprobar que también les había sucedido cosas similares. También halla que los niños tienen construcciones acerca del concepto de muerte, y que no necesariamente requieren de una intervención especializada de un adulto, dado que pueden contar con el apoyo de un par.

Los autores que han propuesto la pedagogía de la muerte hacen énfasis en la educación infantil, pues consideran que es un tema que debe hablarse desde la infancia. Así, De la Herrán, junto con Gonzáles, M. J. Navarro, S. Bravo y M. V. Freire (2000), educadoras infantiles, realizaron un trabajo titulado *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil* en el que proponen la muerte como un tema curricular con público infantil de 0 a 6 años. En este trabajo no se entiende a la muerte como un tema más, sino como un

elemento que propicia un trabajo, desde diferentes aspectos, como la universalidad y la transversalidad.

Por su parte, en México, de acuerdo con Durán (2011) el tema de la muerte se mueve entre lo festivo, lo trágico y lo doloroso. Esto es interesante porque creemos, desde otras nacionalidades, que en ese país en donde se han logrado los mayores desarrollos en el tema.

Afirma Durán que:

Se dice que los mexicanos se ríen de la muerte, basándose en la festividad del “Día de Muertos”, lo cual no es del todo cierto, si bien durante esa festividad se recuerda y ofrenda a los muertos, el resto del año se niega la muerte, y es tan ajena (p. 7).

Dos investigaciones mexicanas se fundamentan en la tanatología para sostener la idea de que la muerte es una realidad a ser abordada en el ámbito educativo. Jaimes, A. (2013), en la investigación *Formando el concepto de muerte en el niño de preescolar*, presenta diversas maneras de didactizar la muerte, entendiendo esto como las mediaciones a través de las cuales el maestro convierte la muerte en un contenido a enseñar, sea por medio del juego, el teatro, las películas o los cuentos, los cuales, según la autora, facilitarían la apropiación del concepto. También hace especial énfasis en que, debe darse un acompañamiento de padres y educadores, antes de que ocurra la presencia de alguna pérdida para que, de esta forma, cuando llegue a suceder, los niños tengan herramientas o ideas de cómo sobrellevar la muerte de un ser querido.

*Los niños y el tema de la muerte*, es una investigación de Durán, A. (2011) que hace énfasis en que no hay una concepción universal de muerte, ya que en cada cultura y tiempo determinado se la representa y significa de manera diferente. También resalta la importancia de un acompañamiento adulto fundado en la sinceridad y seriedad para tratar el tema; esto según la autora, mejora el desarrollo de los niños.

Desde la perspectiva psicoeducativa, Nadia Girardi, Micaela San Gil y Soledad Santillán (2009), en Argentina, realizaron el trabajo titulado *¿Qué piensan los niños acerca de la muerte y qué actitudes toman los adultos frente a esto?* En él participaron diez adultos y diez niños y niñas escolarizados en edades entre dos a diez años. Indagaron sobre el conocimiento que tienen los niños sobre la muerte y con los adultos acerca de sus posiciones respecto a si se debe o no hablar con los niños y niñas sobre la muerte. El artículo resalta la importancia de hablar con los niños sobre este tema, tomando distancia de las opiniones personales, miedos y prejuicios. Sugieren que “para introducir el tema de la muerte en el ámbito educativo, debemos partir de todo lo que el niño pida saber o necesite y no de lo que el adulto interprete desde su visión” (p. 7).

Sugieren las autoras, que en la escuela es necesario hablar a los niños y niñas sobre el tema de la muerte, sin lugar a confusiones y que, siendo la muerte, un tema difícil de abordar en una conversación o en la vida misma, también hay que reconocer que esta tiene un espacio en los acontecimientos de la vida. Para estas autoras, los niños y niñas construyen sus representaciones sobre la muerte de acuerdo con las etapas cognoscitivas del desarrollo, según Piaget.

Refieren Girardi N. & San Gil M, & Santillán S. (2009) que la muerte resulta ser un tabú y que a los niños se les aleja de ella y evitan conversaciones que giren alrededor del tema; además frente a preguntas como “¿dónde está el abuelo?”, “¿qué le pasó al perro?” o “¿qué es la muerte?”, los adultos recurren a una serie de respuestas habituales como “se fue al campo”, “está de viaje”, “está en una estrellita”, “está en cielo”, lo que para los autores es una tradición que va de generación a generación y que no sólo ocultan la verdad sino que incluso aumentan la confusión de los niños; lo cual, aseguran, pareciera “quitarles el derecho a saber” (p. 1).

Como puede leerse en la bibliografía rastreada se resalta que es una responsabilidad del adulto con los niños y niñas ayudarles a construir una representación sobre la muerte y en ese sentido refieren la importancia de hablar a los niños y niñas con la verdad sobre la muerte, de hacer a un lado los prejuicios, miedos y representaciones erradas; de desmitificar la muerte, de convertirlo en tema de enseñanza, e incluirlo en el currículo. También es reiterativa la idea de que hablar con los niños y niñas acerca de la muerte ayudará a reducir el “impacto de la pérdida”.

En general en lo rastreado, se señala que no hay una idea universal de muerte, pues como toda representación, es una construcción histórica, cultural, subjetiva y objetiva. La muerte aparece como un acontecimiento que todos los seres humanos enfrentamos en algún momento; proponen entenderla, aceptarla y afrontarla como una realidad a la que no puede escapar el hombre. Asimismo, aparece la idea de asumirla de manera natural, pues nada podemos hacer para evitarla; pero también, como un hecho universal, inevitable y que nos toca enfrentar en cualquier momento.

En Colombia, muchas personas han sido víctimas morales de la violencia, tanto en zonas urbanas como rurales. Debido a esto, muchos niños que asisten a las escuelas han sido afectados por la muerte de alguien, sea algún familiar, o por haber sido testigo de esto. Aun así, a pesar de que la muerte es un acontecimiento cotidiano, es notable la ausencia de pedagogos y profesionales de otras áreas que estén pensando o reflexionando actualmente en nuestro país sobre el tema, desde el ámbito escolar.

Finalmente, cabe resaltar que, en los estudios encontrados, se recalca que la muerte es enseñada a los niños a partir de una serie de creencias y mitos que nublan la realidad de ésta, pero en las aulas, siendo los pedagogos infantiles uno de los primeros referentes para la

construcción de la realidad y quienes como adultos presentan el mundo y la cultura a las nuevas generaciones, es necesario comenzar a manejar esta temática de forma profesional, para así respetar el derecho de los niños a recibir respuestas “veraces” sobre aquello que preguntan y les inquieta.

Por lo anterior, nos interesa saber, si la muerte es en nuestra cultura un tema que se aborda en las escuelas con los niños y niñas o si por el contrario resulta problemático hablar con ellos y ellas acerca del tema. Esto, al menos por dos razones inferidas de los antecedentes: a) porque se parte de la concepción de una infancia feliz e inocente a la que habría que evitarle los sentimientos que produce la muerte como el miedo y el dolor; lo cual se lee además como protección y cuidado y b) derivada de lo anterior es aquella idea que considera que los niños carecen de representaciones sobre la muerte.

Entonces, la muerte en Colombia es un acontecimiento que se nos presenta cotidianamente en las conversaciones familiares, con los niños(as); en las noticias, en medios de comunicación, pero, ¿qué hacemos como educadores ante un fenómeno como este? Por ello la pregunta de investigación es por lo que transmiten los maestros acerca de la muerte en la escuela.

### **Pregunta de investigación**

¿Qué transmiten, acerca de la muerte, 9 docentes de escuelas públicas del Valle de Aburrá a los niños de preescolar, primero y segundo de primaria?

### **Objetivo General**

Analizar lo que transmiten acerca de la muerte, 9 docentes de escuelas públicas del Valle de Aburrá, a niños de preescolar, primero y segundo de primaria, con el fin de comprender el lugar que esta tiene en el contexto escolar.

## **Específicos**

Identificar el lugar que tiene la muerte en la transmisión que ofertan 9 docentes de escuelas públicas del Valle de Aburrá a niños de preescolar, primero y segundo de primaria.

Mostrar a partir de las respuestas de los 9 docentes de escuelas públicas del Valle de Aburrá de niños de preescolar, primero y segundo de primaria, cómo y cuándo se nombra la muerte en el ámbito educativo.

Evidenciar qué responden los docentes a preguntas e inquietudes de los niños de preescolar, primero y segundo de primaria acerca de la muerte.

## **Referentes conceptuales**

Para esta investigación las categorías transmisión, muerte e infancia serán los lentes que nos ayuden a leer la información generada durante campo.

## **Transmisión**

Fueron referentes fundamentales para comprender el concepto de transmisión, la compilación de las profesoras Frigerio y Diker (2004) quienes presentan a diversos autores con sus perspectivas acerca de esta noción que, como muy bien lo plantean es fundamental en la tarea de los docentes. El concepto de transmisión ha sido equiparado con el hecho de informar o con lo que se ha llamado educación tradicional; se la refiere como “mera transmisión” en el decir de algunos maestros, como si se transmitir fuera poca cosa. Debido a su complejidad, las autoras dicen que es un proceso que no debe ser trivializado bajo ninguna circunstancia; puesto que no se trata de un acto mecánico de pasarle algo a alguien que luego lo pasará a alguien más, reducción que pone la transmisión en un lugar de instrumento o herramienta.

Frigerio (2004), plantea que la transmisión es la columna vertebral y el pilar fundamental de la educación y de cualquier otro proceso de socialización, ya que es a partir de esta que se permite la construcción de una identidad cultural en los individuos. Demostrando la importancia del valor que tiene, no solo en las aulas de clase, sino también en los diferentes contextos en los que estamos transmitiendo a los demás, quizás información, conocimiento y posiciones acerca de lo que pensamos y hacemos.

Mariana Karol, (citada por Diker, 2004 ) argumenta que “la transmisión no condena a un sujeto a la repetición sino que, una vez inscrito en una genealogía que le ofrece un soporte identitario, le permite construir la diferencia” (p. 224) en otras palabras, con la transmisión no se pretende que el sujeto siga al pie de la letra lo que se le está entregando, sino que por el contrario es considerada un viaje que no se limita a un destino determinado, sino que nos da la posibilidad de que se reinvente el pasado y se dé lugar a algo nuevo.

Para Hassoun (1996, citado por Diker 2004), se trataría de un trayecto en el que la transmisión “no es un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia” (p. 224), con lo cual hace referencia a que no se trata de llenar de información al otro, sino que por el contrario es un proceso dinámico donde interactúan tanto la subjetividad de quien hace la transmisión como de quien la recibe, quien deja que sus propias ideas lo atraviesen para construir unos significantes propios.

Por otra parte, quien habla no transmite todo aquello que sabe, y quien escucha, no escucha todo aquello que se le dice; por ello, Frigerio (2004) referencia a Freud, el padre del psicoanálisis, para decir que la transmisión es como un fragmento, como una “...renuncia a la pretensión totalitaria de que todo sería transmisible y todo sería resignificado” (p. 13); haciendo

referencia a que hay temas que no son del orden de lo subjetivo, sino que corresponden al ámbito de lo objetivo.

Es importante la diferenciación entre educación y transmisión que nos presenta Diker (2004) quien se pregunta por qué hablar de transmisión y no de educación. Su reflexión se dirige a dos asuntos: El primero es que “el lenguaje de la transmisión no es el mismo de la educación” (p.225), porque la transmisión es como esa historia que se nos entrega dándonos la posibilidad de reescribirla, pasándola por nuestra subjetividad. Y la educación lo que pretende es la retención de lo aprendido, sin la oportunidad de crear algo nuevo, ya que se debe conservar aquello que se nos enseña; definiendo el proceso de aprendizaje como mera retención y estableciendo la transmisión como su antónimo. Articulada a la retención, la evaluación, permite identificar si nuestro trabajo nos está llevando por el camino correcto según las metas que en la educación se marcan, la cuales son inexistentes en el proceso de transmisión.

El segundo es que, para Diker (2004), en la educación se establece de dónde se quiere partir, cómo se quiere trabajar y cuáles son aquellos objetivos que se deben alcanzar, dado que al fin de cuentas “no se trata tanto de lo que el alumno hace con lo que se le enseñó. Sino más bien de lo que eso que se le enseñó (...) le hace al alumno” (Diker, 2004, p. 227). Por su parte, la transmisión apenas nos da algunas pistas, por así decirlo, dando más libertad a la hora de materializar el futuro, lo cual significaría que no es predecible. Estas afirmaciones de Diker nos sugieren dos preguntas ¿cuáles son las posibilidades de que en el acto educativo ocurra la transmisión?, ¿acaso en la educación el estudiante solo se limita a retener sin arriesgarse a crear su propia visión del mundo?

Frente a estas preguntas Diker (2004) plantea que “bajo ciertas condiciones, la enseñanza activa un proceso de transmisión” (p. 225), en el que los conocimientos que se transmiten no son

totalmente objetivos, dando paso a la libre interpretación y a una posible reconstrucción por parte del educando; en algunos casos el educador hace una oferta que posibilita a los involucrados ser y hacer algo diferente a lo que se espera o se estipula en unos objetivos previamente establecidos; es decir, educación y transmisión si bien no se oponen, se conectan atendiendo a la posición de los sujetos en estas prácticas.

Al respecto, Régine Sirota (2004), nos advierte sobre el lugar del niño como actor, como sujeto de palabra y como aquel que no solo es hablado en el proceso educativo. Sobre esto nos dice:

Ya no se trata de (...) inculcación de valores y normas de una generación a otra, sino de considerar actor al niño, es decir: “un ser en el presente” dentro de un intercambio intergeneracional. Tampoco estamos en un esquema vertical descendente: ahora hay ida y vuelta, el proceso es reversible (p.185).

Reconocer al niño como actor no nos exime del lugar que como adultos nos corresponde en la transmisión de la cultura, puesto que se trata como lo dice la autora de un intercambio intergeneracional. Son las necesidades de cuidados, atención, educación y dependencia las que sitúan a la cría humana en una posición distinta a la del adulto que cuida, que transmite; lo cual habla del carácter asimétrico de la relación entre quien recibe cuidado y quien cuida, en su sentido amplio. Para Diker (2007, 2010), la relación entre un niño y un adulto (que educa), supone siempre una asimetría, una estructura comunitaria jerarquizada y un respeto incondicional hacia la instancia reconocida como superior, que no se basa ni en la coerción ni en el consenso” (2007, p. 4 y 2010, p. 28). En otras palabras, la relación de asimetría implica un reconocimiento de alguien que no está al mismo nivel y que por este mismo hecho está en condiciones de cuidar al otro y de ejercer autoridad, puesto que tiene unas experiencias y unos

caminos recorridos que le otorgan ese lugar; es decir, que lo autorizan. La asimetría, en el contexto educativo, supone pues que quien ejerce autoridad cuenta con unos elementos para legitimarla. Este carácter asimétrico y social de la autoridad implica el reconocimiento hacia quien la ejerce y viceversa.

Por su parte Cornu, L. (2007) afirma que basados en la confianza de ir liberando al niño para que se enfrente al mundo, y a su vez haga del mismo, su mundo, el adulto también puede tener la plena certeza de que el niño siendo sujeto activo de su destino, podrá reinventar su historia. Agrega esta filósofa francesa que “el niño, teniendo esta confianza, queda totalmente librado al poder del otro, pero, en contraparte, el deber del maestro es el de no reducirlo a esta impotencia” (p. 23) es decir, que la confianza depositada por el niño en el adulto, debe ser respondida con confianza de parte del adulto hacia el niño, con la seguridad de que el niño será capaz de reconstruir por sí mismo su representación del mundo.

En ese sentido, la transmisión otorgaría al niño la posibilidad de actuar con autonomía para elegir aquello que desea aprender, también es a su vez un acto de confianza en el que el docente incurre, al darle esa libertad al niño de tomar decisiones frente a sus aprendizajes, libertad que no solo tendría el niño sino también el adulto, Cornu (2007), lo expresa de la siguiente manera, “podríamos decir que la confianza que se deposita en el niño representa para los dos (el niño y el adulto) una liberación común” (p. 24).

### **Infancia:**

Si nos remitimos a la historia de la infancia (cultura occidental, según DeMause, 1991 y Ariès 1986, 1987) encontraremos diversas concepciones acerca de los niños y las niñas; su vida significaba poco y prácticas como el infanticidio y el abandono eran comunes, aceptadas y

justificadas socialmente, pues en ese entonces en la Roma antigua, por ejemplo, la paternidad se concebía como una elección voluntaria (Veyne, citado por Ariès, 1987, p. 32).

Más adelante, tras la aparición de la carga moral en el matrimonio, los niños fueron tomando mayor relevancia, lo que hizo que se considerara a los hijos como una gran riqueza laboral, algo indispensable para las familias, especialmente por sus solidaridades y defensa de los territorios. En aquel tiempo, según Ariès (1986) no existía distinción entre el adulto y el niño, pues éste último se consideraba un adulto en miniatura, por ende, era incorporado con precipitación en el mundo social. No obstante, en la época medieval, tras la nueva configuración de la «familia cristiana» y la escolarización de los hijos pequeños” (p. 29) en los siglos XVI y XVII se dio lugar a una nueva categoría segregada de los adultos: la infancia.

Ahora bien, se creó este concepto con la idea de caracterizar a los niños y las niñas separándolos de los adultos y de los jóvenes, para reconocerlos, pero también para controlarlos. Ese reconocimiento del niño como ser singular distinto del adulto, se fundamentó, entre otros pedagogos, en las ideas de Comenio y Rousseau, lo cual inauguró un “discurso autónomo sobre la educación que devino en conocimiento, observación, control y vigilancia del ser-niño, mediante estrategias de disciplinamiento y sustitución...” (Runge, 1999, p. 66). La idea del niño como educable, formable, gobernable y la infancia vista “como fase de cuidado, custodia y protección”, posibilitó la aparición de diversas instituciones y discursos disciplinarios que estudiarían y profundizarían sobre ella para convertirse entonces en una construcción de la modernidad, y posteriormente institucionalizarla y escolarizarla, con el fin de pulir y preparar a la población infantil para la adultez, así mismo para garantizar a futuro una mejor sociedad.

Desde esta perspectiva, la infancia es entendida como fase de desarrollo, en la cual todavía no se ha alcanzado una madurez completa y por ende necesita ser intervenida para que en

un futuro pueda llegar a ser adulta. Dichas intervenciones tiene que ver con la institucionalización y la pedagogización, esta última entendida como “modalidad de gobierno (gubernamentalidad)” (Runge, sf, p.19), como herramienta que permite manejar y orientar. Así mismo, la infancia es pedagogizada porque se ve en ella la necesidad de un “direccionamiento pedagógico” los niños y las niñas son vistos como “necesitados de educación” (Runge, sf, p.19).

A mediados del siglo XX, exactamente en el año 1959 la Declaración Universal de los Derechos del Niño trajo consigo una nueva visión de la infancia, pues a través de ésta se percibe al niño y a la niña como sujetos de derechos a los cuales se les debe garantizar la libertad, la dignidad, el desarrollo físico, mental, moral, espiritual, entre otros. Estas acciones otorgan a la infancia un lugar social y fundamental para un desarrollo integral. En este sentido, Noguera (s.f), sostiene que afirmar la existencia de los derechos del niño es, seguramente, y, en primer lugar, afirmar la existencia de los niños y de las niñas de carne y hueso, de pasiones y de ilusiones, de sumisiones y rebeldías (p. 8). De esta forma, aparecen así nuevos discursos y nuevas maneras de concebir la infancia.

En este sentido, y desde la perspectiva de Runge (sf), la infancia es “histórica, social, cultural y discursiva” (p.1). Es histórica, social y cultural porque varía dependiendo del momento histórico del que se esté hablando, y de la sociedad y la cultura en la que se encuentre inmerso. Es “discursiva” (p.1) pues existen múltiples discursos interdisciplinarios -discurso médico, psicológico, pedagógico y demás- que tratan de definirla y construir un conocimiento sobre ella, convirtiéndola así en un objeto de saber, y al mismo tiempo en una niñez intervenida. Es importante resaltar, que la infancia antes de denominarse como una construcción social, histórica, cultural y discursiva fue objeto de investigación y reflexión por parte de diversas disciplinas que se interesaron en profundizar en dicha categoría para así definir la “naturaleza”

de la infancia. Naturaleza que le sirvió a la modernidad para clasificarla, universalizarla y decir que podía aprender y qué debía enseñársele.

Por otra parte, Colángelo (2003) al hablar de infancias afirma que la antropología “ofrece una mirada y herramientas analíticas particulares desde las cuales es posible complejizar” (p. 1) el abordaje moderno de la infancia. De esta manera sostiene Colángelo (2003) que lo que se nombra como infancia “no representa lo mismo ni es vivido de la misma manera en todos los grupos humanos” (p. 2). Así, se asume que no existe una infancia (singular), sino una pluralidad de infancias, ello no sólo en función de un relativismo cultural, sino también a propósito de los diferentes matices que se dan desde las miradas teóricas, desde las representaciones sociales, desde los ideales de cada época y desde las mismas experiencias de ser niño o niña. Las infancias entonces son el resultado de un proceso dialéctico continuo de producción de sentido, es por ello que el pluralizar el término implica asumir que no existe un desarrollo definitivo y único y demanda complejizar los existentes.

La mirada antropológica de infancia, según esta autora, se ubica en dos ejes: 1) el de la diversidad de la experiencia humana, es decir, “analizar la variedad de formas de vivir en sociedad y de representaciones del mundo social que han creado los seres humanos” (p. 2) y 2) en la comprensión de los fenómenos sociales “desde la perspectiva de los propios actores ... implicados (el llamado punto de vista del “otro” o “punto de vista nativo”), a través de un método específico: el método etnográfico” (p. 2-3).

En esta misma línea para Carli (2005) “no es posible hablar de "la" infancia, sino de "las infancias” pues “refieren siempre a tránsitos múltiples, diferentes” (p.11). Esta pluralización hace alusión a que los niños y niñas viven distintas realidades que les permean y a la vez van codificando las nociones de infancia. Agrega esta misma autora que cada grupo social tiene

definido ciertas prácticas, organización de poderes, establecimiento de normas y políticas públicas y hasta los sistemas de comunicación que de alguna manera repercuten en las familias e indirectamente afectan y transforman las infancias. En este sentido, la infancia es construida socialmente y sobre todo continuará reconstruyéndose según los contextos y vivencias específicas.

Por lo que se ha dicho, queda claro que la mayoría de los historiadores e investigadores de la infancia coinciden en que ésta es una construcción de la modernidad, pues, aunque los niños y niñas siempre han existido, su significación, representación, valores, funciones y maneras cómo han sido nombrados en cada época y sociedad: adultos pequeños (Ariès (1987), como bondad innata (Rousseau, 1985), como tabula rasa (Locke, 1986), como sujetos de derechos (Convención Internacional de los derechos del niño (1959), entre otras.

Tales representaciones señalan que las concepciones de infancia se han transformado en cada época, sociedad y cultura. Tal como lo dice Casas (2006): “La infancia, en última instancia, es lo que cada sociedad, en un momento histórico dado, concibe y dice que es la infancia” (p. 29). Esto también indica que este concepto- como ningún otro- no es estático, pues se transforma por efecto de múltiples factores, entre ellos: el tránsito que va de la vida en común a la separación de niños y adultos; la transformación de la familia; la escolarización; las variaciones arquitectónicas; las formas de gobierno, cuidado y atención a los niños a partir del siglo XVI y las relaciones intergeneracionales.

Entendemos pues las infancias como una construcción de la modernidad tan variada como contextos haya, teniendo en cuenta que ha sido objeto de estudio y de reflexión por parte de diversas disciplinas y que constantemente está siendo intervenida por instituciones, discursos y prácticas. Asimismo, concebimos al niño y a la niña como sujetos sociales de derecho, pues es

necesario dar un lugar importante a las voces de los mismos, a su pensamiento, sus creencias y su forma de ver y estar en el mundo.

## **Muerte**

En lo que respecta a la noción de muerte, Arellano (2006) nos dice que “nuestra sociedad ha querido comprender este fenómeno en distintas formas, buscando adjudicarle un significado” (p.2). Así autores como Ariès (1999, 2008, 2011), Thomas (1983), González (2003), Jankélévich (2004); Kubler-Ross (1994, 2007), Fonnegra de Jaramillo (2003); Ortiz y Buriticá (2007); De Durán (2011) y Tau y Lenzi (2009-2012), han escrito acerca de la muerte desde diferentes ámbitos y disciplinas, aunque ella siga siendo un enigma para el ser humano; siendo la muerte tan incierta, no es posible afirmar qué ocurre después de ella, situación que genera incertidumbre, mitos e incluso temor, pues para todos es una realidad inevitable.

Antes de entrar a mostrar lo que estos autores no dicen de la muerte es preciso señalar que algunos hacen diferencias entre muerte y morir. Según Campillay y Fuentes (2007) la muerte es un suceso irreversible que supone el fin de la vida terrenal, mientras el segundo, está asociado a los rituales realizados por cada cultura cuando se presenta la muerte de alguien, incluyendo elementos como llanto, tristeza, el velorio, funeral y “todos aquellos comportamientos que las personas llevan a cabo con ocasión de la muerte, con posterioridad al momento del fallecimiento” (p. 24). También comprende el morir todos aquellos sentimientos que se generan en las personas próximos a fallecer, o en los familiares que lo acompañan al hacerse consciente de ello. En este caso, el morir se entiende como un proceso en el que se intenta asimilar la situación porque se sabe cuál es el final: la muerte como consumación de la vida.

Ariès (2008) en el texto llamado *Morir en Occidente desde la Edad media hasta nuestros días*. Cuenta un sin número de situaciones relacionadas con la muerte y el morir que han

sucedido a lo largo de la historia y en las cuales se evidencia la muerte como el fin de las funciones vitales del ser humano y el morir como aquellas situaciones que ocurren alrededor de la muerte, entre ellas los rituales y las tradiciones cambiantes cultural e históricamente. De la misma manera, haciendo una distinción entre la muerte y el morir Thomas (1983) agrega: “Lo que hay quizás de más doloroso en la muerte es el morir, que reúne al muriente con sus allegados en un drama casi siempre compartido, que provoca ciertos comportamientos” (p.160).

De acuerdo con Ariès (2011), en occidente se evidencia un cambio en la percepción de la muerte y los rituales en torno a ella, pues según él, en un inicio la muerte era esperada con resignación sin causar gran impacto emocional, siendo además un acontecimiento público, donde muchas personas asistían al lugar en que estaba la persona en sus últimos momentos de vida:

Era importante que los padres, amigos y vecinos estuviesen presentes. Se llevaba también a los niños: no hay representación de la habitación de un moribundo hasta el siglo XVIII en que no aparezcan niños. ¡Piénsese hoy en las precauciones tomadas para alejar a los niños de las cosas de la muerte! (Ariès, 2011, p.32).

Asegura este historiador que para la Edad Media los cambios con respecto a la muerte eran pocos, el hombre seguía aceptándola sin rechazarla, “la familiaridad con la muerte es una forma de aceptación del orden de la naturaleza” (2011, p. 43). Familiaridad que no es imaginable hoy en nuestra cultura, dadas las representaciones que hemos construido de este acontecimiento en los últimos siglos.

Ya en el siglo XIX cuando, según Ariès (2011), se ve un cambio en la actitud de las personas que asisten al funeral “la emoción los agita; lloran, rezan, gesticulan. ... inspirados en un dolor apasionado único en su género” (p. 65), son actitudes que siguen presentándose en la actualidad, pero resaltando un nuevo temor que Ariès (2011) describe así:

Esta exageración del luto en el siglo XIX tiene sin duda una significación. Quiere decir que a los supervivientes les cuesta más que en otro tiempo aceptar la muerte del otro. La muerte temida no es entonces la muerte de uno mismo, sino la muerte del otro (p.72).

La concepción sobre la muerte ha dado un giro a través de la historia, siendo esperada inicialmente con resignación, pero habiendo ahora un claro temor con respecto a su llegada, siempre ligada a un carácter cultural que se traduce en diferentes rituales y sentires. De esta manera, la idea “antigua en que la muerte está a la vez próxima, familiar, y disminuida, insensibilizada, se opone demasiado a la nuestra, en que causa tanto miedo que ya no osamos decir su nombre” (1999, p, 32).

Interesa lo que Freud (1915/1992) nos dice acerca de la muerte de la muerte propia, la muerte del otro y lo que los niños pueden manifestar acerca de ella. Las referencias de Freud acerca de la muerte son interesantes en la medida en que toca un tema en el que no pensamos, tratamos de evadir, matizamos o metaforizamos pues el padre del Psicoanálisis afirma:

La muerte propia no se puede concebir; tan pronto intentamos hacerlo podemos notar que en verdad sobrevivimos como observadores. (...) En el fondo, nadie cree en su propia muerte, o, lo que viene a ser lo mismo, en el inconsciente cada uno de nosotros está convencido de su inmortalidad. Por lo que toca a la muerte de otro, el hombre culto evitará cuidadosamente hablar de esta posibilidad si el sentenciado puede oírlo. Sólo los niños trasgreden esta restricción; se amenazan despreocupadamente unos a otros con la posibilidad de morir, y aún llegan a decírselo en la cara a una persona amada, por ejemplo: «Mamá querida, cuando por desgracia mueras, haré esto o aquello» (p.290).

Para Thomas (1983), desde la antropología, la muerte es un acontecimiento universal, variando sólo en su significado cultural. Él, al igual que Ariès, piensa que en la actualidad en

Occidente, es vista como algo a lo que hay que temerle, de lo que no se habla. se refiere a tres tipos de muerte: 1) la muerte biológica, caracterizada por señales orgánicas como la detención de funciones cardiacas y respiratorias. 2) la muerte física, que hace referencia a la desaparición de lo tangible, como los últimos objetos de alguna civilización, las casas o pertenencias, pérdidas durante un desastre natural o incluso, el osito de felpa que se le rompe a un niño; 3) la muerte social, aquella que sucede cuando a un individuo se le aísla o destierra de su grupo humano por determinadas circunstancias que no son aceptadas por el grupo. Lo anterior lo dice apoyándose en que este tipo de pérdidas, despiertan los mismos sentimientos, obligando igual que en el caso de la muerte biológica, a realizar un proceso de duelo, superando la situación desde sus experiencias y las herramientas que le brinda su contexto sociocultural.

Para Jankélévitch (2004) la muerte no es el pasaje a la ausencia de forma: “la muerte no es el pasaje de una a la otra [forma], la muerte es el pasaje de algo a nada en absoluto. No es un pasaje, es infinito, es una ventana que da a la nada” (p. 102). Este filósofo presenta una serie de entrevistas a personajes como Diné y Van Hout. El primero se refiere a la muerte como “un fenómeno demográfico, médico [...]. la tragedia personal única en su género, incomparable” (p. 14); es algo que nos sucede a todos; “la filosofía de la muerte está hecha para nosotros por su proximidad. Es una experiencia que nadie busca” (p. 15), a no ser de que se trate de un suicidio o de un accidente.

Diné, frente a pregunta: si se puede comparar el no a la muerte y el sí a la vida, dice:

Se los compara, porque se considera a la vida humana como una gran línea entre dos extremos. Una a la izquierda, la otra a la derecha. Es un mito de simetría, un mito espacial, de la misma manera en que está el péndulo entre los dos candelabros en el adorno de una chimenea. (p. 15-16)

Georges Van Hout, resalta la relación que existe entre la muerte y la vida: “la filosofía de la muerte es una meditación de la vida” (p. 46). Esta idea interesa en esta investigación en cuanto nos interesa conocer lo que piensan los niños y niñas acerca de la muerte y su relación con la vida.

En la línea de Van Hout, González (2003) busca responder al porqué pensar la muerte:

No se piensa en la muerte ni para entregarse a esa forma de anticipación de ella que es la depresión ni para pretender derrotarla; se piensa en la muerte para enaltecer la vida, para jerarquizar valorativa y significativamente las acciones y realizaciones a las que elegimos entregarnos en el tiempo finito que nos es dado existir (p. 3).

La doctora Kübler (2008), respalda ésta idea, pues para ella, pensar la muerte no significa evadir la vida, sino que permite erigir la vida propia de acuerdo con propuestas conscientes, meditadas; Un paso hacia una forma de vida diferente, viendo la muerte como: “una experiencia única, bella, liberadora, que se vive sin temor y sin angustia” (p.4).

También Kübler (1993), enfatiza en la comunicación como una manera de ayudar a los niños a comprender la situación que se vive: “muy pocas personas se encuentran cómodas hablando a un niño de la muerte. Los niños tienen una idea diferente de la muerte, y eso se ha de tener en cuenta para hablar con ellos y comprender sus reacciones” (p. 230).

La invitación de estos dos autores a pensar en la muerte y hablar con los niños y niñas sobre ella es también un llamado a dignificar la vida, apreciarla y valorarla. Esta postura es interesante porque sin desconocer que la muerte es un universal que nos cobija a todos y del que no podremos escapar los seres humanos, se dirige a reconocer a los niños como sujetos; a

significar lo que hacemos o dejamos de hacer y a disfrutar de la felicidad “entendida como satisfacción repentina de necesidades retenidas y posible sólo como fenómeno episódico” (Freud, 1930/, 1992, p. 76).

Por otro lado, tanatólogos como Rodríguez, Benítez y Moreno (2009) consideran que la muerte es el hecho que pone fin a la vida y que suscita en los seres humanos diversas reflexiones y preguntas, afirman que:

La muerte es un proceso natural de la vida, [...] el problema está cuando nos toca de cerca, pues en ese momento atravesamos por una serie de sentimientos [...] los cuales no estamos preparados para enfrentar y vivir con ellos; la mente reacciona de manera diferente cuando este trágico suceso llega a nuestras vidas (p. 4).

Esta idea de la muerte como un hecho natural, se vuelve “problema” cuando nos toca de cerca, pues es un acontecimiento para el que difícilmente estamos preparados y que genera diversas reacciones que muy probablemente son impredecibles y difíciles de calcular.

Desde la psicología, Ortiz y Buriticá (2007), nos dicen que cada individuo reacciona de manera diferente ante la muerte, dependiendo de sus vivencias; ya que la muerte involucra tanto componentes cognitivos como subjetivos; por ello presenta componentes tanto histórico-culturales como de la vida anímica.

Fundamentados en la teoría del desarrollo evolutivo de Piaget, Tau y Lenzi (2012), refieren unas características o componentes inherentes a la muerte tales como: la *universalidad*, comprendiendo la muerte como algo que acontece a todos los seres vivos, la *inevitabilidad* reconociendo que tarde o temprano sucede y por ende no se puede impedir, la *irreversibilidad* al aceptar que no se puede regresar a la vida después de haber muerto y por último la *causalidad* aludiendo a que la muerte es producida por múltiples causas como la vejez, la enfermedad, la

violencia y los accidentes. En ese sentido plantean que estas nociones son adquiridas a medida que va creciendo el niño o la niña y que a la edad de los 10 años los infantes ya han logrado una concepción y comprensión total de la muerte.

Se entiende entonces que no es posible hablar de una concepción universal de muerte debido al menos a dos razones: a) en cada cultura y tiempo determinado, ésta tiene características diferentes, dependiendo de la época, el espacio geográfico que habita, la religión y la cultura circundantes (Durán, 2011) y b) cada disciplina o saber nos muestra unas reflexiones acerca de la noción de muerte.

Dicho lo anterior nos ubicaremos en el contexto occidental, que incluye a Colombia, donde culturalmente la muerte tiene unas significaciones concretas. En nuestro país se piensa que hemos naturalizado la muerte, dada nuestra historia de violencia intrafamiliar, de género y conflicto armado que ha dejado millones de muertos. Al respecto González (2003), nos dice:

En Colombia se mata fácil, [...] y si bien en el origen de esto hay una trama de causas muy complejas [...], también cabe decir que esta facilidad con la que se ejecuta la muerte en Colombia indica una desvalorización, consciente o no, de la vida – seguramente no solo de la ajena sino de la propia -, lo que está facilitado por la renuencia de pensar la muerte, por la negativa a filosofar lo que somos (p. 5).

Lo anterior significa que, en contraste con lo que nos dicen los autores, una cosa es pensar la muerte como invitación para dignificar la vida y otra es matar, provocar la muerte, con la facilidad con la que se hace en nuestro país, porque esto nos impone pensar en la desvalorización de la vida y en la negativa de pensar en nuestra historia, en lo que ocurre y nos ocurre.

Asumiendo entonces que pensar la muerte es parte de la vida, es importante acercarse a las diversas representaciones de los niños y niñas; advirtiendo con la psicoanalista Díaz (1998) que,

“no hay representación en el inconsciente para la propia muerte, pero tanto adultos como niños la intelectualizan, la imaginan, la rechazan”. Esta autora también señala que: “El niño es separado de esta posibilidad de acercarse a ella, es excluido de su propio proceso de vida y muerte y de su responsabilidad como sujeto frente a ellas” (p. 6); el niño también asume una postura que construye desde su realidad. La autora dice:

Pero ¿qué dicen los niños de su propia muerte? Aunque se les haya excluido de la palabra sobre esta verdad, el niño que se ve confrontado con la muerte, habla, dibuja, cuenta cuentos y en ellos intenta elaborar aquello de lo que los adultos lo alejan. (p. 6)

Entonces, sugieren los diferentes autores que: todos los seres humanos desde la infancia nos preguntamos por la muerte, tratando de comprenderla y darle un significado, siendo tanto subjetivos como objetivos, pero sin deshacernos de los sentimientos que suscita en nosotros a pesar de lo mucho que se reflexione al respecto.

## **Metodología**

### **Enfoque**

Esta investigación se ubica en el enfoque cualitativo, que según Tylor y Bogdan (1992), se utiliza para describir fenómenos funcionalmente relevantes, pero narrados en relación con el contexto. Para Samperi, Collado y Lucio, (2010), este “se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 406). Y señalan que, en la generación de información, las variables no son controladas o manipuladas, los significados son extraídos directamente de los participantes, los datos no se reducen a valores numéricos, y el ejercicio debe realizarse en el ambiente cotidiano de los participantes lo cual lo sitúa dentro del patrón cultural, pues cada

cultura interpreta y da sentido al mundo, lo cual afecta la conducta y percepciones de los individuos.

Se eligió como método el estudio de caso múltiple, el cual, “constituye un campo privilegiado para comprender en profundidad los fenómenos educativos”, (Castillo, González, Padín, Peral, Sánchez y Tarín, párr.2). Con ello buscamos analizar aquello que las maestras transmiten acerca de la muerte en el ámbito escolar. Dentro de éste método es importante tener en cuenta que “El investigador no debería recopilar hechos o simplemente medidas de que tan frecuentemente ocurren ciertos patrones, sería mejor apreciar las diferentes construcciones y significados que da la gente de acuerdo a su propia experiencia” (Torres, Jiménez y Rojas, (s.f., p.9) esto, debido a que dicho método tiene en cuenta las posturas subjetivas de los participantes, lo que “permite establecer los mecanismos que pueden ser utilizados para dar validez y confiabilidad a la evidencia a través de una descripción o explicación del fenómeno observado en su contexto y ambiente. (p.3)

### **Técnicas de generación de la información**

Para generar la información se realizaron entrevistas semi-estructuradas que nos permitieron dirigir la conversación hacia los temas principales. Este tipo de entrevistas como lo afirman Díaz, Torruco, Martínez y Varela, (2007) “presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados” (p. 163). Ofrece como ventaja la posibilidad de adaptarse a los sujetos y al diálogo que se desarrolla ya que permite “motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (p. 163). Ello fue aprovechado para conocer la opinión personal de cada uno de los maestros con quienes conversamos y saber sobre lo que transmiten

o no acerca de la muerte a sus estudiantes, así mismo permitió conocer el contexto desde la opinión subjetiva de los participantes, cual es consecuente con el enfoque cualitativo.

### **Técnicas de análisis de la información**

Las entrevistas fueron transcritas y convertidas en texto para realizar una codificación abierta, entendida como “el proceso analítico por el cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002. p. 125). La codificación abierta según éstos autores (citados por De la Cuesta, 2011) consiste en tres pasos principales: 1) Conceptuar: nombrar los conceptos, 2) Definir las categorías: Agrupar conceptos y dar un nombre y 3) Desarrollar las categorías en sus propiedades y dimensiones: Definición de sus características particulares y como estas varían a lo largo de su rango dimensional. Así, se extrae inicialmente de las entrevistas realizadas, las categorías y subcategorías correspondientes a la temática trabajadas nombrando los conceptos emergentes, posteriormente se establecen y definen entre ellas un orden jerárquico con el fin de reconocer las atribuciones que los participantes le otorgaron a cada una, para reconocer finalmente la implicación de éstas en la transmisión que hacen los maestros acerca de la muerte, a sus estudiantes de preescolar, primero y segundo de primaria.

### **Población**

La población elegida para la realización de ésta investigación fueron 9 docentes pertenecientes a escuelas públicas de Medellín-Colombia y su Área Metropolitana, que trabajan con niños desde los 5 hasta los 8 años; se trató de una “muestra determinada a propósito” (Patton, 2002) ya que presentan homogeneidad en aspectos como el ejercicio de la docencia en el sector público educativo, ejercen su oficio en uno de los tres primeros grados del nivel de la básica primaria elegidos para esta investigación; 4 instituciones están situadas en la

zona urbana y 1 en la zona rural; albergan estudiantes de los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3.

Es importante agregar que no hubo ningún otro criterio para la elección de población diferente a pertenecer al área metropolitana y que al sector público, por la facilidad de acceso y permiso de intervención.

De los docentes participantes en esta investigación, 7 fueron mujeres y 2 hombres, tres de ellos trabajan en preescolar (una en Bello y dos en Medellín); tres en primero de primaria (uno en Bello y dos en Medellín) y tres en segundo de primaria (uno en Bello, uno en el sector rural del área metropolitana y uno en Medellín). En cuanto a su título profesional 8 tienen un pregrado relacionado con educación infantil; una tiene título de psicóloga, contadora y licenciada en educación física; otro es arquitecto y otro tiene pregrado en arte dramático. En cuanto a estudios posgraduados, 5 de ellos tienen especialización o maestría en educación. Cuatro tienen entre 20 y 26 años de experiencia como docentes; cuatro han ejercido la docencia entre 10 y 19 años y una refiere dos años.

### **Consideraciones éticas**

El ingreso a las instituciones, estuvo mediado por la presentación de la propuesta investigativa. Para la realización de las entrevistas semiestructuradas, los participantes firmaron un consentimiento informado, en donde se especificó clara y oportunamente las pretensiones del proyecto investigativo, las condiciones e invitación a participar en el mismo. También se aclaró en ese documento que los participantes podrían retirarse del proyecto en el momento que lo desearan.

Se prometió garantizar el anonimato de los participantes con el fin de proteger su identidad y que la información generada durante su participación solo sería usada con fines

investigativos, además, nos comprometimos a hacer devolución de los hallazgos a los participantes.

## Hallazgos

Como hemos sostenido en los referentes teóricos, la transmisión es la columna vertebral de la relación pedagógica, es un proceso en el que el maestro pone en palabras lo que quiere hacer llegar a sus estudiantes; pero no solo eso: sus posiciones, representaciones, silencios, aquello que hace y deja de hacer, sin embargo, no sabe a ciencia cierta que hará el otro con eso que le fue transmitido. Es decir, en la transmisión se ponen en juego las subjetividades tanto del maestro como del estudiante, por lo que no puede medirse, calcularse, universalizarse o mecanizarse. En palabras de Meirieu (1998)

Aceptar que la transmisión no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos como la que va implícita en muchas formas de enseñanza. Supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo (p. 77).

Meirieu nos advierte dos asuntos en esta cita. La primera es que la transmisión no puede reducirse a un acto instrumental en el que el maestro da y el otro recibe y la segunda es que no se pretende “fabricar” un doble, un repetidor; pues se entiende que la transmisión exige del otro — estudiante— un trabajo de pensamiento, de selección, de movimiento que le permite construirse como heredero de un mundo que le fue transmitido y del que los adultos no podremos predecir o anticipar efectos, entre otras razones porque “nadie puede ponerse en el lugar del otro y porque todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende” (Meirieu, 1998, p. 80).

La pregunta que atravesó esta investigación: la transmisión en la escuela acerca de la muerte, remite a los sentidos que ello tendría para la educación de niños y niñas, a las respuestas,

a las preguntas y a los momentos o situaciones en que se habla de la muerte en las clases o en otros espacios de interacción con los grupos. Encontramos que la mayoría de los participantes expresaron la necesidad de incluir el tema de la muerte en la escuela, a modo de preparación para afrontar este acontecimiento.

Interesa entonces, en este apartado mostrar cómo la muerte aparece en la escuela, por qué, para qué y cómo se abordan en las clases; los sentidos que tendría para la educación hablar de la muerte en la escuela; lo que los maestros y maestras participantes nos dicen respecto a las preguntas e inquietudes de sus estudiantes y, respecto a sus respuestas.

Encontramos que para la mayoría de los participantes la muerte debería ser tratada en la escuela; “me parece muy pertinente y necesario” (Docente 8); “Yo pienso que debería ser parte del esquema” (Docente 5); “considero que sí debería estar pensado en el currículum y que debería trabajarse en ella desde tempranas edades” (Docente 9). O como lo expresó otro docente: “yo siento que el sistema no ha asumido con responsabilidad el lugar de este saber” (Docente 8).

### **Lo natural, la naturalización, el tabú y la evasión**

Una manera de tratar la muerte en la escuela es la que algunos docentes nombraron como “natural”, en su doble sentido: tratarla de manera natural y como algo natural: “presento a los niños y niñas la muerte como algo natural; como docente yo manejo el tema de manera natural, no tengo ningún tabú con el tema” (Docente 9); “son procesos normales de la vida y que generalmente nosotros no estamos preparados para ello” (Docente 4).

Para otra participante la muerte es “algo por lo que pasamos, una realidad, un momento de la vida” y agrega “generalmente estoy puesta en la vida, pero sin desconocer la muerte...como dicen por ahí que “el amor es eterno mientras dure” entonces también que la vida también es eterna mientras dure” (Docente 2). En una línea similar a esta, otra docente afirmó: “La

educación no solo tiene que ser de la parte de la vida, tiene que ser también el proceso de que falleció una planta, de que falleció mi mascota” (Docente 4). Sostiene otra participante que “somos los adultos quienes tenemos más sentimientos y reacciones en torno a la muerte viendo el lado trágico de ella y estos sentimientos los transmitimos a los niños de forma directa o indirecta” (Docente 9). Según las afirmaciones de los y las docentes, la muerte es un tabú para la mayoría de los adultos, pero no para los niños, pues en lugar de esto, ellos construyen ciertas preguntas que rodean el tema y lo toman con “mucha naturalidad”:

Es que los niños son absolutamente naturales, uno es como el que le busca el tabú a las cosas, los niños no tienen tabú con el tema y simplemente cuentan lo que pasó, lo que vieron, lo que le pasó al vecino, lo que le pasó al señor de la casa donde vivían (Docente 9).

En esta misma dirección otra afirmó:

“los niños son como tan tranquilos por la vida... no alcanzan a dimensionar el suceso... dicen cómo ¡ah!, sí, se murió, pero no alcanzan a dimensionar lo que está padeciendo el otro..., por esto en ocasiones preferimos no hablar con ellos sobre el tema” (Docente 5).

Y una tercera refirió que cuando los niños y niñas hablaron “no reflejaron tensión con respecto a la muerte”. Esta afirmación, anima la siguiente pregunta: ¿qué lee la maestra en el niño y qué espera que refleje? Tal vez nos arriesgamos a decir que lo que la maestra espera es una reacción acorde a lo que ha incorporado culturalmente, a sus representaciones sobre la muerte y que además tenga la idea de que para los niños y niñas la muerte represente algo distinto de los adultos.

Frente a estas ideas relacionadas con que los niños y niñas no alcanzan a dimensionar o son tranquilos o no tienen la muerte como tabú, es necesario reconocer las especificidades y las

singularidades porque no todos asumimos las mismas reacciones frente a un acontecimiento como la muerte, aún que se trate de niños o de adultos.

Las autoras se refieren a diversidad de actitudes de afrontamiento ante la muerte. Para Ortiz y Buriticá (2007), cada individuo reacciona de manera diferente ante la muerte de alguna persona, dependiendo de sus vivencias, del vínculo que los una y de lo que ha incorporado del medio, e inclusive de la edad, ya que la muerte involucra tanto componentes cognitivos como subjetivos.

Sin embargo, una cosa es hablar de algo natural y otra naturalizar. Así nos lo dice Redondo y Antelo (2017) “se trata de prácticas y hechos sociales llevados adelante en el fragor de una ineludible cotidianeidad y, en ese sentido, se vuelven "naturales" (p. 18). Pero esto no es lo mismo que decir que son hechos que pueden existir por pura "naturaleza”.

El análisis de 3 maestras acerca de la intervención que hicieron en la institución donde fue asesinado el rector, hizo referencia a un

Trabajo desde las áreas, en especial los de lengua castellana, quienes utilizan herramientas literarias para que los estudiantes expresen lo que sienten, por ejemplo, cartas o cuentos (...) estos maestros tienen mucha sensibilidad, y aprovechan como esa conexión que tienen con los estudiantes para acompañar muy de cerca (Docente 3).

Pero también señalaron dos posiciones en esa intervención; la naturalización y la evasión. Una docente describió la intervención de Secretaría de Educación así:

Vinieron unas psicólogas e hicieron talleres, fue algo muy bonito, hicieron el árbol de los deseos y le escribieron, le dibujaron (los niños grandes le escribieron, los niños pequeños le dibujaron lo que le querían decir al rector) entonces por medio de los dibujos le dijeron “gracias, vamos a ser juiciosos, vamos a seguir estudiando, vas a estar bien” (...) “me

parece que lo manejaron con mucha naturalidad, (...) igual yo, a pesar de que estaba afectada, como algo cotidiano, como algo de la vida: así como nacemos nos podemos morir (Docente 3)

Otra lectura de la intervención por parte de la institución fue: “la institución como tal no abordó el asunto para nada, no hubo como una política, como unas actividades que hicieran los de la UAI” (Docente 2). Esta docente expresó lo anterior debido a que esperaba otro tipo de trabajo que involucrara a los estudiantes y docentes.

Otra docente describe el tipo de acompañamiento que hizo la institución en ocurrencia de sucesos de muerte: Considerando lo anterior, una participante se refirió al tipo de acompañamiento.

La escuela no presenta mayor apoyo a los afectados, solo se da si el fallecido es cercano a la institución, o si es familiar de un docente, los demás vamos a acompañarlo a la sala de velación o al entierro (...) si acaso se hace una oración (...) por la mamá de este niño que falleció, que Dios la tenga en su gloria y se hace una oración con toda la comunidad al día siguiente o el mismo día que pasa el suceso (Docente 6).

### **La muerte no es un tema de la escuela**

Dos participantes nos describieron otra posición respecto a la transmisión acerca de la muerte en el ámbito escolar: “la muerte no es una temática de escuela, no es una temática de un grupo, sino que es como una experiencia de un individuo particular” (Docente 1 y docente 8), “yo creo que no es ni un tema, ni un tópico, ni una idea, que circule mucho en la escuela” (Docente 1). Así lo expresó una participante “no hace parte de los contenidos en los planes de estudio, pero cuando se nombra, entonces uno se hace consciente que si ha estado presente de

múltiples maneras y que no es un asunto del orden de la enseñanza sino discutir o conversar alrededor de eso.” (Docente 1).

Según estos participantes la muerte no es considerada un contenido a trabajar en la escuela pero aparece como algo circunstancial y episódico, resultado de las preguntas e inquietudes de los estudiantes; se trataría más bien de lo que le pasa (experiencia) a cada uno cuando se enfrenta con la muerte.

### **¿Cómo el tema de la muerte aparece en la escuela?**

Sin embargo, el tema apareció en clase cuando los niños y niñas preguntaron o hicieron comentarios sobre muertes relacionadas con un familiar, un conocido o sus mascotas dentro de la escuela o en el contexto donde viven; por tanto, se trató de un asunto circunstancial o episódico al que las y los docentes respondieron o se vieron en la obligación de abordar: "fue algo que pasó, una situación, se habló del tema un momentico y de ahí se continuó como todo normal" (Docente 6). O como lo relató otra participante: “en el preescolar venían ocurriendo con frecuencia la muerte de las palomas (...) el proyecto de aula que en ese momento se estaba desarrollando, pasa a un segundo plano, porque es la muerte, lo que los estaba moviendo en ese instante” (Docente 1).

Para los niños y niñas la muerte de sus mascotas cobra gran relevancia: “algo tan simple como una mascota; no se imaginan lo que es para un niño el fallecimiento de una mascota” (Docente 1). Otra maestra hizo énfasis en los comentarios sobre el contexto que refieren los niños, pues sus estudiantes llegan diciendo “a mi hermano lo mataron, es que están tirando mucha bala” (Docente 4); "en estos días (...) ha habido mucha violencia en la comuna 13”.

También el tema de la muerte se convirtió en un contenido articulado a un tema de algunas materias: “Yo individualmente si trato de realizarlo y trabajarlo desde todo lo que son

los ciclos de vida, en ciencias naturales meto el tema así, o desde la literatura en español. Pero no he visto que nadie más lo haga tampoco en el colegio” (Docente 9).

En otros casos, el tema se trata en el aula porque los niños y las niñas han vivido situaciones de pérdida de personas muy significativas para la institución: “el año pasado a los de mi grupo les tocó la muerte de una persona muy querida en la institución” – rector- (Docente 2); en este caso se hicieron intervenciones que los llevó a abordar el tema. También a nivel personal: “Este año tengo un niño al que se le murió la mamá, lo cual implicó un acompañamiento al niño” (Docente 1), que también involucró al resto de sus compañeros.

### **¿Por qué y para qué la transmisión sobre la muerte en la escuela?**

En relación con el para qué, el por qué o los sentidos que tendría para la educación de los niños y niñas abordar el tema de la muerte en la escuela encontramos que “hablar sobre la muerte, permite a los niños y niñas un proceso de catarsis” (Docente 9), entendido como una forma de liberar emociones a través de la palabra o los lenguajes expresivos. Pero también afirmaron que se habla para elaborar el duelo, como una forma de enfrentar con más facilidad las pérdidas: “el duelo y el dolor siempre van a existir, pero de pronto al hablar sobre ello, entendemos muchas cosas y así podemos ayudarles a los niños a manejar estos duelos” (Docente 3). Al respecto Feijoo y Pardo (2003) nos dicen:

Cuando, con la intención de protegerles se aparta a los pequeños de las situaciones de duelo, no se les permite captar los modelos adultos de afrontamiento del dolor ni se les deja sentirse útiles colaborando y dando apoyo a sus mayores. Pero lo más grave es que se les impide saber que es posible enfrentarse con éxito a las dificultades inevitables, y experimentar que la unión en la desgracia nos hace más humanos (p.52).

Lo que señalan las autoras es relevante porque, proponen no alejar a los niños y niñas de esos acontecimientos; permitirles saber cómo hacen los adultos para enfrentar situaciones de pérdida y saber que el dolor y el sufrimiento hacen parte de nuestra condición de seres finitos y de las contingencias de la vida.

Por su parte, Arnaiz (2003) sostiene que es importante abordar el tema de la muerte en clase porque:

No tiene sentido educar como si los alumnos no tuvieran cuerpo, tampoco es razonable educar como si fuéramos inmortales o la vida fuera indolora (...) Los centros escolares, de la mano de las diferentes áreas del conocimiento, tienen posibilidades de ofrecer al alumnado herramientas, perspectivas y planteamientos que, lejos de atemorizar con emociones amenazantes, favorezcan la inquietud de darle sentido a la vida (p. 36).

Los 3 argumentos que sostiene Arnaiz: (1) no somos inmortales, (2) tenemos un cuerpo que se deteriora y muere y, (3) en las escuelas puede hablarse de la muerte sin atemorizar; serían asuntos que los maestros no podemos desconocer. En esta dirección una participante nos dice: “yo tengo que partir de lo real para educar en la realidad” y agrega: “hablar de la muerte con los niños y niñas sirve para que se den cuenta que esto es un suceso que no puede marcar mi vida, ni acabarla” (Docente 4).

Otra idea distinta a hacer catarsis y elaborar el duelo, fue lo que expresó una participante: “lo que importa en la escuela es la vida, el cuidado, pero ello no significa que no pueda ocasionalmente abordarse cuando aparecen circunstancias especiales que exigen hablar de la muerte” (Docente 1). En palabras de González (2003):

Se piensa en la muerte para tener un mayor aprecio por la vida y una mejor perspectiva sobre ella (...) No se piensa en la muerte ni para entregarse a esa forma de anticipación de

ella que es la depresión ni para pretender derrotarla; se piensa en la muerte para enaltecer la vida, para jerarquizar valorativa y significativamente las acciones y realizaciones a las que elegimos entregarnos en el tiempo finito que nos es dado existir (p.3).

Tal como lo señala el autor, se entendería que hablar de la muerte en la escuela tendría como objeto la reflexión sobre la vida, sobre su valor, sobre un mejor vivir, para reconocer que somos seres finitos y que nuestras acciones y realizaciones tienen sentido. Aceptar que la muerte es un hecho ineludible de la vida y que tanto los adultos como los niños y niñas nos vemos abocados a diversas situaciones de pérdida de un ser querido, de una mascota e incluso de alguien que, aunque no sea cercano - se convierte en la noticia del barrio, de la ciudad o de cualquier otro lugar de la tierra,- nos permitiría resignificar nuestra existencia.

Entonces, la muerte es parte de la vida, pues, aunque en la mayoría de las veces se torna inesperada para todos es inevitable,

La vida del ser humano está en un proceso incesante de devenir, por lo que la idea sobre la muerte se modifica permanentemente, y aunque algunos supuestamente se preparan para su encuentro con ella, no se puede evitar la sorpresa pérdida (Málishév, 2002, p.53).

Así que, aunque la muerte sea una parte constitutiva de nuestra humanidad, sea nuestro destino, nos dicen Bárcena y Mèlich (2000) que “la vida de todo ser humano puede ser experimentada como una aventura en un grado mayor o menor de intensidad, de riesgo y de atrevimiento” (p. 11) y agregan “...si la muerte no existiera, tal vez nadie relataría nada” (p. 22).

Por otra parte, es interesante lo que plantea el Centro Clínico de los Institutos Nacionales de la Salud (2007) en USA, sobre el sentido que tendría hablar con los niños y niñas acerca de la muerte; en esas conversaciones: “podemos enterarnos de lo que ellos saben y de lo que desconocen, si tienen ideas equivocadas, temores o preocupaciones. Y entonces así podremos

ayudarlos brindándoles información, consuelo y comprensión” (p. 1). Se resalta que “es cierto que hablar de ello no resuelve todos los problemas, pero si no se habla estaremos aún más limitados en nuestra capacidad para ayudar” (p. 1).

Así lo refirió una maestra quien se mostró muy preocupada por lo que sucede a un niño de su clase: “la mamá del niño se suicidó y el padre se ha encargado de que el niño no sepa lo que pasó con ella. Le pregunta, todo el tiempo al papá: ¿dónde está mi mamá? (...) Le responde: “Tu mamá se fue al cielo”. Y él insiste: “¿Pero por dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo? ¡Y yo no me di cuenta! (...) ¿y ella, por qué no se despidió de mí?, ¿pero está viva o está muerta?, ¿está en qué lugar del cielo?” (Docente 1). Se pregunta la participante por los “efectos que ello tendría para este niño, cuando sepa que fue engañado”. El cielo es probablemente “una respuesta para justificar una ausencia que le es difícil de explicar” al padre, justificación que se convierte en un engaño al niño.

Para Scatena y Correia (2011) hablar sobre la muerte con los niños es una cuestión de respeto a su integridad ya que según ellos:

El respeto a los niños incluye respetar su derecho a la verdad e implica la obligación de los adultos de actuar en consecuencia. De manera tal que los aprendizajes deben ser resultado de conocimientos, saberes e información transmitidos por maestros y profesores confiables con honestidad y sinceridad... (p.3).

El llamado de estos autores al respeto por el niño, contrasta con la ocultación por parte de los adultos de temas que son existenciales y que hacen referencia a la pregunta por el origen, por la vida, por la muerte. Podríamos decir, de acuerdo a lo dicho por los autores que: evitar sufrimiento, evitar que sepan acerca de su origen, considerar que no tiene la capacidad para

hacerlo, creer que son saberes exclusivos de los adultos, son las justificaciones para no hablar con la verdad o para apartarlos de determinadas situaciones o eventos.

De acuerdo con Feijoo y Pardo (2003) abordar con los niños y las niñas el tema de la muerte tendría como fin, que los niños puedan poner en palabra todos aquellos sentimientos y emociones que surgen en ellos tras la pérdida de un ser querido o la aparición de la duda sobre la muerte.

### **¿Cómo se trabaja el tema de la muerte en la escuela?**

Los participantes también nos hablaron sobre cómo transmiten y trabajan el tema de la muerte en el contexto escolar. Para ellos la literatura, la escritura, el dibujo y el teatro son estrategias fundamentales para hacer esta transmisión, pero también lo son el diálogo maestro-estudiante y entre pares. Así una docente expresó: “trabajo el tema de la muerte desde diferentes estrategias, como las narrativas, la literatura y la expresividad (...) desde la fabulación de ellos mismos”... “Fue mucho como de ponerlos a escribir cartas a esa persona que ya no está para decirle qué sentían, qué no alcanzó a decirle que le hubiera gustado y no pudo (...) no adentrarme tanto como en esas cosas de que, si su abuelito se fue al cielo, o pal infierno o pa’ donde se fue (...), sino más, como trabajarlo desde los recuerdos” (Docente 5).

Una segunda docente expresó: “Yo por ejemplo en el salón, a raíz de la muerte del rector, muchos días los puse a que escribieran, como nosotros transversalizamos, en español le escribieron cartas, le escribieron eso que sentían”: ... le escribieran cartas, le escribieran eso que sentían porque había muchos que tenían pesadillas ... uno dibujó un angelito por allá arriba, o una cantidad de bala y un hombre tirado ahí e hicieron varias actividades de escritura” (Docente 2), También una participante expresó:

Esto ayuda a trabajar con los sentimientos y emociones de los niños, cuando oramos siempre les digo que oren por esas personas que no están con ellos y ellos extrañan mucho, y eso me ha ayudado también como a manejar el tema de la ansiedad y la tristeza (...) yo trato de mostrarles todas las perspectivas en la clase de religión (Docente 9).

Al respecto de los sentimientos señaló otro participante:

Lo que empezó fue una pregunta por la muerte y lo que devino fueron procesos creativos, como la escritura de una obra de teatro y esa obra de teatro dio pie para hacer varias funciones y para varios talleres formativos alrededor del tema (Docente 8).

Este docente sugirió al mismo tiempo que para abordar el tema de la muerte con los niños y niñas hay que “pensar como los niños, (...) no podemos seguir pensando la muerte para los niños desde la mirada adulta”... “hay que renovar tu mirada para poder construir las palabras que se acerquen al otro, entonces el problema no es el tema que se habla, es la manera en que se construye desde una postura epistemológica” (Docente 8). La renovación de la mirada, en tanto sea para pensar en la complejidad que implica la condición humana, son retos constantes del maestro, retos que nos ponen otros sujetos, nosotros mismos y el mundo tan cambiante en medio de sus múltiples culturas. En todo caso, es relevante traer a colación a Frigerio cuando dice que en el oficio de maestro “hay unos que trabajan con los chicos, hay unos que van a volver disponible el mundo, y otros que tratarán de tomar el mundo para sí (Frigerio, 2012, p.13).

En cuanto al fortalecimiento del rol educativo en el tema, proponen: “Realizar actividades de aula relacionadas con la finitud, conversar tranquilamente sobre la muerte, y responder con sencillez a las preguntas y preocupaciones de los alumnos y alumnas (ayudar a aprender)” (Feijoo y Pardo, 2003, p.54).

Pero no siempre los adultos y los maestros hablamos con los niños y niñas sobre la muerte, porque ella nos afecta debido a nuestras creencias, sentimientos de apego. Otras razones para no hablar de la muerte con los niños y niñas en la escuela es la idea de evitarles sufrimientos, pues se concibe la infancia como un tiempo feliz en el que no cabe el dolor ni la tristeza; entonces preferimos callar, negar y mentir. El Centro Clínico de los Institutos Nacionales de Salud (2007) señala que “Las mentiras piadosas, por bien intencionadas que sean, pueden generar inquietud y desconfianza. Tarde o temprano, nuestros hijos se darán cuenta que nosotros no lo sabemos todo” (p. 2). Respecto a esta posición de los adultos una maestra fue explícita en decir: “no estoy de acuerdo con que a los niños se los exima de presenciar el sepelio, y participar de esa despedida que puede ser importante, aunque no entiendan a cabalidad que está pasando” (maestra 1). Para Cid Egea (2011):

Somos los adultos quienes, no pudiendo soportar el dolor y la pena del niño, tratamos de evitarle por todos los medios la posibilidad de sufrir “en exceso” por la muerte de un ser querido. Es como si, por resultarnos insoportable su dolor, quisiéramos fingir que no ha pasado nada, negamos, alejamos, racionalizamos lo que sucede con el fin de evitar lo que tanto tememos: al niño y su dolor (p.16).

### **¿Cómo responden los y las docentes?**

En relación con las respuestas de los y las docentes es interesante señalar que cuando los niños preguntaron acerca de la muerte o incluso de otros temas, lo que afirman dos participantes es que les devuelven las preguntas, “para que investiguen, pregunten a sus papás, construyan entre pares, lo que permite aprender del otro, de su cultura, de sus creencias, de sus tradiciones, resolviendo entre ellos esas inquietudes que pueden surgir” (...) “no es la respuesta que satisface... sino ayudarles en la construcción, y creo que eso es más difícil todavía, porque dar

respuestas es muy fácil” (Docentes 1 y 3). Sin embargo, valdría la pena pensar que cuando un niño le pregunta a un adulto, ¿cuál es el sentido de no responder y devolverle la pregunta?

De acuerdo con una participante “la escuela está invadida de respuestas, y por eso no nos han permitido pensar, o sentir, y es buscar que la maestra no es la que responde siempre, que la maestra puede mediar, puede facilitar” (Docente 1). En relación con esta idea diremos dos asuntos: El primero se refiere a que si el niño pregunta al maestro es porque le confiere un saber; sin embargo, cuando los niños y niñas preguntan no necesariamente carecen de explicaciones, pueden tener sus propias ideas o teorías al respecto, pero quieren oír del adulto una respuesta y se acercan al maestro confiando en que existe una respuesta que oriente sus propias ideas.

El segundo asunto, articulado al primero se refiere a la confianza. Escuchar a los niños cuando se refieren a la muerte o cuando preguntan acerca de algún tema, en especial aquellos referidos a la sexualidad, a la vida, a los orígenes, es una invitación a que los adultos respondamos sin evasivas y sin mentiras. Cuando mentimos y engañamos, ¿qué posibilidad le queda al niño? y ¿por qué no tomarnos a los niños y niñas en serio? Son interrogantes que nos invitan a pensar en la confianza tal como nos la propone Cornú (2007)

Esta filósofa francesa a su vez se pregunta: ¿por qué el hecho de tener confianza es indispensable, incluso vital en la clase? Nos dice esta autora que: “Al niño no le queda otra posibilidad que tener confianza en ese adulto”, y recurre a Brickenstage (citado por Cornú, 2007) para decir que “el niño aprende creyendo en el adulto” (p. 23) y agrega: “sostener la confianza de los niños dando confianza es dar a los recién llegados la posibilidad de que cumplan en su tiempo la posibilidad o su posibilidad de la novedad” (p. 25).

Pero también nos dice Cornú que en la relación de confianza entre un adulto y un niño, este último “queda totalmente librado al poder del otro, pero en contraparte el deber del maestro

es el de no reducirlo a esta impotencia. Se trata entonces de responder a la confianza del niño dando confianza al niño” (p. 23).

Esto nos parece fundamental porque los adultos en ocasiones creemos que se puede responder a un niño de cualquier manera o cualquier cosa para librarnos de sus preguntas, algunas del orden de la existencia. Aunque la relación entre un adulto y un niño es asimétrica eso no significa que deban ser vistos desde la carencia o el déficit; desde la incapacidad o desde el desconocimiento.

También es importante resaltar que cuando los participantes respondieron a las preguntas de los niños y niñas lo hicieron desde sus propias representaciones y creencias ancladas en nuestra cultura. Se nos ha transmitido de generación en generación unas ideas acerca de la vida y de la muerte que terminamos sosteniendo en la escuela. Así lo expresó una participante: “él me decía “es que mi mamá se murió”, y yo le respondía tú mamá está en el cielo, entonces todos los niños cuando se toca el tema ya hablan de su mamá que está en el cielo” (Docente 4). También nos refirió: “este año tengo un niño al que la mamá se le murió hace poco y (...) cuando estábamos haciendo la tarjeta del día de la madre él me preguntó, “¿a cuál mamá se la hago?”, porque quedó con la abuela, y yo le decía tú eres muy de buenas, porque tienes dos, entonces dibujó a la abuela y a la mamá la dibujo arriba en unas nubes; es importante responderles y permitirles a ellos hablar, expresarse” (Docente 4). Como puede verse el pensamiento de los niños, se ve permeado por lo que como docentes les decimos, pero también por lo que la familia transmite y por sus propias construcciones.

Cada cultura tiene sus propias representaciones acerca de la muerte y para cada una de ellas el morir está mediado por rituales como: velaciones, festejos, entierro y ceremonias religiosas. Así, lo expresaron las maestras, “los niños, hablan de la muerte, de los rituales, pues

cuando alguien se muere, hay que hacerle un entierro, hay que hacerle un ritual, hay que ponerle una cruz, hay que llevarlo al cementerio” y otros interpelan y dicen, “bueno, pero esos son las personas, los humanos, pero a los animales no se les hace un ritual normal” (Docente 1).

Como puede leerse los niños y niñas también tienen sus propias representaciones y explicaciones acerca de la muerte: “un niño de cuatro años más o menos empezó a hacer unos puntos en el cielo, como unos cuadros y él me decía: “ese es mi tío que está en las estrellas”” (Docente 8). El aspecto mágico-religioso tiene mucha fuerza en esas explicaciones: igual que el cielo, las estrellas y en general lo que llamamos firmamento es nombrado por los niños como un destino para los seres queridos y cercanos cuando mueren.

El “cielo” para nuestra cultura, es una creencia religiosa usada para explicar el lugar a donde van los seres que perdemos; pero además es un sitio desde donde las personas que han fallecido nos vigilan, acompañan y cuidan. Articulado a esta respuesta en muchos de estos casos, los adultos producimos una especie de chantaje cuando invocamos la memoria, a partir de una relación que hubo entre los niños y la persona muerta, para justificar o para solicitar determinadas acciones o actitudes, con la idea de no decepcionar o para gratificar a la persona que ya no está: “muchas veces los demás amiguitos les dicen “ya lo están mirando, su mamá se está dando cuenta que se está portando mal”” (Docente 6).

Hallamos también que para algunos docentes la muerte es un tema difícil de abordar: “Para mí siempre es muy duro, (...) me preguntan a mí; entonces yo cogí a la niña y le dije: pidámosle a Dios que se la lleve, porque si ya está muy mal es mejor que se la lleve a descansar” (Docente 7). Pero además por los efectos que la muerte produce a nivel personal: “cada que fallece una persona querida uno se replantea muchas cosas desde su propia vida, desde su propio

quehacer, y trata de darle trascendencia a las cosas en la vida que de verdad lo merecen"

(Docente 2).

También los docentes se refirieron a las tensiones entre lo que transmite la escuela y las creencias religiosas de la familia sobre la muerte: “una cosa complicada es el tema de la religión, porque se encuentra uno con sus propias posiciones, frente a la de los papás sobre el cielo, el infierno, la condena, la culpa y un montón de cosas” (Docente 5). Esas diversas comprensiones acerca de la muerte pueden generar un choque entre lo que ellos han ido construyendo sobre el tema y las creencias de los maestros. Así lo expresó una participante:

Quando se toca este tema, es muy especial porque los más afectados son los adultos (...) para los niños la percepción es muy diferente, todavía (...) son capaces de entender que hay un cambio (...) es el pensamiento adulto el que crea el drama, creando el conflicto frente a esa idea de la muerte (Docente 8).

Lo que llama la atención de este participante es que, para él, los adultos parecen ser las personas que “más reflexionan acerca de la muerte, pero que perciben como un drama” (Docente 8); percepción que transmiten y que en sus términos crea conflicto con esa idea de transformación que representa la muerte para los niños. Este es el caso, del padre que oculta el fallecimiento de la madre a su hijo, diciéndole que ella está en el cielo: “eran un montón de preguntas que el niño le hacía al papá y que creo que todavía siguen sin respuesta ... hemos estado intentando trabajar con el papá, pero ha sido muy complejo porque ... es su forma de evadir la realidad, de no enfrentar ese duelo también” (Docente 1).

Hasta el momento las afirmaciones de los y las participantes nos permite identificar las siguientes posiciones relacionadas con la transmisión acerca de la muerte en el ámbito escolar:

1) no es un tema, ni un contenido a tratar en la escuela; 2) es natural y debe tratarse de manera

natural; 3) es un tabú, algo de lo que no se habla; 4) se trata ocasionalmente cuando aparece en los relatos de los niños o como suceso en la institución; 5) es parte de un contenido de un área; 6) debe incluirse en el currículo; 7) es difícil de tratar y se generan tensiones entre lo que transmite la escuela y las creencias religiosas que transmite la familia.

Finalmente, cabe resaltar que por razones históricas, sociales y culturales en Colombia, nos dice González (2003) “se mata fácil (...) y esta facilidad con la que se ejecuta la muerte en Colombia indica una desvalorización, consciente o no, de la vida” (González, 2003, p.5).

Con esta advertencia y aunque la muerte no aparece en Colombia como un tema dentro de los programas académicos, los maestros consideraron que se puede tomar una postura reflexiva dentro del aula y convertirla en una conversación, parte de la clase, teniendo en cuenta que “la clase no es solo enseñar saberes, sino también formar personas y reconocer desde ahí la sensibilidad, la identidad, y aquello que le pasa en la vida” (Docente 1). Para otro participante, si bien en un principio sería necesario un proceso de conceptualización y reflexión, ya que el concepto de la muerte es más del plano de la abstracción y los niños se encuentran en uno experimental, la muerte no es un tema que se deba dejar por fuera de la escuela o de los discursos que mantenemos con los niños, pues “me parece que debería estar ahí, es terrible como la muerte se ha relegado y entonces no preparan a nadie, la familia no lo hace, y ¿entonces quién lo va a hacer? (...) Nosotros” (Docente 5).

En esta misma dirección una maestra inclusive cree que en la escuela debe prepararse para afrontar la muerte, “sería como muy bueno que en las instituciones desde pequeños a los niños se les empezara hablar del ciclo de la vida haciendo también referencia como a esa parte” (Docente 8).

Queremos puntualizar que, aunque la vida y la muerte están ligadas no existe un método para poder afrontar su llegada, por lo tanto, no es nuestra intención asegurar que, al hablar más abiertamente con los niños y niñas sobre la muerte, van a estar mejor preparados para afrontar tal situación.

Málishev (2002) nos dice que la muerte es una “experiencia que nadie es capaz de transmitir a otro; nadie puede enseñar cómo morir a su próximo” (p.3). No hay manera de dar testimonio al otro de cómo se siente o cómo es morir. ¿Qué es entonces lo que puede transmitirse en la escuela acerca de la muerte?: El sentido de la vida, porque la muerte hace parte de la vida, como lo dice Lía Schenck (2001) en *El retorno de los nómades* “La muerte es la misma vida con sus vestimentas puestas al revés. Es un giro alrededor de sí misma para continuar con sus transformaciones” (p. 2). O como diría Freud: “Si quieres soportar la vida, debes estar dispuesto a aceptar la muerte”.

Para finalizar, es importante tener en cuenta que este trabajo posibilita abrir un campo de investigaciones acerca de cómo tratar la muerte en la escuela sin que se convierta necesariamente en un contenido a enseñar, además como se ha dicho anteriormente promueve reflexiones en la escuela sobre la vida y la muerte, no como opuestos si no como términos entrelazados.

### **Consideraciones finales**

Es interesante, además, de lo dicho en los hallazgos pensar que la transmisión de la muerte en el ámbito escolar podría darse desde varias perspectivas que no se oponen y en cambio pueden complementarse: pedagogía de la muerte, pedagogización, didactización o metodologización. En el primer sentido entendemos que se trataría de una reflexión acerca de la muerte y por tanto de la vida, que tiene que ver con la formación del ser humano y con sentidos atribuidos a nuestra vida, a nuestras acciones, proyectos, fracasos...

En el segundo se trataría asumir la muerte, específicamente aquella producida por la violencia como un problema de una población que requiere de un direccionamiento pedagógico, y por el otro, tiene que ver con la objetivación de los sujetos como individuos formables y, por tanto, necesitados de educación. En ese sentido (...) la pedagogización (...) tiene que ver con el modo en que se reorganiza el mundo y la vida de los infantes en tanto cuestión educativa. De parte de los infantes se llega, en este contexto de saber, a que la vida tiene que ser aprendida y, para ello, la vida misma ha de ser preparada y presentada de un modo educativo (Runge, s/f., p. 27).

En tercer sentido se trataría de la didactización es decir, de convertir la muerte en un contenido a enseñar en las escuelas considerando previamente lo “que el niño pida o necesite desde su vivencia, no de lo que el adulto interprete desde su visión” (De la Herrán y Cortina, 2007 p. 11). Para esta perspectiva y autores es tan importante enseñar sobre la muerte como sobre la vida. Consideran que superar los tabúes creados en torno a la muerte, con el objeto de hacer posible un encuentro con su realidad en el escenario educativo. En relación con esta perspectiva Herrero y Poch (2003), sostienen que, si la muerte se convierte en un contenido de enseñanza, el maestro podrá realizar un trabajo preventivo que funge como soporte para que el niño y la niña enfrenten a futuro situaciones relacionadas con la muerte; para que superen los miedos y crezcan interiormente.

La metodologización tiene que ver con implementar metodologías para la enseñanza de la muerte en las escuelas. Feijoo y Montañero (2003) señalan, en su artículo “Muerte y educación”, que la conciencia de la muerte es un proceso que inicia desde edades muy tempranas, e invitan al profesorado a que se forme en dos vías: En su “madurez personal frente al hecho de la finitud y la vulnerabilidad de la existencia” (Feijoo y Montañero, 2003, p. 54) y en el fortalecimiento de su rol

educativo, mediante la implementación de metodologías que posibiliten una formación sobre la muerte.

Una referencia adicional que proviene del campo de la Filosofía, más concretamente de la llamada Tánato-ética, y que hace eco a la pregunta: ¿Cómo nos forma la muerte?, es la de Enrique Bonete Perales (2002), en su artículo “Ética de la muerte: de la Bio-ética a la Tánato-ética”. Bonete señala que el ser humano debe “ir aprendiendo a morir” (p. 61), a través de la reflexión constante en torno a la muerte, de manera que se esté preparado para enfrentarla con serenidad al momento de su llegada. Para el autor este “ir aprendiendo a morir” tiene una triple dimensión: como práctica de la filosofía, dispositivo terapéutico y forma de vida que posibilita afrontar con tranquilidad el hecho aterrador del fenecer humano.

## Bibliografía

- Ariès, P. (2011). *Historia de la muerte en Occidente. De la Edad media hasta nuestros días*. España, Barcelona: El Acantilado.
- Ariès, P. (2008). *Morir en Occidente*. Buenos Aires: Ariana Hidalgo editora.
- Ariès, P. (1999). *El hombre ante la muerte*. Madrid, España: Taurus
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en la antigua régimen*. Madrid, España: Taurus
- Ariès, P. (1986). La infancia. En: *Revista educación 281. Historia de la infancia y de la juventud*, sep-dic. Originalmente se publicó en el vol. VI de la enciclopedia Einaudi en 1976.
- Arnaiz (2003). ¿Podemos hablar de la muerte en la escuela y el instituto?. *Aula de innovación educativa*, nº 122
- Bárcena y Mèlich (2000). La educación como acontecimiento ético. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bonete, E. (2002). Ética de la muerte: de la Bio-ética a la Tánato-ética, en: *Daimon. Revista de Filosofía, Murcia*, España: Universidad de Murcia, No. 25, pp. 57-74.
- Campillay, M. Fuentes, M. (2007). Una aproximación a la muerte y el morir desde una mirada batesoniana. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Carli, S. (2005). La infancia como construcción social. De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Centro Clínico de los Institutos Nacionales de la Salud. (2007). Cómo hablar con los niños acerca de la muerte. Michigan, EE.UU: Publicaciones de información para el paciente.
- Cid, L. (2011). Explícame qué ha pasado: guía para ayudar a los adultos a hablar de la muerte y el duelo con los niños. Madrid, España: Fundación Mario Losantos del Campo.
- Colángelo, M. (2005). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. *La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*, pp. 1-8.
- Cornu, L. (2007). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, Poggi, korinfeld. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Argentina, pp. 19-26.
- DeMause, L. (1982). Evolución de la infancia. En DeMause, *Historia de la infancia*. México: Alianza
- Díaz, E. (1998). El niño y la muerte. En *Affectio Societatis* (2). Medellín, Colombia
- Durán, A. (2011) Los niños y el tema de la muerte. Asociación Mexicana de Educación Continua y a Distancia, A.C.
- De la Cuesta, C. (2011). Análisis-Procedimientos en Teoría fundamentada: Codificación. México: UNAM, Facultad Ciencias de la Salud.
- De la Herrán, A. y Cortina, M. (2007). Fundamentos para una pedagogía de la muerte, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), No. 41/2.
- De la Herrán, A., González, M., Navarro, S. Bravo y M. V. Freire. (2000) ¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil.

- Díaz, E. (1998). El niño y la muerte. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, *Revista Affectio Societatis*. (2).
- Díaz, L. Torruco, U. Martínez, M. Varela, M. (2007). *La entrevista, recurso flexible y dinámico. México D.F, México: UNAM*
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?. En Frigerio y Diker. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Diné D. (1967). Lo irrevocable. ¿Permite la muerte que se filosofe sobre ella?. En Jankélévitch, V. (2004). *Pensar la muerte*. Buenos aires, Argentina: Fondo de cultura económica
- Durán, A. (2011) *Los niños y el tema de la muerte*. Asociación Mexicana de Educación Continua y a Distancia, A.C. Recuperado de:  
[www.tanatologia.amtac.com/.../44%20Los%20Ninos%20y%20la%20Muerte.pdf](http://www.tanatologia.amtac.com/.../44%20Los%20Ninos%20y%20la%20Muerte.pdf)
- Feijoo y Pardo (2003). Muerte y educación. España: Revista Tarbiya (33).
- Feijoo, P. y Montañero, M. (2003). Muerte y educación. En: *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación*, Madrid, No. 33, Julio-Diciembre, pp. 51-76.
- Frelat-Kahn, B. (2004). Las figuras de la transmisión. En Frigerio y Diker. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Freud, S. (1915/1992). Consideraciones de actualidad sobre la guerra y la muerte. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores
- Frigerio, G. (Septiembre de 2012). Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas. En: *SER con Derechos. Programa de formación sobre desarrollo y articulación de proyectos*. Videoconferencia. Vía Skype. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Frigerio, G. (2004). “Los avatares de la transmisión”. En Frigerio y Diker. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Girardi, N., San Gil, M. & Santillán, S. (2009). “¿Qué piensan los niños acerca de la muerte y qué actitudes toman los adultos frente a esto?”. Recuperado de:  
<http://docplayer.es/12719092-Que-piensan-los-ninos-acerca-de-la-muerte-y-que-actitudes-toman-los-adultos-frente-a-esto-1.html>
- Gutiérrez, J. (2005). *Los niños y la muerte*. p.15-20
- González, C. (2003). “Esta vida tan efímera, esa muerte tan eterna”. *Cuadernos para la reflexión*.
- Herrero, O y Poch, C. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo. Reflexiones, testimonios y actividades*, Barcelona: España, Paidós.
- Jaimes, A. (2013). “Formando el concepto de muerte en el niño de preescolar”. Asociación Mexicana de Educación Continua y a Distancia, A.C. Recuperado de:  
<https://es.scribd.com/document/160813550/111-Formando-El-Concepto>
- Jankélévitch, V. (2004). *Pensar la muerte*. Buenos aires, Argentina: Fondo de cultura económica

- Karol, M. (2004). Transmisión: historia y arqueología. En Frigerio y Diker. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Kübler, E. (1993). La muerte y los moribundos. Barcelona, España: Grijalbo.
- Kübler, E. (1994). La muerte: un amanecer. España: Ediciones Luciérnaga.
- Málishév, M. (2002). El sentido de la muerte. México D.F, México: *Revista Ciencia Ergo Sum*, 10 (1), pp. 51-58
- Meirieu (1998). Frankenstein educador. Provincia de Barcelona: Laertes.
- Mèlich, J., Situaciones límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas, Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona, 1989, p. 232.
- Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México D.F: Trillas. S.A. de C.V.
- Muriá, I. (2000). La concepción religiosa de la muerte: Un estudio evolutivo. *Revista Digital Universitaria*. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.1/art2/index.html>
- Núñez, A. & Mendoza R., (2014). Análisis del concepto de muerte o pérdida en niños de la calle y en niños que viven con sus familias. *En Revista electrónica de psicología Iztacala*. 17 (2), pp. 667- 694. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/47174>
- Ortiz, C. Buriticá, I. (2007). *Representación de la muerte en el niño*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales
- Patton, M. (2002). Investigación cualitativa y métodos de evaluación. California, EEUU: Sage Publications.
- Perdigón, J. (2008). *Una relación simbiótica entre la santa muerte y el niño de las suertes*. San Cristóbal de Las Casas: Revista LiminaR. 6 (1)
- Redondo, P. Antelo, E. (2017). Encrucijadas entre el cuidar y el educar. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Rodríguez, Benítez y Moreno (2009). Tanatología: el proceso de morir. Veracruz, México: Revista de Divulgación Científica y Tecnológica de la Universidad Veracruzana. Vol. 22 (2).
- Rodríguez, P., De la Herrán, A. y Cortina, M. (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje de servicio. *Educación XXI*, 18(1), 189-212.
- Rodríguez, P., De la Herrán, A. y Cortina, M. (2012). Antecedentes de Pedagogía de la Muerte en España. *Enseñanza & Teaching*. Revista Interuniversitaria de Didáctica, 30(2), 175-195.
- Rodríguez, D., Siliceo, J., Benítez & Hermida, A. (2009). *Tanatología: El proceso de morir*. Revista de divulgación científica y tecnológica de la universidad veracruzana. Mayo-agosto. (2) Vol.22.
- Rojano, J. (2008). *Conceptos básicos en pedagogía*. Redhecs: Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social. (4), 36-47.

- Runge, A. & Muñoz, D. (2012). *Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación*. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. (2), Vol. 8, pp. 75-96. Manizales: Universidad de Caldas.
- Runge, A (s/f). “Aspectos teórico-conceptuales y punto de partida: la infancia como construcción histórica, social, cultural y discursiva”, p. 32.
- Smpieri, R. Collado, C. Lucio, M. (2010). *Metodologías de la investigación (Quinta ed.)* México D.F: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A de C.V
- Scatena, N. Correia M. (2011). *Incluir la Muerte en la Escuela*. Argentina: Margen Vol. 61.
- Schenck, L. (2001). *El retorno de los nómades*. Córdoba, España: Almuzara.
- Sirota, R. (2004). El avatar de la transmisión: el niño. En Frigerio y Diker. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Strauss, A. Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia
- Thomas, L. (1983). *Antropología de la muerte*. Paris. Francia: Payot
- Torres, A. Jiménez, Y. Rojas, J. (s.f.). *El estudio de caso, estrategia de investigación para entender los negocios*. México: Universidad San Luis Potosí.
- Tylor y Bogdan (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Hout, G. (1970). *Reflexiones sobre la muerte*. En Jankélévitch, V. (2004). *Pensar la muerte*. Buenos aires, Argentina: Fondo de cultura económica