

INTRODUCCIÓN METODOLÓGICA A LA MUERTE Y LOS MIEDOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Isabel González
Agustín de la Herrán

“El temor predispone a la risa y el temor unido a la risa puede crear el humor”
(Pío Baroja “La Caverna del Humorismo”, p. 34)

RESUMEN

Miedo y muerte pueden y deben ser objeto de educación. Lo conseguido al mejorar uno de estos términos influirá en la mejora del otro. En Educación infantil el niño no tiene más miedo a la muerte que el que se le inculca. Una Educación Infantil que mantuviera a la muerte más libre del miedo contribuiría a la formación de personas menos condicionadas, más libres, objetivas y críticas.

PALABRAS CLAVE:

Miedo. Muerte. Educación Infantil. Educación para la Muerte. Evolución del concepto de muerte en el niño. Evolución de los miedos infantiles. Educación de los miedos. Procedimientos para autorregular los miedos.

ABSTRACT

Fear and death can and must be an education object. On having improved one of these terms, the obtained will influence the progress of other. In infantile Education the child is not more afraid to the death that the one that is obstinate him. An Infantile Education that it was supporting to the freest death of the fear would contribute to the formation of freer, objective and critical persons.

KEY WORDS:

Fear. Death. Infantile education. Education for the Death. Evolution of the concept of death in the child. Evolution of the infantile fears. Education of the fears. Procedures for autorregular the fears.

I INTRODUCCIÓN PEDAGÓGICA A LA MUERTE, EL MIEDO Y SU EDUCACIÓN

Miedo y muerte en el ser humano

En parte, la felicidad podría considerarse contraria al miedo. Parece general la postura que sostiene que: “la felicidad es la ausencia de miedo, de la misma manera que la belleza es la ausencia de manifestaciones lesivas que delaten la mala salud de la persona” (E. Punset, 2007, p.51). Pero la realidad es que esta felicidad es infrecuente, y que la felicidad tampoco debe prescindir del todo del miedo, precisamente por la propia condición humana, que es más miedo que felicidad. Normalmente, la muerte une y conglojera desde un temor profundo y sordo en torno a doctrinas o ‘programas mentales colectivos’. Vivimos en una sopa de miedo, y los tropezones más sabrosos somos nosotros. “El miedo es una normalidad adulta” (E. González Duro, 2007) tan difundida, que cuesta percibirse. Quizá sobre todo temamos a la vida, porque no la entendemos bien. Por eso nos defendemos, a veces detrás de ocupaciones, detrás de profesiones, detrás de grupos, de *ismos* o de los personajes que representamos, como diría A. Blay (2008). -También por ello en parte nos ocupamos de este tema aquí-. A veces, el miedo básico no es a la vida ni a la muerte, va más allá. Puede martillar el miedo a quedarse vivo o que le mantengan a uno vivo sin quererlo.

Porque somos personas incompletas, inmaduras y humanas vivimos condicionados por miedos diversos: a la soledad, al fracaso, a la locura, a la muerte, a la autorrealización, a pensar por uno mismo, a la responsabilidad y al compromiso, etc. Ese miedo se puede reconocer. Lo que resulta más difícil de percibir es que muchos miedos vitales ocultan el fantasma no nombrado de la muerte. En general, hablar de los miedos produce miedo, pero jugar con los miedos ayuda a liberarlos. Darse cuenta de todo esto es empezar a trabajar sobre nosotros mismos y emprender el camino de la autoformación.

Las tradiciones externas o personales son elaboraciones egocéntricas. J. Krishnamurti (2008) propone afrontar el miedo más allá de ellas. Una base de la tradición humana es la aceptación del miedo. La tradición puede decir que debemos controlar el temor, escapar de él, reprimirlo, analizarlo, cambiarlo o aceptarlo. La actitud tradicional hacia lo que no comprendemos es conquistarlo, abatirlo, pisotearlo o rendirle culto. La tradición es concepto y palabra. Afrontar el hecho del temor sin ningún movimiento del pensar le puede poner fin a ese temor. Lo que se desintegra en dicha observación no es ningún miedo específico sino la propia raíz del temor. No hay observador, sólo observación. Desde el punto de vista de la conciencia, en el aprendizaje no existen ni el que enseña ni el enseñado, sólo el aprender. Para aprender

acerca de todo el movimiento del temor debemos abordarlo con curiosidad, la cual posee su propia vitalidad. En dicha curiosidad hay intensidad, como cuando el niño es muy curioso. Pero uno debe conocer el arte de escuchar el miedo, descubrir su belleza. La escucha es lo único que hay y la historia no existe (pp. 35, 36, adaptado).

Miedo a la muerte e idea de muerte

Causalmente, el miedo a la muerte casi siempre tiene más que ver con el miedo que con la muerte. “La muerte no es terrible [...]. La opinión de que la muerte es terrible es lo terrible” (Epicteto). Desde el punto de vista de sus sentimientos y concreciones asociadas, quizá puedan admitirse otros ‘submiedos’ integrados con ese miedo primario hasta la indiferencia. Lo precisa el psiquiatra L. Rojas Marcos (2008):

El miedo a la muerte es tan normal como universal. Aunque no suela notarse, el terror a desaparecer para siempre nutre nuestro instinto de conservación. Sin embargo, excepto personas que se enfrentan realmente a su propio final o al de algún ser querido, en la mayoría de los casos el temor obsesivo a la idea de la muerte significa verdaderamente miedo a la soledad, al abandono, al aislamiento (p. 43).

Tenemos evidencias (A. de la Herrán, y M. Cortina, 2008) de que el miedo a la muerte y su actitud asociada dependen fundamentalmente de nociones-fuerza que sobre ella cada persona se ha construido, apoyándose en creencias institucionalizadas o no. Caben definirse como “estados de conciencia aplicados” (A. de la Herrán, 2006), y los expresamos por su relevancia con la educación en un orden de egocentrismo creciente:

- a) Estado de los “buscadores de sensaciones, de angustia, de terror”.
- b) Estado de tabú.
- c) Estado de indiferencia.
- d) Estado de adoctrinamiento.
- e) Estado de normalización o naturalidad.
- f) Estado de reconocimiento de su importancia personal y social.
- g) Estado de educación de la conciencia.

Nuestros desarrollos se sitúan en los estados 5, 6 y 7.

¿Qué ocurriría si no se temiese a la muerte? En una sociedad adolescente y egocéntrica podría ser peligroso para algunas personas. Para individuos o colectivos más maduros, podría resultar liberador. Como en

general nos encontramos en el primero de los casos, el miedo a la muerte aparece ante el ser humano como una necesidad generalizada.

Del niño al adulto: Superación del miedo a la muerte más allá del tabú y el ego humano

El niño empieza su vida sin miedo a la muerte y normalmente la termina temiéndola. ¿Qué ha ocurrido en medio? Se han incrementado sus miedos vitales y su concepto de muerte ha cambiado. Desde su condición de tabú, la muerte martillea consciente e inconscientemente, favoreciendo sublimaciones: indiferencias, mitos, ritos, religiones, artes... El miedo a la muerte corre paralelo al egocentrismo: éste impide distanciarse, y sin hacerlo no se puede contemplar la muerte sin alteración. El film "La Vida"¹ cuenta la historia de una persona que acude a un *hospice* a morir. Cuando ve un fragmento de la vida cotidiana en el centro, grabada por un compañero recién fallecido, deja de contemplar la muerte desde su egocentrismo, empieza a objetivarla y la interpreta desde su conciencia. Entonces por primera vez sonrío, y su actitud se consolida al percibirse desde fuera, como si de un personaje en un escenario se tratase. Desde este momento el personaje asume su muerte y evoluciona. Esta observación tiene transferencias relevantes para la educación y para la vida.

La muerte sigue siendo un tabú social y profesional. Si la muerte es un tabú, ¿en qué momento, del proceso de destabuización social nos encontramos? La respuesta no podría ser diáfana. Pero mostramos algunos hitos que demuestran que su superación al menos no es completa:

- No hace mucho, en 1984, los habitantes de Montes Apalaches queman la granja de Elisabeth Kübler-Ross, cuando quiere abrir un hospice para niños enfermos de SIDA. Ni le entendieron, ni comprendieron el sentido social de esta actividad y de esta institución. Además, al fin y al cabo, ella era una rara extranjera. En 1995, cuando le da el infarto, los medios de comunicación sacan noticias como ésta: "la señora de la muerte y los moribundos no es capaz de manejar su propia muerte". Elisabeth no fue una maestra, pero sí fue una emprendedora que enfocó su vida hacia lo que creía necesario: normalizar la muerte en las ciencias de la salud y ayudar a morir a adultos y a niños.
- También la muerte es un tabú profesional, en sentido estricto. Un ejemplo concreto es lo 'raro' o poco nombrado que se considera al 'tanatopracta', de nuevo por falta de conocimiento. J del Pozo² (2007) ha dicho que nunca ha

¹ Jean Pierre Améris, Francia, 2001, 113 min.

² Periodista innovador en el ámbito del periodismo. Nacido en Almería. Director de la revista bimestral "Adiós" desde 1996. Asesor de prensa y comunicación de Funespaña, primer grupo funerario de España. Ha sido director de "Diario 16" en Valencia y en la región de Murcia antes de llegar a lo funerario.

conseguido hacer una foto a un 'tanatopracta', ni que la DGT o ninguna compañía de seguros de deceso se anuncie en la revista "Adiós". Pudiera pensarse en que es el detalle de la profesión lo que produce el rechazo. Pero el tabú también se concreta en la distancia: en el 11-M se reconocieron como 'héroes' a los bomberos y a los servicios de urgencia. Pero no se mencionó que gracias al trabajo de callado de 1000 trabajadores de los servicios funerarios fue posible reconocer muchos cuerpos. Y es que, como ha acotado el mismo J. Pozo (2007) "los héroes no pueden ser invisibles".

- A veces se descubren indicadores de tabú en las personas que le atribuyen importancia para la vida. Por ejemplo, cuando escuchamos expresiones como 'experiencias de casi muerte', aplicadas a personas que casi pierden la vida, se descubre un significado relativo que puede ser interesante objetivar. ¿Por qué no hablar de 'experiencias de casi vida' o de 'conciencia de muerte', si de hecho la vida es una excepción englobada por un universo que no está vivo ni muerto? Así, la 'conciencia de muerte' se abre a la posibilidad de 'experiencia total de muerte', complementaria al concepto primero.

Desde una perspectiva colectiva, tanto el miedo a la muerte como su grado de elaboración conceptual están condicionados culturalmente. Dentro del ámbito cultural, la tradición cultural influye mucho. En determinadas zonas de Marruecos, Guinea Papúa o algún pueblo de España aún pueden verse a niños de tres y cuatro años correteando alrededor de un cadáver familiar. Este hecho sería impensable en otros entornos. Según el contexto, un mismo hecho puede ser habitual, impactante, escandaloso o reprobable. Se deduce de ello que su condición de tabú es, en parte, una arbitrariedad asociada a la cultura. Pero mirémoslo bien: no es sólo que las diferentes culturas contemplen la muerte de forma diversa. Es que, como ha afirmado F. Savater, "existe la cultura porque existe la muerte" (en J. Arias, 2002, p. 286). Esto no sólo subraya la naturaleza nuclear de lo que tratamos. Significa que cada cultura está impregnada de su noción compartida de muerte. O sea, que cada aspecto cultural la contiene en presencia e intensidad alícuota.

Además, cada colectivo cultural, cada nación, cada institución y a veces cada familia tiene sus 'muertos ejemplares'. Puede ser por causas distintas, y a veces tiene que ver con el conocimiento. Algunos son más avanzados en complejidad-conciencia y/o están más presentes que otros. Evolución interior y presencia son dos variables a tener en cuenta, que inciden en la idiosincrasia, la cohesión y la motivación formativa de los colectivos. La tercera dependería de los vivos, y haría referencia a lo que por ellos se rescata y actualiza. Si se actúa desde pensamiento débil, se retomará lo superficial o lo anecdótico. Si se hace desde pensamiento más maduro, se atenderá a sus conocimientos. En Cuba, por ejemplo, se tiene muy presente

a José Martí o al Ché Guevara. En España no hay un referente comparable, y cuando se indaga nos topamos con el Quijote. Con todo, don Quijote llegó a decir en un momento de lucidez: “Pero en llegando al fin, que es cuando se acaba la vida, a todos les quita la muerte las ropas que los diferenciaban, y quedan iguales en la sepultura”, lo que guarda una gran enseñanza.

La muerte como tabú educativo

Lo tanático, lo erótico y lo consciente se anudan en lo humano. Afloran como invención, rito, mito, cuento, religión, arte, juego, indiferencia, etc. Brotan y pierden sus hojas con las lluvias fuertes. La muerte, como el sexo, son nudos psíquicos. Entrelazan miedo y fascinación. Se proyectan en lo social y lo personal como tabúes, taponos y posibilidades de desarrollo. La diferencia básica entre el tabú sexo y el tabú muerte es que el primero es claramente deseable y el segundo no. Ambos asocian gran potencialidad de crecimiento. A veces la muerte que en ellos aparece, ni a la muerte se refiere. Al tabú sexo correspondió la Educación Sexual, muy cercana a la Educación para la Salud. Al tabú muerte intentamos hacer corresponder una Educación para la Muerte.

Más allá del tabú de la muerte está la educación. Una de las consecuencias del miedo cotidiano es rechazar la idea de que una Educación para la Muerte pueda ayudarnos a disolverlo y mejorar. Pero lo cierto es que sí puede hacerlo, y que la educación resulta menos formativa y el crecimiento más lento y tortuoso sin ella. Entonces, ¿por qué la muerte está aún lejos de la educación formal? Algunas razones no excluyentes que mantienen su condición de tabú social y profesional en Educación son:

- Carece de tradición profesional en Didáctica.
- Históricamente, otros sectores sociales –no la escuela- se han encargado de ella. Estas instituciones prefieren jugar solas, no ‘pasan el balón’ a la escuela, porque, al carecer de tradición en ella, no confían en que pueda ser la institución idónea. Otra razón inconfesable es que podría aparecer como gran competidora, quizá por un reconocimiento tácito de su competencia.
- El vacío inducido por programas de creencias comunica a la persona identificada que sólo ellos lo podrán volver a llenar. Con ello evitan la competencia social y el autoconocimiento personal.
- El alto grado de tergiversación social (medios, ismos, culturas, etc.) de la muerte no facilita su comprensión directa. Esto mantiene su ‘mala prensa’.
- Los poderes fácticos en general no están interesados esta clase de indagaciones y propuestas, son indiferentes a ellas.
- El desconocimiento y el miedo se nutren mutuamente y alejan al sujeto de la vida. Con ella, apartan y retiran la muerte y todo lo relacionado con ella a un cajón cerrado.

- La evolución de la propia educación: Puede que sea demasiado pronto. También puede que sea demasiado tarde. Es posible que sea éste el mejor de los momentos.
- Al profesorado-tutor le falta formación pedagógica específica. También le falta al cuerpo de orientadores. Sin embargo, ni profesores ni orientadores reconocen al tutor como el profesional idóneo para desarrollar una eventual Educación para la Muerte.

Como consecuencia, una eventual 'Educación para la Muerte' es un ámbito educativo inédito. Para su justificación, permítasenos una breve incursión en la Historia de la Pedagogía. La Historia de la Educación formal no ha resuelto hasta la actualidad satisfactoriamente la cuestión de la capacidad formativa de la muerte, porque prácticamente no ha iniciado su andadura generalizada. Nuestras mejores aulas son herederas de las Pedagogías innovadoras, apuntadas desde el Renacimiento y apoyadas en los pensamientos más avanzados, como M. de Montaigne: "El que enseñase a los hombres a morir, les enseñaría a vivir". Concretamente, el origen de la Didáctica en la Modernidad se atribuye al tándem Wolfgang Ratke - Jan Amos Komensky (o Comenio). Si bien sus propuestas son de completa actualidad y algunas cuestiones propuestas por el segundo no se han superado aún, el autor de la "Didáctica Magna" (1630) no incluyó la muerte como uno de los ámbitos enseñables al niño menor de seis años. Las grandes propuestas educativas que se realizaron en escuelas experimentales a principios del XVII, florecieron en las ideas del Siglo de las Luces, y más concretamente en J.J. Rousseau (1987). Su "Emilio", un punto de inflexión para la educación moderna, proporcionará una actitud educativa divergente en su época que estará próxima a la del profesor actual más innovador. Desde su espíritu progresista, reparará en cuestiones cercanas a nuestro tema. Por un lado, destacará la importancia de 'aprender a sufrir', si bien en un plano físico:

Lejos de estar atento para evitar que Emilio no se hiera, sería para mí enfadoso el que no se hiriese jamás, y que creciera sin conocer el dolor. Sufrir es la primera cosa que debe aprender y la que tendrá mayor necesidad de saber (p. 82).

En otro lugar dirá:

Yo veo pilluelos jugar sobre la nieve, violáceos, ateridos, y que apenas sí pueden mover los dedos. Ellos no tienen más que marchar a calentarse y no lo hacen; si se les obligara a ello, sentirían cien veces más los rigores de la exigencia que el frío que sienten" (p. 93).

Por otro lado, propondrá un modo de proceder con el niño, ante enfermedades graves -como la cólera-, otro tabú de la educación actual:

La cólera, sobre todo, es tan ruidosa en sus manifestaciones que resulta imposible no advertirla cuando se presenta. No es necesario preguntar si ésta es ocasión para un pedagogo de lanzar un bello discurso. ¡Eh!, nada de bellos discursos; nada, ni una sola palabra. Dejad que el niño llegue: asombrado del espectáculo, no dejará de preguntaros. La respuesta es sencilla; se obtiene de los mismos objetos que impresionan los sentidos. Él ve un rostro encendido, ojos chispeantes, un gesto amenazador, y percibe los gritos; signos todos ellos de que el cuerpo no está enquistado. Sosegadamente, sin misterio, decidle: "Este pobre hombre está enfermo, y está con un acceso de fiebre." Podéis aprovechar la ocasión para darle, en pocas palabras, una idea de las enfermedades y de sus efectos; pues esto procede también de la naturaleza, y es uno de los lazos de la necesidad a los cuales se debe sentir sujeto (pp. 104,105).

¡ Que adelantado, Rousseau! Su propuesta será una excepción que apenas se repetirá después. Ni los más avanzados, como José Martí, incorporarán de un modo expreso la muerte en su 'educación para la vida', que entenderá, de un modo acorde con las más amplias y aventajadas concepciones de Política Educativa actuales, como 'educación para toda la vida'. Así, dirá: "La educación empieza con la vida y no acaba sino con la muerte". Tampoco lo hizo Francisco Giner de los Ríos o Cossío y su Institución Libre de Enseñanza, vanguardia de la educación europea y antecedente del movimiento internacional de la "Nueva Educación". Esta ola de evolución educativa actualizará las propuestas de la Modernidad en el cambio de los siglos XIX a XX. Emergerá en dos epicentros: Por un lado, de la mano de J. Dewey en 1891, en EE.UU. de Norteamérica (Círculo de Chicago y Círculo de Columbia), las "progressive schools", las escuelas experimentales o aulas-laboratorio. Por otro, con T. Flournoy y É. Claparede, en Europa (Círculo de Ginebra), con el precedente de Abbotsholme, de Cecile Reddie en 1889, las "escuelas nuevas" y el Instituto J.J. Rousseau. Los innovadores de la Nueva Educación asumirán a coro que la escuela debía educar para la vida desde la actividad del alumno, y demostraron cómo hacerlo, esta vez sí con potencial generalizador y calado social. Pero arrastraron una contradicción que para nosotros no es imperceptible: si la escuela debe educar para la vida, ¿por qué excluir la muerte?

La historiadora Carmen Agulló (2006) nos dice que nuestro tiempo está especialmente cerrado a la muerte en educación. En otros momentos, la actitud ha podido ser más abierta (comunicación personal). Desde un punto de vista formativo, el conocimiento adecuado sobre la muerte y los duelos

bien elaborados desembocan en mayor humanidad, nos ayudan a ser más y mejores, a mejorar como personas. Siendo así, ¿cómo va a seguir permaneciendo lejos de la Pedagogía y la Didáctica?

¿Es suficiente con Educar para la vida?

Si no se incluye la muerte en la enseñanza –desde las Políticas Educativas hasta la propuesta de un maestro- no se estará educando para la vida. Al respecto, se pregunta V. Verdú (2002): “¿Qué sucede cuando las escuelas no nos dicen una sola palabra sobre el significado del sufrimiento, cuando ni se les ocurre hacer algún comentario sobre la muerte que nos aguarda?”. Y añade: “Una enseñanza sin muerte es la muerte absoluta de la enseñanza, porque no tratar de lo que más importa descalifica a cualquier institución sobre el saber”.

Pero hay más: Si la vida es un desastre, ¿por qué tanto énfasis en educar para la vida? Habrá que educar para cambiarlo casi todo, y hacerlo para mejorar la vida incluyendo la muerte. A los adultos “nunca les han dado un método para enfrentarse a la muerte. La sociedad les ha preparado para la vida, pero nadie les ha enseñado a estar preparados para la muerte. Necesitan tanto educación para la muerte como para la vida” (Osho, 2004, p. 45). La “Educación para la Muerte” podría ser uno de esos temas a la vez esenciales e inexistentes de la educación. No sólo el cambio climático debería encender la alarma de la sensatez. Por desgracia, los cambios más anhelados suelen ser sólo periféricos y objetales. Pero somos parte del paisaje. Empecemos por el paisaje interior.

La muerte no se expresa en la enseñanza planificada. Lo que la sociedad encarga a la escuela se sintetiza en los ‘currícula oficiales’, un sistema de intenciones educativas de carácter prescriptivo donde se refleja lo que hay que enseñar y lo que hay que aprender. Se presenta por etapas educativas o tramos de escolaridad. Va asociado a la ley orgánica de educación de cada momento. Ninguna administración educativa se resiste a formularlo con mayor o menor concreción.

Hoy ningún currículo oficial incluye expresamente a la muerte como ámbito formativo. ¿Se deduce de esto que ninguna Administración educativa europea lo ha creído relevante para la educación? 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 si ¿no es ésta una rareza formativa? Pues bien, ese hacer como si la muerte no existiera, trasladado al ámbito personal, es un típico

comportamiento adolescente. Y sin embargo, se contradice con el hecho de que el niño de 3 años y ocho meses sepa que todos los seres vivos mueren alguna vez. Aunque el niño de esta edad no pueda comprender que el golpe de la muerte es siempre inesperado, irreversible y que le puede concernir, este hecho nos está indicando que muy pronto aparece una capacidad autoformativa que ni la sociedad detecta ni la educación ha retomado con normalidad.

Además, el tabú social de la muerte se refleja en la escuela como un tabú profesional. Uno de sus indicadores es su ausencia casi total en los proyectos educativos y curriculares de etapa de los centros docentes.

II HACIA UNA EDUCACIÓN PARA LA MUERTE, INCLUYENDO EL MIEDO Y A LA LUZ DEL DESARROLLO INFANTIL

Supuestos de referencia

Hasta ahora la Didáctica se había centrado en etapas educativas, en áreas de conocimiento y materias de enseñanza o en temas transversales consensuados. Pero no en realidades tan definitivas como ésta. Como en el juego tradicional de comerse la manzana colgada de una cuerda y con las manos detrás, intentamos darle un primer mordisco para producir alguna abertura imprescindible. ¿Por qué? Por su valor formativo. De aquí que para cualquier persona en general y para el niño en particular, concepcuemos la Educación para la Muerte como un imperativo educativo.

Nuestras investigaciones empíricas sobre Educación para la Muerte (A. de la Herrán et al., 2000, 2006) constatan que el concepto personal y cultural de muerte se encuentra asociado de forma variable al miedo. Pretendemos analizar esta relación, para deducir implicaciones pedagógicas y más concretamente metodológico-didácticas, desde estos supuestos:

- 1) Que el miedo tiene un origen instintivo y ligado a la supervivencia (por lo general al peligro de muerte), aunque en los humanos su evolución es más compleja. En efecto, desde un punto de vista neurológico, el procesamiento cerebral del miedo puede pasar de la amígdala, que genera las emociones, al córtex prefrontal, modulándose en éste la respuesta emocional. Esto hace que la unión entre el miedo y la muerte dependa de las diferencias individuales, el momento evolutivo y factores condicionantes como el contexto cultural, educativo y familiar. Son necesarias unas capacidades cognitivas para acercarse al concepto de muerte, y por tanto este concepto variará según el nivel de desarrollo, la madurez, el grado de conciencia y los aprendizajes de cada persona. Por lo mismo, los miedos

suelen evolucionar de forma paralela. Estas causas hacen del miedo con que se inviste la muerte un significante, más que una relación causa efecto.

- 2) Que mientras el dejarse llevar por el miedo quita grados de libertad, el encarar la muerte o, mejor, la posibilidad de dejar todo atrás, proporciona autonomía. Frente a ambos es necesaria la educación, para reforzar los aspectos positivos y neutralizar los efectos negativos y quizás también para desempeñar los aspectos sociales que los envuelven.

Igual que nos educan con cuentos, nos educan con miedos. Nuestro grupo de trabajo lleva investigando desde 1998 cómo entienden los niños la muerte y cómo se puede ofrecer una Educación Infantil más compleja e integradora que permita el propio descubrimiento de la vida, sin transmitir sobre la muerte falsas creencias ni infantilismos adultos. Esta contribución es el resultado de la sistematización de 40 años de observaciones directas en aula y entrevistas con padres y profesores en Educación Infantil y Primaria.

Los cambios educativos nos llevan a adaptarnos a las exigencias actuales de la sociedad (educación para la ciudadanía, competencias básicas...), pero no podemos renunciar a una corriente interna, radical y atemporal, complementaria de la anterior que rescata la pertinencia de lo universal, lo complejo, la madurez individual, la educación en valores, la educación para la muerte... Esta última tiene a la muerte y a los miedos entre sus contenidos, y para lograr mejor una de sus finalidades: una vida más plena. Estos contenidos no se deben asociar como conceptos unívocos, aunque, como tantos otros, se desarrollen paralelamente. La unión de muerte y miedo podría ser un infantilismo más de nuestra cultura.

Muerte, miedo y desarrollo infantil

En primer lugar queremos plantearnos si miedo y muerte son correlativos o si su asociación o disociación tienen sobre todo un componente cultural. Aunque normalmente en los adultos se asocia el miedo y la muerte, es muy probable que a lo que se tema sea al dolor de la vida, al dolor del propio morir o al de vivir con el dolor de una ausencia. Es decir, miedo al dolor de una mala vida, y que este temor lleve a sus cuidadores a responder al niño cuando pregunta por la muerte que ésta es algo espantoso, para que así aprenda a preservar mejor su vida. Esta actuación que asume la seguridad por encima de cualquier otra consideración, quizá fuese más real y educativa si en lugar de inculcar el miedo a la muerte como principio de vida -o currículo oculto-, considerase el fin de la vida no como temible, indeseable o hasta deseable, sino como simplemente irremediable.

Muerte y conciencia de mortalidad

Buscando como se desarrolla la conciencia de muerte, encontramos un paralelismo entre la aparición de la muerte en la cadena biológica y la forma en que evolutivamente se va adquiriendo dicha conciencia. El concepto de muerte varía con el nivel de conciencia y con la madurez de cada persona, por lo cual la comprensión de la muerte puede seguir creciendo a lo largo de la vida.

Los antropólogos parecen coincidir en que tanto los hombres de Cromagnon como los Neardenthal daban a la muerte un carácter especial que plasmaban en ritos funerarios, afirman también que para ellos la muerte no era ni necesaria ni ineludible, y que si les ocurría era por los deseos malignos de los espíritus, de los enemigos, o de cercanos equivocados o mal intencionados. Por entonces lo que habría que probar sería la mortalidad, no la inmortalidad. Este infantilismo de la humanidad se recoge filogenéticamente en los primeros estadios del desarrollo infantil. Asumir la muerte es una labor humana, en la que a menudo los miedos suponen un lastre que hace que la tarea recuerde el mito de Sísifo.

Primeras etapas en la adquisición del concepto de muerte: Una perspectiva dinámica

Los contenidos siguientes describen y recrean, con una orientación dinámica, el proceso de adquisición del concepto de muerte desde el comienzo de la vida intrauterina hasta su interiorización como muerte propia, irreversible, universal, ineludible e imprevisible. Se presentan en tres categorías: a) Edad aproximada y etapa, b) Evolución de la adquisición del concepto de muerte, y c) Evolución de los miedos habituales en las correspondientes edades. Acotamos una serie de precisiones para la mejor interpretación de las observaciones:

- a) Respecto a la 'Edad aproximada y etapa', se advierte que la siguiente orientación gradual no debe interpretarse linealmente en lo temporal, pues hay yuxtaposiciones que no hemos evitado. Se considera desde el origen de la vida embrionaria. No es exhaustiva en lo conceptual, ni suele culminarse en cada niño.
- b) Sobre la 'Evolución de la adquisición del concepto de muerte', procedemos conforme al siguiente criterio general: Biológicamente, parece que la vida evoluciona hacia una mayor complejidad y conciencia de sí misma y, en consecuencia, hacia una mayor conciencia de muerte. Filogenéticamente, se admite que "Enterrar hizo al hombre", al propiciar la emergencia y elaboración social de la conciencia de su propia finitud. Desde una perspectiva personal, aunque no podemos asegurar una sucesión de estadios cómo las que presentan las estructuras lógico matemáticas de J. Piaget, si puede reconocerse una sucesión conceptual en la adquisición gradual del fenómeno y del concepto de muerte. El proceso transcurre desde la mera reacción ante un estímulo adverso,

hasta el sentido autónomo, existencial y fenomenológico que se le acabe otorgando a la muerte como parte de la vida general e íntima.

- c) En la categoría 'Evolución de los miedos habituales en las correspondientes edades' se incluyen observaciones acerca de los miedos propios de estas edades, cuya evolución transcurre globalmente de lo presente y cercano en la vida a la muerte no presente y no alcanzable en vida. La presencia del miedo es anterior al concepto de muerte, pero ambos variarán y se individualizarán según el nivel de desarrollo, las vivencias, la educación y el sentido dados a éstas. Los miedos son emociones recurrentes que, por su pregnancia, pueden pasar a ser una característica de la personalidad futura. A veces, de hecho, dificultan o condicionan su evolución y los aprendizajes, haciendo que el conocimiento vaya contra sí mismo.

EDAD APROXIMADA Y ETAPA	EVOLUCIÓN DE LA ADQUISICIÓN DEL CONCEPTO DE MUERTE	EVOLUCIÓN DE LOS MIEDOS MÁS HABITUALES
<p>De 0 a 2 SEMANAS</p>	<p><i>La vida sin muerte: vida intrauterina</i></p> <p>Tras la fecundación del óvulo, el cigoto inicia la fase de mórula. En ella las células se dividen por mitosis, aumentan en número pero permanecen iguales. A semejanza del reino más elemental -el protista-, individuo y especie pueden considerarse uno e inmortales. En el origen la vida se propaga por escisión y la muerte no es necesaria sino contingente. Pero la igualdad no facilita la adaptación a la vida.</p> <p>Pasada la fase de <i>mórula</i>, se forma el blastocito donde aparece la cavidad general del cuerpo y empieza una diferenciación por situación celular.</p>	<p><i>De la inmortalidad de lo igual a la diferenciación por riesgo</i></p> <p>Las células se segmentan para aumentar en número e iguales a sí mismas. Sin cambios no hay miedo ni dolor ni tiempo. Como en lo eterno, no hay futuro ni pasado, solo presente y vida potencial.</p> <p>Y la muerte... Sólo como expulsión, como fracaso, como accidente.</p> <p>Pronto aparecen el endodermo el mesodermo y el ectodermo, las células adquieren diferentes grados de protección, y la orden evolutiva es adaptarse.</p>
<p>De 2 SEMANAS a 3 MESES</p>	<p><i>Sólo muerte: muerte que no mata</i></p> <p>Muerte y sexo aparecen para lograr una vida más evolucionada y compleja. Ya en la fase embrionaria aparece a especialización, y también la muerte celular programada –<i>apoptosis</i>- de la que nos habla la premio Nobel Levi-Montalcini, adelantándose en su percepción al periodo embrionario aludido por C. Castilla del Pino (1995): “Ese morir biológico sectorial y parcial que tiene lugar, en efecto, desde que se nace” (p. 245).</p> <p>La muerte se hace necesaria y posibilita la especialización celular. Muerte no pensada ni presentida.</p> <p>En esta fase de crecimiento es más fácil el error en la especialización celular que la muerte del individuo por otro motivo.</p>	<p><i>El miedo lo tienen la madre y el padre</i></p> <p>Es el periodo de mayor riesgo de todo el embarazo.</p> <p>La especialización prosigue. Además de tejidos, las células van conformando órganos y aparatos.</p> <p>A las ocho semanas termina la fase de embrión y comienza la del feto. En el feto hay tropismos positivos y negativos, porque hay peligros de los que huir e instintos que protegen la vida, alejan al ser y habilitan para la vida. Pero no huye de la muerte.</p>

<p>De 3 a 8-9 MESES (y nacimiento)</p>	<p><i>El paraíso aún es posible</i></p> <p>Esta fase de unidad comienza en el feto y dura mientras no exista un yo. Más bien existe un 'tú' o 'otro' que es uno mismo: la madre, adulto de referencia, que blindada así la unidad que hace del bebé el ombligo del mundo, posibilitando su permanencia en el paraíso.</p> <p>La tentación adulta puede ser buscarse en esa unidad de la <i>díada</i>, en un lugar mítico y anhelado que ya no le corresponde.</p> <p>Pero el narcisismo puro del niño, la absorción total, es también utópica. Por eso la mayoría de los psicoanalistas consideran que ya desde el principio hay una lucha de Eros o instinto de vida, contra Tánatos o instinto de muerte.</p> <p>Según M. Klein es la pulsión de muerte la que hace durante los primeros meses que las pulsiones sádicas y agresivas adquieran su máxima importancia, y si bien "muestra al niño de pecho preso de vivas angustias, lo descubre también capaz de hacer frente ahí gracias a mecanismos de defensas muy elaborados..." (C. Geets, 1972, Pág. 53).</p>	<p><i>Expulsión del paraíso, que aún parece posible. Pero el miedo es insidioso y recurrente</i></p> <p>Nace el niño y lo hace a un medio sino hostil cuando menos de fuertes estímulos, sin la burbuja protectora de su condición anterior se ve <i>expuesto</i>, su reacción suele ser la tensión muscular y el llanto. Muchas veces los temores innatos; que ya existían en el útero; se activan durante el nacimiento, pues los cambios bruscos de sustentación, y los sonidos fuertes, suelen darse en los partos hospitalarios.</p> <p>Entre los dos y tres meses quedan bien establecidos los gestos y llantos de dolor y desvalimiento. En el niños se instaura un miedo culposo a comer y /o ser comido del que nos habla Melanie Klein. Los miedos innatos pueden ampliarse en miedos condicionados ante novedades extremas, cosa que toda madre sabe y trata de evitar, miedos que han de ser sostenidos y compensados por la seguridad de la madre o sustituto que le sonrío y tranquiliza.</p> <p>Pero el paraíso es aún posible, el niño y la madre o figuras maternas pueden vivir en armonía, si éste encuentra amor, respeto, eco y devolución serena de su reflejo, si se permite que el niño se muestre con sus sentimientos de ira, miedo, rabia o abandono. En caso contrario la armonía solo será aparente: una madre discordante hará que el niño se anule, inmolándose a sus necesidades, o a las de los padres, si éstos no han estado disponibles. Cada figura materna recibirá la conducta que busca su ego, y provocará la permanencia en la <i>atadura</i> que exige ser satisfecha, o permitirá la apertura a la exploración y a nuevos objetos de deseo, desde su generosidad y madurez.</p>
--	---	--

<p>De 8 a 18 MESES</p>	<p>Exclusión del paraíso</p> <p>A los 8 meses comienza la búsqueda del objeto desaparecido, pero sin coordinación de desplazamientos (y localizaciones) sucesivas. Es el primer requisito del preconcepto de "muerte" que posibilita la noción de "permanencia o ausencia del objeto" mostrada por J. Piaget (1956). El objeto por antonomasia es la madre, que quedará así escindida de su yo.</p> <p>La pérdida de la unidad implicará <i>desidentificación</i> e independencia, pero sólo si la o las figuras maternas lo permiten. Ellas deben otorgar la autonomía, pero cuando no se permite la salida, se amenaza con la expulsión. Para evitarla, puede surgir en el niño una automutiladora reunificación. Es como si, para no sentir la fatal exclusión, pactara algo así: "Si no me dejan ser yo, seré tú y así sobreviviré".</p>	<p>El miedo como objeto de conquista</p> <p>La situación de identificación puede seguir hasta la fase de ambivalencia en la que el niño quiere y teme, da y retiene. En esta fase ya habrá un "yo", porque descubre a un "otro" que no es la madre.</p> <p>Desde los 7 a los 18 meses, los miedos pueden estar causados por la presencia de extraños y cambios en las personas y situaciones cotidianas, rutinarias, fenómenos que le pueden sorprender, y que en el niño están asociados a la separación de la madre.</p> <p>En torno a los 9 meses comienza la búsqueda del objeto desaparecido, pero sin coordinación de desplazamientos. Empiezan el juego del ¡cucú!-¡tas! Y el reconocimiento en el espejo: se diluye el <i>adualismo</i> (no-ego y no-conciencia del yo).</p> <p>Hasta ese momento, el niño no tenía <i>identidad</i> con la que morir, porque era un solo bloque con la <i>totalidad</i>, el "<i>falo estelar</i>", el ombligo de la naturaleza: bebé/madre, identificación/apego. Pero permaneciendo uno se es más vulnerable, pues la falta de esa unidad podría ser mortal, como demostró Spitz al observar al "niño abandonado".³</p> <p>Hay junto al miedo una tentación de independencia, de escindirse de la unidad, de romper la atadura. El "sí" y el "no" son para el niño los frutos del árbol del bien y del mal: a cambio de su conquista, de su posibilidad de elegir el "no", el niño es expulsado del ignoto paraíso.</p> <p>Al año y medio ha podido superar la identificación con la diada niño-madre, iniciada al año de edad. Y como consecuencia reactiva, aparece el <i>miedo al abandono, a la pérdida del objeto (la figura de apego)</i>. Pero también puede moverse entre el deseo del otro y su propio deseo. Podrá alejarse paulatinamente si está seguro de que volverá. Siendo así, le dejará partir, siempre le esperará y aceptará a su regreso.</p> <p>La autonomía de este recorrido la dará el amor, la generosidad, seguridad, el respeto y la aceptación incondicional de su/sus figuras de apego/s.</p>
------------------------	---	---

³ Para Spitz, dentro del primer año de vida del niño, las fuentes de miedo cambian: Hasta los 3 primeros meses: El miedo nace o puede nacer de los cambios y consecuentes *desequilibrios* del propio organismo.

Hasta los 6 primeros meses: El miedo proviene o puede provenir del entorno objetal, sonoro, personal, etc. que rodea al niño (A. de la Herrán et al, 2000, p. 42).

<p>De 18 a 24 MESES</p>	<p>La rueda de la vida</p> <p>Desde muy pequeño el niño juega y se siente atraído por el movimiento y sus sentidos. En el periodo sensoriomotor conocen a través suyo, y esos mismos movimientos le llevan a privilegiarlo en personas y animales, que son para él el mejor juguete.</p> <p>Al inicio de la fase preconceptual, antes que interesarse por la muerte se interesa por la rueda de la vida. Madres y cachorros le atraen especialmente. Poco a poco desea hacerse grande, ser mayor.</p> <p>Empieza a intuir que los abuelos, aunque anden tan despacio como ellos o no tengan dientes, son más viejos que sus padres y ya no crecerán más.</p> <p>Observan e imitan. Es imitando como se acercan al ciclo vital. Así se aproximan al nacer, crecer y morir que le rodea y sin percibirse le satura.</p>	<p>Primeras añoranzas del paraíso perdido ¡Al refugio!</p> <p>En el plano práctico, asistimos a una apertura coordinada:</p> <p>“A una organización de los movimientos y de los desplazamientos que, centrados en un principio en el propio cuerpo, se descentran paulatinamente y llegan a un espacio en el cual el niño se sitúa él mismo como un elemento entre los otros” (J. Piaget, 1956).</p> <p>Desde su progresiva <i>desidentificación-independencia</i> construirá la base de su progresiva autonomía.</p> <p>Quizá los miedos humanos sean restos no cultivados o bien aprendidos -probablemente funcionales, pero profundamente <i>infantiles</i>-, realizados sobre aquel <i>ego</i> que exigía, de un niño, matar su incipiente yo para seguir siendo el objeto del deseo de su proveedor maternal, miedo a la soledad, o a la dolorosa e imposible igualdad, que busca -como R. Gómez de la Serna- su irrecuperable paraíso.⁴</p>
-------------------------	--	---

⁴ “No quiero más que ser siempre el mismo y sentir esa identidad de conciencia y de vida hasta la muerte” (R. Gómez de la Serna).

<p>De 2 a 2 AÑOS Y MEDIO</p>	<p>Comer no es matar</p> <p>En los primeros años creen que el desaparecer esta ligado a la oscuridad, al deshacer o al devorar. De la misma manera, el estar se asocia con movimientos del hacer, el no estar con la quietud del dormir, el crecer con el <i>hacerse</i> grande, y el empequeñecerse con el deshacer. Construir y destruir son también sus estrategias de aprendizaje.</p> <p>El concepto actual más parecido a 'muerte' es el de 'deshacerse' o perder partes de su cuerpo. Es lo que en A. de la Herrán et al. (2000) denominamos "muertes parciales", asociadas a la quietud, la desaparición, la pérdida, la descomposición, la separación, la soledad, etc.</p> <p>Es frecuente que fantaseen, y entre sus elaboraciones es muy normal que imaginen que pueden ser comidos. Pero si preguntamos a los niños y a las niñas, ellos sabrán que 'comer no es matar' y que 'los que han sido devorados no están muertos'.</p>	<p>Jugar a ser, miedo de no-ser</p> <p>Perderse, desaparecer en el sueño o en la oscuridad suelen ser sus miedos, también que desaparezcan sus personas y espacios de referencia.</p> <p>Es el momento de explorar, de asombrarse, de experimentar el placer de asustarse y de asombrarse ante la propia audacia. Paralelamente, se experimenta el placer de ser reclamado por el temor de quien le cuida y acogido en el refugio.</p> <p>Puede ser el momento de navegar entre el miedo y el deseo; de ir soltando amarras, de la descentralización progresiva en el plano físico, y ahora también, en el representativo o de las funciones simbólicas.</p> <p>A los 2 años una de las primeras construcciones sintácticas es: "No está" [ha desaparecido] (J. Jubert, 1994). Aunque su deseo sea crecer y permanecer despierto para prevalecer y no desaparecer, también lo es no cambiar, no crecer.</p> <p>Es importante que los niños sepan que no se puede dejar de crecer, que no pueden hacerse más pequeños. Y es positivo relacionar este deseo (tabú) con sus propios miedos: a ser engullidos, a la quietud, a la desaparición, a descomponerse, a la fragmentación, a la soledad, a la ausencia de valor, a la oscuridad, al estruendo, etc.</p> <p>El miedo y el deseo de crecer, y el miedo y deseo de seguir siendo un bebé son ambivalencias que se van solventando cada día, dialécticamente, y el miedo y el deseo forman parte de ellas.</p> <p>Aunque provenga de etapas anteriores y no se acabe en ésta, probablemente el temor predominante, el más terrible es a <i>ser comido</i>.</p>
--------------------------------------	--	---

<p>De 2 Y MEDIO a 3 AÑOS</p>	<p><i>Matar no es morir</i></p> <p>Aunque matar no es morir, es una ley de vida, y responde a una lucha por la supervivencia donde el poder triunfa sobre la debilidad. En los niños convive el animismo egocéntrico que le lleva a identificarse con las víctimas y compadecerlas y el espíritu arcaico del cazador que le empuja a pisar hormigas.</p> <p>El pensamiento simbólico tiene una de sus primeras manifestaciones en la imitación, y se expresa sobre todo a través del juego. En él la identificación no es fingida, sino vivida. Desde la representación simbólica tienen lugar preconceptos sobre el ciclo vital y en ellos la muerte y el matar tiene la misma función que a palabra fin.</p> <p>Desde los 3 años de edad, suelen terminar sus relatos colectivos matando al protagonista.</p> <p>Sí a los 3 años el desarrollo orgánico y emocional es normal, poseerá unos conocimientos previos que le permitirán acceder al significado de muerte. Destacamos los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferenciación entre las representaciones de uno mismo y del otro, con un yo suficientemente desarrollado. - Habilidad para distinguir lo animado de lo inanimado. - Nociones temporales. - Comprender que, si algo ha muerto, no podrá realizar ciertos actos vitales. - Madurez suficiente de las funciones yoicas para que el niño comprenda el significado de muerte del otro, pero no la propia, que la ignorará. 	<p><i>¿Quién teme al lobo feroz?</i></p> <p>Los primeros cuentos que tradicionalmente se relatan a los niños están llenos de protagonistas comidos por animales que salen airosos de ese trance. Los pequeños se identifican fácilmente con ellos y elaboran sus angustias con el final feliz.</p> <p>Para esta edad comer no es matar, pero esta relacionado con su identificación oscilante con la víctima y el devorador. Y las consecuencias que imaginan puede que resulten mucho más terribles.</p> <p>Es necesario aprender y enseñar a gestionar la angustia y el miedo que eso conlleva y a buscar una salida más civilizada a la agresividad y a la culpa.</p> <p>El cambio de roles es una de las estrategias por las que el niño preconceptual (2 a 4 años) desarrolla su proceso cognitivo. Los niños están interesados en cómo crecer y en cómo quién llegarán a ser (parecerse). Este interés está formado por deseo y por temor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Yo de mayor quiero ser papá y luego abuelito” (Gabriel, 2 años y 8 meses). - “¿Por qué anda así el abuelito?, ¿qué le pasa?” (Gabriel, 2 años y 8 meses).
--------------------------------------	--	---

<p>De 3 a 5 AÑOS</p>	<p>Morir no es morirse</p> <p>El morir es muerte ajena y ocurre después de la muerte biológica. Cuando la muerte es propia, no hay ya un sujeto que la sufra, lo que no implica que, en determinados momentos, no se haya sentido morir o no haya sabido que se moría, incluso más de una vez.</p> <p>Los niños en el juego también sienten así a sus muertos: “¡No están muertos, están un poco muertos!”, o “Están ‘mori-dos’ -dos, tres,..., más veces: Moridos”.</p> <p>Hacia los cuatro años le interesan tanto los signos de desvitalización -pérdida de sangre, inmovilidad y falta de reacción, destrozos anatómicos- como las causas de la muerte.</p> <p>Es importante darse cuenta de que los medios les enfrentan a muchas imágenes que le van familiarizando con las representaciones de la muerte, que el niño utiliza y reviste de datos, con lo que su ansiedad por captar su significado se reduce y tergiversa. Comienza un ciclo de representación de la realidad en que probablemente nunca llegue a atrapar su significado, del que puede separarse por influencias externas.</p>	<p>¿Quién dijo miedo?</p> <p>El pensamiento simbólico es vivido por los niños con tal realismo que, por una parte, le ayuda a elaborar los miedos infantiles. Y por otra, dificulta la percepción del peligro. Por eso, no lo verán en los osos -por los ositos de los cuentos- con los que se identifican, ni en el coche familiar -que sienten como una prolongación del hogar-. Muchos riesgos, a pesar de su peligrosidad objetiva, suelen ser considerados como inocuos e incluso como buenos.</p> <p>No temen los peligros porque no los reconocen. Pero sí se alertan cuando ven en los mayores su temor ante situaciones potencialmente peligrosas. Así aprenden a temerlas.</p> <p>Poco a poco hacen su aparición -como propios- los miedos delegados. De forma un tanto imprecisa, para Gelechano (en A. Sánchez Sánchez, 1997, pp. 47, 48), al entrar en los tres años los miedos infantiles se diversifican. Es cuando, entre ellos, surge el <i>miedo a la muerte</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Miedos a animales. - Miedos a fenómenos naturales (truenos, rayos...). - Miedo al daño corporal y a enfermedades. Por extensión, miedo a cuantos llevan batas blancas, intentan pesarle, etc. - Miedo a la muerte (propia o cercana) y a los símbolos de muerte. - Miedo a situaciones sociales y a relaciones personales hostiles o agresiva - Miedo a lugares cerrados. - Miedo a la violencia física, a las peleas, etc. <p>Según nuestras observaciones, se pueden mantener algunos miedos propios de edades anteriores: a dormirse, a los ruidos, a la oscuridad, a los resplandores, a caerse, a cosas (reales o imaginarias) de gran tamaño relativo, al dolor físico, a caras y gestos extraños (algunos berrinches de carnaval tienen este origen), etc. Entrás se puede normalizar el contacto con algunos animales de su entorno (perro del vecino), comienzan los miedos a animales potencialmente peligrosos y lejanos (cocodrilos, tiburones, leones, etc.). Tras ellos se esconden sus propios sentimientos agresivos y el temor al ataque de los demás.</p>
--------------------------	---	--

<p>DESDE LOS 5/6 AÑOS</p>	<p><i>Muerte generalizada, incluida la propia o “¿Todos los caracoles se mueren siempre?”</i></p> <p>La pregunta sobre los caracoles que precozmente hizo Mario (5 años) llevaba otra implícita, más compleja:</p> <p>— “¿Todos los seres vivos y todas las personas tenemos que morir?”</p> <p>Pero los niños en circunstancias normales no la contemplan en sí mismos, sino hasta los 6-7 años, y no aún mientras sean niños.</p> <p>La idea de muerte no suele ir unida a la angustia, hasta que son capaces de hacer operaciones reversibles y entender la irreversibilidad (hacia los 8-9 años). Entonces suele presentarse una crisis existencial relacionada con la muerte.</p> <p>La crisis suele saldarse con la comprobación de que día a día no pasa nada perceptible, así como con un mayor dominio de las pulsiones internas.</p> <p>También en nuestra sociedad existe, por lo general, un acuerdo o un infantilismo tácito, consistente en vivir como si fuéramos eternos, y en no asociar con la muerte real más que al anciano.</p>	<p><i>Las matriuskas del miedo</i></p> <p>Si la pregunta por la muerte propia aún no se ha planteado, estará próxima. Y puede que vaya asociada al miedo, quizás porque en nuestra cultura es normal el temor a la muerte como medio de preservar la vida. Pero casi nunca será éste el principal miedo de los cinco o seis años.</p> <p>Muchas veces tras el miedo a la muerte se esconden otros miedos como el miedo a la soledad, al abandono o a la separación de los padres. Suele ocurrir que al elaborar esos miedos dejan de pensar en la muerte. Por ello son buenos accesos indirectos.</p> <p>Hay una vieja historia de dos hermanos de ambos sexos que a temprana edad tuvieron que recurrir al pastoreo para sobrevivir. Un día, la hermana desapareció. Su hermano, para tolerar mejor el vacío, se dedicó a tallar muñecas. Pero con la particularidad de que cada vez que hacía una era de mayor tamaño y hueca por dentro. Luego fue colocando las pequeñas dentro de las más grandes hasta quedar todas dentro de una sola. Se dice que así nacieron las matriuskas rusas.</p> <p>A veces los miedos también se toleran mejor situando a unos dentro de otros. Su posición variará en función de las necesidades y los mecanismos de defensa disponibles o que actúen.</p> <p>En torno a los 6 años comienzan a aparecer <i>el miedo al miedo</i> y otros miedos socializados, que cuajan sobre los anteriores que ya habrían formado predisposiciones, circuitos neuronales, y neurotransmisores propios que, reforzados ahora por el entorno cultural desde las diversas instituciones, creencias, medios de comunicación social, tradiciones, etc., consolidan aprendizajes muy difícilmente diluibles, que forjan las diferencias individuales y el “miedo y figura hasta la sepultura”.</p> <p>Con lo que nos reafirmamos en lo importancia vital de la educación para la vida-muerte desde la Educación Infantil.</p>
-------------------------------	---	--

Tabla 1: Psicogénesis, concepto de muerte y miedos habituales

III UNA INTRODUCCIÓN METODOLÓGICA A LA EDUCACIÓN DE LOS MIEDOS

Al tratar de definir el miedo nos encontramos con que no responde a una definición sencilla y completa. Intentar identificarlo con alguna explicación equivaldría a reducir su campo semántico hasta hacerlo perder complejidad. Por esta razón hemos optado por expresar lo que el miedo es o puede ser y no ser, a modo de un sistema de ecuaciones conceptual que explique y a la vez abra su campo de su significado:

El miedo no es...	El miedo puede percibirse como...
<ul style="list-style-type: none"> • Susto o sorpresa, aunque su expresión lo asemeje. • Rechazo o evitación, aunque pueda causarlo. • Angustia, aunque pueda devenir en ella. • Ansiedad, aunque la cause • Estrés o tensión, más extenso o difuso, pero mantenido • Fascinación por andar por la línea con el riesgo de caer al otro lado –pero casi siempre con red- 	<ul style="list-style-type: none"> • Funcional: Cumple unas funciones biológicas, psicológicas y sociales. • Temor, comprendido como una reacción instintiva y aplicada a estímulos subjetivamente peligrosos. • Evolutivo: <p>-No tiene las mismas manifestaciones físicas en el niño que en el adulto.</p> <p>-Remite al cuerpo, al daño físico y a su consecuencia extrema: la muerte.</p> <p>-A partir del miedo físico se adquieren otros miedos psíquicos y sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un importante elemento de distorsión de las percepciones. (“Donde Juanita se mueve de miedo, Juan se muere de miedo”). • Paradójico: En lugar de proteger de la muerte, puede alejar de la vida. • Homeostático: El <i>miedo propio</i> impide intentar alcanzar lo que se teme. Este tipo de miedo refleja una emoción tan egocéntrica como el <i>amor propio</i>, aunque ambos deban desarrollarse para poder ser después superados. • Libre, porque no pide permiso para presentarse, por lo que su educatividad es limitada.

Tabla 2: Lo que el miedo no es y cómo puede percibirse

Educabilidad y educatividad del miedo

El miedo es inevitable, por tanto no deberíamos aumentar los temores infantiles ni fijarlos, dándoles demasiada importancia. Su educación consistirá, en cambio, en promover procedimientos con los que enfrentarlo. El miedo, la

huida, la paralización y un cierto grado de ansiedad pueden ser considerados conductas y emociones adecuadas que pueden evolucionar como creatividad, agresividad positiva y/o evitación de conflictos. El miedo, su control y cierta tolerancia a esta y otras situaciones ansiógenas -como, la frustración, la exigencia o cierta competitividad- son necesarias para la comunicación didáctica y pueden acicatear la madurez personal y social. Resumiendo, en palabras de T. Berry Brazelton (1989): “Los temores pueden ser considerados como una ventana a los ineludibles periodos de adaptación por los que todo niño debe pasar” (p. 66).

Procedimientos sugeridos

Sugerimos los siguientes procedimientos didácticos abiertos y empíricamente contrastados para educar los miedos relacionados con la muerte, idealmente desde el hogar y la tutoría:

1. Controlar sus manifestaciones físicas: Suele ser el primer recurso para tranquilizar a un niño desbordado por cualquier sentimiento no solo por el miedo. Pero deberemos plantearnos si el miedo cumple una función y si no ayudamos a fijarlo ya que como dice T. Berry Brazelton (1989):

Los temores se intensifican si se tienen en cuenta más de lo necesario [...]. Es importante que los padres comprendan que su responsabilidad no reside tanto en ayudar a su hijo a liberarse del conflicto sino en ser para él una fuente de esperanza (p. 63).

2. Acompañar a los niños cuando ven la tele o ciertas películas para poder explicarles cómo los protagonistas al final resuelven sus situaciones o podrían haberlo hecho. Proporcionar medios para poder expresar y elaborar los miedos.
3. Con los cuentos tradicionales, confiar en su sentido profundo y respetar la gradual capacidad interpretativa consciente e inconsciente del niño.
4. Ser valientes incluso con miedo es una obligación de los padres y maestros. Pero a veces los valientes son los niños, y conviene reforzarlo expresando como se ha conseguido para ser un modelo de fuerza de voluntad y una esperanza para todos.
5. Reconocer el miedo propio como un miedo bastante generalizado: saber que su miedo es compartido entre los iguales le ayuda (mal de muchos, consuelo de todos).
6. Buscar el principio de realidad para a continuación poder hacerle ‘tururú’ al miedo. Los miedos psíquicos perduran y en algunos casos se acentúan, sobre todo los que proceden de abstracciones puras, no comprendidas ni nombradas. Por ello no se pueden comunicar, ni desprenderse de ellos. Al darles una base objetiva

pierden al menos en parte su carácter fantasmático. Un ejemplo: En una ocasión, un miedo a los lobos se disolvió viendo el vídeo 'El lobo', de Félix Rodríguez de la Fuente.

7. Establecer rituales de salvación -exorcismos, jaculatorias, supersticiones, etc.- a los que se recurre cuando la prueba de la realidad no consigue alejar los temores es la forma infantil de evitar el miedo. Posteriormente, aprender a desaprenderlos o eliminarlos. A pesar de ello, muchos adultos seguirán utilizándolos de modos socialmente aceptados.
8. Desde los 5 ó 6 años, acceder al miedo a la muerte desde miedos indirectos -el miedo a la soledad, al abandono o a la separación de los padres-. Suele ocurrir que al elaborar esos miedos los niños dejan de pensar en la muerte.
9. No reírse del otro. Muchas veces se actúa ridiculizando, riéndose o criticando en el otro lo que en uno mismo se teme, buscando con ello la aprobación del resto del grupo que así mismo se defiende. En estos casos el adulto debe intervenir explicando que es injusto, débil y equivocado este proceder.
10. Aprender a reírse de uno mismo. Suele ser otro mecanismos de defensa pero es mas justo que se rían con uno que no de uno.
11. Ofrecerse como espejo. La ejemplaridad con que sus educadores enfrenten y comuniquen sus propios miedos de infancia o actuales marcan las diferentes formas de afrontarlo.
12. Separar el objeto de miedo de la situación en que suela darse. Todo para sentir que no es un cobarde, que no está solo y que poco a poco pueden superarse los miedos como preocupación para ocuparse de los peligros, por precaución.
13. Respetar sus tiempos. Nuestros tiempos y los de los niños son irreconciliables el tiempo en los bebés es "de una lentitud rayana en la inmovilidad. El otro, el nuestro, es una agitación cercana al paroxismo" (F. Leboyer, 1974, p. 67).
14. Denunciar la utilización del miedo como medio de control como una forma de violencia y un abuso, por quienes detentan el poder, sean padres, educadores, o gobiernos.

IV CONCLUSIÓN

Por lo que respecta al conocimiento de la muerte y su Pedagogía no hay una verdad. Si acaso, aproximaciones teóricas y metodológicas o verdades parciales. Su enseñanza y aprendizaje formativo no es como la de otros conocimientos, que por acumulación llevan del error o la refutación a la ciencia. En cambio, si hay intuiciones geniales, acercamientos poéticos y precedentes y culturas diferentes que incluyen conocimiento útil para la práctica de la educación. Pero sobre todo hay ignorancia, sana ignorancia, que, como en el caso de la didáctica de cualquier ciencia, se construye sobre preguntas y sobre la duda.

Desde el respeto didáctico defendemos el no saber que es la muerte –o 'no sabo'- como una respuesta que no necesita rectificación, ni rellenos, ni

prótesis, ni miedos, ni cielos, ni invenciones aseguradas. Sólo la sinceridad pedagógica o científica de nuestras propias ignorancias para acompañar al niño desde atrás, más como apoyo que como empuje. La evolución del concepto de muerte se ajustaría así a las diferentes etapas y desarrollos infantiles y sería un buen indicador de madurez y de solidez personal. El miedo por su parte aparece a menudo ligado a la muerte. Y como el resto de las emociones, evoluciona conjunta y paralelamente al desarrollo cognoscitivo que el concepto de muerte puede recorrer. Ambos son inevitables pero miedo y muerte no van necesariamente unidos. Conviene entenderlos por separado, aunque muchas veces haya que atenderlos juntos. Asumimos que miedo y muerte pueden y deben ser objeto de educación y que lo conseguido al mejorar uno de estos términos influirá en la mejora del otro en la espiral evolutiva de la autoformación.

Un juego didáctico para pensar: “Las preposiciones del miedo”

A los miedos: ¿media vuelta?
Ante el miedo: tranquilidad.
Bajo el miedo: el instinto/aborregan.
Cabe miedo: ¿por qué?
Con miedo: prudencia.
Contra miedo: seguridad
De miedo: lo virtual.
Desde el miedo: pocas cosas.
Hacia el miedo: la ignorancia
Hasta el miedo: perplejidad.
Para-miedos: abrazos.
Por miedo: violencia.
Según miedos: las culturas
Sin miedo: temeridad.
Somiedo: Reserva de la Biosfera
Sobre el miedo: valentía
Tras el miedo: libertad

V BIBLIOGRAFÍA

- Berry Brazelton, T. (1989). *Escuchemos al Niño*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Blay, A. (2008). *Ser. Psicología de la autorrealización*. Barcelona: Índigo.
- Castilla del Pino, C. (1995). *Celos, Locura, Muerte*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Claude Geets. (1972). *Melanie Klein. Introducción al psicoanálisis infantil*. Madrid: Fundamentos.

- Herrán, A. de la, Cortina, M. (2008). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (2ª ed.). Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la, González I., Navarro, M. J., Freire, V. y Bravo, S. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Como tratar la muerte en educación infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Leboyer F. (1974). *Por un nacimiento sin violencia*. Barcelona: Editorial Daimón.
- Sánchez Sánchez, A. (1997). "Miedos fobias y angustias de la infancia". / *Jornadas. Mitos y Tabúes en la Infancia y la Adolescencia*. Granada: FETE-UGT.
