

LA “EDUCACIÓN PARA LA MUERTE” COMO TEMA TRANSVERSAL DE TRANSVERSALES. CONSIDERACIONES PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL”

Comunicación presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98 por:
Soraya Bravo García, Agustín de la Herrán Gascón, Vanessa Freire López, Isabel
González Sánchez y M^a Jesús Navarro Valle

I UN MARCO DE REFERENCIA

- I. La muerte: un tabú en educación.
- II. Pretensiones.
- III. La etapa infantil: el tramo más adecuado.
- IV. La historia se repite.
- V. Paralelismo: educación sexual-educación para la muerte.
- VI. El sesgo del conocimiento dominante.
- VII. La herejía epistémica: un límite para la innovación educativa.

- A) *Subefecto inmovilista*
- B) *Subefecto actualidad*
- C) *Subefecto tendencia*
- D) *Subefecto preservativo*
- E) *Subefecto certeza*
- F) *Subefecto negación*

- 1) *Simultáneas*
- 2) *Históricas*
- 3) *Ajenas*

- G) *Subefecto agresivo*
- H) *Subefecto paralelo*

- VIII. El caso de la muerte.
- IX. Vías básicas para su conocimiento.
- X. Principal consecuencia ética y didáctica.
- XI. Aprendiendo del niño.

-Primera fuente de aprendizaje: la sinceridad infantil.

-segunda fuente de aprendizaje: los *infantilismos*, fuente de formación para el educador.

- XII. Propuesta didáctica.

II INVESTIGACIÓN-ACCIÓN SOBRE LA MUERTE

LA “EDUCACIÓN PARA LA MUERTE” COMO TEMA TRANSVERSAL DE TRANSVERSALES. CONSIDERACIONES PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL”

RESUMEN. Recientemente, en las paredes del metro de Madrid se han pegado fragmentos de textos que animan a la lectura. Uno de ellos es de un cuento de Carmen Martín Gaité. En él una niña pregunta, entre otras cosas, “¿Qué es morir?”. A nosotros, además, nos

ha animado a pensar, por ejemplo, ¿cómo es posible que cruzando la puerta del año 2000 las escuelas no se ocupen todavía de *educar para la muerte*? ¿Es ésta una cuestión que no pertenece a la vida cotidiana? ¿Quizás sea demasiado tarde para algunos? ¿Podría ser demasiado pronto para nuestra educación?

Si por lo menos “*podiera empezar a ser*”, el proceso de *diseño-desarrollo* de este *tema*, evidente *transversal de transversales* (o más) habría de iniciarse en la etapa infantil, por ser, además de la primera, una etapa de referencia didáctica para todas las demás.

En esta comunicación ofrecemos un **marco de referencia** y una **práctica de investigación-acción**, encaminados a proporcionar fundamentación y una muestra de vivencias lúdicas sobre la muerte, normalmente negadas al niño.

I UN MARCO DE REFERENCIA

LA MUERTE: UN TABÚ EN EDUCACIÓN. La muerte es el tema *constantemente* vetado: es negativo, de mal gusto. A pesar de ser tan antiguo como el ser humano, de que aparezca a diario en los medios de comunicación social, de que jamás haya habido tanta apertura y flexibilidad educativas como en la actualidad, a pesar de la creciente tendencia al desarrollo de la escuela hacia y desde lo cotidiano y de conocer la conveniencia de la prevención, etc., todavía nadie nos enseña a encontrar un sentido *aséptico (no-parcial)* a la muerte, y mucho menos a morirnos. Creemos que, si desde las aulas no se incluye *la educación para la muerte* como un contenido global y ordinario, no se nos enseña a vivir completamente.

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

Queremos indagar, con actitud alternativa, sobre esta *asignatura pendiente* (que no es “troncal”, sino “radical”), mil veces suspendida, y prestarle atención preferente, como cualquier *dolor* requiere. ¿O acaso una herida o una jaqueca no se tiende a solucionar con prioridad a otras necesidades *superiores* o más placenteras?

Por tanto, proponemos abordar *la muerte* como un contenido de importancia máxima para la vida, en tanto que *orientadora de ella*. Acaso, consciente o inconscientemente, como meditaba Robert Musil, el autor de “El hombre sin atributos”: “Deber esperar la muerte para poder vivir, he aquí una proeza antológica”. ¡Y paradójica! Insistimos de entrada en esto: comprendiendo significativamente (adecuada, funcional y autónomamente) el *sentido de la muerte*, se vive mejor y se deja automáticamente de hacer una buena cantidad de vilezas.

LA ETAPA INFANTIL: EL TRAMO MÁS ADECUADO PARA UNA RESPUESTA CURRICULAR. ESTATUTO CURRICULAR DE UNA *EDUCACIÓN PARA LA MUERTE*. En un Congreso Internacional de Educación Infantil celebrado hace pocos meses en Granada, decíamos:

El maestro de los niveles primeros representa el centro de la escuela, por antonomasia. Socialmente, se piensa que la escuela es tanto más escuela, cuanto más

se descende en los niveles de edad. Puede que esta creencia sea más profunda de lo que parece. El doblete educación primaria-educación infantil es, de hecho, el epicentro de una escuela mayor, didácticamente empobrecida, mientras se aleja de estas primeras etapas. Si la educación infantil es la etapa más creativa y rica, en cuanto a realizaciones educativas, no nos parece descabellado, en modo alguno, que pueda servir de referencia a las demás (A. de la Herrán Gascón, S. Bravo García, M.V. Freire López, y M. Ramos Prieto, 1998).

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

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

En conclusión, parece que la *educación para la muerte* sería una cuestión "transversal" a aquellos *temas transversales* a las *áreas curriculares*. Por ello, podría denominarse *tema radical* o *espiral de transversales*, que para el niño es la paz en las pesadillas, rabieta, desasosiego; aceptación sexual para su placer y continuación; seguridad vital en lo vial; salud en su cuerpo y psique sanos; cuidado ambiental y consumista de una Tierra que nos salva, porque somos todos vivos puntos de colores en este *cuadro impresionista*.

LA HISTORIA SE REPITE. Hace no muchos años, la posibilidad de educar para la *igualdad de oportunidades entre sexos y otras cualificaciones sociales* en las aulas de Educación Infantil eran consideradas poco más que un disparate. ¿Cómo iban a educarse sobre y para los mismos derechos los niños y las niñas, si tenían funciones sociales predeterminadas radicalmente desiguales? Más recientemente, la consideración de “rarísimo” se reservaba a eso de introducir en las aulas de cualquier etapa, sobre todo de Educación Infantil, *la educación para la seguridad vial, para el consumo, intercultural...*

Sin embargo, posteriormente, fueron rápidamente incorporados como contenidos principales de educación, porque no podía ser de otra manera. Aquella *transversalidad incipiente* de los “Programas Renovados” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1981) proporcionaba sus primeros frutos generalizados, en el marco de un proceso de enriquecimiento irreversible... Pero el *gran tema*, la constante “k” de todas las inquietudes de fondo, *la educación para la muerte*, se rodeaba, como en una gimcana de prejuicios.

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

PARALELISMO: EDUCACIÓN SEXUAL-EDUCACIÓN PARA LA MUERTE. Análogamente, aunque pueda parecer distinto, algo semejante ocurría hace unos años con la *educación sexual*, cuya polémica era -¡y sorprendentemente, para nosotros, sigue siendo!- objeto de

escándalos en las escuelas y colegios, y de artículos y debates cruentos en los medios de comunicación social.

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

En cambio, *la muerte* es, por un lado, un tema asociado al dolor y al sufrimiento, y por tanto, poco deseado y oscurecido por multitud de creencias y ritos sin fundamento que casi siempre generan un vacío que sólo ellas aseguran poder volver a llenar. Y por otro, un núcleo de contenidos de dudosa *pertinencia educativa*, por parecer que se trata de un tema de otros sitios: religión, medicina, psicología paliativa, filosofía, familia, individualidad...

EL SESGO DEL CONOCIMIENTO DOMINANTE COMO NORMALIDAD, ALLENDE LA EDUCACIÓN. Hay que creer, no obstante, que estas *resistencias a la desidentificación con el programa de apegos de turno*, es tanto o más propio de la educación que de otras disciplinas.

Y todavía más. Creemos que la educación, investigada y desarrollada por profesionales (exceptuamos, por tanto, los manejos de personas e instituciones ajenas), sobre todo de las primeras etapas, puede ser un excelente modelo de desarrollo para la forma de abordar el conocimiento de otras ciencias y artes, sobre todo en lo que se refiere a su menor parcialidad *epistémica*.

Queremos deducir de ello que la *intolerancia a la diversidad*, entendida como atracción por el sesgo, es una cualidad normal de todo conocimiento institucionalizado, sea éste científico, artístico, religioso o gastronómico. Y que esta *escora* tiende a aminorarse en la educación, para bien de las ciencias, las artes, las religiones y los deportes, ser humano incluido.

Podemos considerar muy rápidamente varios casos:

a) La Medicina: Para el maestro de *medicina natural* Hoon Cho, las facultades de Medicina deberían llamarse, propiamente, facultades de Medicina Moderna, ya que en ellas sólo se enseña *medicina convencional* (oficial, estatal, alopática o como se prefiera denominar, según el contexto). En ellas, de la milenaria y económica (he ahí, quizá, la raíz del problema) fiabilidad de la acupuntura ni se enseña ni se entiende una línea, y son *raros* o marginales los médicos que se interesan por ella.

b) La Música: En los conservatorios en realidad predomina una sola clase de música.

c) La Teología, en cuyas facultades un solo *ismo* se identifica con la Religión en su conjunto y *parcializa* y *asimila* contenidos muy amplios como *Dios* o *creyente*, a conocimientos propios, acaparando la neutralidad y la necesidad de saber más.

d) La Filosofía: Se entiende como equivalente a Filosofía occidental. ¿Por qué, si los griegos fueron discípulos de culturas milenarias que todavía no hemos superado?

e) La Psicología, donde todo se organiza según el tono de la *cuerda dominante*, y donde lo ajeno o menos extendido (Psicoanálisis, *Psicología Transpersonal*, *Grafología*,

Programación Neurolingüística, etc.) todavía suenan, desde los propios esquemas de ignorancia, a rarezas del pasado o del futuro (y por lo tanto en el día de hoy deben desconsiderarse).

Todos los sesgos de conocimiento dominante provienen de nuevos confesionalismos, formalmente idénticos, con sus jerarquías y sus intolerancias, sus tabúes y sus *zonas prohibidas*, sus fobias y sus filias, su dualidad y sus divergencias.

LA HEREJÍA EPISTEMICA: UN LÍMITE PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA. A pesar de que la educación esté menos intensamente afectada por *ismos* [entiéndanse como “-itis” o *inflamaciones del ego*], todavía son muy pocos los investigadores y los profesionales de la educación verdaderamente *inquietos*. A la mayoría le gusta eso de *innovar*, si y sólo si esos procesos (necesarios, por lo demás) se asientan y desarrollan lo que ya está investigado. Lo que más llena y ratifica, por tanto, es la investigación del tipo *prurito*.

Cuando lo que se propone es radicalmente diferente, porque se funda en premisas primeras que no son las generalmente compartidas, aceptadas, avaladas por autores consensuados (aunque algunos fueran considerados por el *confesionalismo* dominante como *herejes epistémicos*), se tiende a rechazar. Quienes así actúan, casi están *muertos en vida*, en cuanto a conocimiento se refiere, pero, cuando a su alrededor despierta la savia que no tienen, extienden sus tentáculos, como la Hidra, y desde su sinfonía de *palpos*, rechazan las *innovaciones*, al menos por estos efectos homeostáticos, cuya pretensión no es otra que *continuar del mismo modo*:

a) *Subefecto inmovilista* (“*De aquí no nos movemos*”): O tendencia a mantenerse en el mismo estado, que apoltrona e hipoteca la natural inquietud por el conocimiento y la tendencia a la duda, contradiciendo por tanto el A, B, C.. de la actitud investigadora, objetivamente entendida.

b) *Subefecto actualidad* (“*Esto es lo importante*”): O indicación convencida y segura de cuáles son los temas, fundamentos y métodos actuales, y en consecuencia cuáles son *no pertinentes* con las necesidades sociales y profesionales. Así pues, para saber *lo que se lleva ahora* o para *actualizarse*, nada mejor que constatar los raíles trazados por las tendencias dominantes.

c) *Subefecto tendencia* (“*Sigamos por aquí*”): Podría considerarse la versión dinámica del anterior. Sería la tendencia a continuar profundizando, *ejemplificando*, detallando o ratificando lo que ya se sabe y del modo y en el sentido que se conoce, sobre todo para demostrar lo importante que resulta seguir en el mismo sitio y justificar el propio inmovilismo emotivocognitivo.

d) *Subefecto preservativo* (“*No queremos saber nada*”): O tendencia al *quietismo* para evitar “dispersarse” por otras influencias o posibles *desestabilizaciones* y *desequilibrios* cognitivos (¡ay, Piaget!), y, quizá, poner de manifiesto que lo que se creía la mejor de las opciones o la relativa *verdad* puede ponerse en entredicho, por ser completable, modificable, sustituible o hasta suprimible...

e) *Subefecto certeza* (“*Tenemos razón*”): O creencia en que la propia opción es la verdadera, la cierta, la única o la más válida y que, por tanto, las demás posturas y opciones, o tienen menos posibilidades de desarrollo o de acierto, o están en un error. Se trata de la

principal fuente de motivación que lleva a los sujetos identificados con una determinada a postura a colmar los propios vacíos derivados o producidos por ella, con soluciones correspondientes al mismo sesgo.

f) *Subefecto negación* (“*Eso es imposible*”): O tendencia a negar la posibilidad de que otras opciones (posturas, planteamientos, líneas de trabajo, etc.) proporcionen soluciones o alternativas mejores o más acertadas que las propias, comúnmente aceptadas o defendidas por la propia comunidad de creencias, realizaciones, etc. Esta actitud divergente y egocéntrica puede dirigirse a tres clases de *propuestas* no excluyentes y relativas:

1) *Simultáneas* (coetáneas), que se entienden como concursantes, competidoras o rivales, pero cuya tendencia de futuro, por su complementariedad, es la convergencia.

2) *Históricas* (surgidas en otros periodos), que se conceptúan como superadas o como ocupadas en contenidos sin solución, como es el que tratamos.

3) *Ajenas* o pertenecientes a otros ámbitos disciplinarios, epistemológicos o culturales distintos, que por lo tanto se entienden como ajenos. A su vez, éstos pueden estar arraigados en una tradición histórica o ser coexistentes.

g) *Subefecto agresivo* (“*A por ellos*”): Cuando, pese a la *negación*, la presencia e importancia relativa de las opciones alternativas es creciente, se suele pasar al ataque, bien pasivo (ignorancia, menosprecio, etc.), bien activo (crítica prejuiciada, descalificación, etc.). Esta actitud suele estar más basada en creencias que en conocimientos válidos sobre aquello que se agrade.

h) *Subefecto paralelo* (“*Cada cual por su camino*”): Parte de la idea, lógicamente falsa, de que la convergencia de opciones no es conveniente, y de que la cooperación es imposible. Estas actitudes son de duración indeterminada. Están más arraigadas en incompetencias personales e institucionales y en prejuicios compartidos que en imposibilidades o inconveniencias lógicas. Normalmente, el tiempo las disuelve. La lástima es que esto pueda ocurrir más allá de su periodo operativo, con lo que la falta de convergencia se ha podido traducir en tiempo perdido. El “Todo lo que se eleva, converge”, de Teilhard de Chardin (1984), no cabe en su estrechez.

Exageradas, todas estas tendencias se encargan al unísono de evitar que las novedades radicales asomen por la puerta del conocimiento habitual y puedan conllevar la aparición del *fantasma de la crisis*.

CONCLUSIÓN: LAS MAYORES RESISTENCIAS. EL CASO DE LA MUERTE. A pesar de que la tendencia a continuar en el mismo estado es un comportamiento normal de las comunidades científicas y profesionales más organizadas (institucionalizadas), las mayores resistencias provienen de la exacerbación del *efecto negación*, concretamente de la actitud negativa hacia las propuestas:

a) *Históricas*, por intentarse abordar en otros periodos o etapas.

b) *Ajenas*, por pretenderse solucionar desde otros ámbitos del conocimiento y la cultura, sobre todo si estas conclusiones están *tradicionalmente arraigadas*.

Pues bien, el caso de la muerte se ajusta, desde el punto de vista de su *educabilidad*, a un contenido de *máxima resistencia*. En efecto, se trata de una cuestión:

- a) *Histórica*, por cuanto es tan antigua como la conciencia humana.
- b) *Ajena*, ya que tradicionalmente ha sido atendida y satisfecha por ámbitos tan distintos como la familia, las religiones, las filosofías, las tradiciones culturales, los ritos, la propia *mismidad*, y, además, esa correspondencia se pierde en el tiempo.

Con todo, ninguna de esas fuentes ha satisfecho fiablemente el enigma del morir y del morirse.

VÍAS BÁSICAS PARA SU CONOCIMIENTO. Concretemos. Cuatro son las vías básicas para el posible conocimiento de la muerte.

a) *Positiva*: Profundizar en lo que es la muerte, desde lo que se cree que la muerte es.

1) La premisa (prejuicio) de poderse dar una respuesta simultáneamente *parcial* y *válida* a esta cuestión ha conducido a la formación de *abanicos de respuesta doctrinaria* variadísimos y no-universales (en todo caso *pseudouniversales*) que han desarrollado sus actitudes sobre los criterios antedichos.

2) Muchísimos han desarrollado ritualizaciones y mitificaciones cada vez más exclusivas, progresivamente más distanciadas de las soluciones ofrecidas por comunidades o plataformas semejantes (concursantes). Desde el punto de vista de una eventual solución objetiva y generalizable, las propuestas se han traducido en el vacío más frustrante, en la imposición o en la voluntad de *fagocitar* sistemas de doctrina menos pudientes.

3) Todo ello ha llevado a que aquello que se tiene por *muerte* sea tan diverso como ilusorio y sin un fundamento riguroso.

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

1) Se trata de profundizar en lo que, esencialmente, la muerte no es, para, desde esta relativa seguridad excluyente, acabar por inferir lo que posiblemente es. Se trataría de una propuesta parecida al *vichara* que R. Maharsi (1986) enseñaba para el conocimiento de uno mismo.

2) Es muy difícil que la *muerte* sea conceptuada por los *vivos* de un modo válido, porque, refiriéndose a otro *estado del ser*, se desarrolla desde el *ego vivo* (*apego, dependencia, identificación, parcialidad, etc.*). Pero sí parece más probable, en consecuencia, deducir de ella lo que puede llegar a ser una representación mental menos inválida.

3) Por ejemplo, con escasa probabilidad de error podemos conceptuar la *muerte* desde lo que esencialmente no es, por ser producto de ego:

- No es el rito o la parafernalia que, según la religión o la cultura, rodean al

cadáver o al alma del finado.

- No es siquiera el *resto* del *no-vivo*, sea *físico* (*cadáver, féretro, esqueleto...*), o *psíquico* (*alma, fantasma, espíritu...*).

- No es aquello que del fallecido *sus vivos* recuerdan o el sentimiento que en ellos queda (dolor, sufrimiento, indiferencia, alivio...).

- No es la estela del recuerdo (fama, honor, poder, legados, inmortalidad, leyenda...).

- No es el miedo a la muerte, más basado como decía Epicteto en la *creencia sobre la muerte* que en la muerte misma.

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

1) Creemos que de este modo el error al conceptualizar la *muerte* es así mismo mínimo.

2) Por ejemplo, si afirmamos que muy probablemente la muerte pueda ser el cambio de un estado de una conciencia de *ego* a otro de *no-ego*, de un *tránsito* a otra forma del *ser*, de la *parcialidad* al estado de *no-parcialidad*, del *estar* al *no-estar*, de un estado de *pensamiento* a otro de *no-pensamiento*, etc.

3) Entrarían aquí propuestas como la de A. Maurois, cuando sostenía que: "La muerte no puede ser pensada porque es ausencia de pensamiento. Por lo tanto, hay que vivir como si fuésemos eternos".

d) *Experimental*:

1) Aparentemente directa: Percibida por quienes han padecido *muerte clínica*, concepto evidentemente determinado por la tecnología médica actual, y que probablemente varíe posteriormente. Incluiríamos aquí las experiencias testimoniales como las revisadas por investigadoras como E. Kübler-Ross, R. Moody, Scott Rogo, etc.

2) Indirecta: Percibida por quienes han trascendido su conciencia ordinaria, por diversas vías: buen uso de la razón, meditación, cultivo místico, experiencias extraordinarias, estados de conciencia muy superiores al normal, etc. En tales casos, lo que proviene de estas personas suele ser de verdadera utilidad. Un testimonio clásico, del maestro Dogen, autor del clásico "Shobogenzo": "La leña no puede ver sus cenizas, las cenizas no pueden ver la leña".

PRINCIPAL CONSECUENCIA ÉTICA Y DIDÁCTICA. Los profesionales de la Educación son muy conscientes de que el *respeto didáctico* ha de ser uno de los principios de intervención educativa más importante. Sobre todo en la etapa infantil, en la que los niños y niñas son más *absorbentes*.

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

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

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

Deducimos, por tanto, que cometeremos menos errores al enseñar contenidos relativos a la muerte, si los contenidos (aquello sobre lo que versa la enseñanza) no provienen de *ninguna vía positiva*, según la clasificación anterior. O sea, que si queremos promover una educación activa y respetuosa con nuestros niños, los contenidos de enseñanza no deberían provenir de ningún *ismo* (*taller de doctrina*, donde se confeccionan, readornan y recargan disfraces para la angustia y la razón), o sea, de ninguna propuesta parcial.

EL NIÑO COMO MAESTRO DE MAESTROS

PRIMERA FUENTE DE APRENDIZAJE: LA SINCERIDAD INFANTIL. Si preguntamos a un niño de 3 ó 4 años, como hemos hecho en nuestras inquisiciones: *¿Qué es morirse?*, *¿Qué le ha pasado?* [a la mamá de Bambi], *¿Se muere igual un hombre que una flor?*, etc., nos encontraremos frecuentemente con la misma respuesta: “No sé”.

En cambio, cuando el mismo niño pregunta a un adulto “¿Por qué se ha muerto mi abuelita?”, las respuestas suelen ser variopintas. Oscilan desde la *evasión de la respuesta* hasta la hipótesis del tierra-juicio-cielo-purgatorio-infierno-limbo, si es que no hemos dejado alguna estancia por citar. Son muy escasas las respuestas “a lo niño”, como hace N. Guillén (1958): “¿Qué sabéis de la Muerte? Nada. Ni siquiera si existe” (p. 89).

Si lo más frecuentes son las *transmisiones de seguridades*, sus consecuencias *didácticas* son los enjambres de hipótesis entrelazadas propias de los niños de 6 u 8 años, que dan lugar a explicaciones *pseudológicas* y patéticas, cuyo significado es nulo para el niño, más allá o más acá de ellas.

Tan poco esclarecedoras como aparentemente inofensivas, se convertirán de adultos en el asiento seguro de una importante *angustia de muerte*, aprendida tan significativamente, que sobre todo se expresará, en la ancianidad, como notoria ausencia de madurez.

¿Cuál es la diferencia entre la respuesta del niño y la del adulto normal? La principal, a nuestro juicio, es que el niño responde desde su *conocimiento* (y lo que conoce, como buen razonador, aún no egotizado, *es que no sabe*, como dijo Sócrates). En consecuencia, afirma: “No sé” o “no sabo”. Y, si se insiste en la pregunta, se querrá ir, deseará que le dejemos en paz, porque no tendrá más que decir.

En cambio, el adulto (maestro, educador, padre...) tenderá a contestar desde su *ismo* (sistema de identificaciones), y dará respuestas estándar, previsibles, idénticas a las que ofrecerá otro adulto que comparta sus mismas premisas (A. de la Herrán Gascón, 1997, p. 98), más vinculadas a la *creencia en que se sabe* o al apego al propio *programa mental compartido*, que al solo y *honesto conocer*, o a cualquier clase de concepción por descubrimiento.

En consecuencia, si el niño de segundo ciclo de Educación Infantil es evidentemente más lável que el adulto, éste habrá de tenerse como casi crédulo, por definición. Y en esa *credulidad* se dan cita, paradójicamente, la *experiencia* y la *ingenuidad* más sorprendentes.

SEGUNDA FUENTE DE APRENDIZAJE: LOS *INFANTILISMOS*, FUENTE DE FORMACIÓN PARA EL EDUCADOR. Nuestra educación no garantiza -lo hemos dicho más veces- madurez o evolución interior. De hecho, los mayores defectos y errores humanos podrían identificarse como *problemas educativos*, y más concretamente como problemas de madurez. La mayoría de ellos se centran en el ego, podrían considerarse *infantilismos*.

Comentemos dos de ellos, al hilo de la muerte:

a) El primero son los ritos, normales y necesarios, sobre todo para el desarrollo del niño de primer ciclo (de 0 a 3 años), y que podrían definirse como:

la repetición de las características de las situaciones. Para saber lo que una situación significa (por ejemplo es hora de comer) es necesario que ésta se produzca de la misma manera, que se repitan las mismas señales, que el niño pueda reconocerla con facilidad (E. Lobo, 1996, p. 176).

¿Acaso no son idénticos los ritos funerarios o de cualquier otra clase, hasta el punto de ser una de las características definitorias de las sociedades primitivas? (J.G. Frazer, 1997).

b) El segundo es el de las propias metafísicas sobre la muerte: Desde que las creencias sobre la muerte empiezan a cuajar, con toda certidumbre se falsean a sí mismas. Hemos visto que es tan sólo al principio, antes de que aflore la necesidad de interpretación (breve periodo del “no sé”) cuando pueden considerarse extraordinariamente rigurosas. Un rigor que normalmente después se difumina, a no ser que se pretenda volver a pensar desde uno mismo.

1) Lo normal es que se apunte a la invención elemental o al desuso de la razón (fes, tradiciones, metáforas, supersticiones, obsesiones, etc., unas más deterioradas y deteriorantes que otras) de los adultos. Pareciera, en efecto, como si, por haber cedido a esta debilidad inevitable, a partir de ahora el adulto comenzara a ser definitivamente *pueril*.

2) Dicho de otro modo: Cuando el adulto comienza a teorizar más allá de su embotado sentido trascendente, se encuentra con el niño. Con este *segundo niño* al que cuesta tanto introducirse en los disparates y las historias sociales del adulto, que quizá algún día podría utilizar como escalón sobre el que erigir su crítica y subir más alto. ¡Y hoy podría ser un gran día!

3) Por tanto, aunque colegida desde otros contextos, convergemos con L. Wittgenstein (1996), en que: “Todas las teorías pueriles (infantiles) las encontramos, de nuevo, en la filosofía actual; sólo que les falta el aspecto infantil” (p. 77).

4) Por tanto, mantenemos la hipótesis de que multitud de sistemas de creencias (filosóficos, religiosos, etc.) sobre la muerte no son más que “aprendizajes significativos” de nuestros maestros, los niños.

5) De donde se deduce espontáneamente que todo adulto consciente, y más si trabaja en la educación infantil, debería pretender superarlos, o por lo menos conocerlos.

PROPUESTA DIDÁCTICA. ¿Dónde queda aquel punto de partida de los 2 ó 3 años (el “no sé” a que hacíamos alusión), magnífico o bien orientado, por no haber sido contaminado con nada radicalmente incierto todavía?

La propuesta que hacemos desde aquí con relación a la enseñanza y aprendizaje de la muerte se asienta en tres vértices funcionales:

a) Uno es la evitación del *aprendizaje significativo* de contenidos no ciertos o de naturaleza doctrinaria-parcial, que posteriormente se va a traducir en un trabajo cognitivo considerable, encaminado, desde la *conciencia*, al *desaprendizaje significativo* de lo que probablemente, de adulto, no le sirva para nada.

b) Otro es la conveniencia de *enseñar a dudar* desde muy pequeños, y tanto más en temas sobre los que casi nadie tiene nada que asegurar, como es el que tratamos. La propuesta, pues, se orienta a transformar la duda en uno de los soportes más fiables del saber, y en la garantía de realización de *aprendizajes significativos por descubrimiento por sí mismo*. O sea, un medio para hacer realidad uno de aquellos “Principios de intervención educativa” propuestos en el modelo curricular de la LOGSE.

c) El tercero es la *sinceridad*, entendida como esfuerzo por el *menor error* y el *mayor respeto didáctico*, del que ya hemos hablado, para que el niño pueda ir construyendo sus esquemas de conocimiento desde su propia experiencia. Y no desde injerto doctrinario alguno, por muy institucionalizado que esté, y aunque participen de él centenares de millones de personas en el mundo.

Y es que ellos saben de la muerte. Lo saben desde casi el principio de sus vidas, desde que notan que hay cosas que están y que después ya no están más, desde que ven a la madre separarse de su lado, desde que se dan cuenta de que no siempre pueden disfrutar del placer que desearían [...].

Como decía, los niños saben de la muerte, y lo que nos piden es, sencillamente, un poco de información, una explicitación concreta de lo que pensamos y sabemos. En una palabra, nos piden claridad (M.C. Díez Navarro, 1995).

Por tanto, por lo menos, no les demos *sombras*. Confiemos en su capacidad, porque quizá sean ellos los que acierten. Lo que cada vez está *menos oscuro* que el “eslabón perdido” existe: somos nosotros.

II INVESTIGACIÓN-ACCIÓN SOBRE LA MUERTE

INTRODUCCIÓN. La actitud investigadora del maestro debiera ser su principal fuente de innovación y cambio, el motor de su autonomía profesional. Es una disposición *emotivocognitiva* o profesional no obligatoria ni exigible, pero deseable.

Encuadrar desde la experiencia un marco teórico y práctico en que situar las necesidades del niño (afectivas, emocionales, lingüísticas, de representación, motrices, de relación interpersonal, de inserción social, etc.) ante la muerte-vida nos ha llevado al diseño y realización de propuestas metodológicas, como este taller de juego dramático y manualidades, “Rumbo a lo Desconocido”, que pasamos a describir.

EL TALLER: “RUMBO A LO DESCONOCIDO”.

a) Desarrollo: Sucede a lo largo de cuatro fases.

b) Materiales y recursos: Una mesa, sillas. Mantas: verde, salmón (símbolo: color cálido, materno). Trapos rojo y azul. Dos cajas: una grande tipo TV y otra pequeña (o un casco). Una manguera de 2 ó 3 metros. Una linterna. Pinturas. Celo. Aros. Una música de fondo apropiada, para encender desde la tercera fase.

PRIMERA FASE: CONSTRUCCIÓN DE UNA NAVE TIPO “APOLO”.

Realización: Se les dice que vamos a preparar una cápsula para viajar en ella mucho tiempo. Que debemos poner dentro de ella todo lo que una persona quiera o necesite. Entre todos realizaremos una lista, y distribuiremos los trabajos. No se necesita perfección, sino entusiasmo. La nave puede ser la mesa invertida. Finalmente, la pondremos un nombre y la probaremos.

SEGUNDA FASE: ELECCIÓN DEL ASTRONAUTA Y LANZAMIENTO.

Realización: Se pedirá la participación de *un niño que no quiera crecer mucho* [símbolo], pues no cabría en la cápsula. Si hay muchos, le elegiremos a suertes, por ejemplo, mediante una pluma [símbolo], *a pies, tocándole al que “no quepa”* [símbolo], etc.

Podemos terminar el trabajo dando *vueltas de entrenamiento*, antes de sentarnos a ver cómo el astronauta entra en la nave. Entonces comenzaremos *la cuenta atrás: “¡5, 4, 3, 2, 1, 0!”*.

TERCERA FASE: VIAJE E INCIDENCIAS.

Realización: Comienza el viaje, que se inicia a la par que una música apropiada [por ejemplo, “Los Planetas”, de Gustav Holst].

Se arrastra la nave, primero tapada. Se descubre al llegar a la estratosfera. El niño ve un nuevo espacio, que los demás del grupo han dispuesto y decorado rápidamente, mientras el astronauta volaba:

- Marte puede ser una mesa con un trapo rojo.
- Venus puede ser otra mesa con un trapo azul.
- Saturno, una silla rodeada de aros.
- El sol, la ventana o un aro amarillo, pegado con celo.

En esta fase del viaje se le describen [explican] al astronauta las maravillas que le rodean, y se le invita a descender, si lo desea, en algún planeta. Mientras, se le recuerda que en la nave está seguro, porque ahí tiene todo lo que desea y necesita.

Cuando se llega a la altura del sol y se le supera, dejamos de ver su luz [se baja la persiana]. El niño enciende la linterna o se le sugiere que lo haga. Entonces se le coloca encima la manta salmón, que le cubre completamente, a modo de cápsula cerrada y oscura.

Nuevo cambio de escenario: pasamos a la cuarta fase.

CUARTA FASE: TODO SE TERMINA Y...

Realización: Al niño, que no ha salido de la nave, se le dan nuevas consignas:

“Se te está acabando la comida. Te queda para una semana. No te queda casi energía: apaga la linterna, para no gastar. No queda combustible. Se paran los motores. No hay calefacción. Hace mucho frío. ¿No quieres salir?”

Si aún no quiere salir, le informamos que no le queda oxígeno más que para un minuto. Sin embargo, en la escafandra tiene oxígeno de reserva para algo más. Si el niño se pone la escafandra, se le invita a salir a explorar el espacio con la escafandra y el cordón de unión a la nave. Si aun así no saliera, se le inicia la cuenta atrás para quedarse sin oxígeno. Todos cuentan, igual que en la SEGUNDA FASE: : “¡5, 4, 3, 2, 1, 0!”. Se le abre la cápsula y se le dice: “Estás muerto”.

Entre todos los niños se deja al niño, que *se hace el muerto* (está quieto), sobre la manta salmón y, tomándola por sus extremos, comienzan a moverla suavemente, mientras respiramos sonora y rítmicamente. Finalmente, intentamos levantarlo con mucho cuidado.

Como siempre se desequilibra por algún extremo, el niño astronauta que permanecía haciéndose el muerto se mueve, para no caerse. En ese momento, la maestra anuncia: “¡Se mueve!, ¡Está vivo!”. El niño debe decir dónde está y qué desea.

La experiencia nos muestra que suelen encontrarse en un planeta semejante a la Tierra, y lo que quieren es no estar solos. Pueden recargar la radio y llamar a alguien de la Tierra (base), con lo que puede comenzar de nuevo el juego: otro niño, otra historia... Es importante decir que si en cualquier momento el niño quiere dejar de jugar, puede *volver a la Tierra*.

BIBLIOGRAFÍA

- Comenio, J.A. (1986). Didáctica magna. Madrid: Editorial Akal, S.A.
- Díez Navarro, M.C. (1995). ¿Por qué se ha Muerto mi Abuelo? Cuadernos de Pedagogía (241).

- Frazer, J.G., sir (1997). La rama dorada. Magia y religión. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica (e.o.: 1922).
- Guillén, N. (1958). La paloma del vuelo popular. Elegías. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A. (e.o.: 1948).
- Herrán Gascón, A. de la (1997). El ego humano. Del yo existencial al ser esencial. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- Herrán Gascón, A. de la (1997b). El ser y la muerte. Didáctica, claves, respuestas. Barcelona: Editorial Humanitas, S.A.
- Herrán Gascón, A. de la, Bravo García, S., Freire López, M.V., y Ramos Prieto, M. (1998). Nuevas Tendencias de las Carreras Docentes de Educación Infantil: Del Prejuicio Social al Liderazgo Didáctico. Actas del I Congreso Internacional de Educación Infantil. FETE-UGT. Granada.
- Lobo, E. (1996). Orientaciones metodológicas para el primer ciclo. En Ministerio de Educación y Cultura, Curso de habilitación para profesionales de primer ciclo de Educación Infantil. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Maharsi, R. (1986). Enseñanzas espirituales. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1981). Programas Renovados. Educación Preescolar y Ciclo Inicial. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Teilhard de Chardín, P. (1984). El fenómeno humano. Barcelona: Editorial Orbis, S.A.
- Wittgenstein, L. (1996). Observaciones a La Rama Dorada de Frazer. Madrid: Editorial Tecnos, S.A. (e.o.: 1976).

AMEI

<http://www.waece.com>
info@waece.com