

Tesis Doctoral



EL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO
DE EDUCACIÓN PARA LA MUERTE:
IMPLICACIONES FORMATIVAS PARA EL PROFESORADO

Mar Cortina Selva

Dirigida por el Dr. AGUSTIN DE LA HERRÁN GASCÓN

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

MADRID, 2010

“Hay que saber perderse para trazar un mapa, salir de los caminos trillados, vagar: deambular por las encrucijadas, abrir senderos a través de las mieses o el desierto, penetrar en callejuelas sin salida; asumir que todo camino recorrido sin mapa es caótico (luego será posible tender o recoger puentes, bordear pozos o simas, perforar agujeros o taparlos). Y hay que saber subvertir la ley –y/o acaso pervertirla-: apearse de todo lo dicho o lo sabido, quedar solo; hay que romper con todos los grupos, disentir de todos los consensos, hasta tocar la muerte o el silencio (luego será posible otra vez confraternizar y conversar”

Jesús Ibáñez. Más allá de la sociología. 1992

“El cine no ha sido creado para distraer del mundo sino para referirse a él. Las películas cuentan historias de vida y muerte pero sólo como si fueran cuestión de vida y muerte”.

Wim Wenders, en el “*Programme de notes*” de ¡Tan lejos, tan cerca!

“Ninguna obra sobre ningún tema puede abarcar todos sus aspectos. El tema de la muerte no es una excepción”.

José Ferrater Mora. El sentido de la muerte. 1947

RESUMEN

Esta investigación analiza experiencias pedagógicas sobre la muerte utilizando el cine como recurso didáctico con la perspectiva de presentar una propuesta formativa para el profesorado en el ámbito tutorial que favorezca la normalización de la muerte en la educación. Se han obtenido datos de estudiantes desde los 3 hasta los 18 años y de profesores, tanto de los implicados en las experiencias didácticas como de aquellos no relacionados con el tema, con una metodología predominantemente cualitativa.

La investigación se basa en algunos presupuestos como son: la finitud es inherente a la vida y el amor nos constituye como seres humanos. El amor y la muerte mantienen una relación dialéctica. Recuperar la conciencia de mortalidad en una sociedad que antepone los valores materiales a los vitales, emocionales y espirituales contribuiría a un desarrollo más equilibrado y armónico de las personas y de las sociedades. La educación puede –y debe- contribuir a este desarrollo y eso incluye la normalización de la muerte.

Palabras clave: Normalización, didáctica, educación, muerte, formación, profesorado, evolución, cine, niños, adolescentes, acompañamiento educativo, acción tutorial

ABSTRACT

This investigation analyses pedagogical experiences about death using cinema as a didactic resource

In order to offer a formative course for the teaching profession favouring the normalisation of death in education. The tesis data has been obtained from students between 3 and 18 years of age and teachers. Some of the teachers directly participated in the investigation and the others were not involved with the theme.

The investigation is based upon assumptions such as: death is inherent to life and love is the essence of being human. That love and death have a dialectic relationship. To recover the idea of our mortality in a society which puts material wealth over human values which could contribute to the development of a more balanced and harmonic society.

Education could and should contribute to this development and this includes the normalisation of death.

Key words: Normalisation, didacticism, education death, training, teachers, evolution, cinema, children, adolescents, accompanying educational, tutorial action

AGRADECIMIENTOS

A Carmen Ros (*In memoriam*); a mi hermano Toni, el *Ave Fénix* de la familia; a mi hermana Gloria (*In memoriam*), a mi hermana M^a José, que nunca desiste y a mis padres, Antonio y Fina, por su humor y confianza. Todos ellos me enseñaron el amor que encierra la muerte.

A las personas que me han orientado, apoyado y animado en el proceso de la investigación de una manera directa y personal, especialmente a Agustín de la Herrán y a su familia que me ha acogido siempre con calidez y cariño. También a todos aquellos profesores, pensadores y autores que con sus trabajos me ofrecieron espacios de reflexión y motivación para indagar.

A Rubén Bild que me reeducó en la relación de ayuda. A Iván Gómez, por la valentía de haber aceptado *el testigo* y haberlo ampliado. A Sofía Laso, que confió en mí. A mis amigas y amigos. A David, mi media luna en un mar de fuego. A mis hijos, Gesmil y Álvaro, por haber compartido mis inquietudes y mis ilusiones y haber sufrido el ensimismamiento que un trabajo así supone, ahora me recuperarán. A los profesores participantes en el Seminario de Elche por su confianza, entrega, creatividad y buen hacer. También a los profesores del IES Pedreguer por no haber puesto trabas al proyecto.

Especialmente, a todos los niños y adolescentes que han participado de una manera u otra en esta investigación, por su espontaneidad y creatividad. Para ellos, esta cita:

“Mi modo de ver el mundo, quizás es demasiado respetuoso, demasiado reverencial, demasiado infantil, yo veo todo lo que hay en el mundo, los objetos no menos que la gente y la naturaleza, con una cierta veneración sacra”

Pier Paolo Pasolini. *Pasolini su Pasolini*, Guanda, Parma, 1992

PRÓLOGO

Todo acto de creación tiene su historia y su proceso de consolidación. Los orígenes remotos de esta Tesis podemos situarlos en una serie de *impactos*¹ que describo en la Cronología Personal de la Investigación. El viaje ha sido vertiginoso, en interminable proceso de aprender-enseñar. Cuando hablamos de normalización de la muerte en la educación en el estado español estamos en una vereda sin asfaltar, en tierras casi vírgenes y, de alguna manera se trabaja desde la soledad, por eso, ha sido muy reconfortante encontrar en el camino a otros pocos profesionales con los que poder compartir.

Lo que fue una inquietud sociológica, pasó a ser personal y culminó en una inquietud pedagógica y didáctica. No podía ser de otra manera, siendo como ha sido siempre la Educación, una de mis pasiones, ésta, junto al amor por la narración, en general y en los últimos años, la narración audiovisual forman el triángulo vocacional, que convergen en esta investigación. El color de fondo de este triángulo, es una necesidad, nacida en la adolescencia, de contribuir con mi trabajo a mejorar el entorno que me rodea. Debo reconocer que sin un objetivo como la redacción de una Tesis, no hubiera realizado de manera tan intensa todo el trabajo de campo con los profesores y con los niños y adolescentes, lo cual ha sido muy revelador y necesario. Confío haber transmitido con lealtad sus sentimientos y pensamientos. Para acabar, he considerado que sería una aportación esclarecedora la realización de la citada Cronología que presento a continuación:

¹ Siguiendo la idea de Saturnino de la Torre (1996), el *impacto* sería cualquier situación en nuestra vida que nos hace dar un giro ya sea cognitivo o emocional y provoca un cambio

CRONOLOGÍA DE *IMPACTOS* PERSONALES RELACIONADOS CON LA INVESTIGACION

AÑO	<i>IMPACTOS</i>
1963	Mi nacimiento y el de mi hermana gemela, Gloria, que muere a las 3 horas por desnutrición.
1970-1988	Infancia con mi abuela, preguntas sobre la muerte, cuentos, etc.
1984	Lectura del libro "Sobre la muerte y los moribundos" de E. Kübler-Ross
1988	Nacimiento de mi hija con malformación en el duodeno, operación de urgencia, complicaciones, un mes en cuidados intensivos.
1991	Diagnóstico de Anticuerpos del SIDA para mi hermano
1992	Formación en Acompañamiento Creativo para las personas que van a morir, impartido por Rubén Bild
1992-2000	Creación del Grupo Alba: Voluntariado con SIDA y Formación del Voluntariado Social.
2001	*Presentación a la Conselleria de Educación de Baleares el Proyecto de Licencia por Estudios "Pedagogía de la vida y de la muerte". *Conozco a Agustín de la Herrán. *Constitución de la Asociación española de Tanatología. *I Jornadas sobre el Amor y la Muerte. *Publicación del cuento "¿Dónde está el abuelo?" (Tandem, Valencia). *Infarto cerebral de mi padre
2002	*Muerte parcial: Traslado de Baleares a la Comunidad Valenciana. *Inicio del Doctorado en la Fac. de Ciencias de la Educación de la Univ. de Valencia
2003	*Experiencia didáctica sobre la muerte con el cuento "Dónde está el abuelo?" en 1º de Primaria filmado por Punt2 (Canal Autonómico) y emitido el 31 del 12 de 2003 y 2004. *II Jornadas sobre el Amor y la muerte
2004	*Iniciamos la redacción del libro "La muerte y su didáctica. Manual para Infantil, Primaria y Secundaria". *Ingreso en el Cuerpo de Profesores de Secundaria.
2005	*Inicio el Proyecto de Investigación para el DEA. *III Jornadas sobre el Amor y la Muerte
2006	*Lectura del Proyecto de Investigación. *Redacción del Proyecto de Tesis *Edición del libro "La muerte y su didáctica"
2007	*Mención de Honor "Obras teóricas y de investigación educativa" de <i>Aula. Salón internacional del estudiante y de oferta educativa</i>
2008	*IV Jornadas sobre el Amor y la Muerte. UIMP. *Presentación y Aceptación del Proyecto de Tesis. *2ª Edición del libro "La muerte y su didáctica.
2009/2010	Finalización y Lectura de la Tesis

7.2.	Técnicas e Instrumentos de producción y recogida de datos.....	131
7.2.1.	Descripción del uso de dichas técnicas en esta investigación.....	131
7.3.	Procedimiento General de la Investigación.....	145
7.3.1.	Características de la investigación educativa y el investigador.....	145
7.3.2.	Momentos de la investigación.....	149
7.3.3.	Descripción de las diferentes Fases.....	151
7.3.3.1.	Fase Exploratoria.....	151
7.3.3.1.1.	Universo y Muestra de la Fase Exploratoria.....	154
7.3.3.1.2.	Diseño de la Entrevista.....	156
7.3.3.1.3.	Definición de las Categorías.....	157
7.3.3.2.	Fase Formativa.....	159
7.3.3.2.1.	Diseño del Seminario.....	159
7.3.3.2.2.	¿Cómo se desarrolló?.....	160
7.3.3.3.	Fase Didáctica.....	163
7.3.3.3.1.	Descripción del contexto.....	163
7.3.3.3.2.	Trabajo previo a la experiencia didáctica.....	164
7.3.3.3.3.	Descripción de la experiencia.....	168
7.4.	ANÁLISIS DE DATOS.....	173
7.4.1.	Análisis Cualitativo.....	173
7.4.1.1.	Datos de los profesores.....	177
7.4.1.1.1.	Fase Exploratoria. Análisis de las Entrevistas.....	177
7.4.1.1.2.	Fase Formativa. Análisis de los Autoinformes de los Profesores asistentes al Seminario de Elche.....	207
7.4.1.2.	Datos de los estudiantes.....	249
7.4.1.2.1.	Fase Didáctica. IES Pedreguer.....	249
7.4.1.2.2.	Fase Didáctica. Alumnos de los Profesores asistentes al Seminario de Elche.....	301
7.4.2.	Análisis Cuantitativo.....	365
7.4.2.1.	Análisis descriptivo: datos básicos, porcentajes y medias.....	365

7.4.2.1.1.	Respuestas de todos los sujetos en cada ítem.....	366
7.4.2.1.2.	Respuestas por grupos.....	382
7.4.2.1.2.1.	Grupo de profesores.....	382
7.4.2.1.2.2.	Grupo de estudiantes.....	397
7.4.2.1.3.	Respuestas comparadas.....	407
7.4.2.1.3.1.	Análisis descriptivo comparativo entre profesores y estudiantes.....	407
7.4.2.1.3.2.	Análisis descriptivo comparativo entre profesores asistentes voluntariamente a seminarios y otros profesores no relacionados con el tema.....	419
7.4.2.1.3.3.	Análisis descriptivo comparativo entre estudiantes de 1º y 2º de la ESO y estudiantes de 3º y 4º de la ESO.....	428
7.4.3.	Sistematización y Resumen de los datos.....	439
7.4.3.1.	Sistematización y resumen de los datos. del Análisis Cualitativo.....	439
7.4.3.1.1.	Respecto a los profesores.....	439
7.4.3.1.2.	Respecto a los estudiantes.....	451
7.4.3.1.2.1.	Alumnos del IES Pedreguer.....	451
7.4.3.1.2.2.	Alumnos de los profesores del Seminario.....	457
7.4.3.2.	Sistematización y resumen de los datos. del Análisis Cuantitativo.....	469
7.4.3.2.1.	Resultados Análisis Descriptivo por grupos.....	469
7.4.3.2.1.1.	Grupo de Profesores.....	469
7.4.3.2.1.2.	Grupo de Estudiantes.....	475
7.4.3.2.2.	Resultados Análisis Descriptivo Comparativo Profesores y Estudiantes.....	479
7.4.3.2.3.	Resultados Análisis Descriptivo Comparativo entre Profesores asistentes voluntariamente a Seminarios y otros Profesores no relacionados con el tema.....	481

7.4.3.2.4. Resultados del análisis descriptivo comparativo entre alumnos de 1º y 2º de la ESO y alumnos de 3º y 4º de la ESO.....	483
8. INTERPRETACIÓN Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	485
9. CONCLUSIONES.....	491
10. PROYECTOS FUTUROS DE NORMALIZACIÓN DE LA MUERTE.....	495
11. EVALUACIÓN DEL PROCESO INVESTIGADOR.....	511
12. PROPUESTA FORMATIVA PARA EL PROFESORADO.....	515
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	523
INDICE DE FIGURAS.....	541
INDICE DE GRÁFICOS.....	543
ANEXOS.....	545
1. REFERIDOS EN EL CAPÍTULO “ANTECEDENTES”	
ANEXO I. Estado Actual de la Cuestión	547
2. REFERIDOS EN EL CAPÍTULO “MARCO TEÓRICO”	
ANEXO II. Cine y Educación: recursos en la red.....	563
3. REFERIDOS EN EL CAPÍTULO “METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN”	
ANEXO III. FASE EXPLORATORIA: Guión de la Entrevista.....	567
ANEXO IV. FASE DE FORMACIÓN Y PLANIFICACIÓN: DOCUMENTACIÓN ENTREGADA EN EL SEMINARIO	
ANEXO IV. 1. PROGRAMA DEL SEMINARIO.....	569
ANEXO IV. 2. CUESTIONARIO.....	573
ANEXO IV. 3. DERECHO A LA IMAGEN.....	577
ANEXO IV. 4. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN.....	579
ANEXO IV. 5. BIBLIOGRAFIA COMENTADA SOBRE PERCEPCIÓN PERSONAL Y SOCIAL DE LA MUERTE.....	585

ANEXO IV. 6. CINE

Anexo IV. 6. a.: Propuesta de películas por edades.....	589
Anexo IV. 6. b.: Películas educativas sobre la muerte.....	591
Anexo IV. 6. c.: .Cultura audiovisual y educación.....	645
Anexo IV. 6. d.: Educación en valores y muerte.....	645
Anexo IV. 6. e.: Características de un cine forum y su Metodología.....	645
Anexo IV. 6. f.: El análisis del filme.....	647
Anexo IV. 6. g.: .Utilización de películas como recurso Didáctico.....	661
Anexo IV. 6. h.: .Sugerencias generales para el trabajo con Películas.....	663
Anexo IV. 6. i.: Sugerencias a tener en cuenta al organizar una sesión de cine forum.....	665

ANEXO IV. 7. DUELO INFANTIL Y JUVENIL

Anexo IV. 7. a.: Acompañando en el duelo por la muerte de una compañera.....	667
Anexo IV. 7. b.: El proceso de elaboración del duelo en la infancia: Una experiencia clínica.....	667
Anexo IV. 7. c.: Muerte y Duelo.....	667
Anexo IV. 7. d.: Escuela y Duelo.....	667
Anexo IV. 7. e.: Intervención Didáctica posterior o Paliativa.....	667
Anexo IV. 7. f.: Los niños y el duelo: la muerte de un ser querido.....	667

ANEXO IV. 8. EDUCACION Y MUERTE

Anexo IV. 8. a.: Bibliografía comentada sobre Educación y Muerte.....	669
Anexo IV. 8. b.: La educación para la muerte como ámbito formativo: Más allá del duelo.....	674

INTRODUCCIÓN

La muerte sucede una sola vez, y se hace sentir en todos los momentos de la vida

La Bruyère

La educación tiene como meta la formación integral del individuo, ayudándole a ser más y mejor persona, mediante el desarrollo de sus potencialidades y la búsqueda de respuesta a sus dudas existenciales y personales que le permitan participar de un proyecto de desarrollo social con los demás y, contribuir de esta manera a una sociedad más justa y profundamente democrática. Por no poder eludir la certeza de un final desconocido, la muerte se erige como pregunta vital. El límite de la muerte cuestiona el sentido de toda la vida. El presente trabajo parte de la hipótesis de que la sociedad actual oculta, rodea, banaliza y profesionaliza la muerte deshumanizándola y, consecuentemente, deshumanizando la vida al ser la muerte parte inseparable de ella. Esta premisa conduce a una segunda hipótesis que defiende que el hecho de normalizar la muerte en la educación contribuiría a una formación más equilibrada, más orientada y más humana de la persona ya que nos hace mirar de frente nuestra finitud, la cual contiene, el respeto por la vida, la propia para empezar y, la de los otros, ya que el desarrollo del sujeto tiene sentido si es *con y para* los demás.

Estas reflexiones no son nuevas. La muerte ha sido, es y será un tema perenne sobre el que el hombre se ha cuestionado desde sus orígenes, lo que sí pudiera ser nuevo es llevarlo al campo de la educación de una manera laica y normalizada en un momento sociohistórico donde se enaltece lo joven, lo sano, el éxito y el confort y, en consecuencia se rechaza la vejez, el deterioro físico, el sufrimiento y el morir. Cultivar sólo una de las caras de la vida está teniendo resultados poco favorables para el ser humano y para el planeta que habita. Quizás educar en la vida y en la muerte pueda hacer una pequeña, pero importante contribución a ese desequilibrio, considerando que el valor de una cultura se verifica en sus actitudes ante la vida y, como corolario, ante la muerte.

Esta investigación ha intentado llevar estas reflexiones *sobre el terreno* a través de diferentes Fases:

1.-FASE EXPLORATORIA: El estudio de los Antecedentes en el campo que nos ocupa y la realización de 7 Entrevistas Semiestructuradas Abiertas a profesores de diferentes niveles. Esta acción se realizó en el 2006 y fue el núcleo del Proyecto de Investigación para la obtención del DEA que dirigió el profesor Jaume Martínez Bonafé, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. El análisis de los resultados me animó a seguir investigando, ampliando el diseño, el número de profesores y abarcando también al alumnado.

2.-FASE FORMATIVA: Diseño e implementación de un Seminario Formativo de Investigación-Acción participativa en la ciudad de Elche (Alicante), que se realizó en el último trimestre del 2008 (propuesta que hice al Centro de Profesores de Elche, un año antes). Los asistentes, después de haber recibido la formación teórica, pusieron en marcha en sus respectivos centros una experiencia didáctica sobre la muerte a través del cine. En este Seminario se utilizaron, tanto con los profesores asistentes como con sus respectivos alumnos, diferentes Técnicas de Recogidas de Datos: Cuestionario, Autoinformes, Focus Group y Observación Participante.

3.- FASE DIDÁCTICA: Por ser doble el rol que tenía en dicho Seminario (lo coordinaba y era, a la vez, participante) puse en marcha, como todos los demás asistentes, mi propia experiencia didáctica sobre la muerte a través del cine en el Instituto donde trabajaba. Se realizó en el ámbito de las tutorías en el IES Pedreguer (Alicante) con todo el alumnado de la ESO, desde 1º hasta 4º, en el primer trimestre de 2009. En esta Fase incluimos también las experiencias didácticas de todos los asistentes al Seminario

4.-FASE EVALUATIVA. COEVALUACIÓN. A través de las Técnicas de Recogida de datos como son la Observación Participante y de Autoinforme, todos los asistentes, incluida yo, evaluamos las dos experiencias: la del mismo Seminario y las diferentes experiencias didácticas que cada uno había realizado en su centro de trabajo.

5.-FASE DE CONCLUSIONES: Después del Análisis e Interpretación de los resultados, informé a los profesores participantes de las conclusiones de la investigación y eso abrió un nuevo ciclo formativo que pretende mejorar y ampliar lo realizado, lo cual ha quedado reflejado en la Propuesta Formativa que se adjunta al final del Documento, creando así una espiral de investigación-acción y pretendiendo que esta investigación no sea un asunto cerrado sino una puerta abierta a nuevos desarrollos formativos y curriculares que enriquezcan de manera general la acción educativa y, de manera específica, la acción tutorial.

La muestra, por tanto, está constituida por profesorado y alumnado de todas las Etapas Educativas, desde Infantil hasta Ciclos Formativos y la metodología seleccionada se enmarca en un enfoque descriptivo de carácter fenomenológico.

Muy esquemáticamente y respondiendo a cuestiones básicas, podemos representarlo así:

¿Qué? Decisión sobre el Tema a investigar: La normalización de la muerte en la educación utilizando el recurso didáctico del cine y contemplando las implicaciones formativas para el profesorado

¿Desde dónde? Desde una óptica pluridisciplinar confluyendo en la Didáctica a través de la revisión bibliográfica, la búsqueda de Antecedentes y la reflexión sobre el Estado Actual de la Cuestión (Capítulo 1)

¿Por qué? Se justifica la investigación desde diferentes ópticas: personal, profesional, social y ética (Capítulo 2)

¿Para qué? Para contrastar presupuestos o hipótesis de trabajo (Capítulo 3)

¿Cómo? A través de la elaboración del Marco Teórico que sustenta la investigación (Capítulo 3), Planteando el Problema, los objetivos y la pregunta de investigación (Capítulos 4, 5 y 6), la descripción del enfoque metodológico y de las técnicas de recogida de datos así como su análisis. (Capítulo 7), concluyendo el trabajo con la interpretación y presentación de los resultados (Capítulo 8) y las conclusiones (Capítulo 9) además de presentar una serie de proyectos futuros de normalización de la muerte en educación (Capítulo 10) y de realizar una evaluación del proceso investigador (Capítulo 11) que se proyecta en una Propuesta Formativa para el profesorado (Capítulo 12) La Bibliografía consultada y una serie de Anexos ponen el punto final a este trabajo.

1. JUSTIFICACIÓN

En este capítulo se fundamenta la pertinencia del estudio desde tres perspectivas:

A. MOTIVACIÓN PERSONAL

“De prisa o despacio todos nos aproximamos a una sola meta”.

Ovidio

Hablar de la muerte es algo delicado y complejo, y a la vez absolutamente simple ya que es el final ineludible de nuestras vidas. Algunas culturas han dado una explicación al hecho de morir por medio de los sistemas de creencias, integrando la muerte en un diálogo profundo con la vida y los demás seres humanos. Sorprende el hecho de que siendo la muerte un aspecto tan decisivo en la historia de nuestras vidas como el mismo nacimiento, que celebramos puntualmente cada año y que, habiendo sido la muerte un punto culminante del simbolismo ritual de todas las culturas de la Tierra, hoy sea, en nuestra cultura, una temática marginal. Quizás podamos entender que sea así si nos paramos a pensar que la muerte tiene dos características que la convierten en angustiante: es impredecible, nadie sabe con certeza cuando será el último día de su vida y, por otro lado tiene un carácter absolutamente misterioso. Impredecible y misteriosa en su esencia, la muerte ataca la misma raíz fundamental de los valores que estamos persiguiendo en nuestras sociedades: la seguridad planificada y la predictibilidad. En cambio, los niños hablan de la muerte y preguntan sobre su sentido, además de incluirla en sus juegos y pedir explicaciones a los adultos. Los adolescentes hablan menos de la muerte pero cuando se les invita a ello, no sólo no muestran resistencia, sino que expresan todo un pensamiento ya formado en relación a ella que incluye preguntas sobre el sentido de la vida y sobre la vida más allá de la muerte.

Cabe decir que mi interés por el posible valor educativo y formativo de la muerte se inicia en el año 2001, desde entonces mis reflexiones sobre el tema se han plasmado en algunos artículos reseñados en la Bibliografía, en charlas para padres y madres, en conferencias para diferentes congresos, en cursos de formación para estudiantes, profesores y profesionales de la salud y en el libro recientemente publicado “La Muerte y su Didáctica” en colaboración con Agustín de la Herrán, así como en el cuento del que soy autora “¿Dónde está el abuelo?” ambos reseñados en la Bibliografía.

B. MOTIVACIÓN PROFESIONAL

“Ensancha el espacio de tu tienda y extiende en ella tus alfombras pues te has de mover en todas direcciones”

Isaías

La decisión de iniciar el doctorado estaba motivada por llegar a realizar una investigación que diera una respuesta a todas las preguntas antes mencionadas, por eso elegí un tema que:

1. Pudiera aportar alguna novedad en el campo de la investigación educativa, ya fuera en el tratamiento del tema o en el contenido de la investigación.
2. Me *motivara*, a la vez que me pareciera *relevante y significativo*, los 3 ejes básicos de la educación, según Gimeno Sacristán (comunicación en aula, 31 de marzo de 2003) y
3. De alguna manera, estuviera relacionado con mi trabajo actual, en relación directa con alumnos, padres y profesores.

Como psicopedagoga en activo y, antes, maestra en primaria y secundaria durante 16 años, el desarrollo del estudio me permitía cubrir la necesidad personal de mejora en la tarea docente para llegar a desarrollar la capacidad de tomar decisiones basadas en el conocimiento y de medir el impacto que esas decisiones puedan tener en el propio trabajo y en el aprendizaje del estudiante. Como se dice en un documento elaborado por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2000b: 21) “una escola comprensiva, obligatòria, flexible amb la diversitat i que doni cabuda a tota la infància i l'adolescència exigeix una autèntica reconversió professional²”.

Profesionalmente, me encuentro en diferentes situaciones de asesoramiento a padres y profesores en el duelo de niños o adolescentes o en situaciones de problemas de conducta o aprendizaje que están relacionados directa o indirectamente, con un duelo no elaborado. En estas situaciones, dada la poca formación ofertada a los profesores se hace difícil un intercambio de opiniones con otros profesionales (docentes o psicopedagogos) que me proporcionen enriquecimiento profesional y seguridad. Desde la detección de este espacio educativo poco explorado, pretendo, humildemente, hacer una aportación a la Didáctica. Y aquí enlazo con la cita de Isaías que abre este apartado: Si la Didáctica es el Arte de enseñar y si, como decía Comenio, es *enseñar todo a todos*, los que trabajamos en y desde esta disciplina tendríamos que hacerlo desde una visión amplia, compleja, globalizadora y transdisciplinaria, viajando sin cesar de la teoría a la práctica y a la inversa, abarcando asimismo los campos de la investigación y de la formación tanto inicial como permanente, entendiendo el currículo como proceso y, sin perder de vista en ningún momento, el momento sociohistórico actual en el cual existe un predominio de unos valores sobre otros y una concepción determinada del hombre y de la educación, fruto de un recorrido histórico que influye en nuestro pensamiento y en nuestras acciones.

Lo que busco es abrir horizontes interrogándome, buscando y caminando hacia una meta desde diferentes direcciones y desde las tres actitudes que señalaba J. Dewey (1989, p. 43-44): *mentalidad abierta, entusiasmo y responsabilidad* con el objetivo de llegar a ser una artista de la enseñanza que aprende a la vez que enseña.

² Una escuela comprensiva, obligatoria, flexible con la diversidad y que dé cabida a toda la infancia y la adolescencia exige una auténtica reconversión profesional

C. MOTIVACIÓN SOCIAL Y ÉTICA

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

J. Krishnamurti

Este trabajo de investigación tiene su verdadero origen en las primeras preguntas que me hice sobre la naturaleza humana y el sentido de la vida y de la muerte hace ya algunos años y su intento de darles respuesta a través de lecturas, reflexiones, indagaciones y experiencias tanto personales como profesionales. A esto se le añaden dos premisas:

1. Mi necesidad como sujeto político de participación en la construcción de una sociedad más democrática y solidaria. Participación como *esfuerzo* por comprender la situación social en la que vivimos, como *responsabilidad* (etimológicamente, “habilidad para responder”) y como *compromiso* de aportar lo que buenamente pueda ser.
2. Mi creencia de que los problemas sociales de desigualdad, hambre, violencia y terror actuales, tienen una raíz educativa, decía Kant (citado por Marta Mata, 2003, p. 24) que “La especie humana ha de ir sacando de dentro (...) todas las disposiciones de la humanidad con su propio esfuerzo (...) una generación educa a la otra (...) El hombre sólo puede devenir hombre a través de la educación”.

Los sistemas socioeconómicos condicionan el modo de pensar, de sentir y de hacer de las personas pero también son condicionados por ellas. A las épocas de florecimiento económico, político y social le han sucedido contextos de caos y confusión; los ideales que en una época parecen válidos e inamovibles, son cambiados por *un manotazo* de la historia. Este estado cambiante de las situaciones que nos recuerda de manera constante la impermanencia de las cosas, de los pensamientos, de los sentimientos, de las creencias,...cuya cumbre es la muerte, produce como contrapartida una constante búsqueda de seguridad que ha permanecido como una corriente de fondo a lo largo de la historia de la humanidad. Nuestra época es uno de los mayores exponentes de esa búsqueda manifestándolo a través de la preeminencia del tener, del poseer.

Paradójicamente, mientras por un lado intentamos que nuestra existencia sea cada vez más larga y más confortable, las patologías relacionadas con el sinsentido de la vida, con el sentimiento de vacío, de insatisfacción, de ansiedad, de desorientación y de desamparo van en aumento. En mi opinión, esta situación es debida en parte a que la vida, aunque se nos quiera transmitir de otra manera, no es predecible y el ser humano “sabe” de su finitud, “sabe” que cualquier cosa que nace, muere y nunca sabemos cuando: *mors certa, hora incerta*. Desde ese conocimiento inherente, y para luchar contra esa *razón del corazón*, de la que hablaba Pascal se han desarrollado las ideas de inmortalidad, de algún “más allá” donde salvarse y poder seguir siendo. Todo puede cambiar en cualquier momento por más que nosotros pongamos todos los ingredientes para que eso no suceda, decía Schopenhauer (2000, p: 197) que el hombre inteligente es aquel a quien no confunde la aparente estabilidad.

Esta situación paradójica, donde socialmente se ocultan verdades esenciales del quehacer humano como son la impermanencia y la finitud, puede estar influyendo más de lo que pensamos en nuestra actual manera de enfocar la vida, donde la muerte ha perdido su carácter de misterio y ha pasado a banalizarse y a profesionalizarse, que serían como dicen LL. Duch y J.C. Mèlich (2003, p: 416) las dos estrategias postmodernas contra la muerte:

“La banalización del morir es sencillamente “la muerte informativa”: hoy pueden verse guerras en directo, suicidios televisados, cadáveres en descomposición pero nadie se horroriza demasiado porque son “informaciones” (...) Dicho de una manera rasa y corta: el morir deviene ausente en la sociedad (post)moderna gracias justamente al exceso de visibilidad de la muerte. (...) El trato con el cadáver del difunto y el ritual del entierro se deja en manos de expertos, de profesionales que tratan asépticamente la gestión del entierro, la “invisibilización” del difunto”

Hay algunos indicadores más de que en nuestra actual sociedad la muerte está oculta, es el tema constantemente vetado.

A diferencia de otros entornos socioculturales, en el nuestro, al menos desde Napoleón y por motivos de salud e higiene, los cementerios también se han alejado de los centros de las ciudades. De este modo, se apartan del paso y de la vista. Escribe M. Foucault (citado por LL. Duch y J.C. Mèlich, 2003, p: 422)

“Correlativamente a esta individualización de la muerte y a la apropiación burguesa del cementerio nació una obsesión por la muerte como enfermedad. (...) Por tanto, los cementerios ya no constituyen el viento sagrado e inmortal de la ciudad, sino la otra ciudad donde cada familia posee su negra casa” (“Revolución y resignación”, p: 437)

La cremación del cadáver se está imponiendo cada vez más, y aunque no somos los primeros en utilizar esta manera de despedir al difunto, lo que nos diferencia de esas otras culturas donde también se practica la cremación es, entre otras cosas, la ubicación de muchos de los tanatorios dentro de polígonos industriales, lo cual justifica de nuevo el ocultamiento, la desacralización y la profesionalización de la muerte en nuestra sociedad. Nos hemos rodeado de un mundo de felicidad donde el difunto “molesta” hasta el punto de quedar reducido a la ceniza contenida en una urna, un espacio minúsculo, móvil y, por tanto, más cómodo, adaptado a las circunstancias y a la nueva manera de vivir, diríamos.

Esta disertación anterior pretende justificar la idea de que, actualmente, existe un ocultamiento de la muerte derivado de un modelo cultural, a su vez influenciado por un modelo socioeconómico. Quiero reforzar este argumento basándome en la idea de que no ha sido siempre así en Occidente. Joan Amades (2001, p: 8) nos dice que esta nueva manera de mirar la muerte se originó en los Estados Unidos y se fue extendiendo por Europa a lo largo del siglo XX, como resultado último de un sentimiento de miedo a la muerte iniciado entre el fin del siglo XVIII y el principio del XIX que ha ido excluyéndola de las diferentes representaciones artísticas y de la vida cotidiana. E. Morin (1974, p: 297) apunta que es, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, cuando se inicia una “crisis de la muerte” relacionándola con una crisis contemporánea. Y según Philippe Ariès (2000, p: 152): “A partir del siglo XIX, las imágenes de la muerte son cada vez más raras y desaparecen completamente en el transcurso del siglo XX. El silencio que se extiende en adelante sobre la muerte significa que ésta ha roto sus cadenas y se ha vuelto una fuerza salvaje e incomprensible”

Por otro lado, ante las preguntas que me hago en relación a la muerte y la educación, tengo varias opciones no excluyentes entre ellas: una, reservármelo para mis *auto-debates* mentales; otra, hablarlo con amistades cercanas y una tercera, saltar a la arena pública, tomando riesgos: el riesgo de no ser entendida, el riesgo de equivocarme con lo que planteo, el riesgo de que la idea no tenga apoyos. Entiendo que esto es hacer política: tener una opinión y exponerla. H. Arendt (2002) decía que empezamos a hacer política cuando exponemos un juicio público, haciendo un ejercicio de libertad. A través de la palabra, en el espacio público, personas diferentes podemos construir un mundo compartido, que combine las diferentes maneras de ver la realidad. Esta es para mí la esencia de una democracia profunda.

El hecho mismo de cuestionar ya es una situación arriesgada porque nos deja sin los cimientos culturales a los que estamos acostumbrados y por tanto, con una posible sensación de desamparo si, coincidimos con H. Arendt (2002) que los códigos de conducta estandarizados y la adhesión a lo convencional cumplen una función social de protección frente a la realidad. Pero esa protección es aparente y superficial y proporciona confort sólo en lo material porque, desde mi experiencia, convertimos la realidad en morada cuando intentamos explicarla, transfigurarla y transformarla y no cuando nos limitamos a hacer un simple acoplamiento a una manera de hacer y de ver sin cuestionamientos que nos provoquen a la acción. Algo que podemos hacer los seres humanos es reconocer nuestro tiempo y nuestro espacio y comenzar a actuar desde aquí, desde donde estamos, desde nuestra tradición, desde nuestra época. Somos fruto de una herencia cultural, lingüística y simbólica, nuestra situación está históricamente condicionada sin que tengamos que renunciar a lo universal, sino que, lleguemos a lo universal desde lo particular.

También somos el fruto de la influencia que las diferentes instituciones (estatal, familiar, escolar) han dejado en nuestra vida pero entre huella y huella de estas instituciones hay rendijas, espacios vacíos, por los que podemos asomarnos a lo que somos esencialmente, más allá de la época y el lugar en el que nos haya tocado vivir, más allá de la raza y del género, más allá de nuestro estatus y nuestra profesión. Somos, entonces, además de seres culturales y pensantes, cazadores de conocimiento (*homo sapiens*), seres biológicos y sociales, buscadores de la cooperación, la libertad y el amor (*homo amans*, Maturana, 1995) y seres intuitivos, relajados, buscadores del yo, de la identidad, de la comunidad (*homo ludens*, G. Steiner, 2001) esto hace que tengamos en común algunos aspectos muy básicos que a veces el ritmo de vida nos hace olvidar: necesitamos ser valorados, queridos y escuchados; necesitamos tener una relación armónica y con sentido con nosotros mismos, con los demás y con el entorno; necesitamos una explicación -ya sea científico-racional o espiritual-trascendental- para este mundo. Estas necesidades básicas del ser humano se ponen más en relieve en momentos de crisis, ya sea personal, social o mundial y entonces nos damos cuenta de que hay aspectos de nosotros que el poder del sistema socioeconómico actual hiperdesarrolla en detrimento de otros que al ser silenciados impiden un desarrollo equilibrado.

El haber puesto el acento en nuestra capacidad pensante, en esa mitad izquierda de nuestro cerebro, verbal, ambiciosa, dominadora ha silenciado pero nunca anulado, la mitad derecha, “el amor, la intuición, la misericordia, las formas orgánicas y más antiguas de experimentar el mundo sin agarrarlo por el cuello” (G. Steiner, 2001, p:128). Y el hombre es todo eso y la educación debe tenerlo en cuenta:

“El ser humano es un ser racional e irracional, capaz de medida y de desmesura; sujeto de una afectividad intensa e inestable; sonríe, llora y ríe, pero también es capaz de conocer de una manera objetiva; es un ser serio y calculador, pero también ansioso, angustiado, gozador, ebrio, extático; un ser de violencia y de ternura, de amor y de odio; un ser invadido por lo imaginario y que puede reconocer lo real; que sabe de la muerte pero no puede creer en ella, que segrega el mito y la magia, pero también la ciencia y la filosofía (...). El ser humano es complexus” (E. Morin, 1999, p:72)

Apelando a esa complejidad del ser humano, a esa idea de la persona más abarcadora y completa porque incluye lo tangible y lo misterioso y reivindicando mi derecho a asomarme a esas rendijas, a esos *espacios vacíos*, mi experiencia y la interpretación que hago de ella apoyada por otros autores y personas que me merecen la suficiente confianza intelectual y vital, me dicen que el hecho de no abandonarme a la comodidad y el bienestar material que supuestamente me dará la felicidad sino el preguntarme sobre las cuestiones esenciales y sobre nuestro tiempo, es donde encuentro alguna vía de poder contribuir con mi hacer a una sociedad más democrática y educativa y esto me otorga una profunda y duradera motivación. No siento, entonces, que la adhesión a lo convencional me proteja, sino todo lo contrario, me vuelve indefensa e impotente, ya que lo que me da sentido es creer que avanzamos, humanamente hablando.

Si el hecho de cuestionar ya es de por sí arriesgado, cuestionar el tabú de la muerte lo es aún más ya que pone del revés muchos de los conceptos bien establecidos y arraigados culturalmente. Abrir un interrogante sobre las cuestiones esenciales en estos momentos históricos pone en juego un modelo de vida al que no le interesa potenciar el conocimiento y menos, aún, el autoconocimiento.

“La sociedad actual no es la sociedad del conocimiento, sino del acceso a la información en función del propio interés y orientada hacia lo propio. El conocimiento está enterrado bajo este humus organizado sobre un tejido de sistemas rentables, eficientes y pseudo abiertos y necesita sujetos (des) educados o egotizables para nutrirse (A.de la Herrán, 2002, p: 272)

Resumiendo, el interés social y ético lo que pretende es una “reivindicación moral” tal y como la define J. A. Marina y M. de la Válgoma (2000):

“Las reivindicaciones morales buscan el reconocimiento de un derecho, el acceso a un valor merecido, la abolición de una presunta injusticia. Ponen de manifiesto una carencia indebida. No pretenden simplemente conquistar una situación o aceptar un privilegio sino que se les devuelva algo que les pertenece” (p: 24)

2. ANTECEDENTES

"La muerte sólo tiene importancia en la medida en que nos hace reflexionar sobre el valor de la vida."

André Malraux

La muerte apela a todo ser humano. Sólo él sabe que va a morir y ha de vivir contando con su final. Por eso, mientras los demás animales se limitan a morir, el hombre vive sabiendo que es mortal, otra cosa es que decida ignorarlo. "Nosotros, los mortales", se definían los griegos a sí mismos. La muerte no es sólo un acontecimiento final, marca también nuestra existencia. Algunos pensadores y culturas enteras entienden la muerte como un mal, y ven en ella algo antinatural y repugnante; otros pensadores y tradiciones culturales la comprenden como el desenlace natural de la existencia humana. Para unos, una catástrofe dramática; para otros el acto privilegiado de la vida, el acorde final que cierra, desde dentro una melodía. También en el caso de la muerte, se muere según la interpretación y las creencias que se tengan sobre ella. Si antes de la modernidad, la muerte era un acto público protagonizado en buena medida por el moribundo, el avance de la medicina y las transformaciones sociales han tendido a convertirla en un acontecimiento privado, en algo a ocultar, casi como algo obscuro. La muerte se retira de la vida pública y los moribundos pierden protagonismo, la muerte —se ha denunciado de muchas maneras— se convierte en anónima y hospitalaria. El ideal parece ser ahora morir sin enterarse. Pero, frente a esa actitud, tampoco faltan quienes reivindican —de muy diversos modos— la dignidad de una muerte verdaderamente humana y la educación para llegar a ello. También, respecto de la muerte, nuestra sociedad es multicultural. No todos la interpretamos y la vivimos igual. Pues, como la muerte no es sólo un acontecimiento biológico, sino también un acontecimiento biográfico y social, conviene *aprender a convivir con ella*. Y no todos lo hacemos igual. Se hace necesario por tanto, una reflexión multidisciplinar y, a la vez, personal y social y educativa sobre la realidad y la especificidad humana de la muerte.

En este Capítulo revisaremos la literatura existente sobre la muerte pero delimitando, por razones obvias, el campo de estudio a aquellos autores, trabajo e investigaciones que traten el tema con una intención normalizadora, formativa, educativa o de sensibilización social y personal.

Para una mayor comprensión lo he dividido en dos categorías: en primer lugar aquellos autores y experiencias que, aun siendo formativas, no se han llevado a cabo en contextos escolares y que proceden de diferentes áreas del conocimiento contribuyendo a la maduración de actitudes, a la disolución de prejuicios sociales y a la sensibilización de cualquier persona, considerándolos una suerte de educación social, entendida como educación de la sociedad muy necesaria y complementaria a la educación escolar y, en segundo lugar, aquellas autores y experiencias cuyo desarrollo se ha realizado en un entorno directamente relacionado con la escuela.

Completo este Capítulo citando las Investigaciones cercanas al tema de estudio y, aportando, en Anexo aparte una "Bibliografía comentada sobre Muerte y Educación"

A. AUTORES Y EXPERIENCIAS DESDE ÁMBITOS NO ESCOLARES

1. ELISABETH KUBLER-ROSS

Psiquiatra suizo-estadounidense, una de las mayores expertas mundiales en la muerte, los moribundos y los cuidados paliativos. Autora, de *On Death and Dying* (Sobre la muerte y los moribundos) 1969, donde expone su conocido modelo Kübler-Ross por primera vez. En esa y otras doce obras, sentó las bases de los modernos cuidados paliativos, cuyo objetivo es que el enfermo afronte la muerte con serenidad y hasta con alegría. Entre otros, del reconocido libro. Ha publicado diversos libros, destacamos aquí el que lleva por título *“Los niños y la muerte”* (1992). Este libro está enfocado principalmente para familiares y amigos de un niño con una grave enfermedad, o que haya perecido. El libro está escrito con un gran respeto, comprensión y empatía. Está basado tanto en la experiencia personal de la autora como en testimonios de niños y familiares que se han enfrentado al deceso y la pérdida. Aborda muchos aspectos: desde la sabiduría de los niños hasta el duelo de la familia. Otras dos obras para niños son: *“Carta a un niño con cáncer”* se puede considerar como un ensayo para niños en donde la autora se dedica a explicar, de manera muy sencilla y amena, una serie de conceptos básicos para entender la vida y la muerte y *“Recuerda el secreto”* donde vuelve a abordar el mismo tema, pero ya a través de la estructura clásica del cuento infantil.

2. RUBÉN BILD.

Es Dr. en Filosofía por la Universidad de Londres. Psicoanalista formado en la Asociación Psicoanalítica Británica y con Anna Freud. Psicoterapeuta Familiar y supervisor docente miembro de la Asociación Valenciana y Cantabra de Terapia Familiar. En 1982 introduce los cuidados paliativos en España. Dirige el Centro de docencia del Acompañamiento Creativo para el trabajo psicoterapéutico con familias que tienen que enfrentar situaciones de enfermedad grave o terminal, pérdidas y duelos patológicos. Desarrolla su labor docente dentro del programa de formación continuada en: Hospital de León, Hospital de Manacor (Palma de Mallorca) y Asociación AVES (Centro de duelo, Barcelona). Presidente honorario de *“Flicker”*, primer *Hospice* para niños y adolescentes en Eslovaquia. Es director de los programas de formación continuada en este *Hospice* y desde hace 10 años es director del programa educativo del *Hospice* para niños de Varsovia en Polonia. Tiene un equipo asistencial, docente y de investigación en cuidados paliativos pediátricos y de adultos. Es autor de numerosas publicaciones sobre el tema de la muerte y el proceso de morir.

El Acompañamiento Creativo es una metodología creada por Rubén Bild y colaboradores y desarrollada en España y Argentina desde 1984. Su instrumentación permite dar respuestas a las necesidades psicofísicas de la persona que va a morir (niño, adolescente o adulto) y su familia. Esta metodología aplica técnicas que articulan el pensamiento psicoanalítico, el psicodrama y el análisis transpersonal. La aplicación de estas técnicas contribuye a facilitar los procesos de duelo y a desbloquear situaciones de mucho dolor. De esta forma el proceso de morir queda despojado de sus aspectos lúgubres y tenebrosos para ser vivido como una experiencia creativa.

3. FIDEL DELGADO.

Desde la psicología clínica trabajó varios años en el Hospital “La Paz” de Madrid. Actualmente se dedica a impartir cursos bajo el Título de “Saber el vivir el Morir”, ha intervenido en varios congresos y jornadas relacionados con el tema. Es autor de dos libros: “Sacando jugo al juego” (1993) y “El Juego consciente” (1986)

4. JOAQUIM JUBERT I GRUART.

Neurólogo. Investigador de la recuperación del saberse mortal para aprender a vivir desde los aspectos picosociosanitarios, pedagógicos, antropológicos y mitológicos, codirige junto a Anna Maria Moral el Curso “La muerte, el morir y el más allá” en el Instituto Psicomédico Axios de Girona. Realiza también charlas para las Asociaciones de Padres y Madres y cursos para la Escola d’Estiu de Menorca. Es autor de diversos artículos, algunos de los cuales figuran en la Bibliografía (J. Jubert i Gruart, 1978, 1993, 1997)

5. ALFONSO MIGUEL GARCÍA HERNÁNDEZ.

Enfermero, Antropólogo y Escultor. Desde el ámbito de la formación de profesionales de Ciencias de la Salud y la Antropología, A.M. García Hernández (1993), presidente de la Sociedad Española de Tanatología, dirige dos Títulos Propios de la Universidad de La Laguna sobre “Master y Experto Universitario en Tanatología” y “Master y Experto Universitario en Cuidados al Final de la Vida”. En el artículo “Currículum y Educación para la Muerte”, tras hacer un análisis de los estudios sobre el concepto infantil de la muerte, propone ayudar al niño a que alcance una comprensión realista y gradual de dicho concepto. En consecuencia, resulta evidente la necesidad de diseñar, desarrollar y evaluar programas educativos en el ámbito de la educación en la muerte. Desde una propuesta educativa con una metodología que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje, justificando según el autor, la metodología constructivista y los ciclos en los que se irá concretando: planteamiento de la información, búsqueda de información, intento de solución, generalización y aplicación a nuevos contextos. El autor entiende la educación en el morir, como un proceso lento, gradual y complejo de facilitación de la construcción de las diferentes nociones del morir, que ayude a comprender los procesos históricos y culturales por lo que se han generado los conocimientos actuales y la organización social y de la muerte vigente. Es autor asimismo del artículo “Currículum y Educación para la Muerte” referido en la Bibliografía.

6. SERGIO COLINA y ESTELA FERREIRO.

Estudiantes, autores de un estudio sobre “Actitudes contemporáneas ante la muerte. Las percepciones de la muerte en Occidente y su reflejo en las legislaciones” fue ganador de los Premis de treballs de recerca de la Generalitat de Catalunya en el 2003. En su exposición de intenciones, dicen los autores que el trabajo fue proyectado inicialmente como un intento de dilucidar las características esenciales de las actitudes humanas contemporáneas ante la muerte, analizándolas en un contexto histórico significativo y que la motivación para adentrarse en este tema fue el hecho de que ambos sentían curiosidad y fascinación por un fenómeno fundamental y, a la vez misterioso, en el que parece desembocar necesariamente toda existencia. En el trabajo, describen brevemente el sustrato cultural histórico sobre el cual se ha asentado, la concepción del siglo XX que han definido como *muerte prohibida*, justificando este nombre con diferentes aportaciones derivadas de lecturas y entrevistas.

7. FRANCESC TORRALBA

Desde el ámbito de la Filosofía y Teología y como director de la Cátedra Ramón Llull Blanquerna, defiende que el sufrimiento y la muerte enseñan valores morales, uno de sus puntos de interés tiene como finalidad principal proponer un nuevo estilo de hacer educación. La idea es la elaboración de una pedagogía en la cual el centro de todo el acto educativo sea la persona educada, para este autor no hay educación sin transmisión de valores. Es autor de diferentes libros relativos a la necesidad de educar teniendo en cuenta el sufrimiento.

8. PEPE RODRIGUEZ

Doctor por la Universidad de Barcelona (Facultad de Psicología) Licenciado en Ciencias de la Información, Sección Publicidad y Relaciones Públicas por la Universidad Autónoma de Barcelona. Desde el área psicosocial publicó "Morir es nada". Un estudio que desvela las claves sobre el hecho de morir visto desde la biología, psicología, sociología, medicina, tanatología y el derecho, ofreciendo guía, respuestas y soluciones para abordar los aspectos fundamentales que permiten asumir y enfrentar la inevitable y dolorosa experiencia de la extinción. Entre otros temas, se aborda el proceso de envejecer, la biología de la muerte, la atención y relación con enfermos terminales, los derechos y necesidades del enfermo, el afrontamiento de la muerte de los otros y de la propia, la realización del duelo, la muerte y los niños, el trato con funerarias, las causas de las "experiencias cercanas a la muerte", las nuevas terapias génicas, etc. www.pepe-rodriguez.com

9. VICENTE VERDÚ.

Periodista y autor de diferentes libros, en "El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción" (2003) dedica un capítulo al tema de la muerte y lo relaciona con la educación, asimismo publicó en el 2002, un artículo en El País, titulado "La enseñanza del fin" donde plantea cuestiones como las siguientes "¿Qué sucede cuando en 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? ¿Cómo podría acreditarse como un buen centro de formación?" Y afirma: "Una enseñanza sin muerte es la muerte absoluta de la enseñanza, porque no tratar de lo que más importa descalifica cualquier institución sobre el saber". <http://www.elboomeran.com/blog/11/vicente-verdu/>

10. FERNANDO SAVATER

Filósofo, autor de diferentes libros donde intenta hacer cercana la Filosofía., en "Las preguntas de la vida" (2003), el primer capítulo, titulado "La muerte para empezar", Savater hace una reflexión sencilla y profunda sobre la relación "pensar en la muerte-valorar la vida".

11. RODOLFO RAMOS

Psicólogo emergencista. ha coordinado el primer "Programa de prevención, evaluación e intervención por duelo en el contexto escolar" publicado por TEA Ediciones, al que ha llamado *Las estrellas fugaces no conceden deseos* (2009) donde hemos colaborado diferentes profesionales del tema

B. AUTORES Y EXPERIENCIAS DESDE ÁMBITOS EDUCATIVOS

1. CONCEPCIÓ POCH, M^a ANTONIA PLAXATS y JOAN CARLES MÈLICH.

Estos autores denominan su trabajo *Pedagogía de la vida y de la muerte* y se empezó a llevar a cabo con niños y niñas de ciclo superior de primaria en el año 1988 entorno a la visita a un cementerio. Dicha experiencia está explicada en un apéndice del libro "Situaciones límite y educación", de J.C. Mèlich, parte de cuya tesis doctoral -1987- se había dedicado a la Pedagogía de la finitud. En julio de 1993, M. A. Plaxats, psicoterapeuta y trabajadora social, y V. Teixidor, maestro de educación primaria, presentaron una experiencia piloto realizada con alumnos de 5º y 6º curso de EGB en la Escuela de Verano de l' Associació de Mestres Rosa Sensat. En esta Escuela, Ma. Antònia Plaxats y Valentí Teixidor conocieron a Concepció Poch, que desde el año 1991 se dedicaba a la investigación y docencia pedagógica sobre la muerte, y que colaboraba en ese momento con el profesor Mèlich. En 1994 se constituyó un equipo de trabajo integrado por Mèlich, Poch y Plaxats, que diseñaron el curso *Educar per a la Vida: Educar per a la Mort* al que se incorpora posteriormente Jesús Cosido, terapeuta personal. Han venido desarrollado publicaciones, cursos, conferencias, coloquios y asesoramientos puntuales a escuelas en la muerte de un alumno, maestro o profesor, padres y madres de alumnos... debidas a accidentes, atentados terroristas, muertes repentinas, enfermedades o suicidios. Más concretamente:

Concepció Poch, licenciada en Filosofía y master en Psicopedagogía, es miembro de y formadora de formadores del Grupo de Educación en Valores del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Es autora de dos libros sobre educación y muerte. El primero, "De la vida y de la muerte" (1996) está estructurado en dos partes, en la primera realiza una exposición sobre el sentido de a vida y de la muerte y en la segunda ofrece una serie de propuestas didácticas para trabajar en Educación Primaria y Secundaria y en las familias, también hay un vocabulario y una bibliografía comentada sobre el tema de la finitud. El segundo libro lo escribe junto a Olga Herrero, psicóloga: "La muerte y el duelo en el contexto educativo" (2003) Las autoras proponen un recorrido de reflexión y de posibles respuestas a los siguientes interrogantes: ¿Cómo afecta a la educación la "sutil discreción" existente en torno a la muerte y al hecho de morir? ¿Por qué nos planteamos "educar para la muerte"? ¿Y para qué? ¿Cómo explicar a los niños la experiencia de la muerte y hacer frente a sus preguntas? ¿Cómo se trata la muerte en los currículos educativos? ¿Cómo dar la noticia de la muerte de un ser querido para él a un niño o a un adolescente? ¿Cómo elaboran el duelo los niños, los adolescentes y los adultos, tras la muerte de un ser querido?

M^a Antònia Plaxats es psicoterapeuta desde 1.979, está considerada una de las pioneras de la Psicología Humanista en España y, en 1.998, fue la introductora del EMDR (un método psicoterapéutico innovador que acelera el tratamiento de un amplio rango de patologías en el trastorno por estrés postraumático), en ese mismo país. Es autora de diferentes artículos sobre el tema y es también coautora junto con Cristina Milián del libro "Miradas hacia la vida. Ganar al perder" (2005) El libro habla de cómo el cambio constante en el que vivimos nos lleva a dar la bienvenida a muchos aspectos nuevos -algunos desagradables también- y, a la vez, implica que el cambio nos invita a despedirnos constantemente de aspectos que hasta el momento han sido importantes y, al mismo tiempo, ver la forma de como -de todo ello- podemos aprender. Puede apreciarse en él, la experiencia de las autoras en temas de acompañamiento del dolor y el uso de diversas metodologías para tal fin.

Joan Carles Mèlich, es Doctor en Ciencias de la Educación. Actualmente es profesor de Filosofía y Antropología de la Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona y miembro del equipo de investigación del proyecto «La Filosofía después del Holocausto», del Instituto de Filosofía del CSIC (Madrid). Es autor de tres libros que relacionan muerte y educación. Uno de ellos, “Situaciones límite y educación” (1989) nombrado con anterioridad, está basado en la lectura de Jaspers y llega a la conclusión de que se hace necesario educar para la conciencia de la muerte, del sufrimiento, de la lucha y la culpabilidad, las cuatro situaciones-límite que plantea Jaspers y que Mèlich desarrolla y analiza como finalidades educativas. En “Pedagogía de la finitud” (1987), actualmente agotado, desarrolla la tesis de que la muerte no es un tema a tratar sino *el* tema. Según este autor, una pedagogía de la finitud no puede eliminar la angustia de la muerte, sino que es, ante todo, una forma de vivir, un “arte de vivir” en la provisionalidad, la fragilidad y la vulnerabilidad, es una pedagogía que presta especial atención al otro, especialmente al sufrimiento, al dolor y la muerte del otro. Y en “Filosofía de la finitud” (2002), en palabras del autor en su contraportada: “se presta una especial atención a las transmisiones educativas como un aspecto fundamental de una filosofía de la finitud. El educador debe dar testimonio de la provisionalidad, de la vulnerabilidad, y de la contingencia propias de la condición humana. Sin este testimonio, la educación llega a ser fácilmente un instrumento al servicio del totalitarismo. Por este motivo, una filosofía de la finitud es sobre todo una crítica radical del poder”.

2. VICENÇ ARNÀIZ.

Psicólogo escolar. Trabaja en el EAP (Equip d'Atenció Primerenca de Menoria) de Mahón. Miembro del Consejo de dirección de la Revista “AULA de Infantil” y colaborador de la Revista “AULA de Innovación Educativa”, ambas de la Editorial GRAÓ de Barcelona. Ayuda a las escuelas a mejorar su contexto y a convertirse en “talleres de cultura educativa”, propone practicas educativas complejas donde apuesta por la cooperación con las familias y romper tabús modernos como el de la muerte, en el 2003 tuvo la iniciativa de hacer un Monográfico sobre “Pensar, hablar de la muerte y comprometerse con la vida” cuya información amplió en el apartado siguiente.

3. CLAUDIA GRAU RUBIO.

Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. Desde la Educación Especial se ha preocupado de la integración escolar de los niños enfermos de cáncer. El objetivo de sus trabajos es la normalización de la vida de estos niños, independientemente de los años de supervivencia a la enfermedad. Actualmente, está trabajando en un proyecto de rehabilitación de secuelas neuropsicológicas en niños enfermos de cáncer con afectación neurológica, junto con un equipo de profesionales en la Unidad de Oncología pediátrica del Hospital “La Fe” de Valencia. Ha participado en los siguientes proyectos de investigación: “Intervención psicoeducativa en niños diagnosticados de cáncer”; “Programa de detección precoz de secuelas en niños con tumores de SNC y leucemias”; “Neurocognitive rehabilitation in children with central nervous system tumors”; y “Evaluación neuropsicológica en niños con tumores intracraneales y leucemias: propuestas de intervención educativa”. Es autora de los siguientes libros: “Integración escolar del niño con neoplasias” (1993); Las necesidades educativas especiales de los niños con tumores intracraneales (2000) y la “Atención educativa a los niños con enfermedades crónicas o de larga duración” (2004). Asimismo, es autora de diversos capítulos en otros libros, de varios artículos sobre este tema y otros relacionados con la educación especial y la escuela inclusiva y ha participado en diferentes congresos.

4. AGUSTIN DE LA HERRÁN, ISABEL GONZÁLEZ, M^a JOSÉ NAVARRO, M^a VANESSA FREIRE, Y SORAYA BRAVO.

Desde 1997-2003 este grupo de trabajo ha investigado cómo entienden los niños la muerte y cómo fundamentar una Educación para la Muerte desde la Educación Infantil desde una perspectiva normalizadora, orientada a su mejor comprensión. Los ámbitos a estudiar y a experimentar desde estos momentos van a ser la consideración de una eventual "Educación para la muerte", su metodología didáctica y la formación del profesorado necesaria desde la Educación Infantil. En 1998 el grupo presenta en el IV Congreso Mundial de Educación Infantil, la ponencia "Educación para la Muerte como Tema Transversal de Transversales". A la luz del trabajo anterior, destacamos a una de las autoras del grupo, Isabel González, por haber coordinado en la Escuela Infantil "El Juglar" de la Comunidad de Madrid, en colaboración con el CAP de Móstoles, un proceso de innovación educativa que integró, por primera vez, la muerte en su proyecto educativo como un "tema transversal de características especiales".

5. SEMINARIO "LA MUERTE EN LA ENSEÑANZA".

Organizado por la revista HIK HASI de Donostia los días 2,3 y 4 de Julio de 2002. Este Seminario abarcaba la idea de confeccionar una Maleta didáctica enmarcada en el Proyecto "VIAJANDO POR LAS ESTELAS. SIGNOS DE ESPIRITUALIDAD EN EL ARCO ATLÁNTICO", una iniciativa promovida por Donosita-Kultura a través del Museo San Telmo de Donosita-San Sebastián y en colaboración con el Museo Lamego de Portugal y el Museo Vasco de Baiona en Francia. La experiencia con la maleta didáctica se realizó en las siguientes centros: Santo Tomás Lizeoa Ikastola (Enseñanza primaria, 2º ciclo, profesora Aitziber Aiesta) y en la Escuela Luis Ezeia de Escoriaza, su responsable fue Isabel Elizalde, participaron un total de 200 alumnos y adultos. El alumnado trabajó directamente en el cementerio de Apozaga de Escoriaza apoyándose con el material proporcionado en la maleta, posteriormente en los centros completaron el trabajo de campo buscando información.

6. XESCA COLL.

Durante el curso 2000/01, la profesora de Literatura Catalana del Instituto de Pollença (Mallorca) emprendió la iniciativa de tratar el tema de la muerte a través de cuatro modalidades literarias: la poesía, el cuento infantil, la narrativa y el género cinematográfico. El poemario que se eligió fue "Estimada Marta" de Miquel Martí i Pol, donde el poeta escribe sobre su situación de enfermedad crónica y degenerativa, o sea, una muerte anunciada, el cuento fue "On és el iaio?" de Mar Cortina (trabajábamos juntas ese año) donde un niño tiene que recorrer el camino de saber porqué ya no está el abuelo ya que cada uno de los adultos se inventa algo para evitar decir la palabra *muerte*. La narrativa y el audiovisual fueron los elaborados por otro profesor del Instituto que impartía la asignatura de Medios Audiovisuales y que había realizado uno sobre la futura muerte de su padre así como un escrito. La confluencia de dos de los autores del material seleccionado en el Instituto que además también eran profesores motivó mucho a los alumnos.

7. MONOGRÁFICO EN LA REVISTA “Aula de Innovación Educativa”:

“PENSAR, HABLAR DE LA MUERTE Y COMPROMETERSE CON LA VIDA” (2003). Diferentes autores y autoras hacen sus aportaciones sobre el tema:

- *Arnàiz, V.* “¿Podemos hablar de la muerte en la escuela y el instituto?”, “Pensar, hablar de la muerte y comprometerse con la vida”, “Diez propuestas para una pedagogía de la muerte”.
- *Mèlich, J.C.* “Pedagogía de la finitud”,
- *Feijoo, P. y Pardo, A.B.* “La escuela: una amiga en el duelo”
- *Nolla, A. y Giralt, J.* “Podemos hablar de la pérdida y la muerte en primaria”,
- *Cortina, M.* “Educar teniendo en cuenta la muerte”,
- *Poch, C. i Arnàiz, V.* “Pedagogía de la muerte, pedagogía de la vida”.

8. NATÀLIA BUESULE, EMMA GIL, JUAN MANUEL MORENO I JOAN VIDAL.

Estudiantes en ese momento, de tercer curso en la Escuela de Formación del Profesorado de Barcelona, _autores de “La mort. proposta d’unitat de programació” Asignatura: Coneixement del medi: social i cultural. Curs 2004-05. Prof: Pilar Comes. El objetivo de esta unidad es dar una primera información, una primera oportunidad de abordar y expresar las preocupaciones sobre este tema y ofrecer recursos para vivirlo con cierta normalidad. Los autores la desarrollan a través de una justificación científica y otra personal y la descripción detallada de tres actividades.

9. PILAR FEIJOO PORTERO. Licenciada en Pedagogía

Responsable de Formación de SORKARI, S.A. (Atención Integral al Desarrollo de la Persona) www.sorkari.com. Junto a ANA BELÉN PARDO PORTO, ha escrito el Artículo “Muerte y Educación” en la Revista *Tarbiya*, 2003; No. 33 Página(s):51-76 donde además de hacer una reflexión sobre la muerte y la educación, aporta recursos y actividades. Tiene otro artículo publicado: La escuela, una amiga en el duelo (AULA de Innovación Educativa, Nº 122. Editorial Graó. Barcelona, Junio de 2003. Realizó su proyecto de Tesis con el título: “Razonamientos frente a los niños y la muerte”

10. GRUPO DE TRABAJO “EDUCACIÓ PER LA MORT AMB XIQUETS DE 3 A 6 ANYS” (EDUCACIÓN PARA LA MUERTE CON NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS) (curso 2004/05)

Realizado dentro del Programa de “Formació a Centres” de la Conselleria d’Educació de la Comunitat Valenciana, un grupo de profesoras del C.P. Santísimo Cristo de Gata de Gorgos (Alicante): M^a Isabel Arabi, Mónica Cervera y M^a Inmaculada Devesa coordinadas por Amparo Romero desarrollaron este grupo de trabajo donde se combinaron actividades de reflexión y formación de las profesoras así como actividades con los niños.

11. MARÍA GARCÍA AMILBURU Y JEAN-HENRI BOUCHÉ PERIS. (Curso 2004/05)

Desde la UNED, en la licenciatura de Pedagogía y dentro de ella en la asignatura de “Antropología de la Educación”, los doctores María García Amilburu y Jean-Henri Bouché Peris, ambos Profesores Titulares del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED y cuyas líneas de investigación, docencia y publicaciones son los ámbitos de la Antropología Filosófica y la Filosofía de la Educación y de la Cultura y la Antropología de la Educación y Educación para la Paz, respectivamente, han incluido el siguiente tema: *Educación y cotidianidad*, donde vemos que uno de los contenidos es *Educación para la enfermedad y la muerte*, junto a otros como: Educar el cuerpo, el sentimiento y la emoción. El cultivo de la afectividad, la motivación y la convivencia y Realidades cotidianas: el placer y el dolor.

12. DEPARTAMENTO DE DIDACTICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID.

El profesor Agustín de la Herrán imparte desde el curso 2005/06, 2006/07, 2007/08, 2008/09 y 2009/2010 con mucho éxito de asistencia e implicación de los alumnos la asignatura “La muerte y su didáctica”

14. MONOGRÁFICO EN LA REVISTA “CUADERNOS DE PEDAGOGÍA”:

“LA MUERTE Y EL DUELO” (Marzo de 2009): Concepción Poch Avellan ha coordinado a diferentes autores y autoras que hacen sus aportaciones sobre el tema:

- Poch, C.: “¿Por qué es necesaria una Pedagogía de la muerte?”
- Herrero, O.: “El duelo en el niño, cuándo es normal y cuando se complica”
- Borrajo, G.: “Escuelas que alivian el dolor”
- Almonacid, M.; Santías, M. y Vallvé, A.: “Una experiencia de duelo en el motor de la escuela”
- Dolz, A.: “El amor y la muerte: una mirada interdisciplinar”
- Cortina, M.; De la Herrán, A. y Nolla, A.: “Propuestas para anticiparse al duelo”

15. BIEL GARRIGA

En el 2009, ha publicado la experiencia de sus alumnos de 6º de Primaria acompañando el duelo de una compañera por la muerte de su padre en el libro “Rock and Dol” (Editorial Moll, Palma de Mallorca)

16. ALEJANDRO DOLZ

Desde la iniciativa “CONCEPTOS” en el CENTRO DE PROFESORES DE CUENCA, que se concibe como un encuentro anual dirigido a todos los profesionales interesados en conocer, desde diferentes puntos de vista y desde una multiplicidad de disciplinas, los diferentes temas que se vayan proponiendo. Estos encuentros están pensados principalmente a profesionales de la educación pero se abren a todos los interesados en general para así enriquecer la oferta educativa y cultural de la ciudad. El tema propuesto para el curso 2008/09 fue “Paseo por el Amor y la Muerte” donde destacamos entre las intervenciones aquellas más relacionadas con la Educación: “Educación para la muerte”. (Mar Cortina) y la Exposición Colectiva de Dibujos y pinturas de los profesores titulada “¿Qué pintan los profesores? (VIII) Amor y muerte”.

17. JOSÉ LUIS VILLENA. UNIVERSIDAD DE GRANADA. Extensión Melilla.

“Educación para la muerte: Implicaciones Sanitarias y Educativas”. Melilla, 14 al 16 de diciembre de 2006. El Curso-Seminario *Educación para la Muerte: implicaciones educativas y sanitarias* es una iniciativa con la que se pretende conferir un tratamiento más educativo al fenómeno de la muerte y emplear la educación y el conocimiento como vehículo para romper los mitos y creencias que aún rodean este tema, incluso en nuestras aulas.

18. IES LOPEZ DE NEYRA 14/11/2007

“Comprender la muerte desde otras culturas”. El Instituto López Neyra ha acercado a su alumnado las diferentes percepciones y formas de celebrar el Día de Todos los Santos de las distintas culturas que conforman su comunidad escolar. Así, desde el 2 al 9 de noviembre murales, exposiciones y textos han inundado los pasillos de este centro para mostrar a sus estudiantes otras formas de comprender esta celebración, desde tradiciones que cada vez calan más en nuestra sociedad, como la anglosajona, hasta la celebración mexicana del Día de los Muertos y otras culturas de las que procede su alumnado inmigrante. Esta iniciativa tiene como base las actividades que desde el 2005 viene realizando el departamento de Bilingüismo, al que este año se han unido las secciones que organizan el Plan de Interculturalidad y el de Lectura y Bibliotecas, que desde este año se han implantado en el López Neyra. Dentro de este último proyecto en pro del fomento de la lectura se ha expuesto una selección de los trabajos realizados por alumnos de 4º de ESO que han rastreado, mediante búsquedas guiadas, sobre el tema de la muerte en nuestra Literatura, desde los siglos XIII--XIV con el *Cantar de los Infantes de Lara*, hasta la actualidad. Dentro de las propuestas del departamento de Interculturalidad y con el objetivo de acercar las distintas culturas que pueblan las aulas de este centro, los alumnos han elaborado murales y exposiciones sobre esta celebración en países como Marruecos, República Dominicana, México, Ecuador, Venezuela, China y en culturas como la del pueblo gitano, a partir de investigaciones guiadas en grupos, cuyos datos más tarde fueron contrastados con los alumnos que pertenecen a estos países.

19. SALVADOR MIRALLES. IES MARRATXI (Mallorca)

El orientador de dicho Instituto realiza desde el curso 2007/08 un Taller sobre Pérdidas con los alumnos de la ESO. El año pasado murió un alumno del Centro, y el Departamento de Orientación ofreció a todo el alumnado la posibilidad de despedirse de manera gráfica o escrita del alumno, la respuesta fue muy positiva por parte de los compañeros y elaboraron un Libro con todas las producciones que después le regalaron a los padres.

20. JORDI BELTRAN DEL REY (1995)

Disposem de la vida. Barcelona: Eumo Editorial. Disponible: www.senderi.org (Educación en valores). Dentro de este material didáctico hay un apartado dedicado a la reflexión sobre la muerte y la eutanasia con actividades y recursos didácticos para los adolescentes.

21. CENTRE DE RECURSOS PEDAGÒGICS DEL VALLÈS OCCIDENTAL IV - SANT CUGAT

<http://www.xtec.es/serveis/crp/a8930040/maletadidacticadolcontingut1.htm> y
<http://profesordeeso.blogspot.com/search/label/muerte>

Maleta didàctica: La mort i el dol (La muerte y el duelo). Contiene:

- Cuentos y narraciones sobre la muerte y el duelo para niños y adolescentes
- Escritos para explicar la muerte y el duelo a niños y adolescentes
- Artículos
- Cine y Educación para la vida y la muerte (sugerencias de películas)

22. KEPA CAMIÑA ABAJAS.

"Asesor de Convivencia" en el Berritzegune de Leioa (Centro de Profesorado) del Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

Atiende las situaciones de Duelo en los Centros Escolares No Universitarios de la Comunidad. Generalmente cuando fallece algún alumno/a o profesor/a, aunque también se le requiere para asesorar en caso de fallecimientos de familiares del alumnado o de duelos interrumpidos. Las demandas a veces se resuelven vía teléfono o e-mail y otras veces me llevan hasta el centro, el claustro e incluso al aula. También hago formación en relación al duelo a los y las asesores del Berritzegune o a Seminarios de profesorado en Zona. Principalmente seminarios de Orientadores y Orientadoras y de Consultores y Consultoras. En el Plan de Formación del Profesorado "Garatu" organiza e imparte tres cursos abiertos al profesorado de 24 h. con la colaboración de profesionales externos reconocidos en la materia, como son Pilar Feijoo, Patxi Izagirre y Ana M^a Gómez Espeso.

C. INVESTIGACIONES CERCANAS (*Ordenadas cronológicamente*):

1. REDRADO, J.L. (1980)

El niño y la muerte. Revista Rol de Enfermería; 22: 35-49. Barcelona. Trabajo realizado mediante una encuesta - sondeo. Cogiendo el grupo de trabajo de niños de 8 a 10 años, divididos en seis grupos. Hecha la encuesta, se codificó y analizó. Completaron el presente estudio con tres apéndices que reflejan y sintetizan la reflexión anterior.

2. URRACA MARTÍNEZ, S. (1982)

Actitudes ante la muerte (preocupación, ansiedad, temor) y religiosidad Tesis Doctoral en la Universidad Complutense de Madrid

3. MASSA, M.C. (1987)

El desarrollo del concepto de muerte en la infancia: Un análisis psicogenético Tesis doctoral en la Universidad de Oviedo

4. ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. (1990)

Conformaciones literarias del tema de la muerte en la lírica española Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filología. Departamento de Filología Románica. Tesis inéditas. El objetivo de este trabajo es el estudio y análisis de algunos de los tópicos más representativos de nuestra tradición literaria. Son imágenes que se repiten, manifestaciones de una misma sustancia de contenido: la muerte. En un corpus bastante extenso de poemas hemos tratado de observar el comportamiento diacrónico de cada tópico, desde la Edad Media (siempre que ha sido posible) hasta nuestros días. El trabajo parte de las directrices trazadas por M. Angeles Álvarez en Formas de contenido literarias de un tema manriqueño

5. LIMONERO GARCÍA, J.T. (1995)

Evaluación de aspectos perceptivos y emocionales en la proximidad de la muerte. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

6. GIRALT, J. (1997-98).

Valors i felicitat-Educar per a l'acceptació del fracàs, la pèrdua, el sofriment i la finitud. Trabajo de investigación resultado de una licencia de estudios, concedida por el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña, el curso 1997-98. No publicado. Joana Girals es Maestra, trabaja en el CEIP Turó de Guiera de Cerdanyola (Girona).

7. CASTRO PÉREZ, A. y CHINCHILLA PINEDA, M. (1997)

Desde los aspectos bioéticos, el Institut Borja de Bioètica becó y publicó un estudio titulado "*Per una Pedagogia de la Finitud i de l'Esperança*" que trata todos aquellos aspectos relacionados con la Ética de la vida en un tiempo y en una sociedad que parece rechazar la condición humana de la finitud debido a la desproporcionada confianza que pone en la técnica y sus avances. Este trabajo es un buen punto de partida para construir los fundamentos de una educación si tenemos en cuenta la ausencia de una pedagogía de la finitud y de la esperanza en nuestro país.

8. MONERA OLMOS, C. (1999)

Desde el ámbito de la psiquiatría, realizó su Tesis Doctoral sobre las *Respuestas cognitivas de la población escolar al fenómeno de la muerte. Un estudio evolutivo y descriptivo*. Universidad de Murcia. El trabajo estudia las actitudes y pensamientos que posee el niño respecto al fenómeno de la muerte y para ello, realiza una búsqueda bibliográfica y analiza las publicaciones realizadas sobre el tema además de valorar las respuestas de de 1.511 escolares a las diferentes cuestiones planteadas entorno al tema. Constata como los escolares comprendidos entre los 4 y 14 años van adquiriendo en sintonía con su desarrollo evolutivo, los conceptos que definirán el exacto conocimiento del hecho de la muerte: la universalidad, la irrevocabilidad, la causalidad, la cesación de las funciones corporales, las manifestaciones afectivas y las imágenes. Los resultados de este trabajo aporta un marco de referencia de normalidad para el estudio de situaciones patológicas o conflictivas donde está distorsionado el concepto de muerte como son: niños en situación terminal, niños homicidas, niños con intentos de suicidio y niños con conducta de alto riesgo físico. El trabajo también aporta pautas para mejorar por parte del médico el acercamiento al niño moribundo y a los padres de éste. Se utilizaron diferentes instrumentos de evolución, entre ellos más de 400 dibujos sobre el tema de investigación así como entrevistas personales que se han filmado en video. Las respuestas obtenidas fueron analizadas estadísticamente dando como resultado las diferentes y amplias conclusiones que se presentan en el trabajo.

9. NOLLA, A. (1999-2000)

Pedagogia de la vida i de la mort: eines d'acció tutorial i propostes didàctiques per a l'educació primària (Pedagogia de la vida y de la muerte: herramientas y propuestas didácticas para la educación primaria). Trabajo de investigación fruto de una Licencia por estudios del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

10. GARCÍA-ORELLÁN, R. (2000)

Hacia el encuentro de mi anthropos: la muerte, dinamo estructural de la vida. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco

11. LARRULL, C. (2004-2005).

Antropología de la Muerte y el Duelo. Pautas de intervención a la escuela. Trabajo de investigación fruto de una Licencia por estudios del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

12. ANDRÉS LUIS, V. (2005)

La muerte y el morir: Planteamiento filosófico. Diagnóstico clínico del proceso y del suceso. Cuestionamiento crítico del principio de causalidad aplicado a las causas de muerte. Tesis Doctoral en el Departamento de Medicina Preventiva, Salud Pública e Historia de la Ciencia (Unidad de Historia de la Medicina) de la Facultad de Medicina de la Universidad Complutense de Madrid.

13. RODRIGUEZ HERRERO, P. (2009-2012)

Duelo y muerte: una posibilidad educativa para personas con discapacidad intelectual. Proyecto de Tesis Doctoral en la Universidad Autónoma de Madrid.

Fuera del estado español

14. SHALER, O. J. (1983) N. York

El niño y la muerte. Madrid: Alhambra. El presente trabajo se realizó gracias a la participación de 19 colaboradores, a consecuencia de una Reunión en el Centro Médico de la Universidad de Rochester (1977) durante la celebración de un Simposio de dos días y medio de duración sobre el tema "el niño y la muerte". El presente compendio, tiene además opiniones y teorías de algunos que no estuvieron presentes. Destacamos en la CUARTA PARTE del libro: Programa educativo sobre la muerte (págs. 236-245) y Lecturas apropiadas para niños, jóvenes y padres (pág. 246).

15. ABRAS, M.A. (2000). Francia.

S'éduquer à la mort. Philosophie de l'éducation et recherche-formation existentielle. Tesis Doctoral. Université Paris 8, Sciences de l'Éducation, 21 octobre 2000. Dirigida por René Barbier. Marie Ange ABRAS fundó y dirige el "Organisme de Recherche sur la Mort et l'Enfant"

16. DICKINSON, J.V. (2007). México

Actitudes ante la muerte en adultos y niños de escenarios rurales urbanos de México y España. Castillo, México: Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Psicología. Tesis para obtener el título de Licenciado en Psicología. Ha realizado entre México y España un estudio de investigación en colaboración con la Universidad de Granada. Para eso, ha analizado cómo influyen la cultura, las creencias o la educación en niños y adultos a la hora de hablar sobre la muerte. Los lugares de estudio, Mérida y San Crisanto en México y Granada y Órgiva en España. Según el investigador, en Granada destaca una gran diferencia entre lo que los padres explican de la muerte a los niños y lo que aprenden en las escuelas. "Los padres, aunque con creencias, explican que la muerte es el fin, mientras que en las escuelas en la asignatura de religión la consideran un paso a la otra vida, por lo que se produce una contradicción". De esta forma, la religión actúa como un elemento "de discordia". Dickinson asegura que los padres intentan alejar a los hijos de todo el ritual de la muerte "principalmente porque no saben explicar qué es", mientras que los niños -entrevistó a menores de 8 a 12 años-, en su mayoría, aseguran que no les importaría acudir al cementerio. Otro aspecto constatado en el estudio refleja que mientras que en los pueblos se siguen manteniendo costumbres (tradiciones de las que no se conoce el origen), en las capitales se está despersonalizando la muerte, "algo que no es necesariamente sano".

D. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

Las ciencias sociales redescubren hace aproximadamente tres décadas el contorno y la significación de la muerte, de este redescubrimiento se contagian las ciencias biomédicas propiciando nuevos enfoques del proceso terminal y de la misma muerte.

Este renovado interés por el tema se manifiesta a través de diferentes medios y expresiones como el cine, la prensa, la legislación, la organización de congresos específicos, la constitución de asociaciones y sociedades relacionadas con los cuidados paliativos, el duelo y la muerte digna, la literatura sobre el tema, etc. Esto es un indicador de la necesidad social y personal subyacente de rescatar de manera normalizada el tema de la muerte. Veámoslo:

➤ Respecto al Cine

Podemos observar cómo los films relacionados con cuestiones emocionales, sociales y éticas sobre la muerte están prosperando desde los últimos 15 años. Algunos ejemplos como "Cerezos En flor", "Ahora o nunca", "Mi vida sin mí", "Hable con ella", "Million Dollar Baby", "Mar adentro", "Cuarta planta", "La habitación del hijo", "Las invasiones bárbaras", "Los amigos de Peter", "Mi chica", etc. lo demuestran. Mención especial merece la película *Hoy empieza todo* donde se refleja cómo desde la escuela se trata la muerte de una alumna. Podemos ver la evolución en la producción de películas pertinentes a la investigación en el Anexo "Películas educativas sobre la muerte"

➤ Respecto a los debates que generan los medios de comunicación

A través de la publicación de artículos entorno al tema, podemos observar dos tipos de artículos:

a) Aquellos que reflejan el debate sobre la muerte digna y la eutanasia

Después del caso de Ramón Sampredo, que inspiró la película de A.Amenabar "Mar Adentro", estuvo en los diarios el de Jorge León:

"La familia del tetrapléjico Jorge León pide que no se persiga a 'la mano que le dio paz. La ministra de Sanidad rechaza la legalización de la eutanasia en la presente legislatura" Mónica C. Belaza. EL PAIS 09-05-06

El último caso que ha despertado polémica y ocupado muchas páginas de los periódicos ha sido el del Doctor Luis Montes:

"El Doctor Luis Montes, conocido por el caso de las sedaciones del Hospital Severo Ochoa, ha presentado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo 'El manifiesto Santander por una muerte digna', un documento en el que insta a los políticos a "promover un debate sobre la eutanasia y el suicidio médicamente asistido". La intención es lograr una revisión "del artículo del 143 del Código Penal" para que "se despenalice el suicidio asistido y la eutanasia".

En la primera lectura del manifiesto, el doctor Montes ha hecho un llamamiento a los políticos para "promover un debate sobre la eutanasia y el suicidio médicamente asistido", "a garantizar el libre ejercicio de estos derechos" y a "conocer de manera fehaciente cómo mueren los ciudadanos".

A la firma del Doctor Montes se suman la del presidente del Comité de Ética Asistencial, Miguel Casares Fernández Alves, así como la de los alumnos del curso 'Muerte digna: asistencia ante la muerte', que ambos han dirigido estos días en la UIMP. Entre todos, han elegido el lema con el que harán campaña: "Todo tiene su tiempo... tiempo para nacer, tiempo para morir...".

El manifiesto, que pronto se hará llegar "a todos los medios de comunicación, a todos los profesionales, a artistas y a escritores", consta de nueve puntos que pretenden hacer extensivo a "la sociedad española" el debate sobre las "diferentes cuestiones relacionadas con el final de la vida".

En España, la ley ampara la práctica de la eutanasia pasiva -el cese de la aplicación de las técnicas de prolongación y sostenimiento de la vida- y de la indirecta -adelantamiento de la muerte como consecuencia de la administración de fármacos para aliviar el dolor-. Sin embargo, sí persigue la eutanasia activa, en la que una tercera persona ayuda a un enfermo terminal a morir de manera premeditada.

Hace unos meses, Montes y su equipo fueron llevados a los tribunales por practicar sedaciones irregulares a pacientes terminales siendo él jefe de urgencias del Hospital Severo Ochoa, acusación que fue sobreesída. Ahora la iniciativa de Montes se suma a la del PSOE a la de abrir un debate en torno a la eutanasia y al suicidio asistido.

La campaña de Montes es similar a la iniciada en 1997 en Oregón (EEUU). La respuesta masiva a una recogida popular de recogida de firmas obligó a las autoridades estatales a aprobar 'La ley de la muerte con dignidad'. Ana M^a Nimo. EL MUNDO. 11/07/2008

Por otro lado, el Institut Borja de Bioètica (IBB), centro catalán vinculado a la Universitat Ramon Llull (URL), ha elaborado una declaración que aboga por despenalizar la eutanasia en España en determinados casos de enfermos terminales. Así, plantea que se pueda aplicar en personas con una enfermedad ante una pronta muerte, que les cause gran sufrimiento físico y emocional y siempre a petición del enfermo. Esta aportación rompe con la postura de la Iglesia católica contraria a la eutanasia, pese a que este instituto universitario se define como una institución de inspiración cristiana. Por otro lado, la ministra de Sanidad, Elena Salgado, ha afirmado que en España no es necesario abrir ningún debate sobre la eutanasia, al menos en esta legislatura. Lo que pretende el ministerio es centrar la discusión en torno a la extensión, calidad y accesibilidad de los cuidados paliativos en nuestro país. La sociedad española lleva ya 15 años discutiendo el problema de la eutanasia. Bien es cierto que el debate ha sido muchas veces más emotivo que racional, más radical que prudente, pero ha existido. La cuestión sigue viva y abierta, como lo está en el resto de las sociedades europeas y occidentales

b) *Aquellos que invitan a la reflexión sobre los aspectos sociales y formativos de la muerte*

En este segundo apartado, incluimos los siguientes artículos³:

- Viadel, F. "L'arraconament de la mort" (El arrinconamiento de la muerte). El País (Comunidad Valenciana) Sección "Quadern". 30 de Octubre de 2003
- Verdú, V. "La enseñanza del fin". El País, 5 de Julio de 2005. http://www.redeseducacion.net/alternativa_13.htm
- Grupo Renacer. "Duelo Infantil". Miércoles 16 Enero 2008. Artículo publicado en la sección psicología del diario "EL MUNDO" <http://gruporenacer.wordpress.com/2008/01/16/duelo-infantil/>
- Savater, F. "De profundis". El País. 03 de Febrero de 2009. http://www.elpais.com/articulo/cultura/profundis/elpepicul/20090203elpepicul_5/Tes?print=1
- Sánchez-Vallejo, M^a A., "La cultura del luto vive su propia revolución". El País, 23 de Marzo de 2009 http://www.elpais.com/articulo/sociedad/cultura/luto/vive/propia/revolucion/elpepisoc/20090323elpepisoc_1/Tes?print=1
- Barrios, N. "Ars Moriendi: Vivir antes de morir" (Reportaje sobre libros infantiles que hablan de la muerte). El País. 11 de Abril de 2009. http://www.elpais.com/articulo/narrativa/Vivir/morir/elpepuculbab/20090411elpbabnar_2/Tes?print=1
- Aspar, M. "La peor pregunta" (Responder a las infinitas dudas de los niños sobre la muerte es complicado, pero los expertos aconsejan no eludir las, dar explicaciones sencillas y, sobre todo, no mentir.- Los cuentos ayudan a hijos y padres). El País. 10 de Octubre de 2009. http://www.elpais.com/articulo/sociedad/peor/pregunta/elpepusoc/20091010elpepusoc_2/Tes

³ Nótese que todos son de la década del 2000 y que en el 2009, encontramos cinco de los ocho artículos citados

➤ Respecto a la literatura sobre el tema

Desde el ámbito psico-socio-sanitario podemos decir que el pionero fue *La muerte de Ivan Illich* de Tolstoi editado originalmente en 1886, el cual representa, a mi entender, todo un tratado novelado sobre el acompañamiento en la muerte.

Le sigue el escritor Herman Feifel, cuya obra innovadora de 1959, "El significado de la muerte", cambió la manera de pensar de médicos y psicólogos sobre la muerte y los pacientes en situación terminal. El libro de Feifel "The Meaning of Death" se considera pionero en los estudios modernos sobre las actitudes ante la muerte, defendiendo y promulgando la necesidad de terminar con el tabú de la muerte, rodeado de una actitud de rechazo ante su proximidad o inminencia, proponiendo incluso la conveniencia del traslado de una persona agonizante para que muera en su casa con serenidad y perfecto conocimiento de sus últimos pasos por la vida. Feifel nació en Brooklyn, y desempeñó en su ejercicio profesional como psicólogo principal de la clínica de Veteranos en Los Angeles. Feifel se alistó en la fuerza aérea de Estados Unidos durante la II Guerra Mundial, trabajando como psicólogo de aviación, y ayudó a seleccionar tripulaciones para misiones de combate, que con frecuencia terminaban en su muerte. Sin embargo, no fue sino hasta el fallecimiento de su madre, en 1952, cuando comenzó a revisar la literatura académica sobre las actitudes de las personas ante la muerte, y no halló prácticamente ninguna referencia bibliográfica. Del tema no se escribía, porque del tema no se hablaba en aquel entonces.

"El significado de la muerte" (The Meaning of Death), fue el primer intento compilador presentado en la historia contemporánea en la que diferentes autores (psicólogos y teólogos) aportan visiones distintas, en el foro de un Coloquio organizado ese mismo año por la American Psychological Association. Feifel estudió en él las diferentes actitudes de médicos y pacientes terminales ante la muerte destacando que muchos de los pacientes terminales preferían saber exactamente su situación contra lo que se pensaba, y a pesar de las objeciones de muchos médicos, quienes consideraban que el tema les generaría demasiado estrés. Feifel, -que escribió más de un centenar de artículos y dos libros, el segundo, "Nuevos significados de la muerte" (New Meanings of Death), en 1977-. En el 2001 le fue impuesta la medalla de oro de la Fundación de Psicología de Estados Unidos por su libro, que se describe como "el trabajo más importante" en estudios sobre la muerte y el proceso del duelo.

Le sigue el primer libro de E. Kübler-Ross (1969), *Sobre la muerte y los moribundos* que marcó una línea de investigación totalmente nueva en su campo y que aparece citada en diferentes apartados de esta investigación.

Otro hito, a nivel sociológico es el libro "El hombre y la muerte" (1951) de Edgar Morin al que le sigue el libro del historiador francés Philippe Ariès (1975) "Ensayo sobre la muerte en Occidente"

- Respecto a las Asociaciones y Sociedades Tanatológicas de cuidados paliativos y de apoyo al duelo.

También, desde hace aproximadamente 15 años, van en aumento las las cuales ofrecen cursos de formación y celebran Jornadas de reflexión y sensibilización. Algunas de ellas son:

“Asociación de Mutua Ayuda ante el Duelo. A.M.A.D.” (Andalucía, Madrid y Castilla-León); “Asociación Victor E. Frankl.” (Valencia); “Asociación Carena. Soporte y Ayuda en el Tratamiento del Cáncer y otras Enfermedades Graves” (Valencia); “Federación ÍTACA (Federación de diferentes Asociaciones de la Comunidad Valenciana relacionadas con la muerte, la pérdida y el duelo); “Fundación Verde Esmeralda. Grupo de ayuda Mutua en el Duelo” (Alicante); “Asociación de Familiares y Amigos de Niños Oncológicos” (Barcelona); “Asociación de Voluntarios de Enfermos Sanables” (AVES) (Barcelona); “Grupo de Ayuda Mutua para el Duelo” (Grupo de duelo EKR) (Barcelona); “Asociación Renacer. Grupos de Ayuda para Padres que Perdieron Hijos” (Barcelona); “Fundación DOMO” (Barcelona); “Federación Española de Padres con niños con Cáncer” (Barcelona). SOCIEDADES TANATOLÓGICAS: “Asociación Española de Tanatología (organiza bienalmente las “Jornadas sobre el Amor y la Muerte” (Pedreguer, Alicante). Sociedad Española de Tanatología (La Laguna, Tenerife). SECPAL (Sociedad española de cuidados paliativos) y existen otras iniciativas institucionales de las que quiero destacar el desarrollo importante de la Pedagogía Hospitalaria

- Respecto a la literatura infantil y juvenil sobre la muerte

Desde la década de los años 80, ha aumentado de manera considerable. Podemos ver una relación de estos libros en el *Anexo IV. 9. e* sobre Literatura infantil y juvenil y Muerte.

- Respecto a la legislación

Las autoridades sanitarias han aprobado en algunas Comunidades Autónomas, Documentos como el “Testamento Vital” y el de “Voluntades Anticipadas”, en el que una persona en plenas facultades puede poner los límites de tratamiento en caso de enfermedad incurable, dolorosa e invalidante. Como dice Cuadra, B. de la (2001): “El actual Código Penal (vigente desde 1995) aplica una pena de cinco años de prisión al que cooperara con actos necesarios al suicidio, no obstante prevé reducciones de pena a aquél *que causare o cooperare activamente con actos necesarios y directos a la muerte de otro, por petición expresa, seria e inequívoca de éste, en el caso de que la víctima sufriera una enfermedad grave que conduciría necesariamente a su muerte o que produjera graves padecimientos permanentes y difíciles de soportar.* El Código vigente aborda por primera vez en la historia penal española la eutanasia activa para rebajar sustancialmente esas penas. El gobierno andaluz ha aprobado este martes nueve de junio el proyecto de Ley de Derechos y Garantías de la Dignidad de las Personas en el Proceso de la Muerte, una norma pionera en España que regula los derechos de pacientes y deberes de los profesionales sanitarios de los centros públicos y privados.

➤ Respecto al panorama educativo

Hemos visto que hay iniciativas que relacionan la muerte con la educación desde ámbitos como la filosofía de la educación, la psicopedagogía, la didáctica, la antropología, la pedagogía inclusiva y el análisis social. Cronológicamente hablando, vemos que el primer ensayo donde se habla de pedagogía de la muerte en nuestro estado es el libro de J.C. Mèlich "Pedagogía de la finitud" de 1987, relativamente reciente. Vemos también cómo a partir de ese pistoletazo de salida, empiezan a aparecer diferentes publicaciones, a cuentagotas pero sin que haya períodos excesivamente largos de silencio. Es importante mencionar por ser el primero, el recién aparecido Programa de prevención, evaluación e intervención por duelo en el contexto escolar, titulado *Las estrellas fugaces no conceden deseos* editado por TEA en el 2009, coordinado por R. Ramos y donde hemos colaborado. A la vista de todo esto, podemos concluir que son pocas las aportaciones y que provienen de diferentes disciplinas, es decir no existe un caudal de estudios provenientes de los ámbitos educativos, con lo cual se nos abre un panorama investigativo atractivo y con mucho horizonte.

Otros aspectos que reflejan el Estado Actual de nuestra sociedad respecto a la muerte, en todos sus aspectos podrían ser: las Campañas Publicitarias; los Audiovisuales y Documentales; las Obras de Teatro; los Congresos organizados desde las universidades y otras instituciones públicas, las exposiciones fotográficas y de arte; el Cine; las Webs y Blogs que contienen artículos sobre los niños y la muerte. De una manera más específica, los Juegos Terapéuticos para el Duelo y Guías de Apoyo en situaciones de muerte y duelo. Todos estos apartados los he incluido en el Anexo I: "Estado Actual de la Situación" para no interrumpir, más de lo necesario, la lectura del texto con listados.

Algunas situaciones que reclaman la atención urgente son la coordinación de las Aulas Hospitalarias con las escuelas de referencia, así como que las asociaciones y organizaciones sobre el duelo, los cuidados paliativos y la muerte den un espacio más amplio a lo educativo y a lo referente a niños y adolescentes.

La lectura que hago de todo esto es que el interés profundo por la muerte y su misterio ha existido siempre, existe ahora y existirá ya que es una preocupación inherente al ser humano. Si, en nuestros tiempos, detectamos paralelamente una ocultación de la muerte y una demanda social y humana de recuperarla, conviene dar respuesta y la mejor respuesta a esa demanda por su contribución formativa integral es, para mí, la educativa, donde el campo está en sus inicios.

Hay síntomas sociales de esperanza para empezar a creer que también el tabú de la Muerte se superará y, creo, que el papel de la educación es crucial ya que tiene el objetivo de contribuir a un desarrollo más pleno de las personas:

"Los progresos lentamente realizados por la humanidad, ¿no se deben precisamente a ese espíritu de insubordinación y de indisciplina, que ha impelido al hombre a emanciparse de los obstáculos que dificultan su desarrollo, a ese espíritu sublime de rebelión que le arrastraba a combatir contra las tradiciones y el quietismo, á registrar los ámbitos más oscuros de la ciencia para arrancar sus secretos á la naturaleza y aprender á triunfar de ella?" (J. Grave (s/f) p: 203. Citado por A. de la Herrán, 2000, p:1)

3. MARCO TEÓRICO

El fin que tiene el marco teórico es el de situar nuestro problema dentro de un conjunto de conocimientos, que permita orientar nuestra búsqueda y nos ofrezca una conceptualización adecuada de los términos que utilizaremos.

En un tema como el que nos ocupa, por su escasa tradición investigativa, como hemos podido comprobar en el Capítulo "Antecedentes" son pocas las aportaciones teóricas en las que nos podamos apoyar pero, antes de entrar en ellas, se hace necesario hacer un Planteamiento General que nos vaya conduciendo a la necesidad de la normalización de la muerte en la educación formal, familiar y social.

Ese planteamiento general incluye, primeramente:

- a. Señalar cómo cualquier momento sociohistórico influye en nuestras creencias y maneras de afrontar diferentes aspectos de la vida social y personal, como es el educativo (entendido ampliamente), del cual se desprende la mirada que damos a nuestros niños y adolescentes. (Fig. 1)
- b. Describir algunas características del momento socio-histórico actual (Modelo Social Vigente) que influyen en el tema de la investigación. (Fig. 2) sin dejar de tener en cuenta que, la sociedad por ser un ente vivo, reacciona a la acción, provocando la aparición de movimientos sociales que reclaman un modelo diferente, a esto le llamaremos Modelo Social Emergente (Fig. 3)

Antes de ver la representación gráfica, me parecen necesarias algunas líneas aclaratorias que justifiquen su elaboración:

- La relación del ocultamiento de la muerte con las estrategias de poder

Para detectar las estrategias de poder⁴, podemos seguir algunas sugerencias que el propio Foucault escribió (1994:387):

"Soltad las amarras de las viejas categorías de lo negativo que el pensamiento occidental ha sacralizado durante tanto tiempo como forma de poder y de acceso a la realidad. Preferid lo que es positivo y múltiple, la diferencia a la uniformidad, los flujos a las unidades, las articulaciones móviles a los sistemas. Considerad que lo que es productivo no es sedentario sino nómada"

Pongamos, entonces, todos los conceptos del revés, dudemos de todo y pongamos atención: ¿Por qué la muerte tiene una acepción tan terrible? ¿Es la muerte un fracaso? ¿Un fracaso es necesariamente algo negativo?...

En una sociedad mercantilista donde lo que interesa es el individuo como productor y consumidor, la muerte es un fracaso. Como todo aquello que no implique lozanía, juventud y capacidad de trabajo.

⁴ Poder en el sentido en el que lo definió Weber (1974, p.43): "la probabilidad de tomar decisiones que afecten la vida de otro(s) pese a la resistencia de éstos"

Fomentar el vivir en la conciencia de la muerte impediría el modelo de vida actual. Si vivimos como si fuera el último día, el mercantilismo no perdería parte de su razón de ser, el consumo y el trabajo no tendrían el mismo valor y se potenciarían las relaciones entre humanos.

Vivir en la conciencia de la muerte implica, ya lo hemos visto, el planteamiento de cuestiones esenciales para las que este modelo de vida no tiene respuesta. No interesa de ninguna manera, potenciar el conocimiento y aún menos el autoconocimiento, porque si entramos en ese terreno de la atención, de la conciencia y de la observación, el montaje se desmorona.

No interesa pues que nos hagamos grandes preguntas sobre el sentido de la vida. En realidad las estrategias de poder son técnicas de “despistaje” y adormecimiento sobre lo que realmente nos importa y a lo que los seres humanos volvemos la mirada siempre que podemos y queremos, en la medida en que esas rendijas entre condicionamiento y condicionamiento se van volviendo más amplias y claras. La muerte remueve todos los cimientos conceptuales, religiosos, políticos, educativos, conviene pues mantenernos apartados de su sola idea para seguir comprando tranquilos.

En la “eterna vigilancia” de la que habla Dewey, en la atención profunda, en la experiencia, en la soledad y el silencio, en la “visión directa” de Rossellini, en la observación de la naturaleza y sus ritmos, en el estudio de los grandes pensadores de todas las épocas, en esa experiencia religiosa de Einstein, es donde el poder se desenmascara.

“La “visión directa” nos permitirá tomar conciencia de que el sexo y la muerte, que representaron siempre los nudos psicológicos más graves de nuestra vida, garantizan por el contrario la riqueza de la especie humana” (R. Rossellini, 1977:65)

Fig. 1

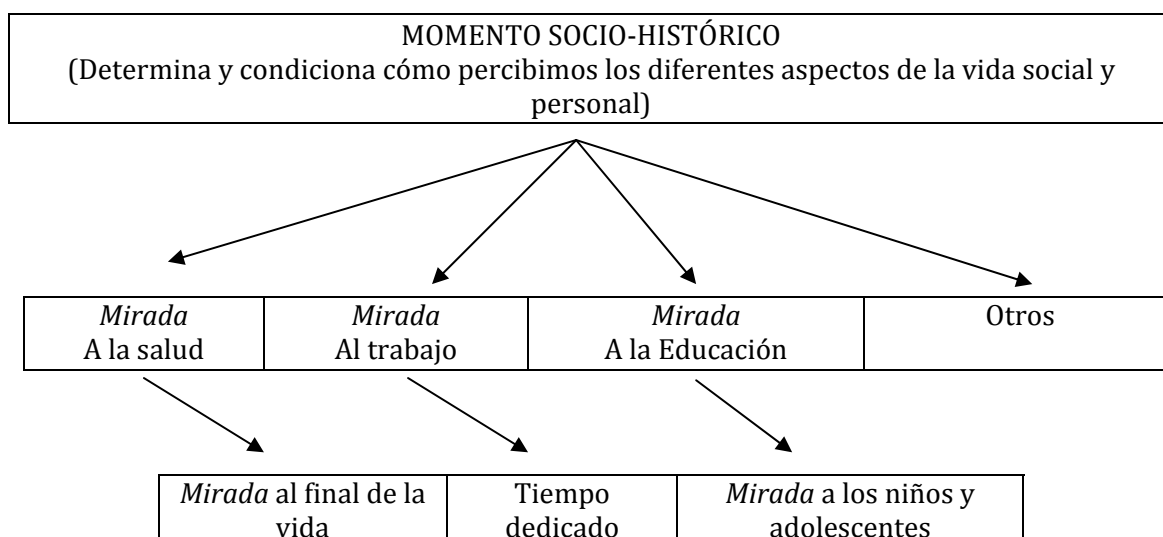


Fig.2

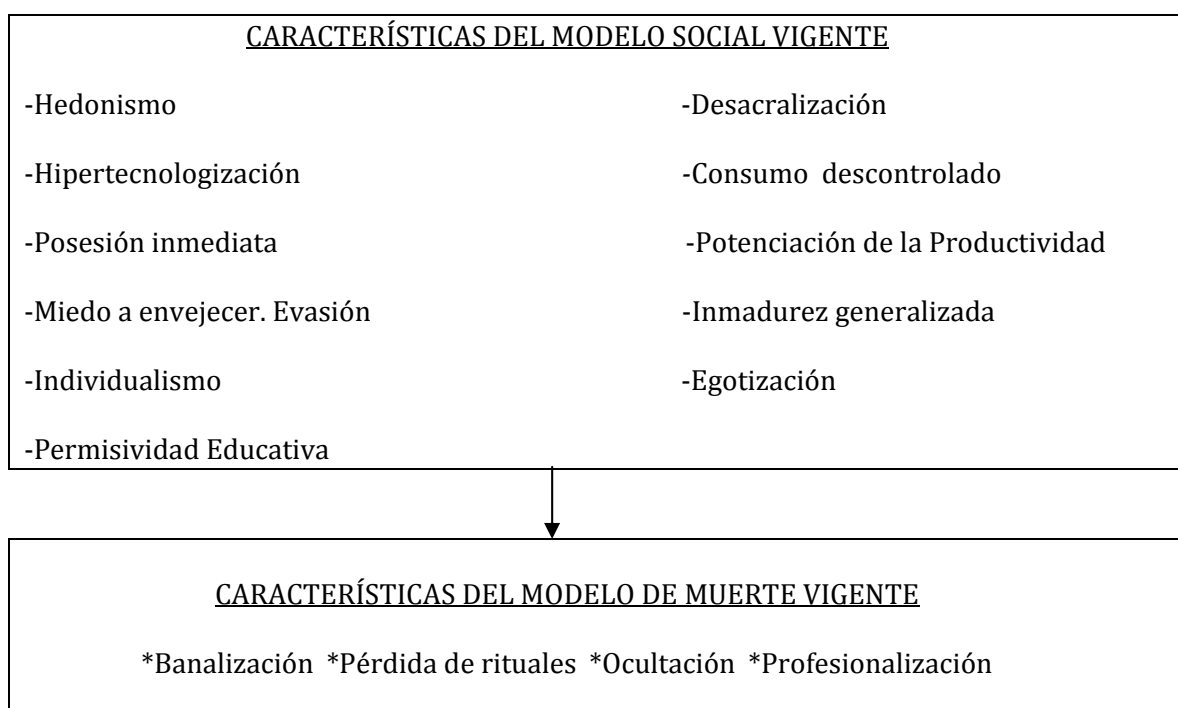
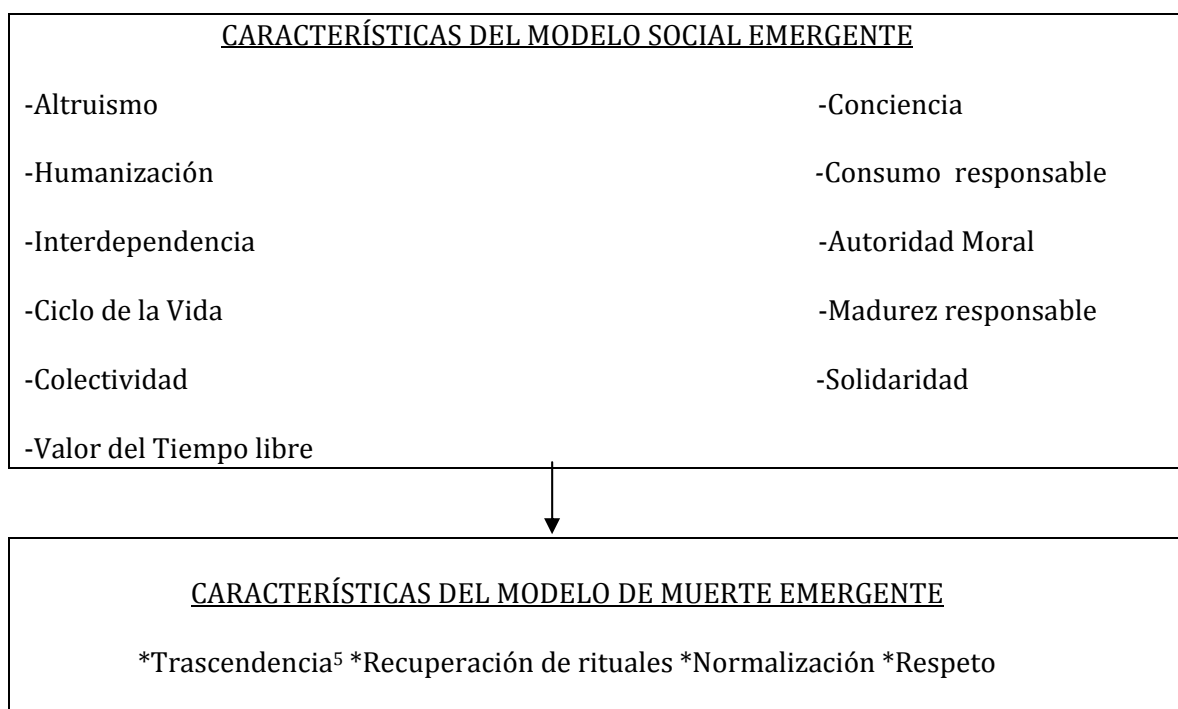


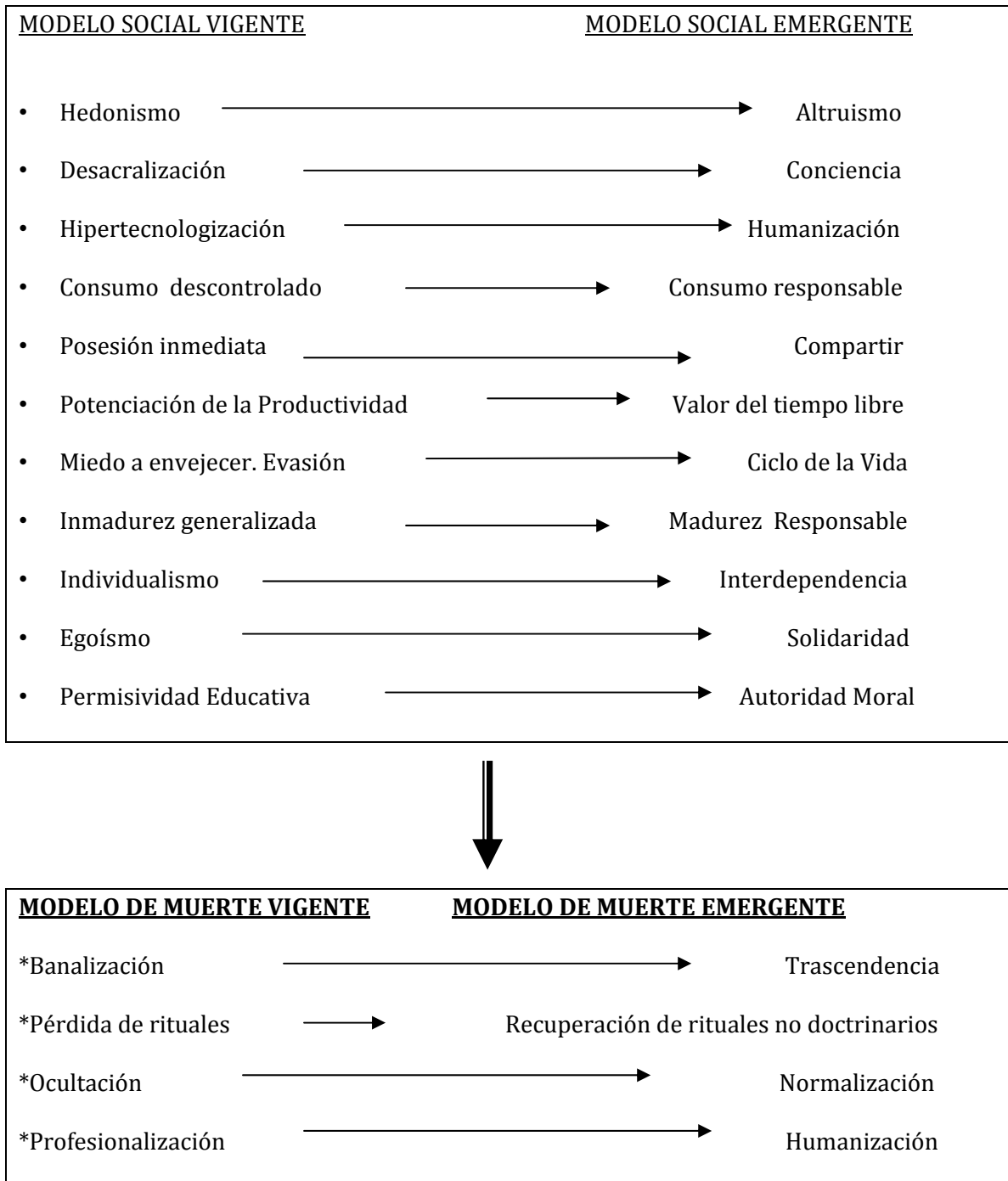
Fig. 3



⁵ “La experiencia más bella y profunda que pueda tener el hombre es el sentido de lo misterioso (...) Percibir que, tras lo que podemos experimentar se oculta algo inalcanzable a nuestros sentidos, algo cuya belleza y sublimidad se alcanza sólo indirectamente y a modo de pálido reflejo (A. Einstein, 1980: 35, citado por A. de la Herrán, 2002, p.152)

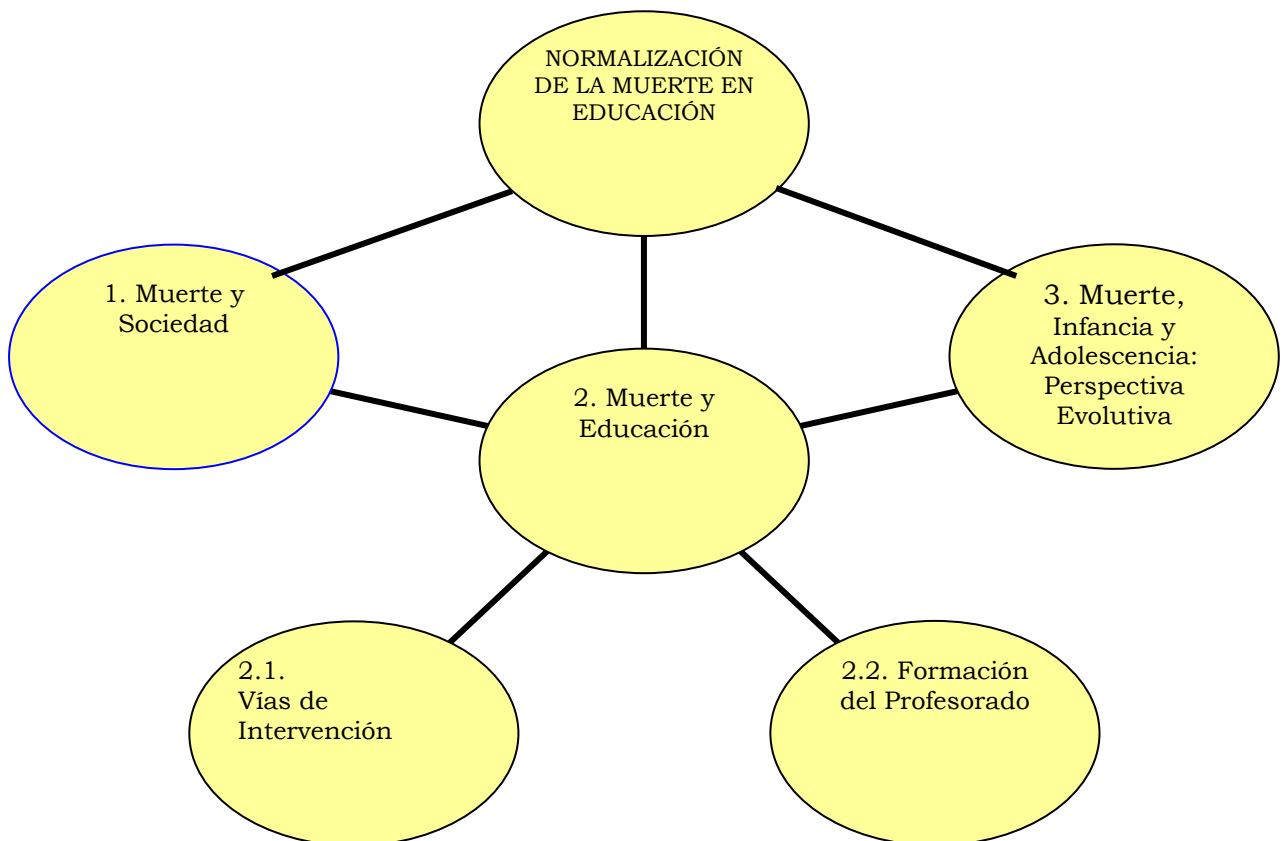
Para una visión más global, vamos a unir los dos Cuadros:

Fig. 4



Después de este Planteamiento General, seguimos avanzando hacia los Fundamentos Teóricos de la Normalización de la Muerte en la Educación, adentrándonos en diferentes campos teóricos que ésta incluiría para acabar en la Didáctica de la muerte:

Fig. 5



3.1. MUERTE Y SOCIEDAD

"Los hombres o bien intentan ponerse al abrigo de la muerte, como se ponen al abrigo de una bestia salvaje en libertad, o bien le hace frente, pero están reducidos únicamente a su fuerza y a su coraje, en un enfrentamiento silencioso, sin el auxilio de una sociedad que ha decidido de una vez por todas, que la muerte no es su asunto".

P. Ariès

La concepción actual de la muerte no es natural o dada, como sucede con otras construcciones de la cultura que nos resultan tan obvias que olvidamos que devienen de un proceso histórico que las fue configurando. Nos interesa en este apartado, por un lado hacer, un breve recorrido sobre las actitudes contemporáneas ante la muerte en el mundo occidental para dar una visión global e histórica que nos permita entender un poco más la situación actual y, por otro lado, enfocar los prismáticos y detenernos en hechos de la vida cotidiana que nos iluminen el panorama social actual y, consecuentemente el educativo.

➤ *Diferentes actitudes ante la muerte en el tiempo*

Para el desarrollo de este apartado me basaré fundamentalmente en las ideas expuestas por P. Ariès en su *Historia de la muerte en Occidente* (reseñado en la Bibliografía) ya que la considera una obra capital para el estudio histórico del tema al ofrecer una perspectiva historiográfica y antropológica innovadora que nos servirán para encontrar las líneas generales que conducen desde la Edad Media hasta hace aproximadamente 25 años.

Tradicionalmente, la relación que las culturas europeas establecían con el fenómeno de la muerte podría ser definida con el concepto de *muerte amaestrada o domesticada*. A partir de textos medievales diversos, se puede llegar a definir un proceso generalizado del morir básicamente simple, profundamente ritual y de carácter público. Se trata de una muerte conocida de antemano por el moribundo y aceptada como algo inevitable, como una etapa vital común a todo ser humano que forma, por tanto, parte del destino de la especie; nadie intenta avanzarla ni retrasarla.

En los siglos XI y XII empiezan a aparecer sutiles matices: la muerte pierde su carácter colectivo para transformarse en un hecho fundamentalmente individual. Pertenecer a la iglesia no asegura ya la salvación, aparece lo que Ariès denomina la *propia muerte*, es la conciencia del yo la que, a partir de la baja Edad Media, se enfrenta sola a la muerte. Hago hincapié en esta evolución por su influencia en la configuración de la forma contemporánea de morir. Aún así, el autor afirma que a pesar de los cambios que se van a ir apuntando, estos no borrarán totalmente aquella forma tradicional de afrontar la muerte., sino que se sumarán a ella.

Con el Romanticismo, la muerte se convierte en algo idealizado, algo que exalta. Esta idealización supone un distanciamiento del apropiada muerte, sustituyendo la muerte del yo por la muerte del otro. En este momento se instaura el duelo exagerado y el culto a los muertos, actitudes que se acostumbra a suponer ancestrales, erróneamente, según Ariès. A partir del siglo XIX la muerte empieza a ser escondida y rechazada, la ostentación de un dolor excesivo ante una muerte es considerada vergonzosa y despreciada socialmente, se configura así, en el siglo XX, la *mort inversée* o *muerte vedada*.

En el estudio sobre las actitudes psicológicas ante la muerte y el duelo realizado por F.J. Gala León et al. (2002)⁶ se dice que hay dos momentos claves que influyen en las actitudes ante la muerte. “uno previo a su Institucionalización (hospitalaria), en el que la muerte no infunde miedo porque esta es aceptada como parte del proceso natural de la existencia y otro, a partir de 1930, más o menos, cuando debido al desarrollo y extensión de las primeras estructuras hospitalarias comienza a ser una institución, el Hospital, el lugar reservado para morir. Podemos remontarnos a la Grecia clásica, al mundo romano, paleocristiano y a la Edad Media y veremos como el fenómeno de la muerte es percibido como algo lógico, asumible, tolerable y no desesperanzador” (p: 41). Siguen estos autores explicando (p: 42-43, resumido) que las claves de este cambio (retroprogreso) hasta ahora descrito se podrían sintetizar, sin ser exhaustivos ni excluyentes, en:

- a) Una menor tolerancia a la frustración
- b) El aumento de la esperanza de vida
- c) El culto a la juventud
- d) Una menor mortalidad aparente: en nuestro entorno hemos desterrado a la muerte; ya no hay epidemias mortíferas, no hay hambrunas, la mortalidad infantil casi ha desaparecido.
- e) Menos interés por la trascendencia y la espiritualidad en el hombre medio
- f) Una menor preparación o educación para la muerte

Por otro lado, entrando en un campo más filosófico y siguiendo a J. L. Aranguren (1982) podemos distinguir cuatro grandes formas de relacionarnos con la muerte:

A. Polaridad absoluta e incompatibilidad

Serían las posturas de Epicuro (1999): “El peor de los males, la muerte, no significa nada para nosotros, porque cuando vivimos no existe y cuando está presente nosotros no existimos” (p: 59) o de A. Camus (1999): “Y es que, en realidad, no existe experiencia de la muerte. En sentido propio, sólo experimentamos lo que hemos vivido y asimilado conscientemente. Aquí a lo sumo, cabe hablar de la experiencia de la muerte ajena” (p: 27)

B. La vida en función de la muerte

Esta postura es la que defiende que la condición de mortal confiere sentido a la vida, la muerte se integra en la vida, es interiorizada, humanizada e individualizada, es la culminación, la síntesis de la existencia, la vida es una preparación para dicho final. Ejemplos de esta posición sería la filosofía budista, la filosofía estoica, según las cuales ya nada más nacer, empezamos a morir; la corriente del existencialismo con el primer Heidegger que da a la vida el sentido del *ser-para-la muerte*, respecto a esta frase, quiero traer hasta aquí una precisión importante que hizo Julián Marías en su Conferencia para el Curso “Los estilos de la filosofía” en Madrid durante el curso 1999/00:

⁶ “Actitudes psicológicas ante la muerte y el duelo: Una revisión conceptual” Cuadernos de Medicina Forense. Sevilla, nº 30.

“Hay una frase famosísima, citada mil veces, según la cual, dice Heidegger, que el hombre es sein zum Tod, lo cual se traduce invariablemente como “ser para la muerte”. Lo único es que esto no quiere decir en alemán “ser para la muerte”; porque la palabra sein, que quiere decir ciertamente “ser”, quiere decir otras cosas, quiere decir “estar”, los alemanes no dicen “estar” porque no tienen el verbo “estar”. (...). Por otra parte, la preposición zu no quiere decir “para”, sino “a”. Es decir, la expresión “sein zum Tod”, se podría traducir por “estar a la muerte” (...) El hombre está a la muerte siempre, está en posibilidad de morir, está en potencia próxima de morir, está expuesto a la muerte: y esto justamente quiere decir “sein zum Tod”, estar abierto a la muerte, estar en esa posibilidad próxima, real, eficaz. Quiero decir por tanto que la traducción, que me parece incorrecta, de sein zum Tod como ser para la muerte se debe no tanto a que el traductor no sabe bien alemán, sino que no sabe bien español: es mucho más grave” (p: 3)

C. La de la muerte de la vida

Entendiendo la vida como sólo realidad biológica, se la entiende como algo limitado temporalmente, siendo la muerte un mero horizonte.

D. La muerte en función de la Vida, entendiendo Vida no sólo como realidad biológica sino como algo más amplio.

Aquí se inscribiría la opción platónica, expuesto bellamente en el *Fedón* (1998), el gran diálogo sobre la inmortalidad del alma; la opción del cristianismo y también las filosofías orientales donde la existencia concreta se reintegra en el todo universal después de la muerte, así como en el discurso de Schopenhauer que se inspira en ellas.

Después de haber visto algunas razones por las cuales la idea de la muerte se ha ido arrinconando, vamos a ver que las actitudes individuales ante ella, pueden ser, de manera general de dos tipos: considerarla o no considerarla.

Empezaremos por la segunda opción:

a) No considerarla

Utilizando la terminología de J.H.Newmann (1892:36, citado por J. Gevaert, 1981) y esta *no consideración* de la muerte equivale a una *conciencia nocional*. Si la conciencia de la muerte es meramente nocional es válida para todos sin una relación especial con mi existencia individual. Es como todas esas cosas que se saben por haberlas oído decir a otros, pero que no implican un conocimiento real y personal. La conciencia general de la muerte no es una verdadera conciencia, no es darse cuenta en el sentido propio de la palabra, no es una realidad que me estruja el corazón, desconcierta mi existencia y condiciona mis acciones. Ésta es la opción de esta sociedad nuestra y eso provoca comportamientos de huida y evasión. Es obvio, la muerte está ahí, forma parte de la vida desde el mismo momento en que nacemos y si uno no quiere enterarse, le da la espalda. Esta tentación de la huida hace que las personas se dejen llevar por la disipación exterior. M. Heidegger (1984 :277,370) ha insistido en el hecho de que esta huida en la mentalidad de las masas, en el trabajo, en la diversión, etc. es, a su modo, una confirmación de la conciencia universal de la muerte. Huir significa de alguna manera darse cuenta del peligro inminente y de la amenaza.

Muchos intentan no pensar en ello, apartan la idea de la muerte, como la de cualquier otro mal. La negación de la muerte es característica para una parte de la civilización occidental intensamente industrializada, actualmente es la realidad que más se arrincona en la vida social.

Pascal (1972) decía:

“No habiendo podido encontrar remedio a la muerte, a la misma, la ignorancia, los hombres para ser felices, han tomado la decisión de no pensar en ello”

Hay muchas manifestaciones de este proceder: ya no se muere en casa, se muere en los hospitales, clínicas o residencias, en cualquier caso, se separa rápidamente el cadáver de sus familiares, algunos de los cuales ni siquiera quieren verlo. Se aleja a los niños del “horror” de la muerte. No se la nombra, se dan curiosos y forzados circunloquios para evitar la palabra muerte: “Me he enterado de lo de tu padre, ¿cuándo sucedió la desgracia?”, etc. O en el caso de los enfermos graves o terminales que, aún empeñándose el personal sanitario y los familiares a no nombrarla pero buscando a alguien con quien compartir sus temores, en algunos casos se atreven a comentar que sienten que se están muriendo y se les contesta con un “No digas tonterías”, “Todos nos vamos a morir”, etc. Incluso las exequias se han simplificado hasta límites casi inhumanos. La frialdad y asepsia de los mortuorios o sanatorios para evitar las molestias a los familiares evitan también el contacto con el difunto que tantos recuerdos despertaba y le hacía “vivir” entre nosotros.

Así que, por un lado parece lógico y comprensible que uno quiera olvidar que es mortal, ya que la muerte “siempre nos humilla, es la dolorosa constatación de nuestra total impotencia ante no sabemos qué. Es el fracaso, la derrota de todos los esfuerzos y los logros de la ciencia médica o de las plegarias y promesas. De hecho, ya Freud señalaba que esa verdad ineludible no tiene cabida en nuestro inconsciente y de ahí que todos nuestros mecanismos vitales y racionales estén destinados a olvidar, negar o reprimir la idea misma de la muerte” (Magda Català, 2001). También para Sartre (1943:617) la muerte no puede quedar nunca asumida e integrada en un proyecto existencial, la muerte viene radicalmente desde fuera e interrumpe radicalmente la existencia que se proyecta hacia la libertad y en la libertad, es la aniquilación siempre posible de mis posibilidades.

Es de sentido común saber que la huida del problema no lo hace desaparecer, sólo lo posterga hasta que el discurrir de la vida, más tarde o más temprano, nos gira la espalda y nos lo pone delante.

Aún así:

“Nuestra época niega simplemente la muerte y, juntamente con ella un aspecto fundamental de la vida. En lugar de permitir que la conciencia de muerte y del sufrimiento se convierta en uno de los estímulos más poderosos de la vida (...) el individuo es obligado a reprimirla. (...) pero los elementos reprimidos no dejan de existir (...). Así el temor de la muerte goza de una existencia clandestina entre nosotros” (Fromm, 1979: 222 citado por Mèlich, 1989: 132)

¿Dónde está precisamente el punto en que la conciencia nocional de la muerte se convierte en conciencia real y concreta? ¿Cuándo queda desenmascarada la huida y la ignorancia?

b) Considerarla:

Siguiendo de nuevo a Newmann, considerarla equivaldría al *conocimiento real* de la muerte. Lo que quiere decir haber vivido la muerte de alguien querido y que ese hecho haya cuestionado la jerarquía de valores con los que, antes de esa muerte, nos movíamos; que ese hecho haya removido cimientos de creencias, formas de relacionarnos, interpretación del futuro, valoración del presente. Así pues, el punto de inflexión donde quedan desenmascaradas la huida y la ignorancia es cuando, a través del vacío que deja esa personapreciada, la muerte se revela como una amenaza real. Aquí es donde el hombre se da existencialmente cuenta de lo que significa ser mortal y de cuál es la verdadera naturaleza de la muerte. No basta con perder a un ser querido, es necesario que nos abramos a lo que eso significa para nosotros, a todos los cuestionamientos que esa muerte suscita. G.Marcel (1959:182) ha insistido en el hecho de que el único planteamiento real y concreto del misterio de la muerte es el misterio de la muerte de la persona amada:

*“Lo que importa no es mi muerte, sino la muerte personas que amamos.
En otras palabras, el problema, el único problema esencial es el
que plantea el conflicto del amor y la muerte”*

Si optamos por vivir en la conciencia de la muerte ¿Qué beneficios existenciales nos reporta? ¿No es mejor olvidarse del asunto y ya sufriremos cuando nos llegue?

Retomamos aquí el concepto de *experiencia* para poder dar respuesta a estas preguntas, es decir, más allá de creencias, preconceptos, filosofías, psicologías, pedagogías, antropologías, está lo que vivimos, la apertura y disposición con lo que hacemos, la conciencia que le ponemos y la interpretación que hacemos de ello.

La *experiencia* ha sido una palabra clave en el pensamiento de autores como J.Dewey, Leonardo da Vinci, A. Einstein, Buda, Lao-Tsé, entre muchos otros:

“La experiencia no miente nunca; es nuestro juicio el que yerra prometiéndose cosas de lo que no es capaz. Los hombres se equivocan al quejarse contra la experiencia y tacharla de engañosa. Dejad a la experiencia tranquila y volved las quejas contra vuestra propia ignorancia que os lleva a fantasías e insensatos deseos y esperáis de la experiencia cosas que no están en su poder” (Leonardo da Vinci, citado por Racionero, L., 1986, p. 94)

Para nuestra occidental manera de pensar, es muy difícil percibir la muerte como algo no catastrófico. Para ampliar esa idea fatal de la muerte, es preciso que ampliemos nuestra manera de mirar, de pensar, de sentir y esto empieza por ser críticos con lo que nos rodea y abrirse a la experiencia. Desde estas dos premisas (ser crítico y reflexionar sobre nuestra experiencia), lo que pretende esta investigación es rescatar el valor formativo de la muerte a través de su normalización:

I. *La relación entre el tabú de la muerte y el tabú de la sexualidad.*

En un plano psicológico y social, además de S. Freud, quizá fue G.D.Gorer (1965) uno de los que mejor relacionan el paralelismo existente entre los tabúes del sexo y de la muerte, diciendo que la muerte aparece en la actualidad como tabú, como antes lo era el sexo. Por lo que respecta a sendos tabúes sociales, J. Jubert (1994) señala que el tabú del sexo y el tabú de la muerte corren “destinos opuestos” porque mientras que la actitud del adulto hacia el sexo parece haber encontrado el camino de su superación, la actitud ante la muerte está más bloqueada y sin una ruta de salida clara, de modo que se recurre a la improvisación o a la respuesta convencional. Entiendo que al tabú de la muerte no se ha llegado todavía porque requiere mayor madurez o conciencia que el tabú del sexo. Pareciera que el tabú de la muerte es de segundo nivel, más difícil de satisfacer para el niño, en la medida que el adulto medio está más lejos de superarlo. Si gracias a la educación superamos el tabú podremos tomar contacto directo con su realidad, de modo que: “La *visión directa* nos permitirá tomar conciencia de que el sexo y la muerte, que representaron siempre los nudos psicológicos más graves de nuestra vida, garantizan por el contrario la riqueza de la especie humana” (R. Rossellini, 1979, p: 65).

En un plano educativo, ocurrió algo semejante con la *educación sexual*, cuya polémica era (aunque, increíblemente sigue siéndolo en algunos centros) objeto de escándalos en escuelas y colegios y de artículos y debates cruentos en los medios de comunicación social. Lo que quiero señalar con esta comparativa es que si pudimos emprender el camino de la superación del tabú sexual, bien podemos hacerlo con el tabú de la muerte ya que al hacerlo con el primero conseguimos beneficios existenciales y esenciales que de igual manera –y salvando las distancias- conseguiremos al hacerlo con el segundo.

Se da la paradoja de que nuestra cultura, mientras cultiva lo sexual de una forma destacada, no mira directamente a la muerte, con lo que al ocultarla a la conciencia ordinaria, pretendiendo hacerla invisible, no hace más que generarla a espaldas, aumentando su temor.

“Así nos encontramos con una sociedad que, siendo mortal, rechaza la muerte. Este rechazo social a la muerte, no creo precisamente que le haya ayudado al hombre en el momento en que tiene que enfrentarse a ella. Contrasta, en efecto, este rechazo total por parte de la sociedad y la angustia, mayor que nunca, que el hombre, individualmente, siente ante ella” (Dr. Marcos Gómez Sancho. “Cuidados Paliativos” Intervención en el XII Congreso Nacional de Derecho Sanitario. Madrid Octubre de 2005)

II. *Normalizar la muerte es educar para entender la vida*

La muerte forma parte de la vida y de la evolución. Cualquier ser viviente, independientemente de si vive más o menos, acaba muriendo. No hay vuelta de hoja. Desde el momento en que se entra en la existencia cíclica, no hay manera de vivir al margen de ella. Aunque las cosas sean bellas y hermosas, acaban desapareciendo o transformándose porque forma parte de su naturaleza y de la nuestra que disfrutamos de ellas.

Por sentido común, si la escuela no tiene en cuenta el sufrimiento, la adversidad o el dolor está descartando importantes cantidades de vida y por tanto, una enseñanza que no tenga en cuenta la muerte, no se está dirigiendo a los seres humanos, impide una mirada global, un percibir al ser humano como perteneciente a una especie que habita un lugar que nos condiciona y al que condicionamos, que nos nutre y al que nutrimos, como habitantes de un planeta inserto en un universo, el cual –tanto planeta como universo- evoluciona a través de la muerte, del cambio, de la transformación, de la extinción. Estas reflexiones invitan al alumno a observar la naturaleza y sentirse parte de ella, por tanto a respetarla así como les motiva cuando se les habla de las transformaciones físicas y químicas, de la evolución de las especies desde la óptica del *continuum* vida-muerte. Les despierta el interés sobre la evolución.

*VIA, VERITAS ET VITA
Ver en todas las cosas
De un espíritu incógnito las huellas;
Contemplar
Sin cesar
En las diáfanas noches misteriosas,
La sana desnudez de las estrellas...
¡Esperar! ¡Esperar!
¿Qué? ¿Quién sabe! Tal vez una futura y no soñada paz...
Serenos y fuertes*

AMADO NERVO (Poesía Selecta)

Decía A. Oliver (1996): “*Es el desconocimiento de la vida el que nos hace concebir el terror de la muerte*”

III. *La normalización de la muerte, aminora su temor.*

Si la educación es formación, introducir la muerte en los estudios es proveerles de una perspectiva más cierta e intensa de la vida, es dotarles de recursos existenciales para cuando suceden las “pequeñas muertes”: perder dinero, rompimiento de la familia, fallo de la salud, decepción amorosa, fracaso escolar, profesional, etc.

“El miedo a la muerte requiere de dosis homeopáticas, es decir, de pequeñas muertes continuadas que poco a poco nos revelan el sentido de la vida, porque nos empuja a vivir inteligentemente, yendo un poco más allá de nuestras limitaciones egóticas” (Magda Català, 2001:6)

También J. Krishnamurti habla del temor a la muerte en dos sentidos:

- La relación entre temor a la muerte y vivir con plenitud:

“Si amara los árboles, la puesta de sol, la hoja que cae, si amara los pájaros; si estuviera atento a los hombres y mujeres que lloran, a los pobres, y si de veras sintiera amor en su corazón, ¿temería la muerte? ¿La temería?” (1995:12 de noviembre)

- El morir cada día a lo conocido:

“El miedo engendra dolor, terminar con el dolor es entrar en contacto con la muerte mientras se está vivo, muriendo para su nombre, para su casa, su propiedad, su causa, su sociedad –esto es lo que va a ocurrir cuando uno muera-, de modo que esté fresco, joven y claro y, desde ese estado pueda considerarla y pueda ver las cosas como son, sin distorsión alguna (...) Vivir cada día muriendo es estar en verdadero contacto con la vida (1995: 15 de noviembre)

Pero nos aferramos a nuestras creencias, nuestros hábitos, como si eso fuéramos nosotros y desde esa identificación, aparece el miedo a perderlo.

La muerte –como dice tantas veces Heidegger- no es un hecho puntual que se realiza en un momento fugaz y preciso. La muerte se instala en nosotros desde el momento que vivimos; mientras vivimos, también morimos. Avanzamos gracias a aquello que dejamos y abandonamos detrás nuestro. Vivir es despedirse y no solamente de las cosas y de los otros sino de uno mismo, vamos cambiando, evolucionando. Como dijo Montaigne “La muerte es más fácil para aquellos que se han ocupado de ella durante la vida”.

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

IV. *La normalización de la muerte abarcaría:*

- c) La educación emocional. Ya que abre ese espacio donde se pueden expresar y compartir miedos, angustias y temores en un entorno de confianza, seguridad, respeto y afectividad.

“Los chicos y las chicas, los adultos cambiarían su forma de comportarse y juzgar el mundo si fueran imbuidos de su final. Y tampoco se trata de amargarlos sino de espabilarlos. La razón de introducir la muerte en las escuelas sería la de proveerles de una perspectiva más cierta e intensa de la vida real . La idea de la solidaridad, del dinero, del amor, ganaría el incalculable valor que proporciona la presencia de la mortalidad” (Vicente Verdú “La enseñanza del fin”, artículo para “El País”, 5 de julio de 2002

- La educación para la democracia. Ya que fomenta el pensamiento crítico, la participación, la responsabilidad, el respeto, el considerar al otro igual a mí y diferente
- La educación para la interculturalidad. A través del estudio de otras culturas y de la nuestra a través del tiempo (Antropología comparada) podemos relativizar el poder hegemónico de nuestra manera de pensar y de nuestras creencias y enriquecernos con la diversidad de formas de encarar la muerte.
- La educación estética. Pensar en la muerte, nos devuelve la mirada al presente y a apreciar la belleza de lo que nos rodea y de los que nos rodean.
- La educación para la paz. Estrenamos el siglo con violencia, guerra y muerte. ¿Cómo puede la educación trabajar a favor de la paz? “Todos los derechos ciudadanos son aplicables a los niños”, según la Convención de Naciones Unidas sobre derechos del niño. La democracia, el respeto al derecho del otro - la paz- no se aprende en los libros de textos sino en las actitudes y valores que desplegamos cotidianamente, viviendo en un ambiente educativo democrático, que favorezca la comunicación, que reconozca las necesidades -todas las necesidades- de todos sus miembros, basado en el respeto mutuo de los derechos de todos sus miembros. Se hace necesario entonces rescatar el término de *ejemplaridad*.

V. *La normalización de la muerte abre un espacio al sentido de trascendencia.*

El hombre ha generado desde siempre mitos y dioses, las iglesias y las corrientes cristianas organizaron en gran medida la visión occidental de la identidad humana y de nuestra función en el mundo, pero estaremos de acuerdo en que han perdido gran parte del control sobre la sensibilidad y existencia cotidiana. Steiner (1974) nos habla de que esa pérdida de control ha generado un vacío que han intentado llenar otros grandes movimientos de explicación del mundo, el marxismo y el psicoanálisis, entre ellos, pero que al no haberlo conseguido, seguimos perdidos, desorientados. Lipovetsky (1986) nos habla también de “la era del vacío” donde predomina el culto al yo (narcisismo) y la indiferencia pura o apatía.

Si partimos de esa premisa básica de abrir un espacio para que el alumno se exprese, sin introducción de ninguna nueva creencia, sino relativizando las existentes y animándole a la investigación y a su propia experiencia y descubrimiento, se deduce que no ignoraremos, censuraremos, descalificaremos ni desvirtuaremos cualquier manifestación espiritual o trascendental del niño o del adolescente.

Ciertamente, el desprestigio que sufren hoy en día las religiones es fruto de sus acciones incoherentes, pero también es la consecuencia de una cultura mercantilista. Permitir ese sentimiento religioso en el modo en que lo hicieron Einstein y Krishnamurti sólo puede resultar beneficioso y el pensar en el morir abre ese espacio íntimo de comunicación con lo misterioso, donde el poder no penetra:

“Ser religioso es simplemente tener una mente indagadora, en constante búsqueda de la verdad, que es lo mismo que afirmar el deseo pleno de mejora y de superación de uno mismo para el bien de los demás (sentido místicoantropológico de la propuesta de Krishnamurti) (Colom, A.J. y Mèlich, J.C.,1994)

VI. *Normalizar la muerte es educar para la complejidad*

No basta con tener en cuenta el contexto que es, desde luego, fundamental para poder conocer y que ese conocimiento tenga sentido. Además, debemos saber de las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo, el todo y las partes y las partes entre sí. La teoría de la complejidad se refiere sobre todo a aquella característica básica de muchas situaciones, acontecimientos y procesos que hace que no puedan ser analizados por la suma de los análisis parciales de todos sus componentes o ingredientes. La complejidad habla de las interacciones que existen dentro de los sistemas complejos y el ser humano es uno de ellos. El comportamiento de estos sistemas complejos no es previsible. Nos serviremos de la definición de E. Morin (2001: 47):

“Complexus significa lo que está tejido junto. Hay complejidad cuando son inseparables los diferentes elementos que constituyen un todo (...) y existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto”.

Morin rescata y actualiza lo que desde sus otras obras (1984, 1990) ya transmitía, así como lo vienen haciendo la física moderna, desde los años 80. Veámoslo brevemente:

“Las dos teorías básicas de la física moderna, nos hablan de esta complejidad: La teoría cuántica ha abolido la noción de objetos fundamentalmente separados, ha introducido el concepto del participante en lugar del de observador y ha llegado a ver el universo como una telaraña de relaciones interconectadas cuyas partes sólo se definen en función de sus conexiones con el todo. La teoría de la relatividad, reveló el carácter intrínsecamente dinámico de esa telaraña al demostrar que la actividad es la esencia misma de su ser. Ninguna de las propiedades de una parte de la telaraña es fundamental; todas ellas se siguen de las propiedades de las otras partes y la coherencia global de sus relaciones recíprocas determina la estructura de la totalidad de la telaraña” (Fritjof Capra, 1982, p.97).

Los conocimientos que se derivan especialmente de las ciencias físicas, desde la relatividad a la física cuántica, proponen otra concepción del mundo en la que el sujeto vuelve a ser protagonista de la historia en cuanto no puede haber objeto conocido sin sujeto cognoscente, en la que el determinismo deja paso a la incertidumbre, en la que el conocimiento deja de ser cerrado para permanecer eternamente abierto y en evolución.

Pero, estos cambios paradigmáticos que se vienen gestando en los últimos cien años, todavía apenas se manifiestan en la sociedad, que permanece dormida sobre modos de pensamiento que han quedado anticuados. Este desfase explica en gran parte la crisis medioambiental que padece nuestra sociedad, así como la crisis económica actual.

Los nuevos conocimientos científicos aportan importantes elementos para una reflexión renovadora de la idea que tenemos de nosotros mismos como especie.

Es preciso que la educación enfrente el reto de adoptar una perspectiva transdisciplinaria y compleja que la dote de herramientas para integrar las culturas, los saberes, todo ese conocimiento humano acumulado, con el fin de que favorezcan la vida y den una vida mejor para todos.

Este modelo pedagógico ha de estar basado en valores de amor, respeto, solidaridad y responsabilidad para consigo, para con los otros seres humanos y para con el entorno natural, en un universo que todo lo abarca.

- La educación ha de posibilitar que el alumno se descubra como un ser humano en proceso permanente de transformación, de aprendizaje y de crecimiento trascendente a lo largo de la vida. Despertando a la conciencia del papel que tiene “omo especie, como individuo y como ciudadano en cada una de las circunstancias en las que se vea involucrado.
- Ha de permitir que el alumno sea protagonista de su propia construcción, favoreciendo la toma de conciencia de sí mismo y de su pertenencia a un todo, en el que se integran todos y está todo, lo que conocen y lo que ignoran.

- Cada alumno llega a la escuela con su propia historia, los objetivos de la educación no se han de alcanzar luchando contra los condicionantes que puede acarrear aquella. Sus circunstancias no son un enemigo a vigilar, sino un soporte para madurar superándolas.
- Hay que mirar su cultura y no partir en su educación de valores abstractos que no tienen en cuenta la afectividad, la sensibilidad, la empatía, la fidelidad, la solidaridad y el apego que tienen a su entorno y a las fuentes de las que se nutre su identidad. Los educandos son seres humanos complejos, no sujetos fragmentados.

VII. *Normalizar la muerte es educar para la evolución*

A lo largo del recorrido desde la aparición del hombre sobre la Tierra, desde la aparición de la primera célula, todo ha sido evolución. La evolución se hace sobre la transformación y el cambio, tanto la biológica como la del pensamiento, que van, desde luego unidas, intrincadas. La evolución se hace sobre la muerte, el destierro de creencias, mitos, ideas y pensamientos anteriores, que sirvieron durante un tiempo para guiar el comportamiento humano. Se hace con re-evoluciones y cada paso de esa evolución ha tenido que superar el miedo ancestral hacia lo desconocido, lo nuevo. Como nos explican Carbonell, E. y Sala, R. (2002), estos primeros pasos se dieron violando las creencias en la tutela sobrenatural y en la selección natural cuando consiguieron superar la edad natural de muerte manteniendo y ayudando socialmente a algunos individuos de la especie; cuando se logró reproducir el sistema de la vida con la germinación de las plantas y la reproducción de animales; cuando por primera vez, un grupo de humanos consiguió después de numerosos e intentos fallidos domesticar el fuego y servirse de él. Primero fue usado de forma jerárquica e inhumana, competitiva, como medio para sobrevivir mejor que otros grupos o poblaciones, con el tiempo su empleo se extendió a toda la población (socialización), que pudo así crecer más rápidamente. Todo esto no se produjo sin sus correspondientes tensiones sociales.

No es difícil extender el paralelismo a nuestros días. Poseemos el conocimiento, los recursos y la técnica para una mejor adaptación de la especie y constante transformación. Ese conocimiento pertenece únicamente a un grupo social. Si no se hubiera socializado el fuego, la humanidad no hubiera evolucionado; si fue posible aquella re-evolución, con las tensiones sociales pertinentes y superaciones de miedos y creencias, debe ser posible la socialización del conocimiento científico y técnico que permita un vivir mejor para toda la especie.

La situación presente nos indica que estamos utilizando ese saber de manera animal y primate, es decir, desde la jerarquía, desde el miedo que da las consecuencias del compartir, como si en ello, fueran a desaparecer privilegios (es verdad, desaparecen privilegios de poder, de dominio, materiales, pero aparece el privilegio del bienestar interno); desde la idea de supervivencia, que aunque ya ha sido superada sigue presente y actuando en nuestro cerebro reptiliano; desde la competitividad, cuando está más que demostrado que es la cooperación entre los miembros de una especie, la cooperación entre las células de un organismo, la que hace avanzar (Maturana, H. 1995)

“Al desvelar los secretos de nuestra existencia estamos abriendo la caja de Pandora, pero esperamos abrirla desde una humanidad que ha dejado de ser animal en lo que respecta a sus miedos, sus pasiones y deseos, desde la eliminación de las jerarquías animales, de los cotos reservados a unos pocos, de las desigualdades. La socialización de la técnica y el conocimiento es nuestro recurso para la evolución y debemos servirnos de ella adecuadamente”. (Carbonell, E. y Sala, R., 2002, p.34)

Si el conocimiento, en su más amplia concepción, se queda estancado se pudre, porque contraviene las leyes naturales de fluidez y movimiento. Por eso los grandes hombres, grandes, porque además de poseer el conocimiento estaban dotados de la humildad y humanidad necesaria para compartirlo y por tanto extenderlo y, de esta manera, ir avanzando hacia ese “ser más” de Teilhard o “ser mejor” de Dewey.

“Así como una piedra tirada al agua deviene centro y causa de muchos círculos y como el sonido se difunde por círculos en el aire, así cualquier objeto, situado en la atmósfera luminosa, se difunde a sí mismo en círculos y llena el aire de infinitas imágenes de sí mismo y aparece todo por todo y todo en cada parte” (Leonardo Da Vinci, citado por Racionero, L. 1986, p.93)

3.2. MUERTE Y EDUCACIÓN

“Se trata no tanto de ver lo que aún nadie ha visto, como de pensar lo que todavía nadie ha pensado sobre aquello que todos ven”.

E. Schrödinger

Contemplamos diferentes Vías de Intervención para la Normalización de la muerte en las escuelas.

3.2.1. DIFERENTES VÍAS DE INTERVENCIÓN

3.2.1.1. De manera interdisciplinar. Se trata de coordinar diferentes departamentos en el caso de Secundaria y de profesores de diferentes áreas en el caso de Primaria. Tiene la ventaja de ofrecer una perspectiva globalizadora aunque presente cierto grado de complejidad por la coordinación que implica.

3.2.1.2. Intervenciones improvisadas. Aunque quizás sea la forma más habitual, no las recomendamos ya que pecan de falta de planificación y de reflexión y dependen exclusivamente del talante y los recursos personales de cada profesor o profesora con las subsiguientes carencias de rigor y coherencia.

3.2.1.3. Incluyéndolo en el Proyecto Educativo de Centro. Si el centro educativo tiene en cuenta la importancia de la normalización de la muerte y del *acompañamiento educativo*, contemplará de buen grado y fomentará una PGA y un PCE como los anteriores además de incluir una *Planificación del período de duelo*⁷ que abarque un protocolo de actuación en caso de duelo.

3.2.1.4. Insertado en el currículo. Cada materia ofrece, si lo sabemos ver, contenidos que podemos relacionar con el tema de la vida-muerte (Cortina, M. 2003; Herrán, A. de la; González, I.; Navarro, M.J.; Bravo, S. y Freire, M.V. 2000): la música, la literatura, la historia, las ciencias de la naturaleza, la ética, la filosofía, la física y química, etc. En todas ellas podemos ver reflejado el tema y realizar actividades, así como podemos comprobar que la inquietud por la muerte es algo inherente al ser humano, de cualquier época y de cualquier cultura. Lo ideal es que estas actividades se vean reflejadas en la Programación General del Aula y en el Proyecto Curricular de Etapa.

⁷ Podemos ver una propuesta completa en: Herrán, A. de la y Cortina, M. (2008) “La educación para la muerte como ámbito formativo: más allá del duelo. PSICOONCOLOGÍA. Vol. 5, Núm. 2-3, pp. 409-424

Hay pocos estudios que relacionen estos dos conceptos: muerte y curriculum, sin embargo es una cuestión que se ha planteado en estudios norteamericanos desde la década de los 70 y 80. Ponemos como ejemplo los siguientes artículos:

- Moseley, Patricia A. (1976) *Developing Curriculum for Death Education: How Do Children Learn about Death?* Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, California, April 19-20) ERIC: Education Resources Information Centers: <http://www.eric.ed.gov/>
- Garner, A.E. y Acklem, L. (1978) *Does Death Education Belong in the Middle School Curriculum?* NASSP Bulletin, Vol. 62, No. 414, 134-137
- Warren, W.G. *Death Education and Research. Critical Perspectives.* (1989) El autor en el Cap. 11, pág. 155 habla de la necesidad de incluir la Educación para la muerte en el Curriculum, describiendo ventajas y problemas

Por otro lado, la Université du Québec à Montreal en su publicación "Frontières" (Revue québécoise d'information, de recherche et de transfert de connaissances en études sur la mort) lanza varios monográficos sobre el tema que nos ocupa: *S'éduquer par la mort*. Volumen 6, nº 1, primavera de 1993; *La mort chez les enfants et l'adolescent*. Volumen 2, nº 1, primavera de 1989 y *La mort au tableau noir*. Volumen 13, nº 1, otoño 2000. En este último se ofrece un protocolo del duelo en las escuelas además de reflexionar y exponer a través de diferentes artículos la importancia de saber cómo tratar la muerte en la educación.

En Francia, es Marie-Ange Abras y su organización O.R.M.E. (Organisme de Recherche sur la Mort et l'Enfant) quien desde hace 16 años están trabajando en la inclusión de la muerte en los estudios, tanto en la Formación Inicial y Continua del profesorado como en el Plan de Estudios de las escuelas e Institutos. Ofrecemos un breve resumen de su intervención en el *4e Symposium de soins palliatifs pédiatriques, Crêt-Bérard, Puidoux, Vaud, Suisse – Résumés*. Volume 23 2008/3, subrayando el párrafo donde hace referencia al Curriculum y la Educación para la muerte:

"La muerte en la escuela: la necesidad de los enseñantes"

Desde hace 16 años, intervengo en las escuelas para hablar de la muerte o del duelo. Hoy trabajo como investigadora en el seno de l'O.R.M.E. (Organisme de Recherche sur la Mort et l'Enfant) con el objetivo de mostrar que se puede reintegrar la muerte en nuestra sociedad hablando con los niños para que ellos puedan vivir más serenamente los momentos más o menos difíciles de su vida presente y futura. Mi objetivo es convencer a las autoridades oficiales en materia de educación de investigación y de sanidad para integrar el tema de la muerte en los programas escolares de los niños y en el programa de las escuelas de Formación de Maestros. Como respuesta a la demanda de los profesores confrontados a las cuestiones de los niños sobre la muerte y que ellos no siempre saben responder pero no quieren evadirse o dejarlo en el aire, intervengo a través de varias sesiones en una clase para dar la posibilidad a cada uno de expresar lo que quieren sobre la muerte y, a la vez, formar a los profesores. Dado que es una situación compleja, normalmente propongo acciones."

Interesante es el caso de Inglaterra. En 1993, el Ministerio de Educación puso en marcha un Proyecto titulado *Wise before the event (Listo antes del suceso)* para todos los centros escolares británicos. Pam Firth, asistente social del Hospice Isabel y formadora de profesores, declaró. “después de diez años, las necesidades de los niños en duelo han provocado un debate e investigaciones importantes en Inglaterra que se ha traducido en la puesta en marcha de diferentes programas sobre el duelo, muchos de ellos por iniciativa de asistentes sociales y de los equipos que apoyan a las familias en los *Hospices*

En 1990, Shirley Paine, tuvo también la iniciativa, en el seno del sistema escolar británico de impulsar un Programa (*The Gone Forever Project*) con el objeto de ayudar a los niños y jóvenes en duelo. Este es un proyecto que se ha desarrollado gracias a la estrecha colaboración entre la Facultad de Pedagogía de la Universidad Hallam en Sheffield (Yorkshire) y el *Foro sobre el Duelo* para la región de Sheffield, una organización sin ánimo de lucro, en el proyecto se incluye la formación de los profesores. También en la región de Hertfordshire al noroeste de Londres, está funcionando un proyecto desde mediados de los 90, promovido por el Servicio de Promoción de la Salud de esa región; un par de antenas regionales (National Health y National Education) y los hospitales locales relacionado con la formación de los docentes. Son talleres itinerantes a fin de que pueda abarcar a todo el profesorado de la zona, incluidas las escuelas privadas. Además, el *Hertfordshire Educational Psychology Service* ofrece en colaboración a este proyecto, un servicio de intervención en crisis para las escuelas.

Existe otro Proyecto a nivel nacional, *Educación Personal, Social y para la Salud. (PSHE)*, que se inició en 1999. Es una asignatura en la que los niños de 11-14 años, aprenden a reconocer los diferentes estados emocionales asociados al duelo así como los cambios provocados por una muerte, un divorcio, la llegada de nuevos miembros a la familia, etc. Con el objetivo de saber adaptarse a las circunstancias. Aprenden la naturaleza cambiante de las relaciones, con sus amigos, con su familia y saben si es necesario pedir ayuda, a quién y cuando.

En nuestro país, encontramos las primeras referencias sobre propuestas y recursos, así como reflexiones en torno a la muerte en la educación, en la década de los 80 en el libro de Mèlich, J.C. (1987) *Pedagogía de la finitud*; en la década de los 90, en el libro de Poch, C. (1996) *De la vida y la muerte* y en el libro de De la Herrán, A. (y col.) (2000) *¿Todos los caracoles se mueren siempre?*

Aparte, encontramos algunas referencias a Curriculum y Educación para la muerte en relación a la Diplomatura de Enfermería en dos autores:

1. Ramón Colell Brunet, en su Tesis “*Análisis de las Actitudes ante la muerte y el enfermo al final de la vida en estudiantes de enfermería de Andalucía y Cataluña*” dirigida por el Dr. Joaquín Timoteo Limonero García, presentada en la Universidad Autónoma de Barcelona en el 2005
2. Alfonso M. García, presidente de la Sociedad Internacional de Tanatología y profesor de la Universidad de la Laguna en su artículo: *Curriculum y educación para la muerte*. *Enfermería Clínica*, Vol. 3, núm. 5, 1993.

García, amplía su reflexión y plantea los siguientes objetivos para un diseño curricular que, inicialmente, iba dirigido a los alumnos de Enfermería:

- Potenciar la construcción del conocimiento sobre la muerte y el morir, así como de diferentes nociones y conceptos que posibilitan una experiencia crítica de la muerte humana en sus dimensiones cultural, social, biológica y psicológica.
- Clarificar las actitudes ante la muerte y el morir, entendido como una experiencia de vida.
- Romper los tabúes, mitos y miedos relacionados con la muerte
- Restablecer la comunicación en torno a la muerte entre niños, jóvenes y adultos, profesores y padres como elemento de equilibrio personal y social.
- Desterrar la idea de que la información sobre la muerte no beneficia nuestro planteamiento de vida

3.2.1.5. La Muerte, transversal de transversales: Tema Radical.

Nos detendremos un poco más en la propuesta del profesor Agustín de la Herrán (2006) por su implicación en esta Tesis y por la aportación que supone.

De la Herrán introduce el concepto de Radicalidad (de *Raíz*) en la educación y considera que algunos temas, entre ellos, la Educación para la Muerte es un tema radical y, por tanto atraviesa a los transversales:

“En general, con respecto a la muerte, existe un hueco vital y por ende curricular que tenderá a rellenarse. El mismo hueco de la sociedad emisora y demandante de ese currículo tabuizado en parte necesario y en parte convencional”

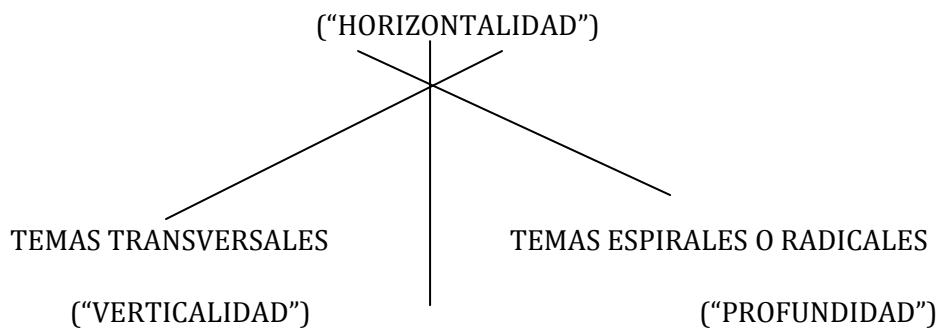
LA TERCERA DIMENSIÓN CURRICULAR: TEMAS RADICALES O PERENNES. (...) Actualmente los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo se organizan en dos dimensiones o clases de ámbitos educativos:

1. *Áreas curriculares*
2. *Temas transversales.*

Sin embargo, observamos que la muerte atraviesa a todos los temas transversales sin ser un área o materia prescrita. “¿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, 1997b, p. 38).

Diríase que se comporta como una espiral o radical a todos ellos, entendiendo por radical relativo al fondo o a la raíz de la cuestión, pero también a su solidez y orientación: cuando las raíces son largas y fuertes, el árbol puede ser alto y sostenerse. No se podría presentar como un área curricular más, pero tampoco encajaría exactamente con las características de los temas transversales ordinarios, vinculados a necesidades sociales expresas. De hecho, los Diseños Curriculares Base de 1989 conceptuaban los temas transversales como: “un conjunto de aspectos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad durante los últimos años”. (2006, pág: 99-100)

Fig.6 **ÁREAS CURRICULARES**



ALGUNOS POSIBLES TEMAS RADICALES O PERENNES. Alguno de esos temas de (r)evolución educativa para el futuro que constituyen ese tercer eje y son claves para la promoción del cambio social hacia la evolución humana podrían ser:

- a) *El ego(centrismo) humano, como clave del desempeoramiento individual, grupal y social.*
- b) *El autoconocimiento, como el más importante aprendizaje que puede descubrirse, adquirible desde el "reconocimiento de la propia añadidura", como decía A. de Mello, aunque también admite otras vías de acceso.*
- c) *La complejidad de la conciencia desde el conocimiento, como enfoque para el desarrollo de la capacidad sobre la que radica la evolución interior.*
- d) *La evolución interior, como consecuencia de la reducción de ego y el incremento de conciencia.*
- e) *La humanidad, como contenido del que es preciso hablar mucho más de lo que se hace y sobre el que los alumnos de toda etapa deben pensar, por ser mucho más real que cualquiera de sus particiones, o, como diría Eucken, la única realidad. Podría decirse que hay que actuar y trabajar prioritariamente para el mejoramiento de la humanidad. Esta es la gran consigna a atender desde lo concreto.*
- f) *La universalidad, como tema semilla-raíz o expresión natural de una conciencia originaria conscientemente recuperada y actualizada como gran objetivo interior-exterior, más allá de lo parcial.*
- g) *El lenguaje universal como inversión para el mejor aprovechamiento de la energía humana, nunca excluyente con las lenguas locales. Su fundamento se asienta en la verdadera lengua materna, a saber, la comunicación de conciencia a conciencia. A dos o tres generaciones vista, supondría ganancia en comprensión y en unidad, y el fin de los imperialismos lingüísticos actuales.*
- h) *La convergencia y la cooperación no selectivas (no-narcisistas), como actitudes sanas y superiores, de todo orden: personal, institucional, etc.*
- i) *El amor⁸ como conciencia aplicada, y la conciencia, como amor aplicado. La conciencia o es amor o no es conciencia.*

⁸ Saramago (2005), Nobel de Literatura en 1998, ha desarrollado en su novela "Las intermitencias de la muerte" la idea de que "la única defensa contra la muerte es el amor". Discrepamos con él por dos razones complementarias a las que damos respuesta en esta obra: el amor no *es la única*, sino que, si se quiere, *puede ser una defensa entre varias* que a su vez están entrelazadas. En segundo lugar, no nos parece que ante la muerte la más sabia actitud sea una *defensa*: este enfoque es dual, y nuestro caminar es dialéctico, complejo y evolutivo.

- j) *El prejuicio y el odio, como lastres relacionados a soltar a través del conocimiento, la empatía y el proyecto evolutivo común, y no sólo con alianzas egocéntricas y defensivas.*
- k) *La duda, como soporte más fiable del saber y como aprendizaje instrumental orientado a un mejor uso de la razón, que pueda permitir (des)aprendizajes significativos y (re)aprendizajes transformadores y el desarrollo de conocimientos autónomos y autógenos, no-parciales y tendentes a lo universal, a la altura de la naturaleza “dudosa” (Russell) del mismo conocimiento*
- l) *La muerte, como clave de una más realista y consciente orientación y responsabilidad de la vida propia y de los demás: la muerte como amor aplicado y el amor como muerte aplicada.*

Cada uno de ellos contiene a los demás. La conciencia los interrelaciona mutuamente. Todos son umbrales y portones de conciencia. A todos ellos la conciencia desemboca. Cada uno de ellos es conciencia aplicada.

TRANSVERSALIDAD Y RADICALIDAD: DIFERENCIA Y COMPLEMENTARIEDAD. ¿En qué radica la diferencia entre los temas transversales y los radicales por la que podrían considerarse complementarios?

- a) *Los temas radicales o perennes no son ámbitos especialmente relacionados con el desarrollo, el progreso o la rentabilidad de los sistemas sociales, sino sobre todo para promover la educación de las personas (hoy tan difuminadas) y la virtud o madurez de sus sistemas de pertenencia y de referencia social.*
- b) *Por tanto, desde una perspectiva global, mientras que los transversales quedarían comprometidos con una Educación para el Desarrollo Social, los radicales o espirales apuntarían más bien a una Educación de la Evolución Humana o una Educación Perenne centrada en la conciencia.*
- c) *Tampoco es una cuestión especialmente propia de “los últimos años”, ya que es un asunto perenne, suspendido, o sea, pendiente de bajar o concretar.*
- d) *Mientras que los temas transversales convencionales son asuntos demandados por la sociedad o encargos sociales con frecuencia urgentes, los radicales no siempre interesan en primer plano y por tanto no se demandan de un modo generalizado, pese a su importancia.*
- e) *Con relativa facilidad, los transversales se asimilan a la educación escolar. De hecho, una mayoría de familias y docentes así lo entienden, comprendiéndolo a priori. En cambio, los radicales tienen todo que ver con la educación social y para la ciudadanía de todas las edades, y son asimilados a la función educativa de la escuela por una minoría después de haberse meditado bastante.*
- f) *Los temas transversales convencionales permiten desarrollar currícula con enfoques diversos (por ejemplo, proyectos curriculares de etapa con una alta carga u orientación de género, de equidad, de educación ambiental, de educación para la paz, de educación vial, para el consumo, etc.). A pesar de responder a la realidad, de su importancia para la vida y de ser capaces de llevar la vida a la escuela, los transversales normalmente no se comprenden y de ahí que ni siquiera se apliquen bien. El hecho de que en distintas publicaciones suelen ofrecerse aparte, no ha ayudado mucho a su planificación y a su programación. De hecho, cuando se hace, suelen incluirse después y a capón. Quizá por éstas, entre otras razones, en algunas escuelas podría hablarse de “transversales atravesadas” (I. González), porque han sido objetos de una combustión rápida o porque se han bloqueado. No han pasado del estado de mezcla al de combinación. Quizá una manera no forzada de resolver este nudo gordiano sea expandiéndolos a lo profundo, desde temas como la Educación para la Muerte, de modo que, por aportar una complejidad lógicamente construida, paradójicamente pueda simplificarse el panorama. Los temas radicales o espirales de transversales pueden también aportar enfoques diversos al currículo, desde su profundidad*

- g) *Los temas transversales son expresiones sustantivas de la Educación en Valores. Los radicales son expresiones verbales, causales, más conectadas con la madurez personal, el conocimiento, reducción de egocentrismo y presencia de conciencia, de los que la formación en valores se deduce como consecuencia espontánea o resultado de haber sentido y pensado bien.*
- h) *Los temas radicales son temas en sí, independientes de culturas, momentos históricos y demandas sociales, cuya presencia se sitúa en los fundamentos del conocimiento, y desde allí expresan su orientación social de naturaleza evolutiva, no desarrollista en primer término. Podrían ser centrados por cualquier tema transversal o área curricular. Complementariamente, cualquier tema radical centraría permanente desde el conocimiento la fibra más íntima de cualquier transversal, área o materia, que se vería dotada de mayor profundidad y orientación.*
- i) *Con una analogía geométrica:*
- a. *Un currículo diseñado sobre un transversal podría quedar bien representado por una circunferencia.*
 - b. *Un currículo diseñado sobre “n” transversales podría representarse por una espiral construida en el plano. Por ejemplo, la “espiral de Durero”, elaborada sobre el “número áureo”.*
 - c. *Un currículum diseñado sobre un transversal y dos radicales podría quedar bien representado por una elipse, haciendo las veces de focos.*
 - d. *Un currículum diseñado sobre un transversal y varios radicales podría quedar bien representado por una esfera.*
 - e. *Un currículo diseñado sobre “n” transversales y “m” radicales podría quedar bien estructurado por una espiral tridimensional teihardiana, enrollada plectonómicamente y en centración creciente sobre un eje.*

Podemos encontrar esta propuesta más desarrollada en: Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006, pág: 99-136)

3.2.1.6. Desde las Tutorías. Nuestra propuesta quiere remarcar que los destinatarios básicos son los tutores o tutoras siempre en coordinación con el departamento de orientación y demás profesores. La tutoría es el espacio natural donde abordar a fondo inquietudes y cuestionamientos de los alumnos. Dado que en Educación Infantil y Primaria no existen unas horas semanales dedicadas a Tutorías, hemos de recurrir a otros momentos, es decir, aprovechar cualquier situación que se presente en clase a través de alguna vivencia o de algún comentario de algún alumno. Lo más aconsejable es abordar esta situación desde una perspectiva educativa, formativa y proactiva, es decir, considerándola como una ocasión para aprender, no se trata de un tratamiento incidental en el que se improvisa y se actúa intuitivamente para salvar la situación sino que la intervención está precedida de una formación del profesor que debe haberse abastecido previamente de estrategias y recursos que irá aplicando de manera honesta, coherente y adecuada.

En el Artículo 6 (Definición de Acción Tutorial) de la ORDEN de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria, se dice que la Acción Tutorial pretende “Favorecer y mejorar la convivencia en el grupo, el desarrollo personal y la integración y participación del alumnado en la vida del Instituto”

Entre los profesionales de la psicopedagogía, las consideraciones sobre el concepto de tutoría son:

- Constituye un proceso continuo, no puntual.
- Se desarrolla de forma activa y dinámica.
- Debe estar planificada sistemáticamente.
- Supone un proceso de aprendizaje.
- Requiere la colaboración de todos los agentes educativos.
- El curriculum escolar debe ser el marco para su desarrollo.
- Perspectiva interdisciplinar.
- Debe propiciar la autoorientación

La tutoría ha de ayudar a integrar conocimientos y experiencias de los distintos ámbitos educativos, y contribuir también a integrar la experiencia escolar, en general, y la vida cotidiana extraescolar. Bajo esta perspectiva, el desarrollo de la función tutorial asegura que la educación sea verdaderamente integral y personalizada, y no quede reducida a mera instrucción o impartición de conocimientos.

Tras algunos años de trabajo como psicopedagoga, además de tener en cuenta estas consideraciones sobre la acción tutorial y lo enunciado por la Ley, me he permitido reflexionar sobre mi trabajo con la intención de hacer alguna aportación teórico-práctica. Le hemos llamado *Acompañamiento Educativo*:

ACOMPANAMIENTO EDUCATIVO: FILOSOFÍA EDUCATIVA Y METODOLOGÍA DE TRABAJO CON LOS TUTORES Y CON LOS ALUMNOS EN LAS TUTORÍAS:

Nosotros tomamos nuestro destino en las manos, nos convertimos en responsables de nuestra historia mediante la reflexión, pero también mediante una decisión en la que empeñamos nuestra vida.

MERLAU-PONTY

Cualquier reflexión que hagamos sobre la necesidad de educar en unos valores o en otros implica, a mi entender, que el docente lleve incorporados los valores que quiere transmitir tanto en su práctica docente como en su filosofía de vida y en sus creencias. La transmisión auténtica entre seres humanos se produce por vía directa, de ser a ser. La palabra es tan sólo un apoyo para las acciones, las explican y justifican; sin acciones coherentes, las palabras pierden su poder y su fuerza.

Esto supone reconocer que aquello en lo que creemos impregna lo que pensamos, lo que sentimos y lo que hacemos. Y viceversa. Lo que creemos de verdad tiene dos fuentes: el sistema cultural de creencias donde crecemos y la lectura que hagamos de las experiencias de vida. Ambas son modificables pero el primer paso es saber en qué creemos.

Vivir así la profesión docente nos lleva a la mejora personal y social. Personal porque nos conduce a la honestidad y a la humildad, a la vez que nos invita a poner una mirada atenta a nuestro hacer. Social porque nos conduce a una revisión constante de la lectura del mundo que nos habita y nos lleva al análisis. Ambas mejoras nos proporcionan sentido, direccionalidad y motivación. Todo esto no tendría cabida sino partimos de la aparición de una inquietud, de una necesidad, de un sentimiento de insatisfacción. Este es el punto de arranque: que algunos docentes con espíritu inquieto y sentido de la responsabilidad ética y social nos planteemos qué y cómo podemos hacer alguna aportación a la evolución humana desde la educación.

Lo que propongo es hacer un bucle en la mirada que damos cada día a nuestros alumnos, el bucle pasa por mirarnos primero, mirar el entorno donde habitamos y saber cómo y cuánto está condicionada la mirada que ofrecemos a los niños y jóvenes. Todo en un juego complejo de interacciones entre lo personal, lo profesional y lo social. Es un trabajo laborioso, silencioso y consciente con resultados inmediatos en todas nuestras relaciones, con la Tierra, con nuestros seres queridos, con nosotros mismos y con los agentes educativos.

Vamos a ver algunas premisas del *Acompañamiento Educativo*⁹ que ilustraremos con ejemplos sacados de la experiencia profesional reflexionada:

A. **Saber del poder de la palabra y del poder del silencio.** Mediante las palabras ponemos de manifiesto lo que oculta y abiertamente sentimos, nuestras intenciones, nuestras creencias y nuestras expectativas. En lo que decimos y en lo que no pronunciamos, nos mostramos. Las palabras constituyen el poder que tenemos para expresar y comunicar, ya sea miedo o confianza. Nuestra cultura está basada en las palabras pero el silencio tiene tanto valor comunicativo o más que ellas. Creemos que lo que debemos hacer siempre es intervenir y, además, de manera inmediata. No hemos sido educados en el silencio, por tanto llenamos las situaciones de palabras, de reacciones, de soluciones enlatadas con fecha de caducidad y no solemos dejar espacio a la reflexión íntima, a la interiorización, al no saber. Estos conceptos suelen provocar temor pero sólo es porque, culturalmente, no están relacionados con la profesión docente. Desde mi punto de vista, reconocer serenamente un no-sé-qué-hacer muestra una actitud humilde y autocrítica que descubre un horizonte de posibilidades antes no contempladas. El no-sé-qué-hacer o no-sé-qué-decir abre las puertas de la creatividad, del intercambio y de las soluciones inteligentes y originales.

Ejemplo:

Un alumno que habitualmente causa problemas con su comportamiento va caminando con una profesora por el pasillo, se dirigen a la fotocopiadora porque la profesora ha decidido darle responsabilidades como estrategia de confianza, se encuentran con otro profesor que, al verlos, dice “¿Qué Adrián, qué has hecho esta vez?”.

Comentario:

Con esa frase, estamos catapultando al alumno a seguir comportándose como todo el mundo espera que se comporte: problemáticamente. Si ese profesor fuera consciente de la importancia de las palabras, se daría cuenta de que éstas:

- 1.-No contribuyen *en nada* a mejorar la actitud del alumno suponiendo que el alumno estuviera allí por un mal comportamiento y

⁹ Los apartados F y C están inspirados en el libro “Los cuatro acuerdos” del médico mexicano M. Ruiz citado en la Bibliografía

2.-Sí contribuyen a reforzar la imagen problemática del alumno si está allí por una inocente razón como es ir a hacer fotocopias.

Por otro lado, esa frase nos dice del profesor que en su fuero interno no cree que ese alumno pueda cambiar y así lo capta el niño quedándose en un callejón sin salida. El *afecto* y el *respeto* siempre funcionan, pero:

- Es necesario haberlo experimentado para creerlo
- Es necesaria la perseverancia y no esperar resultados rápidos, sabiendo ver las pequeñas transformaciones como indicadores de futuros cambios si somos constantes.

Dar afecto y tener respeto por los alumnos que normalmente no presentan problemas es fácil, lo admirable y deseable es hacerlo con los alumnos que constantemente nos ponen contra las cuerdas, ahí se pone en evidencia la calidad humana. Tod@s y cada un@ de nuestr@s alumn@s merecen el mismo respeto, y esto significa entre otras cosas que apuntemos a sus potencialidades intelectuales, relacionales y personales. Eso es formación.

Reflexión didáctica:

Si somos *impecables* con las palabras, es decir que ponemos consciencia a lo que decimos, cómo lo decimos y a quién se lo decimos conseguimos varios objetivos:

- ❖ Ser cuidadosos y respetuosos con quien tenemos enfrente.
- ❖ Ser conscientes de lo que pensamos y regular si es conveniente transmitirlo y de qué manera (autocontrol a través de la consciencia).
- ❖ Ser un ejemplo de ecuanimidad.
- ❖ Tener la autoridad moral para decirle a algún alumno que sea cuidadoso con sus palabras.

B. Saber darse una importancia personal justa. Que sabe *quitarse de en medio* cuando la situación lo requiere, es decir que tiene en cuenta sus necesidades con el mismo grado de importancia que las necesidades del otro y aún va más allá trascendiendo ambas para entender y atender las necesidades del grupo, que al final redundan en beneficio de cada uno de sus componentes. Dejar a un lado “mis” preocupaciones para ocuparme de “nuestras” preocupaciones. Para poder hacer esto hay que afinar el sentido del oído y pulir la ESCUCHA.

Ejemplo.

En la sesión de Evaluación Inicial, uno de los profesores comenta que los niños de hoy no saben estudiar, que en su asignatura de Ciencias Sociales, él les pide que estudien una página diaria pero que la mayoría viene sin haberlo hecho pero que él insistirá hasta que lo consiga.

Comentario

El profesor tiene dos objetivos: cumplir el programa que tiene que dar y que aprendan a estudiar, lo cual pretende conseguir insistiendo en la tarea diaria de estudiar cada día una página. Es verdad que estamos hablando de 1º de la ESO y que se supone que ya deberían saber estudiar pero si el profesor constata que no es así tiene dos opciones:

- a) Seguir pidiendo lo mismo a los alumnos y pasarse todo el año realizando la misma queja. Esto entorpecerá el objetivo del aprendizaje del temario e influirá en la desmotivación al recalcar todo el tiempo lo que no saben hacer
- b) La otra opción, sugerida por otra profesora en la Evaluación, sería dejar de momento su necesidad de que estudien una página diaria y pararse a enseñarles a estudiar (necesidad de los alumnos). Con esto, aunque parezca un retroceso, conseguiría sus dos objetivos de manera fluida y habría cubierto tanto sus necesidades como la de los alumnos, favoreciendo que el grupo funcione sin tensión y con más motivación.

Reflexión didáctica

Optando por la segunda opción, estaría transmitiendo:

- a. Que es importante tener criterio propio, saber qué pensamos sobre las cosas y las situaciones pero igual de importante es saber escuchar otros criterios y tenerlos en cuenta con el fin de enriquecernos todos.
- b. Que el conocimiento que poseemos hoy no es una verdad invariable y absoluta.
- c. Que estamos dispuestos a aprender durante toda la vida y de cualquier situación que se nos ponga delante.
- d. Que no seguimos inflexiblemente teorías educativas sino que, sin perder de vista nuestros objetivos, intentamos leer la realidad que tenemos en ese momento y adecuarnos a ella para avanzar en la consecución de ellos o en su revisión.
- e. Que, en muchas ocasiones, salimos más beneficiados si el grupo sale beneficiado.

C. **No tomarse las cosas personalmente.** Cada uno de nosotros en su corta o larga experiencia de vida ha establecido unas asociaciones y unos acuerdos en su mente. Cuando alguien nos insulta, nos alaba o nos da su opinión no lo hace porque sabe lo que hay en nuestro mundo sino que lo hace desde esas asociaciones o acuerdos que sólo tienen que ver con sus experiencias personales que, a su vez, están influidas por los preconceptos culturales. Si nos tomamos las cosas personalmente, somos presa fácil de reacciones injustas, y cualquier simple opinión puede entonces atraparnos. Esto significa que estamos haciendo suposiciones pero las suposiciones suelen llevarnos a las frustraciones. Del mismo modo, nuestras opiniones son fruto de los acuerdos y asociaciones emocionales que hemos establecido en nuestra mente, por tanto debemos darles la justa importancia y no más, de modo que lo que pensamos sobre una persona o una situación tiene más que ver conmigo que con el otro. Con esto no estoy invitando a la falta de acción ante una situación irrespetuosa o injusta sino invitando a poner consciencia sobre nuestras reacciones y su fuente.

Ejemplo

En un Instituto, se decidió agrupar a los alumnos conflictivos de 15 y 16 años en un aula donde se podría trabajar a otros niveles curriculares y desarrollar talleres prácticos. Uno de los alumnos, entraba cada día diciéndole a la profesora: “¿Quieres tragar dientes?” La reacción diaria de la profesora fue decirle cada vez: “No, Gabriel, no quiero tragar dientes, ni quiero que me lo vuelvas a decir, ahora ves y siéntate que vamos a empezar a trabajar”. Al cabo de una semana, dejó de decirlo.

Comentario

La reacción de la profesora es posible porque ese comentario se produce a los dos meses de iniciado el curso y se ha percatado que Gabriel no tiene en general un comportamiento irrespetuoso ni contestatario. Esa reacción de la docente indica que no se lo está tomando como una ofensa personal ni como una falta de respeto, sino que está sabiendo poner una mirada más amplia al alumno y a la situación con el objetivo de que el alumno tenga más respeto hacia ella pero no de manera impositiva sino con el ejemplo. Ha desarrollado una atención que abarca más allá del momento puntual, tiene la mente abierta, *está al acecho* para poder tener en cuenta en ese instante todas las circunstancias que hacen que ese alumno diga eso en ese momento. Este tipo de alumnos no tiene nada que perder, ya lo han perdido todo pero lo que no han experimentado es que se les trate con cariño, respeto y confianza. Si la profesora se lo hubiera tomado personalmente, le habría puesto una amonestación tras otra, hubiera llamado al jefe de estudios, lo hubiera expulsado de clase y todo el protocolo que le sigue. Hubiera conseguido eliminar esa conducta concreta (solución rápida) pero no hubiera obtenido ningún resultado positivo para el alumno a largo plazo.

Reflexión didáctica

En este apartado estamos hablando básicamente de la diferencia entre acción y reacción. La acción proviene de la ecuanimidad y de la serenidad y ésta sólo es posible cuando no nos creemos el centro del mundo y sabemos ponernos en la piel del otro (empatía), entendiendo de donde procede lo que está haciendo o diciendo. La reacción es una acción inmediata, irreflexiva que proviene de nuestros miedos, inseguridades, heridas o insatisfacciones. Si ante una falta de respeto, reaccionamos de manera inmediata porque *nos ha tocado*, no salimos nunca del campo de lo personal, del *yo*, perdiéndonos el *nosotros* y la riqueza de lo interpersonal. Intentar cambiar la reacción por la acción requiere observación, atención y consciencia a la vez que es una apuesta por el aprendizaje de lo que significa ser humano.

D. No evitar el contacto con el sufrimiento ni cierra los ojos ante la muerte. Reconocer que la vida está compuesta por las dos caras de la moneda, saber sacar provecho a las desdichas sin buscarlas. Saber que la vida es finita, que todo lo que empieza, acaba y todo lo que nace, muere y eso hace que la vida sea sagrada y valiosa. Cuando alguien sufre, lo único que podemos hacer por él, es estar a su lado, acompañarle, hacerle sentir que no está solo. No podremos librarle del sufrimiento pero sí hacérselo más llevadero. Más tarde o más temprano, la vida nos traerá alguna situación dolorosa. Si hemos activado nuestro sistema inmunitario emocional, cada vez tendremos más defensas y más capacidad de manejar e integrar sentimientos de dolor, tristeza o pérdida. Como educadores y como adultos no tenemos el derecho de privar a nuestros hijos o alumnos que vivan este tipo de situaciones a través de ocultamientos o mentiras, en cambio, tenemos el deber de encontrar la manera de comunicar una mala noticia y de aprender a estar con ellos en el dolor y el sufrimiento.

Las situaciones de dolor que puede vivir un niño o adolescente pueden ser muchas: la pérdida de un ser querido, el divorcio de sus padres, la pérdida de la mascota, un cambio de escuela, un cambio de provincia o de casa, el abandono de sus amigos, una decepción amorosa, etc. Es muy importante saber de su importancia en la formación de la persona por las asociaciones que haga en ese momento y que extrapolará a las nuevas situaciones de dolor o pérdida. También es necesario saber que estas situaciones van a influir de una manera u otra y durante un determinado período de tiempo en su rendimiento intelectual, en sus relaciones y en su comportamiento y por eso, nos atañe como docentes.

Ejemplo

Cristian es un niño de seis años que pierde a su madre después de haber estado tres meses en el hospital con un cáncer incurable. Al niño le han dejado visitar a su madre sólo un par de veces para que no la viera “deteriorada” y conservara un “buen” recuerdo de ella, cuando muere ni su padre ni su abuela saben cómo decírselo y no lo hacen, la misma tarde del entierro, cuando el niño sale de la escuela, sus compañeros que se han enterado por los comentarios de sus padres en casa (viven en un pueblo pequeño) le dicen que su madre se ha muerto, él dice que no, que está dormida (versión de la abuela). Durante varios días, el niño no quiere dormir. Su padre consulta con la psicóloga de la escuela que le aconseja decirle la verdad al niño. A partir de ese momento, el niño duerme con normalidad y en el colegio, empieza a dibujar a su madre en todas las situaciones, llenando cinco libretas. La maestra decide en colaboración con la psicopedagoga y el padre que le van a dar el tiempo que el niño necesite para despedirse de su madre, por tanto no le exige la misma tarea que a los demás si prefiere estar dibujando a su madre.

Comentario:

Cada persona tiene un tiempo y una manera de vivir sus pérdidas y todas son respetables. Sólo no interviniendo, sino acompañando, la persona conseguirá integrar esa pérdida. Todos, incluidos los niños y los adolescentes, si se sienten comprendidos, respetados y acompañados tenemos más capacidad para integrar las situaciones dolorosas. Cerrar los ojos al sufrimiento de los otros es egoísmo, justificado y encubierto por el tabú social. Estar con el otro en su sufrimiento, si lo desea y de la manera en que lo necesite, es generosidad.

Reflexión didáctica

Si un docente trata con normalidad el tema de la muerte o cualquier otra pérdida y permite, sobre todo, que sus alumnos se expresen sin que él o ella introduzcan ninguna creencia están implícitas muchas cosas:

- ❖ Cualquier pérdida es algo que nos preocupa y, a veces, nos asusta pero podemos hablar de ello y compartirlo para reducir nuestros temores y acolchar nuestras preocupaciones.
- ❖ Si algún día nos sucede a nosotros, sabemos que no estaremos solos en el duelo.
- ❖ Las pérdidas es algo con lo que tenemos que aprender a convivir.
- ❖ La vida es alegría y sufrimiento y ninguna de las dos son para siempre.
- ❖ Utilizar la mentira, el taponamiento, la ocultación o la tergiversación dejan al otro en una soledad no buscada que aumenta su dolor. El origen de estas actitudes no es la protección del otro, como parecería, sino la protección de uno mismo.

E. **Valorar y respetar la experiencia y sabiduría de los más mayores.** Convendría transmitir de todas las maneras posibles que perder el respeto por las personas mayores, ya sean profesores, padres o abuelos es como ir en un barco a la deriva. Uno de los sentimientos que originan estas conductas irrespetuosas es el desamparo. No estoy hablando sólo del desamparo afectivo, sino del desamparo ético. No sólo los niños y niñas, el individuo, en general, se encuentra más que en otras épocas encarado con él mismo y más obligado a actuar por su cuenta en muchos aspectos pero sobre todo en el aspecto ético. Existe cierta desorientación axiológica que, a mi parecer está muy relacionada con ese desamparo y con la soledad. La relación de la infancia con la soledad es un tema muy importante que podría ocupar una conferencia entera, pero basta utilizar el sentido común para saber que la soledad es constructiva y enriquecedora cuando se la elige y es limitadora y transmisora de mensajes muy poco amorosos cuando viene impuesta

Aunque poseemos un potente sistema de supervivencia emocional con multitud de estrategias, si esta sensación de desamparo perdura porque persiste la desorientación ética de sus cuidadores es cuando al crecer y convertirse en adolescentes pueden manifestar su insatisfacción a través de conductas agresivas y violentas buscando de manera equivocada el amparo que les faltó y les falta. Sugiero como *reorientación*, una educación con proa a la dignidad humana. Jorge Medina en su escrito "Pedagogía de los valores" dice literalmente: "Llegamos pues, a un punto crucial, donde se exige una postura definida y definitoria de toda nuestra labor educativa: o educamos desde y para la dignidad humana o, simplemente, no educamos". La dignidad incluye no desamparar a nuestros niños y adolescentes en el más amplio sentido de la palabra y esto implica ofrecer un modelo ético de vida que incluye, inexorablemente un reordenamiento de los valores donde el cuidado y respeto hacia los mayores ocupa un lugar principal. Sin Norte, no hay dignidad ni respeto y entonces aparece el *todo vale* y *a ver qué pasa*.

Ejemplo:

En una clase de 3r. de la ESO, hay un alumno que suele comportarse de manera despótica y misógina. Le han sorprendido fumándose un porro en el patio y el profesor de guardia ha preferido decírselo sólo a la tutora y no al director para darle una oportunidad. Ernesto lo interpreta como falta de autoridad y se regodea en la situación, mofándose, llegando a decirle en medio de la clase a la tutora: "Tú, déjame en paz y sigue con lo tuyo". La tutora lo comenta en la sesión de Evaluación Inicial explicando que hizo como si no lo oyera para no crear más conflicto.

Comentario

Lo que ha pretendido ser una actitud comprensiva por parte del profesor de guardia se interpreta como falta de autoridad para el alumno, y esto es a lo que me refiero con la desorientación de los educadores. Si está prohibido fumar en el instituto y más aún, porros, sencillamente se le aplica la sanción establecida vayamos a tener conflicto con el alumno o no. De igual manera, si hacemos como que no oímos una contestación como la anteriormente citada, proviniendo de un alumno que constantemente provoca y desafía, también desorienta a los demás alumnos y a él mismo. Los niños muy pequeños tienen un sentido de la justicia inmanente, es decir, que existe por sí misma. El concepto de justicia va evolucionando con la edad (Kohlberg, 1992), combinando la justicia retributiva con la distributiva. De alguna manera, los niños y adolescentes sienten que hacer justicia es lo que corresponde y eso significa dar a cada uno lo que le corresponde o pertenece, lo que no conciben es que aquellos actos o palabras que de una manera u otra dañan a otra persona o al grupo queden impunes. Un individuo que se aprovecha del grupo en el que convive, pone a éste en peligro, y por extensión a las personas que la forman. El sentimiento de justicia sería por tanto un producto social que protegería a largo plazo al grupo en su conjunto, aunque se tenga que sacrificar a corto plazo el beneficio de uno de los individuos que la forman.

La generalización de una ética laxa, relajada o excesivamente tolerante no beneficia al grupo en su conjunto. Cuando desmantelamos el sistema de autoridad autoritaria, hay que reemplazarlo con algo mejor, no con un permisivismo a ultranza. La democracia es una conquista que necesita de una autoridad que no apele al temor, sino a una cierta organización. En estas situaciones cotidianas dentro de las aulas es donde se cosecha la tan comentada falta de autoridad. En el momento sociohistórico que vivimos, más que nunca la autoridad sólo puede ser reconocida si procede de una actitud y comportamiento justos. Justo significa actuar en consecuencia y no dejar pasar aquellos actos o palabras que atentan contra la dignidad de cualquier persona o la convivencia del grupo. En este caso, la falta de respeto a los mayores, debe tener una respuesta más allá de si eso interrumpe la clase o causa un conflicto mayor. Esa vez y tantas veces como sea necesario. A él, en este caso y a cualquiera que hiciera lo mismo o algo parecido.

Reflexión didáctica

Si juntamos la desorientación axiológica con la evitación del conflicto, estamos sembrando la desconfianza en el actuar justo que esperan de sus educadores y esto lleva a una desorientación donde algunos alumnos necesitan estar probando una y otra vez nuestras reacciones porque necesitan un código de conducta regulador que les oriente, necesitan saber cuándo se lo están saltando o cuando lo están respetando. A veces confundimos la educación comprensiva con la evitación del conflicto y éste con la comodidad. Educar requiere un esfuerzo y una implicación que no se puede dar sólo a veces y sólo con algunos.

F. **Hacer siempre lo máximo que podamos.** Ni más ni menos, sabiendo que ese máximo es variable según nuestro estado de ánimo, las circunstancias, la hora del día, etc. Intentar dar lo mejor que podemos de nosotros mismos en cada momento es actuar porque amamos hacerlo, porque disfrutamos de hacerlo no porque esperamos una recompensa ni porque hay detrás un espíritu de sacrificio. Si nos entregamos a cada momento, disfrutamos de pleno la vida. Expresamos lo que somos en la acción y en la no acción y todo está bien mientras no nos exijamos más de lo que podemos y no hagamos menos de lo que podemos. Vivir así produce satisfacción y sentido y nos ayuda a conocernos y respetarnos. Si somos capaces de hacerlo con nosotros mismos, seremos más considerados con las posibilidades y la entrega de los demás. Cada persona tiene un ritmo y una manera de utilizar su energía disponible. Juzgar es malgastar la energía que tenemos, es desviarla en lugar de centrarla en el autoconocimiento y en el ser mejor.

Ejemplo y comentario:

Cualquier profesor o profesora que constantemente se hace replanteamientos educativos y metodológicos para atender a la formación curricular y personal de cada uno de sus alumnos así como al grupo, a través de:

- Sus reflexiones basadas en la experiencia (investigación-acción)
- Del intercambio con otros compañeros,
- De la formación permanente o
- De lecturas.

Cualquier profesor o profesora que ponga más atención a sus palabras y a sus silencios; a sus acciones y reacciones, a qué clase de autoridad está ejerciendo. Cualquier profesor o profesora que opte por VER más ampliamente y ESCUCHAR en todas las direcciones.

Reflexión didáctica

Los alumnos captan si hay dinamismo o pasividad, si los profesores actúan con inercia o con entusiasmo, si hay comunicación o no, si hay una adecuada transmisión de los contenidos, si hay retroalimentación para ver si lo impartido se ha comprendido, si hay creatividad en las propuestas, etc. Y cualquiera de estas actitudes puede contagiarse, contribuyendo a la motivación o desmotivación.

G. Tener un propósito de vida y encaminar los pasos para conseguirlo. Si no vemos la diana, no sabemos donde dirigir las flechas. Como educadores, es importante conocer qué objetivos tenemos, de todos ellos habrá algunos que permanecen como un faro que nos guía y otros que van cambiando según lo vivido. Sea como sea, una revisión constante de cual es nuestro norte, qué es lo que nos empuja hacia delante, qué nos gustaría conseguir es de vital importancia. Si así lo vivimos, así lo transmitimos y estamos ayudando a que cada alumno encuentre su propósito. Muchas de las patologías relacionadas con el sentido de la vida tienen que ver con la falta de propósito. Descubrir nuestro sueño y perseguirlo, orienta, motiva y da sentido. Para pasar esto al aula, podemos hacerlo de dos maneras, una que ya está establecida y se llama orientación vocacional, la cual debería impregnar la educación y no quedarse sólo en un compartimento estanco con una serie de sesiones informativas sobre las diferentes profesiones y un pase de tests con su *consejo orientador* en 4º de la ESO, sino comunicar a los alumnos que en cualquier momento, a través de alguna experiencia, de algún ejemplo adulto, de algún documento audiovisual, de alguna conversación con alguien, etc. puede emerger nuestro propósito y, por eso es muy importante permanecer atento y sensible a cualquier indicio orientador. La otra es la que comento en el ejemplo.

Ejemplos

- ✓ Montse, una profesora de Educación Infantil, explica porqué hace cada actividad, qué se propone con ella y qué espera de los alumnos.
- ✓ Gonzalo, un profesor de E. Primaria, dedica los diez últimos de cada clase de su asignatura a que hagan un breve resumen de qué es lo que han hecho en esa hora, porqué lo han hecho y qué pretendían con ello, a la vez que les pide una autoevaluación sobre si lo han comprendido o no.
- ✓ Dolores, profesora de E. Secundaria antes de empezar la clase, pide a algún alumno que lea su "reflexión", ésta consiste en que los alumnos en casa deben redactar algunas líneas sobre lo que han hecho en la clase ese día, el objetivo de haber estudiado eso y si lo han asimilado o no.

Comentario

Los ejemplos citados pretenden mostrar que es importante tener objetivos y saber si los estamos cumpliendo. Esto proporciona seguridad, motivación y orientación a los alumnos, tengan la edad que tengan.

Reflexión didáctica

Si como educadores estamos orientados, tenemos un propósito y encaminamos nuestros pasos a conseguirlo de manera flexible pero atenta, los alumnos trabajan mejor ya que entienden qué están haciendo y qué sentido tiene que lo hagan, por tanto realizan una asociación positiva entre hacer las cosas y saber porqué las hacen y pueden fácilmente extrapolarlo a su vida así como van creciendo y madurando.

H. **Saber reírse de sí mismo y vivir con humor.** Reírse de sí mismo es saber desidentificarse de la situación, que es lo mismo que no tomarse las cosas personalmente. Ante una conducta inapropiada podemos reaccionar de diferentes maneras, sea cual sea la que adoptemos, el humor –que no el cinismo- no es incompatible con ninguna de ellas. Si el ambiente que solemos crear en clase está salpicado con gotas de humor, entonces los alumnos no quedarán totalmente desconcertados si también salpicamos de humor una situación delicada o conflictiva. El humor siempre aligera la posible tensión sin quitarle la importancia que dicha situación se merezca. El humor crea calidez y complicidad, y la complicidad invita al respeto. El humor es el fruto de una civilización que ha evolucionado, una de las formas más elevadas de la vida social. Por su naturaleza, la risa es democrática y el humor es un antídoto contra el dogmatismo y la violencia. Su gran fuerza crítica la convierte en un poderoso instrumento de progreso y de cultura. El diálogo humorístico es un método educativo; es decir, un método de comunicación y de comprensión. Es una experiencia que mueve a confrontar lo obvio y a reírse de ello al verlo desde otra perspectiva en la que surge lo cómico o la contradicción. En este apartado no voy a poner ejemplos, porque las contestaciones “graciosas” sacadas de su contexto pierden toda su fuerza y su gracia. El humor surge de la serenidad y de la ecuanimidad y los tres están íntimamente relacionados con la creatividad, la cual nos permite VER la situación de manera compleja y global y, desde esta visión, podemos dar una respuesta lo menos parcial posible. La creatividad y el humor facilitan que nuestras respuestas estén más allá de inercias educativas, tendencias psicológicas ya superadas, premisas culturales e interpretaciones personales. Una de esas premisas culturales dice que si educamos con mucha seriedad lo vamos a hacer mejor. O no. Ahí dejo la propuesta.

Reflexión didáctica

Que tengamos humor significa que estamos disfrutando con lo que hacemos, que estamos a gusto con los que estamos, que aprender es interesante y divertido, que no estamos en la escuela porque es nuestra obligación solamente sino que también ha sido una cosa elegida y que vamos a intentar sacarle el mayor provecho posible en todos los sentidos. Y todo esto, nuestros alumnos lo captan.

A modo de conclusión:

Educar desde esta perspectiva, pretende ser un proyecto alentador que exige un compromiso y un espíritu de cambio en el docente. Si no existiera ese espíritu de cambio, el docente necesitará saber qué *beneficio* personal o profesional obtendrá a cambio, es decir, necesitará encontrarle un sentido para que *ese esfuerzo* valga la pena. En esta propuesta, va implícito un *rearme cognitivo, emocional y conductual*, por tanto se ha de hacer de una manera gradual y consensuada para que tenga no sólo consecuencias positivas individuales, sino grupales. Algunas de ellas que los más incrédulos pueden *ver y tocar* son:

- Disminución de los conflictos en el aula.
- Aumenta la motivación y la participación de los alumn@s
- Mejoran las relaciones entre los profesores
- Participación activa de los padres y madres
- Mayor motivación profesional
- Mayor alegría generalizada en alumnos y profesorado

En cuanto a la METODOLOGÍA que se deduce de esta filosofía educativa, vamos a hacer referencia únicamente a lo que concierne a esta investigación que es la utilización del cine como recurso formativo para pasar después a ver cómo el cine, como tal recurso, podría contribuir a la normalización de la muerte

3.2.2 EL CINE COMO RECURSO EDUCATIVO

“Cuando las artes nos conmueven de una manera genuina, descubrimos lo que somos capaces de experimentar”.

Elliot Eisner, *El arte y la creación de la mente* (2004)

El uso del cine como recurso educativo tiene sus orígenes en las tres primeras décadas del siglo pasado, una de las primeras publicaciones es la de SLUYS, A. (1920). *La cinematografía escolar y pos-escolar*. Madrid: Ediciones de Lectura. La necesidad de incluir el cine como herramienta educativa venía dada por motivos políticos e ideológicos, así como por un cambio en las ideas pedagógicas (Institución Libre de Enseñanza). Un amplio recorrido sobre los inicios del uso del cinematógrafo en las escuelas podemos verlo en el trabajo “Cine y educación en la España de las primeras décadas del siglo XX. Tres concepciones del cine educativo” de Nuria Álvarez (2002).

Durante muchos años el cine buscó solución a sus problemas de estética y narrativa, intentando crear un lenguaje propio, así como a través de la perfección técnica. Su rápida evolución permitió juzgarle y valorarle con cierta moderación, hasta que en el año 1911 Ricciotto Canudo lo catalogó como el séptimo arte situándolo junto a la literatura, pintura, música, danza, escultura y arquitectura (Jeanne y Ford, 1988; De la Torre, 1996; Espelt, 2001). Como consecuencia, el cine deja de considerarse la vía de entretenimiento típico de fiesta, como antaño, para constituirse en lenguaje universal. Como tal, el sistema educativo aprovecha las propiedades del cine formativo para impregnar las áreas del currículum de educación primaria y secundaria.

Pereira, M.C. y Marín, M.V. (2001) nos recuerdan algunas ideas de las conclusiones extraídas en el Primer Congreso Democrático del Cine Español, celebrado en 1979, donde se resaltaba que “El cine debe ocupar en los centros docentes el lugar que le corresponde como hecho cultural de primera magnitud, tratando de hacer que desaparezca el carácter que se le ha dado de mero entretenimiento y resaltando sus valores educativos y culturales”.

Junto a Pereira, M.C., otros autores también reflexionan sobre la inserción del cine en el currículum para evitar que sea un parche alternativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

“Si apostamos por un currículum donde el cine forma parte de un sistema coherente multidisciplinar, transversalizado e integrado en el que se articulan: objetivos, procesos de aprendizaje, contenidos explícitos y latentes, desarrollo de evaluación, así como su organización, secuencialización y temporalización, es porque creemos que aprender con, por y desde el cine implica introducir contenidos y estrategias de aprendizaje que se deben ir desarrollando, según los sucesivos niveles de profundización, no sólo hasta el final de la enseñanza secundaria, sino a lo largo de toda la vida” (Alonso y Pereira, 2000, 132)

“Es imprescindible que el cine pase a formar parte del currículum. Merecería una asignatura en algún lugar de primaria y bachillerato. Si no es así, debiera, por lo menos, encontrarse inmerso en los currículum junto a la enseñanza del mundo audiovisual. Participo junto a un amplio grupo de expertos en el estudio de la necesidad de potenciar la enseñanza del audiovisual en las aulas. Llevamos varios años aportando ideas para que el Ministerio de Educación valore la importancia del audiovisual y lo integre en los currículum de Primaria, Secundaria y en la formación del profesorado. Aun así, aun si no estuviera en los planes de estudio, es forzoso tenerlo en cuenta como enseñanza transversal, desde la enseñanza infantil hasta la Universidad. El cine es técnica, arte, magia, ritmo y expresión, aporta visiones diferentes sobre la problemática humana, es ficción y documento, pone a los espectadores en contacto con el mundo, el invisible, que puede aumentar, el cercano, que lo hace significativo, y el más lejano, al que trae ante los ojos del espectador. Estoy convencido de que algunas asignaturas es imposible impartirlas sin hacer uso del cine.” (Enrique Martínez-Salanova).

La confianza que han depositado las actuales tendencias de renovación pedagógica en el poder formativo del cine, basada en algunos cambios en las concepciones acerca del proceso de aprendizaje, hace que la presencia del cine en la escuela vaya adquiriendo paulatinamente nuevas dimensiones.

Las creaciones audiovisuales nos transmiten unas ideas, unos valores, nos hacen reflexionar sobre distintos temas y crean referentes en nuestro modo de entender aquello que nos rodea. Analizando de forma crítica los mensajes audiovisuales, podemos cuestionarnos cómo nos ha influido aquello que hemos visto en cine o en televisión, contrastar los modelos que se nos ofrecen con lo que deseamos desarrollar en nuestra vida. Detener la mirada en el tratamiento que desde lo audiovisual se da a distintos temas es importante para pensar y sentir sobre aquello que nos afecta en el día a día, sobre el desajuste entre la idealización y lo que experimentamos, entre un impuesto “deber ser” y nuestro deseo, sobre qué nos gusta y qué no nos gusta de aquello que se nos muestra, saliendo de aquellas representaciones que sentimos que no nos hacen crecer y buscando otras propuestas, contenidos que nos permiten situarnos de forma diversa en el mundo que vivimos.

Para conocer el panorama en otros países de Europa, nos remitimos al estudio realizado por Laura Gómez Vaquero y Noemí García (2002), en su artículo “Los medios audiovisuales en la educación secundaria dentro del marco de la Unión Europea: Francia, Reino Unido e Italia” del cual ofrecemos un breve resumen de sus conclusiones:

“La consideración de la urgente necesidad de incluir los medios audiovisuales dentro de los programas educativos y pedagógicos preuniversitarios es un hecho más o menos consumado en los tres países analizados: Francia, Reino Unido e Italia. Si bien en todos ellos se observa una clara tendencia a la adopción de medidas que favorezcan el uso de los medios de comunicación audiovisual, éstas se han visto más o menos respaldadas por las instituciones gubernamentales pertinentes en cada nación dependiendo de la fuerza que la idea haya adquirido dentro del entramado político como objetivo de primer orden”

A lo largo de mi recorrido profesional utilizando el cine como recurso formativo he podido constatar un incremento en el interés de los profesores tanto a nivel formativo como en el nivel práctico de uso del cine, sobre todo por parte de los profesores que impartían las asignaturas de Atención Educativa, Religión, Historia, Filosofía y Literatura.

Una muestra que respalda lo que afirmo son las numerosas webs y blogs personales sobre Cine y Educación (ANEXO II); los Cursos que ofrecen los Centros de Profesores, las Universidades, las Escuelas de Idiomas, así como las, cada vez más, publicaciones sobre el tema.

Después de todo lo dicho, podemos decir que pese a los obstáculos con los que el profesorado se encuentra en la educación reglada, la inclusión del cine en el aula va ganando adeptos, lo cual es un indicador de que es posible poner en juego un tipo de enseñanza desde la singularidad, la experiencia y la primera persona; una relación educativa en la que los sentimientos y las vivencias sean importantes, en la que la reflexión vaya más allá de la memorización y la reproducción, donde cada alumna y cada alumno tenga su lugar y pueda ir creciendo en el conocimiento de sí y de su entorno.

Los mensajes comunicativos asimismo se interiorizan porque somos seres en relación. Si ciertas representaciones que los medios nos ofrecen se nos quedan como parte de nuestro modo de conocer el mundo, no es porque los mensajes sean como inyecciones frente a las que no tengamos individualmente capacidad de bloqueo, sino porque el contexto social en el que vivimos refuerza esta representación. Por ello es importante analizar el mensaje audiovisual, y los códigos con que se fabrica, pero también atender al contexto en el que se produce y en el que se recibe. Mediante la puesta en común de las interpretaciones y el sentido que damos a los mensajes audiovisuales, podemos reflexionar tanto sobre los elementos que los componen como sobre la vinculación de esas significaciones con la experiencia cotidiana en una sociedad determinada. Indagando en las relaciones e interacciones podemos entender por qué ciertas representaciones adquieren un carácter consensuado. Entender que la comunicación no es algo unidireccional, sino relacional, nos hace además sentirnos capaces de transformar los mensajes, pues éstos no sólo pueden ser modificados en su producción, sino también en su recepción. Cuando la mirada cambia, la interpretación cambia, y el mensaje deja de ser el mismo, incluso muchas veces nos puede dejar de interesar ese mensaje cargado de estereotipos y vamos a buscar referentes que no nos agredan, que no nos debiliten, sino que amplíen nuestros conocimientos, que nos refieran a otros contextos y otras relaciones posibles, que nos muestren distintas formas de percibirnos como mujeres y como hombres.

Son muchos y varios los motivos para optar por una comunicación audiovisual en las aulas. El uso del cine en las aulas pretende potenciar el clima de comunicación y empatía en el grupo para realizar una lectura dialógica y dialéctica de la realidad. Un aula con las ventanas abiertas permite que entren y se confronten aquellas inquietudes que ocupan y preocupan a los jóvenes.

Antes de ofrecer una breve conclusión de lo expuesto me gustaría citar algunas de las sugerencias de Comenio (1986)

- Debe ser regla de oro para los que enseñan que todo se presente a cuantos sentidos sea posible.
- Es decir, lo visible a la vista, lo sonoro al oído, lo oloroso al olfato, al gusto lo sabroso y al tacto lo tangible; y si alguna cosa pudiera ser percibida por diversos sentidos, ofrézcase a todos ellos [...].
- Puesto que los sentidos son los fidelísimos proveedores de la memoria, la dicha demostración sensual dará por resultado la perpetuidad del conocimiento; esto es, que lo que cada cual sepa, lo sepa con constancia.”

A modo de conclusión. No basta con que el cine esté presente; no es suficiente limitarnos a aceptar y demostrar su presencia en los ámbitos relativos a la educación. Hay que saber utilizarlo, hay que adecuarlo convenientemente a los procesos de aprendizaje, de forma que no dé la impresión, que éste es un simple añadido, un elemento complementario al que no hay que prestar excesiva atención. El cine debe estar integrado en la educación como una estrategia más, como un elemento de gran calado en la sociedad que puede resultar de suma utilidad en los procesos formativos.

Señalo a continuación algunas de las características que tiene el cine para elegirlo como un recurso didáctico:

- Tiene capacidad para generar un fuerte impacto emocional e intelectual.
- Transmite modelos de valores y comportamientos con un lenguaje propio que sería difícil expresar de otra manera.
- Permite entrar en contacto con discursos, expresados de forma distinta a la habitual pero que se refieren directa o indirectamente a aspectos desarrollados en las diversas disciplinas académicas y aspectos relacionados con la formación integral del alumno.
- Tiene un fuerte poder de convocatoria.
- Contribuye a una ampliación de los horizontes de conocimiento cultural.
- Compromete a los sentidos en el aprendizaje.
- Enseña a partir de núcleos generadores compuestos por imágenes y palabras.
- Es ventana al mundo y vehículo de cultura, documento de épocas, modos de pensamiento y estilos de vida.
- Conecta ideas y emociones.
- Captura y mantiene el interés.
- Replantea y da vida a los conceptos.

3.2.2.1. EL CINE, RECURSO FORMATIVO PARA TRATAR LA MUERTE EN LA EDUCACIÓN

“El cine expresa la realidad mediante la realidad. Es una especie de ideología personal, de vitalismo, de amor, al vivir dentro de las cosas, dentro de la vida, dentro de la realidad. Expresándome con el cine no salgo nunca de la realidad, estoy siempre entre las cosas, entre los hombres, entre lo que mas me interesa de la vida: la vida misma.”

P.P. Pasolini (1960)

Dando al cine su categoría de Narración Audiovisual, vamos a partir de una doble evidencia. La primera: no existe civilización alguna conocida que no posea sus propias narraciones. Toda colectividad de la que se tiene noticia ha sido capaz de dotarse de historias en las que reconocerse. En este sentido, la Historia de la humanidad es también la Historia de sus historias, de los relatos que se ha contado a sí misma para dar sentido a su existencia. La segunda: toda vida tiende hacia su fin. Cada paso que damos en nuestra existencia nos acerca irremediamente a ese confín último que es la muerte. Pero pese a la objetividad de ese hecho hay algo en él que lo hace reactivo al análisis meramente racional. A menudo, cuando la muerte golpea a nuestro alrededor, el lenguaje se repliega y el silencio sobreviene. Por eso, por su carácter inefable, hay pocos discursos tan difíciles de articular como los que tienen a la muerte por objeto. Desde este punto de vista, ¿pueden las narraciones en general y las cinematográficas en particular aportar algo a una mejor comprensión de la vida y de la muerte? De hecho, hubo una época en la que el cine hizo de la muerte un acontecimiento útil y significativo, el verdadero núcleo del relato. Con su irrupción todo acababa por ordenarse. La herida se suturaba, la pérdida se colmaba, la amenaza se desvanecía, el dolor cesaba. Sin duda, esta función reparadora de la muerte tenía que ver con una determinada concepción del héroe. Pues el héroe es menos un personaje que un lugar simbólico. Es aquél capaz de instaurar el orden a través de un acto ejemplar.

En su *Breve Historia del Mito* (2005) la polémica escritora inglesa Karen Armstrong explica que la mitología, como la literatura o la ópera, es una modalidad artística que transforma nuestro fragmentado y trágico mundo, y nos ayuda a intuir nuevas posibilidades existenciales al sugerir preguntas como “¿qué pasaría si...?”. Esta definición sería perfectamente aplicable al mundo del cine y quizás por esa necesidad de contar historias, de utilizar nuestra imaginación para soportar a veces una difícil realidad, nace la estrecha vinculación que existe entre el arte cinematográfico y la representación de mitos o temas universales, como lo es la muerte.

Tal y como dicen Elena Conde y Luis Fernando de Iturrate¹⁰:

“El cine ofrece al espectador un amplio abanico de experiencias a las que no podría acceder o accede de forma excepcional en la vida cotidiana. La experiencia de la muerte es un ejemplo de ello. En nuestra sociedad, dominada por el culto a la juventud y al hedonismo, la muerte es un tema casi tabú; si está próxima a nosotros se evita hablar de ella y al contrario de lo que es, se muestra antinatural. Sin embargo, la pantalla nos la ofrece una y otra vez. Las formas diferentes de morir, las emociones que acompañan a la muerte o la forma en que los vivos se enfrentan a ella son temas frecuentes en el cine y en la televisión. Probablemente, el poder del cine y de la televisión no reside tanto en su capacidad para ampliar las experiencias informativas que tiene el espectador sino también, y especialmente, en su capacidad para emocionarlo”.

La fuerza de la pantalla frente a la narración tradicional reside en cuatro características fundamentales:

- La fuerza de la imagen que, combinada con el sonido, es recibida por el espectador sin apenas invertir esfuerzo.
- El amplio abanico de personajes de diferente sexo, edad, estatus socio-económico y raza que viven en la pantalla historias múltiples con las que el espectador se puede identificar.
- La posibilidad que ofrece el medio al espectador de asistir a la reproducción de acontecimientos de fuerte impacto social sin moverse de su sillón, convirtiéndose en un «espectador participante» con un juicio claramente establecido sobre lo que ve y escucha.
- La transmisión «en directo» de cualquier acontecimiento, desde el juicio de un condenado a muerte a las pruebas deportivas que se realizan durante las olimpiadas, pasando por una guerra civil que se produce a miles de kilómetros de distancia.

La emoción que provoca la muerte en los medios audiovisuales está en gran medida condicionada por el contexto en el que se sitúa. Son muchas las series, películas y videojuegos que trivializan la violencia. La forma más usual de hacerlo es dedicando escaso o ningún tiempo a las consecuencias de ésta. Mientras al espectador se le ofrece la oportunidad de recrearse en la violencia, los innumerables heridos o muertos no se ven, ni tampoco aparecen los efectos que estas muertes producen en otras personas. Pero también la combinación con el humor ha sido un buen antídoto contra la emoción. Pero, la trivialización de la muerte no es exclusiva del género cinematográfico, también se trivializa en los formatos televisivos más serios como documentales y telediarios. La reiteración de primeros planos de muerte insensibilizan al espectador ante algo que parece alejado e irremediable; la sociedad de consumo que se cuele en los espacios publicitarios o las noticias de sociedad contribuyen a que la muerte pierda su sentido. Tampoco la muerte tiene el mismo impacto si el contexto de recepción es individual o grupal.

¹⁰ “Reacciones emocionales en el cine: el caso de la muerte” (2003). Revista científica iberoamericana de comunicación y educación. Nº 20. págs. 168-172

Un grupo de jóvenes de ambos sexos se reúnen frente al aparato de televisión, comentan lo que ven, ironizan sobre aquéllos que se emocionan viendo una película, se interrumpen unos a otros con temas de conversación no relacionados con el contenido de lo que están viendo. El mensaje audiovisual se ve continuamente interferido por mensajes irrelevantes o contradictorios que ponen obstáculos a los dos procesos que favorecen la emoción: la supresión de incredulidad y la empatía. Por el contrario, cuando el espectador está en soledad se deja llevar más fácilmente por la fuerza del mensaje que llega directo y es capaz de emocionar. Indudablemente, en algunos casos es deseable que la muerte audiovisual no emocione al espectador. El impacto en el público infantil de imágenes vívidas de muerte y destrucción puede verse atenuado por la *covisión*. La presencia de un adulto o de un hermano mayor que explican lo que en realidad está sucediendo en la pantalla y lo desdramatizan favorece la comprensión del medio y modula la respuesta emocional a sus contenidos.

El análisis de la muerte en las pantallas ha servido para profundizar en la capacidad del medio para generar emociones. No debemos olvidar, sin embargo, que el espectador no es un agente pasivo y que su respuesta va a depender también de factores individuales como su propia capacidad para responder de forma empática a las emociones de los otros; los procesos de identificación, el deseo de ser o parecerse a un personaje, o las propias experiencias vividas, cercanas o lejanas a las mostradas en la pantalla. Lo que si parece evidente es que los medios amplían el rango de experiencias emocionales de los individuos:

“Porque una película es un libro de imágenes en movimiento, una representación simulada de la realidad social, una exposición de mensajes que cada cual trata de descifrar en función de lo que conoce, de lo que busca o de lo que quiere encontrar. El cine es una fuente de aprendizajes individuales y de consideraciones sociales.” (Ignacio Aguaded y Silvia Contin, 2002)¹¹

El medio emociona pero también enseña cómo se expresan las emociones, cómo se afrontan y cuáles son los elementos que las elicitán. En este sentido, el cine se convierte en un recurso valioso para el contexto educativo. El análisis de series televisivas, noticias y películas permite profundizar en los contenidos y valores propios de la infancia y la juventud. Las motivaciones de los personajes para actuar de una u otra forma, los comportamientos alternativos, la posibilidad de adoptar distintas perspectivas, etc., pueden ser una de las múltiples formas de sacar partido a la experiencia audiovisual sin perder el placer de adentrarse en su peculiar realidad:

“Nadie debe ser fotocopia de nadie, cada uno debe aportar al mundo aquello que es en el momento que le ha tocado vivir. Desde esa realidad, transforma al mundo. No es lo que «falta» lo que importa, sino lo que se «tiene» y lo que se «es». Porque el valor de la diversidad, supone aportar al mundo lo que cada uno es.” (Olga M^a Alegre de la Rosa, 2006)

¹¹ “Jóvenes, aulas y medios de comunicación. Propuestas y Prácticas mediáticas para el aula”. Buenos Aires, Ciccus – La Crujía. Capítulo I.

A continuación, relaciono otros artículos, publicaciones o investigaciones que relacionan cine y muerte desde una perspectiva educativa:

1. THILL, V. (2005) La mort a l'écran. Revista Sterben und Tod, pág: 45: www.forum.lu/pdf/artikel/5396_252_Thill.pdf. En este artículo, la autora repasa todos los tipos de muerte que se han reflejado en la pantalla, desde los westerns hasta el canibalismo y la necrofilia, pasando por las muertes íntimas y las muertes que suceden en una tragedia o un desastre natural.
2. SOCIEDAD VASCA DE CUIDADOS PALIATIVOS. (2006) Cine y medicina en el final de la vida. Antonio Casado da Rocha y Wilson Astudillo Alarcon (Editores).. Es un magnífico manual redactado por diferentes autores y con un análisis profundo y didáctico de muchas películas: http://www.sovpal.org/capitulos/Cine_Medicina.pdf
3. GARCÍA SÁNCHEZ, J.E. y E. (2008) Medicina, Cine y Educación. Departamento de Medicina Preventiva, Salud Pública y Microbiología Médica. Facultad de Medicina. Universidad de Salamanca.
http://campus.usal.es/~revistamedicinacine/Vol_4/4.2/ing.4.2.pdf/editorial4_2_ing.pdf. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
4. MUÑOZ, F., MORALES, J., TORRES L. (2009) El cine en la enseñanza de estrategias para el afrontamiento de la enfermedad Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento. Vol. 6, N.º. 2, pags. 27-38. En este artículo se expone la experiencia en la utilización de material cinematográfico en una actividad de formación para la mejora en la implementación de la metodología de cuidados, así como las estrategias que se utilizaron para la integración de contenidos teóricos y prácticos.

Aunque dedicaremos más páginas a la presencia de la muerte en el cine infantil, es importante señalar que en las primeras producciones de Disney aparece: *The Skeleton Dance* en el título original, *La danza del Esqueleto* o *Danza macabra* en español. Es un corto animado de las *Silly Symphonies* de Disney creado en el año 1929. Fue producido y también dirigido por Walt Disney, y animado por Ub Iwerks. En él, podemos ver un grupo de esqueletos que bailan y crean música en un tenebroso cementerio. Los esqueletos usan el sonido de los árboles y de los animales para acompañar su baile, es como una burla a la muerte que te hace reír. Se puede ver en: <http://www.youtube.com/watch?v=eq-NKrC6itQ>

Como podemos observar, hay muy poca producción literaria sobre el tandem que nos ocupa, y cuando lo hay está relacionado con medicina, enfermedad o terminalidad y son, relativamente, recientes. También decir que en la bibliografía y webgrafía consultada sólo encontramos referencias a la muerte en el cine con aprovechamiento formativo en los siguientes libros:

1. Kohan, S. A. (2006). *Biblioterapia y Cineterapia*. Barcelona: Alba Editorial. pág: 341-353. Capítulo "Mirar la muerte a la cara"
2. Tomás y Garrido, M. C. y G. M. (2004). *La vida humana a través del cine: cuestiones de antropología y bioética*. EIUNSA. Ediciones Internacionales Universitarias, S.A. Tema 8: "La paradójica fragilidad humana" (pág: 117-131) y Tema 19: "La eutanasia, el suicidio y la huelga de hambre" (Pág: 285-297)

Y las siguientes webs:

- ❖ Martínez-Salanova, E.: www.uhu.es/cine.educacion, donde hay una sección dedicada a la eutanasia.
- ❖ García, Alfonso M.: www.tanatologia.org con un amplísimo apartado sobre cine y muerte en diferentes aspectos.

Esto pudiera ser un indicador de que el cine como recurso didáctico para tratar la muerte en educación es un tema incipiente donde encontramos apenas algunos trabajos y, en parte, es así porque la Educación para la muerte también es un tema poco desarrollado, lo cual refuerza el sentido de esta investigación ya que pretende hacer una contribución en un campo donde las semillas están despertando.

Uno de los frutos de esta investigación, es la relación de películas educativas sobre el tema, recopilación que inicié en el año 2001 y que se muestra en el Anexo 3.2.1.6.2. "Películas educativas sobre la muerte". Son muchas las películas que podríamos incluir bajo el título *muerte*, la selección se ha realizado en base a que fueran películas didácticas, es decir que pudieran ser utilizadas en el Aula provocando reflexión y debate.

3.2.3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

"Como sujetos activos siempre somos dueños de una situación, tenemos poder en ella; en posición activa todas las circunstancias, incluso las dolorosas, acrecientan nuestra potencia, por lo que los afectos siempre nos alegran"
Spinoza (1980)

Dado que es un tema con escasa tradición en la formación del profesorado, y que es considerado "tabú social" actualmente, se hacen necesarias unas breves reflexiones sobre el pensamiento del profesor y cómo éste determina su acción didáctica.

La elección del término *pensar* viene dada sobre todo por su definición: "Examinar una idea cuidadosamente para formar un juicio o reflexionar sobre ella" y su etimología: Del latín *pensare*: pesar, calcular; ya que estamos planteando al profesorado un campo de discusión o de problematización para descubrir –o no- su posible valor formativo.

Considerando que en todo proceso educativo existe un entrelazamiento de contextos: criterios institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, interpretaciones de los profesores, condiciones ambientales y curriculares, la práctica educativa se presenta como una actividad compleja y paradójica que reúne tradiciones históricas y sociales y elecciones culturales particulares.

Desde la perspectiva weberiana, el conocimiento de los procesos culturales sólo es concebible "sobre la base de la significación que la realidad de la vida, configurada siempre en forma individual, tiene para nosotros en determinadas conexiones singulares". (M. Weber, 1982, p: 61)

Siguiendo a Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) es importante que sepamos ver que en la acción educativa están presentes una historia y una tradición, a partir de la cual se han fundado una serie de esquemas de pensamiento (conceptos, creencias, supuestos básicos y valores) que sirven a los profesores como soporte en su acción profesional. Con las metas preestablecidas y las tradiciones, conviven expresiones espontáneas, algunas inconscientes, que emergen desde las apreciaciones y construcciones personales para resolver situaciones imprevistas, es decir, para dar respuestas creativas ante la incertidumbre y el azar. Es por ello que las tradiciones son susceptibles de nuevas elaboraciones y construcciones que enriquecen y transforman los sentidos anteriores.

Por otro lado, lo que sucede en el aula supone un juego permanente de poderes y saberes en los que unos tienen mayor influencia que otros, de ahí que el aula sea un escenario vivo donde se produce un intercambio de ideas, intereses, valores y significados sociales. El proceso de socialización que se vive en las escuelas se realiza a través de un complejo sistema de negociaciones ocultas o manifiestas que generan discursos educativos particulares. En ese campo de fuerzas se dan, junto a los procesos sociales, los de individuación y subjetivación, formando sujetos, posicionados en un espacio-tiempo concreto y determinado. Por lo tanto, parece claro que existe una estrecha relación entre el pensamiento del profesor y su acción didáctica y que todo cambio de la acción didáctica del profesor ha de pasar necesariamente por un cambio de sus concepciones o creencias. La propia biografía personal, el marco institucional, las relaciones personales y profesionales, la cultura profesional de la comunidad educativa, su experiencia, las exigencias educativas de padres y de alumnos, etc. actúan sobre la actividad cognitiva y práctica del profesor.

Siguiendo las características que Ortega (1940, en J. Marías 1991, adaptado) otorga a las *creencias*, estas se acercarán a nuestro objetivo:

1. A diferencia de las ideas, que son pensamientos explícitos, *las creencias no siempre se formulan expresamente*, operan desde el fondo de nuestra mente, las damos por supuestas.
2. Normalmente *no llegamos a ellas como consecuencia de la actividad intelectual*, se instalan en nuestra mente fundamentalmente por herencia cultural, por la presión de la tradición y de la circunstancia. Las creencias son las ideas que están en el ambiente, que pertenecen a la época o generación que nos ha tocado vivir. Las creencias no se pueden eliminar a partir de argumentos concretos, sólo se eliminan por otras creencias.
3. *Identificamos la realidad con lo que nos ofrecen nuestras creencias. Con nuestras creencias damos un sentido a la vida que nos toca vivir*, las ideas se tienen y en las creencias se vive.
4. Las creencias tienen un *carácter colectivo*.

Centrándonos en las creencias pedagógicas parece que aún no existe unanimidad en su delimitación conceptual. Un paso previo al estudio de las diversas creencias de los profesores reside en examinar el significado del concepto mismo de *creencia*, pues existe una confusión evidente en la definición de este término y en las diferencias que comporta respecto a conceptos similares. Así, las creencias de los profesores han sido conceptualizadas como *preconcepciones y teorías implícitas, orientaciones en la enseñanza, interpretaciones de la propia experiencia que sirven de base para ejecutar acciones posteriores, conocimientos, actitudes hacia la educación, etc.*

Todo estas argumentaciones llevan a la conclusión de que el planteamiento de “la normalización de la muerte en la educación” abre un campo de pensamiento y de examen cuidadoso de la idea y que, una vez abierto el campo de reflexión es cuando pueden emerger las diferentes *concepciones*, las *creencias* sobre el ser humano y sobre la vida y la muerte y las *teorías implícitas* sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre la infancia y el desarrollo, entre otras.

Partiremos de unas premisas básicas a la hora de plantear una formación del profesorado en el área de la normalización de la muerte para pasar a ver después, las aportaciones de algunos pedagogos que nos ayudarán a enmarcar y diseñar dicha formación:

Premisas básicas

1. El profesor es quien tiene la responsabilidad de tomar las decisiones que afectan al desarrollo de la enseñanza en el aula.
2. Todo cambio de la acción didáctica del profesor ha de pasar necesariamente por un cambio de sus concepciones o creencias y, para eso, es preciso conocerlas.
3. El desarrollo del sujeto tiene sentido si es *con y para* los demás. Por tanto, *toda elección debe contar con el otro*.

Aportaciones de algunos pensadores y pedagogos

Pedagogos de todos los tiempos hablan de la importancia del cambio de mentalidad que se debe dar en los docentes que pretendan una educación que contribuya a un mundo más habitable. Ya que incluyo el educar para la muerte en ese tipo de educación y ya que son pocos los pedagogos o maestros que hayan investigado en el tandem educación-muerte, citaré a estos y a otros autores (filósofos) que han contribuido de una manera más o menos directa a elaborar un perfil del docente que pretenda indagar en la normalización de la muerte.

❖ Edgar Morin (1999)

Este autor lanza una propuesta de siete saberes necesarios para la educación del futuro, que, al parecerme significativas, las he adaptado a características que se presuponen han de tener los educadores del futuro, que es donde sitúo esta propuesta:

- a) Capacidad de ver los hechos de una manera global, multidimensional y compleja.
- b) Capacidad de ver los errores e ilusiones del conocimiento
- c) Capacidad de enseñar la condición humana (cósmica, física, terrestre y humana)
- d) Capacidad de enseñar la identidad terrenal
- e) Capacidad de enseñar a afrontar las incertidumbres
- f) Capacidad de enseñar la comprensión
- g) Capacidad de enseñar la ética del género humano.

❖ J. Krishnamurti (en Colom y Mèlich,1994)

“Las notas características del nuevo modelo antropológico, posibilitador de la transformación social son:

- a) Franqueza emocional*
- b) Sensibilidad*
- c) Responsabilidad*
- d) Amor*
- e) Diligencia*
- f) Libertad*
- g) Bondad*

Para lograr estas actitudes, Krishnamurti aconseja la soledad, pues ayuda a ver con claridad los problemas, amén de que estabiliza la mente y conforma el carácter. Además la soledad propicia un alto nivel de aprendizaje ya que está en atención interna, es decir la mente se encuentra en estado de investigación constante” (Colom, A. y Mèlich, J.C., 1997: 152)

❖ C. Poch (1996):

“La persona que se adentre seriamente en el tema de educar para la muerte ha de tener algo más que voluntad y convicción positivas frente a la muerte ya que a menudo la propia angustia inconsciente que tiene el adulto frente a ella puede hacer fracasar el mejor de los propósitos” (1996:94)

❖ J. A. Marina (2000)

Este autor llama a la época que estamos viviendo *ultramodernidad*, desde ella defiende la idea de la creación de una *ética universal*. Ambos conceptos son ampliamente desarrollados en su libro del cual, rescato y adapto, cuatro ideas inmersas en sus textos que me parecen pertinentes:

- a) *Inteligencia compartida.* -“La autonomía personal sólo puede construirse dentro de un proyecto social. Sólo podemos ser libres viviendo en sociedad manteniendo relaciones que limiten nuestra libertad”.
- b) *Inteligencia ética.* -Ser copartícipe de la “invención de formas de vida dignas, estimulantes y felicitarias. Las altas torres de la generosidad. El fulgor de la bondad. La enérgica agilidad de la virtud.
- c) Capacidad para “*adentrarse en el palpitante corazón de los conflictos*, sintiendo nuestra limitación y soledad, para desde ahí, sentir la urgente necesidad de dar el salto ético”
- d) *Estar atentos a las velocidades y los ritmos*, propios y ajenos, individuales y sociales: “La Naturaleza tiene sus propios ritmos explosivos como el florecimiento del hibiscus, encalmados como el granar del trigo, solemnes como el despliegue poderoso de la secuoya. Lo mismo ocurre con los asuntos humanos. (...) Hay que ser rápido en responder a la injusticia y paciente al escuchar. Veloz en ejecutar lo decidido pero tener calma para decidir. La eficacia es rauda, la ternura es lenta”

❖ A. de la Herrán (2002)

Para este pedagogo, la educación para la muerte es, como ya hemos dicho anteriormente, uno de los temas radicales (de *raíz*) que deberá tener presencia en este siglo al que él mismo denomina “el siglo de la educación” ya que considera que “La mayoría de los problemas humanos tienen una raíz educativa; es lógico, pues que la institución de la educación sea la encargada de protagonizar el proceso de cambio profundo” y añade “Para superar el rango de lo disciplinar, entre esa *educación global* y el *cambio curricular*, media un cambio en el docente centrado en su *ego* y en su *conocimiento*”.

Los ejes del “sistema de coordenadas formativas complejo y aspirante a total” son:

- a. Formación técnica y crítica
- b. Desempeoramiento egótico-técnico
- c. Autoconocimiento y mejora profunda

Por otro lado, en los nuevos campos de objetivos que señala (2002: 387) describiremos los que se relacionan con la transformación docente:

1. Crítica y duda
2. Autocrítica y rectificación
3. Reflexión y complejidad
4. Realización de síntesis dialécticas
5. Cooperación y convergencia
6. Comprensión y generosidad
7. Enriquecimiento y aportación
8. Adaptación y producción.

❖ J.C. Mèlich (1989)

Desde la Pedagogía Existencial que desarrolla, basada principalmente en las ideas del filósofo alemán Karl Jaspers, se defiende el concepto de educación problematizadora, de lo que se deduce que el docente ha de estar en continuo cuestionamiento, búsqueda e investigación de cual es nuestra estructura existencial sin dar por acabado nunca el trabajo de la búsqueda de la verdad. “La educación es también, y sobre todo, realizarse y autorrealizarse” (1989:114).

Derivada de esta Pedagogía, se realizó una experiencia en torno a la Pedagogía de las situaciones-límite en la escuela Normal de Pedralbes durante el curso 1987-88 por las profesoras M^a A. Miret; A. Espina y M^a P. Pérez. Según ellas, el docente (Mèlich, 1989:188):

- a. No debe sentirse inhibido, sino que debe participar en esa pedagogía activa donde el discente investiga, descubre, soluciona problemas,...siendo él mismo, en parte, responsable de su propia educación.
- b. Invita, motiva al educando a investigar
- c. Debe mantener una sana relación con el educando, de eso dependerá el resultado positivo o negativo de la experiencia.
- d. Debe saber que el entorno que rodea al discente es el objeto de la experiencia

❖ J. Dewey (citado en De la Herrán, A.(2002:271)

Dewey propuso tres actitudes como requisitos de la acción reflexiva ya que para él, la reflexión:

“Nos emancipa de la actividad meramente impulsiva y meramente rutinaria. Formulada en términos positivos, el razonamiento nos permite dirigir nuestras acciones de forma previsoras y planificar según los fines a la vista o los objetivos de los cuales somos conscientes (...). Nos permitimos saber qué pretendemos cuando actuamos”

Estas tres actitudes son:

1. *Imparcialidad*, entendida como amplitud de mente y flexibilidad; deseo sincero y activo de escuchar más que a una parte, sea quien sea y venga de donde venga; detenerse en los hechos; creer en la posibilidad de error, aun de aquello que tenemos por más cierto .
2. *Responsabilidad*, entendida como examen de las posibles consecuencias a que nos puede llevar una acción y buen hacer en las circunstancias actuales.
3. *Entrega*, entendida como *generosidad profesional*, en clave de *amplitud y responsabilidad*

❖ R. Porlán y A. Rivero (1998)

La formación del profesorado debe tener en cuenta cuatro aspectos básicos:

1. Los problemas prácticos de los profesores
2. Sus concepciones y las experiencias que provienen de su práctica de la enseñanza
3. Los aportes que puedan provenir de otras fuentes de conocimiento del docente (conocimientos metadisciplinarios, disciplinas científicas, modelos didácticos, entre otros)
4. Las interacciones que puedan establecerse entre ellos

Y las etapas de formación deberían dar oportunidad para:

- Tomar conciencia del propio sistema de ideas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Observar críticamente la práctica y reconocer en ella los problemas, disyuntivos y obstáculos significativos, problemas y disyuntivos no sólo desde el punto de vista técnico y funcional, sino también desde la perspectiva de las valoraciones éticas e ideológicas.
- Contrastar, mediante el estudio y la reflexión, las concepciones y experiencias propias con las de otros profesionales y con las que proceden de los saberes organizados. Esta es una forma de hacer evolucionar el sistema personal de ideas y de formular hipótesis de intervención en el aula más potentes que las anteriores, que den cuenta de los problemas detectados.
- Poner en práctica dichas hipótesis y establecer procedimientos para un seguimiento riguroso de las mismas (evaluación investigativa).
- Contrastar los resultados de la experiencia con las hipótesis de partida y el modelo didáctico personal, determinar conclusiones, comunicarlas al conjunto de la profesión, detectar nuevos problemas o nuevos aspectos de viejos problemas, y volver a empezar el ciclo.

3.3. INFANCIA, ADOLESCENCIA Y MUERTE. PERSPECTIVA EVOLUTIVA

Unos y otros son seres activos que aprenden mediante su enfrentamiento con situaciones problemáticas. El pensamiento constituye para todos un instrumento destinado a resolver los problemas de la experiencia y el conocimiento es la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas.

J. Dewey

Si nos detenemos en uno de los aspectos relevantes a nuestra investigación, como es la *Mirada* que damos a nuestros niños y adolescentes, que ha ido cambiando a lo largo de la historia, podemos establecer una relación determinante entre esta *Mirada* y cómo les acompañamos en el tema de la muerte. El siguiente Gráfico nos lo muestra:

Fig.7



De la *Consideración*¹² que tengamos hacia nuestros niños y adolescentes va a depender cómo establecemos nuestra relación con ellos, qué valor le damos a su existencia, a sus opiniones, a sus silencios, a sus miradas,... esto va a influir en nuestra manera de ayudarles a resolver conflictos y en cómo respondemos a sus preguntas y sus inquietudes y una de ellas es, sin duda, la muerte tal y como algunos estudios nos lo demuestran:

3.3.1. EVOLUCIÓN DE LA IDEA DE MUERTE

En este apartado, haremos un recorrido por los diferentes autores que han estudiado la evolución de la idea de muerte en los niños (0-16 años). Para confeccionarlo me remito a la búsqueda y estudio que realicé junto al profesor Agustín de la Herrán en el 2006 para la redacción de los capítulos correspondientes en el libro "La muerte y su Didáctica", en él hay, además un estudio detallado de los miedos que acompañan a la muerte (de la Herrán, A. y Cortina, M. pág. 19-45, 2006).

Empezaremos explicando brevemente cuándo un niño es capaz de comprender el significado de la muerte, seguiremos con las características evolutivas sobre la idea de muerte divididas en tres apartados: 0-6 años, 6-12 y 12-16 años y acabaremos con la vivencia del duelo según las edades (de la Herrán, A. y Cortina, M. pág. 47-53, 2006).

¿CUÁNDO UN NIÑO ES CAPAZ DE COMPRENDER EL SIGNIFICADO DE LA MUERTE?

Algunos factores que intervienen en una adecuada elaboración comprensiva de la muerte por parte del niño y el adolescente son:

1. Por parte de los padres y la familia: Las actitudes de sus padres hacia la muerte y capacidad de hablar de ella abiertamente, y la manera en cómo la familia y la sociedad presentan u ocultan la muerte al niño.
2. Por parte de sus características psicológicas: Su capacidad para exteriorizar sus sentimientos, dudas y cuestiones condicionada al acogimiento que el entorno proporcione; sus habilidades cognitivas, su consistencia emocional o fortaleza yoica, las experiencias personales previas con la muerte, etc.

Las experiencias y formaciones conceptuales que se forman en edades tempranas son básicas para su vida. El afecto, la comprensión, la información pertinente a su edad y la perspectiva social podrán formar parte de una filosofía de vida que será base y guía de su comportamiento con relación a la muerte.

Teniendo en cuenta lo anterior, recogeremos aportaciones e intentaremos describir los cambios o regularidades que normalmente se dan o tienden a darse en el proceso de comprensión de la muerte en el niño desde los 0 a los 16 años.

¹² La palabra "considerar" ha sido elegida conscientemente por su etimología. Me baso para ello en J.A. Marina (2000: 127): "Procede de "sideral" y debió de significar el atento examen de los astros en busca de augurios. A principios del siglo XVII, mi admirado Covarrubias lo define como "pensar bien las cosas", pero durante el siglo siguiente se fue convirtiendo en un modo de evaluarlas y el curioso *Panlético de* 1843 lo relaciona con el respeto hacia las cualidades de los seres. Considerar algo o a alguien es concederle atención y tiempo, creer que es presuntamente valioso"

EL NIÑO DE 0-6 AÑOS:

1. 6-8 meses: Como cuidó de mostrar J. Piaget, los prerrequisitos para la construcción del concepto de "muerte" hacen su emergencia, con la esencial noción de permanencia del objeto (J. Jubert, 1994).
2. A los 2 años, una de las primeras construcciones sintácticas es: "no está" [ha desaparecido] (J. Jubert, 1994). Desde los 2 años tienen lugar las *primeras intuiciones sobre el ciclo vital*, alrededor del cual hemos observado varias estrategias en las que el niño apoya su proceso intuitivo (A. de la Herrán et al., 2000):
3. Entre 2-3 años de edad las funciones yoicas han madurado lo suficiente para que el niño comprenda el significado de la muerte, si no hay factores orgánicos o emocionales que hayan interferido la normal maduración del yo.
4. A los 3 años, J. Jubert (1994) observa que, si, abiertamente pero con todo el tacto y la suavidad necesarios, se pregunta a cualquier niño si piensa o ha pensado en la muerte, o, bien si se mantiene abierta una conversación sobre el tema de la muerte, partiendo de las mil y una ocasiones que la cotidianidad ofrece, se percibirá un amplio repertorio de pruebas sobre la innegable *conciencia de la muerte* en la infancia.

EL NIÑO DE 6-12 AÑOS

Después de revisar algunos trabajos representativos de la idea de la muerte en los niños de 6 a 12 años, nos parece que no hay una unificación de criterios entre las aportaciones, como se puede apreciar en la muestra que ofrecemos.

Desde el ámbito de la Psiquiatría infantil, J. de Ajuriaguerra (1983) hace la siguiente selección de propuestas (pp. 437-439):

1. Según Gessell:
 - a. A los 6 años comienzan las reacciones afectivas ante la muerte y el temor de la muerte de la madre, sin creer en la posibilidad de su propia muerte
 - b. A los 7 años el niño piensa en la muerte como una clara experiencia humana, pero sólo vagamente se le ocurre que va a morir un día
 - c. A los 8 años es capaz de aceptar ya el hecho de que todos, incluso él mismo, han de morir y hacia los 9 años con todo el realismo el hecho de tener que morir más adelante.
2. Según H. Wallon: El problema del crecimiento, de la vida y de la muerte escapan al niño, al menos hasta los 9 años. Son todavía cosas lejanas que aún no sabe construir en la realidad. La idea de la muerte se confunde al principio con circunstancias externas y el niño no parece sentirla como amenaza para sus instintos vitales. La muerte es algo así como un estado diferente. Los muertos y los que pueden morir pertenecen a otra categoría humana.

Para que llegue a admitir que también ha de morir ha de poder afirmar previamente que todo el mundo ha de morir. El silogismo es perfecto pero no tiene el convencimiento de que ha de morir. En el niño, la muerte es, antes que nada, un conjunto de imágenes de relaciones flotantes y reversibles. Pasará mucho tiempo antes de que pueda oponer muerte y vida, máxime teniendo en cuenta que no posee una idea estable, coherente y precisa de la vida. Durante mucho tiempo no imagina la muerte sino mediante circunstancias más o menos espectaculares, que por otra parte son las circunstancias concomitantes que le confieren los vivos.

3. Según E. Förster, el niño no distingue entre la vida y la muerte como lo hacen los adultos por tener distinta idea del tiempo, no comprende que la muerte haya de ser eterna. La falta de introspección y la falta de conocimientos de la propia individualidad hacen que la muerte no tenga para él el sentido angustioso y cruel que tiene para la persona mayor. Estar muerto no significa mucho más que estar lejos. Por eso los niños aunque no temen a la muerte, no la buscan positivamente, sino en muy raras ocasiones.
4. Según otros estudios genéticos, el niño no ve en la muerte un inevitable final de su existencia y el sentido personal o social de la muerte se le va apareciendo muy poco a poco. El problema de la muerte no cabe reducirlo a un conocimiento intelectual ya que, desde muy pronto, el niño tiene vivencias autodestructoras, impresiones de aniquilación. La ausencia más o menos pasajera del otro, del objeto amado, también es una separación a la que el niño no permanece insensible.
5. Según S. Anthony, en la mente infantil la muerte equivale a una separación que le deja solo y abandonado, de forma que puede reaccionar con un sentimiento de culpa y tener el convencimiento de que se trata de un castigo, por sus propios deseos o por haberse comportado mal en cualquier momento.
6. Según L. Bender, el niño siempre vive en un mundo de incertidumbre verbal y de misteriosas implicaciones llenas de amenazas y de peligros. Trata de escapar al misterio, a la muerte, buscando un refugio en la experiencia concreta. De ahí, el principio de actitudes realistas y la generalización a partir de una única experiencia concreta que al niño le basta para excluir la incertidumbre.

Del libro de J.C. Mèlich (1989, pp. 128,129) nos hacemos eco de un par de modelos explicativos

- a. R. Cousinet (1939) hace una división por etapas en este tramo de edad:
 - ❖ El niño es incapaz de entender el problema de la muerte
 - ❖ La muerte es una larga ausencia, una desaparición provisional
 - ❖ La muerte queda integrada en el niño a través de los elementos sociales concretos: duelos, ceremonias, entierros, etc.
 - ❖ Aproximadamente antes de la adolescencia, aparece la conciencia de la propia finitud (pp. 65-76)
- b. L.V. Thomas (1983) observa que entre los 5 y 9 años el niño descubre que la muerte es irreversible aunque aun tiene dudas sobre su naturaleza orgánica. Después de los 9 años: Aparece el reconocimiento de la universalidad de la muerte y de la "obligatoriedad" (pp. 329,330).

Dice J.C. Mèlich que: “Hoy en día la psiquiatría no se halla en condiciones de afirmar cual de estos modelos es el correcto; de hecho, podrían encontrarse otros más. Sin embargo, hay un factor que se repite y es una secuencia que consta de tres fases:

- A. Desconocimiento absoluto de la muerte
- B. Descubrimiento *real* de la muerte del otro
- C. Descubrimiento de la propia muerte” (p. 129).

En C.Poch (1996), encontramos, entre otras, la referencia a Gessell (1953) (pp. 82,83):

- A los 6 años el niño conecta con la muerte, el acto de matar, la enfermedad, los hospitales, la vejez... Tiene cierta preocupación por las tumbas, los funerales y los entierros. No cree que él llegue a morir
- A los 7 años su comprensión es parecida a los 6, pero se da de manera más realista: interés por las visitas a los cementerios y por las causas de la muerte. Sospecha que él también tendrá que morir, pero lo niega.
- A los 8 años pasa del interés por las tumbas y los funerales a la curiosidad por lo que sucede después de la muerte. Posiblemente ya acepta el hecho de que todo el mundo muere, incluso él mismo.
- A los 9 años el niño menciona fundamentos lógicos o biológicos para hacer referencia al concepto de muerte: falta de vida, falta de respiración, el pulso, la temperatura, etc. Acepta la idea de que él también morirá algún día cuando sea mayor. En esta edad no se da un interés marcado por el tema de la muerte.
- A los 10 años, suelen hacer el comentario espontáneo de que sus padres no morirán. Algunos niños de estas edades manifiestan que los “buenos” van al cielo. Otros se preguntan cómo será el cielo.
- A los 11 años siguen siendo frecuentes las explicaciones sobre los entierros y la desintegración final, pero ya aumentan los argumentos teóricos sobre lo que pasa después de la muerte. Hacen comentarios sobre familiares y amigos que han muerto.
- A los 12 años se observa un acusado escepticismo, aunque a menudo éste puede reflejar una preocupación más grande por asuntos religiosos. No son muchos los que piensan que el difunto va al cielo y hay una gran mayoría que manifiestan dudas y falta de interés por el tema. Durante esta edad mencionan espontáneamente la reencarnación, mientras que otros imaginan la muerte como un largo sueño y unos cuantos como *el fin de todo*.

A.M. García, presidente de la Sociedad Española de Tanatología (www.tanatologia.org), señala que:

- a) Entre los 5 y 9 años, a pesar del aumento de vivencias con el mundo exterior, el niño siempre vuelve a la seguridad de la familia y del hogar (Easson, 1976), entiende que la enfermedad está causada por gérmenes y otras fuerzas externas, y comienza a adquirir un entendimiento de las causas internas de la muerte. Piensa que la muerte es selectiva y que sólo afecta a los ancianos.
- b) En torno a los 10 años, el conocimiento maduro del concepto de muerte depende de las habilidades cognitivas del niño, de las experiencias previas y de factores socioculturales, así como de las actitudes de sus padres hacia la muerte y de su capacidad para hablar abiertamente sobre ella. Podríamos definir el concepto de muerte en esta edad como: universal, irreversible y permanente (Wass y Stillion, 1987).

EL ADOLESCENTE DE 12-16 AÑOS:

1. Gesell (citado por J.C. Mélich, 1989, p. 128) observa que:

- A los 12 años se observa un acusado escepticismo, aunque a menudo puede reflejar una preocupación más grande por problemas religiosos. No son muchos los que piensan que el difunto va al cielo y hay un gran número de adolescentes que expresan dudas o falta de interés. Durante esta edad muchos mencionan espontáneamente la reencarnación mientras que otros imaginan la muerte como un largo sueño y otros como el fin de todo.
- A los 13 años sigue la idea de que la muerte es el fin. Se observa una preocupación por los otros, nombran amigos o parientes difuntos y comentan la tristeza de los que se quedan. Nuevamente están preocupados por la cuestión de si irán al cielo tanto los buenos como los malos o sólo los buenos y, por primera vez, nos hacen comentarios como: "A veces, me gustaría estar muerto".
- A los 14 años se muestran más variables en sus respuestas. Muchos creen que irán al cielo, otros presentan toda una variedad de ideas alternativas y el grupo que presenta escepticismo es más reducido que antes. Unos cuantos declaran tener miedo a la muerte, pero una de las tendencias más fuertes es la de señalar el carácter inevitable de ésta.
- A los 15 años son pocos los que piensan que uno va al cielo cuando muere. Algunos creen que nuestra alma perdura en el recuerdo de aquellos que se conocieron y otros dicen que sencillamente no les gusta pensar en el tema.
- A los 16 son muchos más los adolescentes que creen en el cielo como recompensa o como el lugar donde van los buenos. La mayor parte de las concepciones del cielo son más complejas que en edades anteriores. Muchos piensan en la muerte seriamente y mencionan su carácter inevitable: "Le tengo miedo pero cuando llega la hora, llega la hora" o bien: "No le tengo miedo: sé que más tarde o más temprano, llegará".

2. A. Haim (citado por Ajuriaguerra, 1983) sostiene que la idea de muerte experimenta en el adolescente la misma evolución que el conjunto de la personalidad. La acción unificadora de la genitalización liquida la disociación entre afecto y concepto, al tiempo que amplía la capacidad intelectual. Sentimiento de muerte, angustia de muerte e idea de la muerte se asocian, posibilitando así el conocimiento de la muerte, al mismo tiempo que la reactivación de los instintos más arcaicos provoca de nuevo la aparición de la angustia de la muerte. La manipulación de la idea de muerte es a la vez una actividad estructurante y un mecanismo de defensa contra las pulsiones que el adolescente teme no poder dominar. El adolescente espera alcanzar el conocimiento de la muerte, racionalizándola sin avivar demasiado su angustia. El manejo de la idea de muerte participa de la toma de conciencia necesaria para alcanzar la madurez, ayudándole a darse cuenta de su autonomía y de su libertad.

Encuentra así el placer de definirse y conocerse, de controlar sus instintos de muerte, de tantear su libertad. El hecho de pensar en la posibilidad de morir voluntariamente proporciona al adolescente la certidumbre de que vive y le ayuda a definirse como ser vivo.

3. Para A.M. García (2002), presidente de la Sociedad Española de Tanatología, tanto el preadolescente como el adolescente se caracterizan por el esfuerzo en adquirir experiencia. Todo lo que le sucede lo enfoca de una manera muy personal y su respuesta muestra que cree que su experiencia es única en los anales del devenir humano. Esta cualidad también afecta a su actitud ante la muerte. Como está en el empeño de crear su propia filosofía de vida, tiende a expresar dicha actitud ante la muerte mediante un interés explícito por lo que la muerte significa para él o para ella y para su vida futura. Los y las preadolescentes y adolescentes entienden el ciclo de la vida y descubren conscientemente la obligatoriedad de la muerte, el hecho de que es un proceso irreversible y que uno mismo también morirá llegado el momento. A esta edad empiezan a preguntarse por el sentido de la vida y, si sufren alguna pérdida cercana, a temer por la suerte de los que han sobrevivido. Saben del carácter universal de la muerte pero aún así es la noción más difícil de integrar en su universo conceptual y la más tardía en incorporarse por eso suelen asociarla a la vejez y a actos trágicos como los accidentes y la violencia.

Es a partir de los 11/12 años cuando el niño toma conciencia del sentido real de la muerte:

- *Finitud*: fin de la vida.
- *Universalidad*: todas las personas mueren y pueden hacerlo en cualquier momento, incluso yo y ahora.
- *Irreversibilidad*: el que muere no regresa más.
- *Inexorabilidad*: nadie, absolutamente nadie escapa a la muerte.

El adolescente acepta que la muerte es inevitable y el final de todo: no obstante la ve como algo lejano y que a él no le atañe (Grollmann, 1974). La relación existente entre la preocupación ante la muerte y la percepción del futuro personal se manifiesta en que aquellos adolescentes que conciben su futuro como lejano tienen poco interés por los temas relacionados con la muerte. Algunos pensadores como Ohyama y otros (1978) afirman la importancia que adquiere la muerte para estudiar el resto de los aspectos evolutivos de la adolescencia. La muerte puede significar para el adolescente un escape para situaciones intolerantes, un castigo, una aventura atractiva (Hogan, 1970; Greenberger, 1961).

Durante esta etapa es posible que los jóvenes y las jóvenes mantengan, generalmente, entre ellos mismos significativas conversaciones sobre la muerte, la agonía, los gestos heroicos. De ahí, tal vez, surja el idealismo que permitiera sacrificarse por grandes causas o consagrara la vida a ideales humanitarios. Muchas de estas conversaciones serán intentos experimentales y verbales de adquirir perspectiva acerca de ciertos temas. Gran parte de lo que se dice en ellas tendrá carácter de ensayo y exploración más que de afirmación madura y definitiva.

3.3.2. EVOLUCIÓN DE LA VIVENCIA DEL DUELO

Como bien acota A. Brennen (1987), la observación del dolor por una muerte cercana y significativa en los niños, preadolescentes o adolescentes es intrínsecamente dolorosa. Por ello los adultos intentan protegerles pretendiendo aislarles mediante el secreto y otras actuaciones improvisadas. Por su parte, cualquier niño es consciente de que su sufrimiento produce malestar al adulto. Lo que ocurre es que toda actuación improvisada está centrada en quien la desarrolla, y es, por definición, egocéntrica. Otra clase de *egocentrismos* son los radicados en el desconocimiento o la ignorancia. A. Aberastury (1978) ha reparado en la *mala actuación del adulto con el niño* ante situaciones de muerte. La incomprensión del adulto, su falta de respuesta o la presencia de mentiras a las preguntas del niño pueden provocar más dolor, confusión y problemas. El niño puede optar por no recurrir a un adulto *ocultador* o que le miente.

Un adulto que le oculte, le niegue la verdad, etc. puede bloquear el *proceso de elaboración del duelo en el niño* cristalizándole en la negación. Como hemos observado, puede llevar a *cerrar su duelo en falso*. Ante una vivencia de muerte, el diálogo y la escucha pueden ayudar al niño a elaborar su pérdida y su duelo, y aliviarle significativamente. Pero no sólo eso: “Ese duelo y ese camino de duelos constituyen una oportunidad excepcional de maduración de la persona a cualquier edad” (M. Cobo Medina, 2004). Es intención de este apartado contribuir a ese conocimiento.

Las separaciones por muerte conllevan dolor y cambio profundos y en ocasiones confusión e incluso alegría. Los significados y sus repercusiones dependen en gran medida de la persona, la edad, el vínculo afectivo y la circunstancia o situación de la muerte. Ahora bien, es en los momentos en que muere un ser querido cuando los sentimientos tienden a desbordarse, se exterioricen o no. En esos momentos queda patente que lo que sabemos sobre la muerte es escaso, que muchas veces es sobrepasado por la realidad, y que el conocimiento de ella no es suficiente. En ocasiones, junto al dolor, la tristeza, la soledad o la angustia conviven el alivio y la distensión, las necesidades biopsicosociales y la culpa del sobreviviente. La ambivalencia existe, y gracias a ella se puede superar la pérdida. Para ello se necesita un tiempo y una elaboración personal, a todo ello es a lo que llamamos duelo.

Entendemos por *duelo* una experiencia perturbadora pero aceptable y susceptible de posteriores aprendizajes emotivo-cognoscitivos y de posible madurez personal. Dicho de otro modo, según J. Laplanche, y J.B. Pontalis (1979) es el proceso de elaboración que sigue a una pérdida de un objeto referencial, mediante el cual el sujeto logra integrar la ausencia de dicho objeto.

Para el paidopsiquiatra C. Cobo Medina (2004), el duelo es “una dura regresión psíquica y física, mental, afectiva e intelectual”. Según este autor, desde un punto de vista psiquiátrico no hay una clínica infantil específica del duelo. Sin embargo, insiste en que, si se da, hay que saber ver o reconocer el duelo en el niño- y ayudarlo a expresarlo. La reacción típica del duelo en los niños de todas las edades es la *aflicción*, con una más amplia variedad de manifestaciones inespecíficas en ellos que en el adulto. Los síntomas pueden aparecer como *nuevos* o acentuar los que ya existían. Nuestras observaciones amplían el repertorio de reacciones típicas, incluyendo, además de la *aflicción*, la *agresividad*, el *mutismo*, la *autolesión*, la *evasión*, la *indiferencia*, la *negación*, el *alivio*, la *depresión*, la *regresión*, el *aislamiento*...

Podríamos resumir diciendo que:

1. El duelo no consiste en superar nada, sino en aprender a vivir con la muerte de quien ya no está. Es un tiempo de dolor y aprendizaje.
2. El duelo no es dar vueltas y vueltas a una situación dolorosa, sino o mejor, de suelta paulatina de carga dolorosa y ganancia en formación.
3. El duelo no consiste en sustituir nada, ni a nadie por nadie. No hay que sustituir a la mascota, al abuelo, al padre o al hijo muertos por otras personas y mucho menos si éstas son niños. El duelo es encontrarle su hueco, de modo que de él o ella, que ya no están, queden recuerdos buenos que además ayuden a vivir a todos los que quedan. Desde esta perspectiva estamos de acuerdo con P. Izaguirre en que "la esencia del duelo es un recuerdo agradecido unido a un sentimiento de culpa saneado".

EL NIÑO DE 0-6 AÑOS

1. SOBRE LA GÉNESIS DEL DUELO EN EL NIÑO. ¿Desde cuándo el niño es capaz de integrar la ausencia del objeto perdido, que constituye el proceso de duelo? No es fácil responder a esta pregunta, ni hay acuerdo unánime sobre el particular. Tomando como requisito previo el haber comprendido el concepto de muerte, *existen* diferentes posiciones sobre *el tema*. Para Rochlin, el niño experimenta el duelo *de forma distinta* a los adultos, *de una forma coherente* a su condición de niño. Bowlby afirma que a los 6 meses de vida ya pueden experimentar el duelo de forma adecuada a su edad. Para A. Brennen (1987), los niños muy pequeños parecen no quedar afectados, pero a los 7 meses de edad ya pueden manifestar pena de modo similar a los adultos. Otros autores señalan que es alrededor de los cinco años. Deutsch se refiere a la organización defensiva del niño -omisión de afectos- orientada a la protección de su integridad del yo.
2. PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA PÉRDIDA O REACCIONES ANTE LA EVIDENCIA DE MUERTE.
 1. Según C. Cobo Medina (2004), en los niños pequeños impera sobre todo el trastorno de aquellas funciones madurativas que se hallan en desarrollo en ese momento: desde alteraciones en el apetito, en el sueño, en el control de esfínteres, hasta irritabilidad, miedos y pesadillas.
 2. Según el estudio de A. de la Herrán et al. (2000), centrado en el niño de 3 a 6 años, tanto en casos previsibles como imprevisibles de muerte de adulto significativo, se suele presentar una serie de fases. Aunque pueda saltarse algunas de ellas, la tendencia natural del proceso es a atravesar gradualmente todas. Intentar situar al niño en una fase sin pasar por las anteriores o *cerrar en falso*, no sólo no le ayudará, sino que le situará en un logro ficticio:

- Fase de ignorancia:
 - Nivel I: El niño no sabe nada.
 - Nivel II: El niño echa en falta.
 - Nivel III: El niño siente que no está cerca

- Fase de abandono:
 - Nivel I: El niño cree que se ha ido.
 - Nivel II: Como no viene, se siente no-querido, y que puede tener la culpa de la ausencia, por haber sido malo/a.
 - Nivel III: Como el tiempo pasa y no aparece, cree que le ha abandonado.
 - Nivel IV: Como el niño se siente abandonado, odia/rechaza a la figura ausente.
 - Nivel V: El niño deduce que, si no viene, es porque no le quiere, ya que si le quisiera de verdad, vendría.

- Fase de desesperanza:
 - Nivel I: El niño niega que su falta vaya a ser permanente.
 - Nivel II: Como sigue sin venir, el niño busca cubrir su ausencia con ritos, objetos evocadores u otras personas.
 - Nivel III: El niño cree que ya no puede hacer nada por cambiar las cosas.

- Fase de aceptación:
 - Nivel I: El niño cree que la tiene, aunque no venga, y que algún día volverá.
 - Nivel II: El niño cree que la tiene, pero que no volverá más.
 - Nivel III: El niño cree que la tiene, pero que no vendrá porque ha muerto.

- Fase de positivación:
 - Nivel I: El niño desmitifica o acepta más objetivamente la figura ausente.
 - Nivel II: El niño enriquece/transforma su soledad en creciente madurez (autonomía).
 - Nivel III: El niño se hace consciente de su capacidad para superar adversidades.

3. INCAPACIDAD DE EXPERIMENTAR EL DUELO.

La elaboración del duelo es una finalidad psicológica y educativamente deseable. Por esto nos parece interesante detenerse en algunas situaciones emocionales del niño de 0-6 años en las que pueden darse una serie de factores responsables de la incapacidad de sentir el duelo:

- a. Si la relación emocional con la figura perdida es extremadamente cercana e intensa, el acceso a la conciencia de la muerte puede ser de una intensidad intolerable, con lo que el duelo puede *fijarse, retrasarse o inhibirse*.
- b. Si los padres contribuyen a dejar fuera de su comprensión elementos importantes, el niño de 2 ó 3 años lo hará también por su vinculación emocional.
- c. Si existe algún factor orgánico o emocional que haya interferido en la normal maduración del yo.
- d. Si muere la madre o el padre a los 4 ó 5 años sólo podrá hacer un acto de reparación cuando hay otra figura sustitutiva, de modo que se pueda renovar y recomponer el vínculo.

EL NIÑO DE 6-16 AÑOS

1. RESOLUCIÓN DE DUELOS CONTEXTUALES no directamente relacionados con la vivencia de muerte cercana). Entre los 12 y los 16 años, los preadolescentes y adolescentes tienen que resolver algunos duelos (Rubén Bild, 1986):

- ❖ *El duelo por la imagen de su cuerpo infantil.* Saben que cuando eran niños estaban más protegidos, el cuerpo infantil es menos conflictivo, el cuerpo en estas edades causa una serie de confusiones.
- ❖ *El duelo por la imagen idealizada de los padres.* Cuando los niños entran en esta etapa se vuelven críticos y se dan cuenta de que papá y mamá no son los más inteligentes, ni los más guapos. Esto les crea un conflicto, es como “si se les moviera el piso”, se sienten inseguros.
- ❖ *Además, hay otro duelo* que es el que tienen que hacer los padres y las familias con respecto al niño que se va convirtiendo en adulto.

2. PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA PÉRDIDA O REACCIONES ANTE LA EVIDENCIA DE MUERTE

- La reacción primera del niño ante la muerte de un ser amado –según A. Aberastury (1978)- es *negar* el hecho, y *morirse con el ser amado para no separarse* (S. Freud), mediante *microsuicidios*: rechazo a la comida, trastornos de sueño, depresión, etc., que pueden deteriorar física y psíquicamente al niño de modo contrario a la vitalidad. Estos comportamientos pueden ser pasajeros o estabilizarse si se verifica una repetición compulsiva de búsqueda de la muerte.

- A. Brennen (1987) señala las siguientes fases de la elaboración:

- ✓ Protesta, con angustia rechazo e ira.
- ✓ Desesperación, con tristeza y depresión.
- ✓ Aceptación y nuevos afectos.

- Entre 8-9 a 12-13 años, predominan los fracasos escolares y los problemas de comportamiento, con rabia y negación del duelo (C. Cobo Medina, 2004).

- Los preadolescentes de 10 a 12 años suelen percibir la muerte de un ser querido como algo que les hace ser diferentes, intentan mantenerse por encima del dolor, si muestran su dolor pueden hacerlo a través de la cólera, la rabia o la irritación, intentan crear un “vínculo” con la persona que ha muerto a través de ritos (ponerse su perfume, etc.), pueden sentir miedo de su propia muerte y del otro progenitor, en el caso de que la muerte sea de uno de ellos.

- Los adolescentes entre 13 y 16 años suelen adoptar una actitud cínica, incrédula o pesimista ante la vida en general, la mayoría no se permite llorar, sobre todo con chicos y chicas de su edad. Algunos cuidan de sus familiares, en especial de los pequeños y le dan un sentido útil a la vida, hay una nueva dimensión del sentimiento de culpa. En los adolescentes –observa M. Cobo Medina (2004)-, priman las reacciones depresivas y, especialmente, las conductas excesivas o desbordantes y las dificultades de carácter.

3.4. MARCO TEÓRICO DIDÁCTICA DE LA MUERTE

"Lo visible, eso que está inmediatamente dado, oculta lo invisible que lo determina"
P. Bourdieu

Los autores que han desarrollado reflexiones teóricas sobre la necesidad de la normalización de la muerte en la educación como contribución al desarrollo integral de la persona son:

Fig. 8

AUTORES	Joan Carles Mélich	Concepció Poch	Agustín de la Herrán y col.	Mar Cortina
Área del conocimiento	Filosofía de la Educación, Psicología	Filosofía de la Educación, Psicopedagogía	Psicología evolutiva, Didáctica. Formación del profesorado	Didáctica. Àmbito de las Tutorias. Formación de padres y del profesorado
Enfoque	Existencialismo. Filosofía de la finitud	Humanismo Cristiano	Complejo-evolucionista	Transdisciplinarietà
Etapa educativa de referencia	Sin definir	Sin definir	Educación Infantil	Adolescencia

Fuente: Elaboración propia

A continuación describo las principales ideas de estos 3 autores, las más están descritas en la investigación:

1. MELICH, J.C. Es autor de tres libros que relacionan muerte y educación. El primero de ellos, "Situaciones límite y educación" (1989) nombrado con anterioridad, está basado en el estudio de la obra de Karl Jaspers (1883-1969), filósofo alemán que fue uno de los fundadores del existencialismo y cuya obra, compuesta por más de treinta libros, influyó en la teología, la psiquiatría y la filosofía del siglo XX. Mèlich asegura que se hace necesario educar para la conciencia de la muerte, del sufrimiento, de la lucha y la culpabilidad, las cuatro situaciones-límite que plantea Jaspers y que Mèlich desarrolla y analiza como finalidades educativas. En "Pedagogía de la finitud" (1987), desarrolla la tesis de que la muerte no es un tema a tratar sino *el* tema porque el binomio vida-muerte aparece como la cuestión básica a la que nos tenemos que enfrentar en nuestra trayectoria como personas y en nuestra formación como docentes-discentes de la educación humana. Según este autor, una pedagogía de la finitud no puede eliminar la angustia de la muerte, sino que es, ante todo, una forma de vivir, un "arte de vivir" en la provisionalidad, la fragilidad y la vulnerabilidad, es una pedagogía que presta especial atención al otro, especialmente al sufrimiento, al dolor y la muerte del otro. Y en "Filosofía de la finitud" (2002), en palabras del autor en su contraportada: "se presta una especial atención a las transmisiones educativas como un aspecto fundamental de una filosofía de la finitud. El educador debe dar testimonio de la provisionalidad, de la vulnerabilidad, y de la contingencia propias de la condición humana. Sin este testimonio, la educación llega a ser fácilmente un instrumento al servicio del totalitarismo. Por este motivo, una filosofía de la finitud es sobre todo una crítica radical del poder".

Mèlich agrupa todas estas propuestas pedagógicas y reflexiones bajo el nombre de "Proyecto antropológico sobre la Filosofía de la finitud". Distingue entre finitud y muerte, en su artículo para AULA (2003, p: 39): "Muchas veces se ha identificado la finitud con la muerte. Es evidente que somos finitos porque tenemos que morir, pero también lo somos porque hemos nacido. Desde este punto de vista, la finitud es la vida, una vida que se teje frágilmente entre el nacimiento y la muerte. Es finita una vida que se sabe vulnerable, que se experimenta sometida al azar, (...) una vida que acepta preguntas que no puede responder". Para finalizar, me parece relevante señalar la importancia dada por Mèlich, al hecho de que una de las tareas de la educación del presente y del futuro es establecer lazos de confianza, de apoyo, de acogida, de consuelo, desde esta idea de vulnerabilidad y de impermanencia que nos proporciona una filosofía de la finitud.

2. POCH, C. (1996). Establece que la educación para la vida y para la muerte debe tener los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre el valor de la propia vida y la necesidad de vivir con profundidad cada momento como único e irrepetible.
- Hacer posible que los niños y jóvenes entiendan la muerte como parte integrante de la vida y como su fin natural.
- Ayudar a los niños y jóvenes a crecer con el mínimo de angustia posible en relación a la idea de muerte y conseguir que ésta no sea nunca un motivo de desesperación.
- Proporcionar herramientas para que puedan prepararse para la muerte de personas queridas y para poder reflexionar serenamente sobre la propia muerte. Entender la dinámica del duelo y las diversas formas de reacción ante la pérdida de seres queridos.
- Ser capaces de expresar serenamente los sentimientos propios y de respetar la manifestación de afectos y vivencias de otras personas
- Devolver la importancia del duelo en las familias y el hecho de poder morir rodeado de personas queridas.
- Procurar que el hecho de la muerte de alguien querido se convierta en una experiencia de crecimiento personal y de ofrecimiento de ayuda.
- Fomentar la capacidad de autoconocimiento y reflexión interna ante el misterio de la muerte.

3. HERRÁN, A. de la y col. De su libro “¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil” (2000), que considero un texto pionero en "Educación para la muerte" aplicada a la etapa Infantil, se recogen experiencias de y para la práctica de la educación, así como algunas aportaciones teórico-prácticas. De ellas destaco las siguientes:

1. La consideración de la “Educación para la muerte” como un posible *tema transversal de transversales* como propuesta técnico-reflexiva, laica, compleja y evolucionista, desligada de toda opción doctrinaria.
2. Habilidad de la muerte como contenido educativo universal y evolutivo.
3. Apertura o ampliación del concepto de muerte, más allá de su acepción trágica y paliativa: momentos significativos, muerte parcial, secuencias, reciclaje, etc.
4. Relación entre la muerte y la (*auto*) *educación de la conciencia*.
5. Diseño epistemológico (fundamentos y métodos) para el desarrollo de una "Educación para la muerte" *desde* la Educación Infantil.
6. Presentación de la estructura curricular tridimensional, formada por temas *longitudinales, transversales y radicales*.
7. Presentación de un triple enfoque de la "Educación para la muerte" paliativo, preventivo y complejo-evolutivo.
8. Normalización de las propuestas metodológicas habituales como medio de desarrollo preferente del enfoque preventivo e integrador de la "Educación para la muerte"
9. Sistematización de recursos didácticos de "Educación para la muerte" para Educación Infantil.
10. Sondeo de opinión sobre respuestas de padres y madres, maestros/as y equipos de orientación educativa y psicopedagógica ante una posible "Educación para la muerte"

11. Planificación de la "Educación para la muerte" paliativa: propuesta de realización del *periodo de duelo* para *proyectos curriculares* y *programaciones de aula*.
12. Sistema de pautas para padres, maestros y orientadores para la actuación en una eventualidad trágica.
13. Propuesta de fases psicológicas que el niño experimenta tras la pérdida significativa de familia directa.
14. Propuesta de fases en la elaboración de la propia muerte en personas especialmente maduras o evolucionadas
15. Colección de *dichos, refranes, mitos, citas*, etc. sobre la muerte y su educación posible, clasificadas según un glosario de entradas significativas.

A modo de conclusión: Nos parece imprescindible intentar dar un salto cualitativo: desde la necesidad de justificar la "Educación para la muerte" a la elaboración de una propuesta pedagógica aplicada para su realización.

En este contexto entendemos por "Didáctica de la Muerte" la aplicación de la "Educación para la muerte" al conocimiento y la comunicación desarrollados en contextos educativos, contemplados desde la perspectiva de la planificación y el currículum, la metodología didáctica, los recursos didácticos, la evaluación, la investigación de la enseñanza-aprendizaje, la creatividad, la conciencia, la (trans)formación del profesorado, etc.

4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Son tres los presupuestos fundamentales los que a partir de un proceso de problematización posibilitan la consolidación del problema en esta investigación. Con el objetivo de darles más consistencia, paso a describir algunos hechos sociales pertinentes a este apartado, deteniéndome en aquellas situaciones que atentan contra la dignidad humana con el propósito de ir enunciando los presupuestos que me llevarán al planteamiento del problema. Se puede observar en la exposición siguiente una descripción objetiva de los hechos, a modo de *telediario* en la que cada apartado va acompañado de una o dos citas elegidas a conciencia, a las que me adhiero intelectual y vitalmente y que respaldarán la elaboración de dichos presupuestos.

- A nivel social: violencia juvenil, maltrato infantil, acoso, violencia doméstica, intercambio de videos violentos y pornográficos entre jóvenes, guerras, extremada desigualdad en el reparto de riquezas que genera situaciones inhumanas de pobreza y enfermedad y situaciones que obligan al abandono del país de origen más allá de su posible muerte en el viaje y de las precarias condiciones en las que vivirán.

“La figura favorita del nuevo fascismo es el Adolescente, un protagonista que se caracteriza y es caracterizado por la incapacidad permanente para dibujar su geografía vital. Para ese héroe de nuestro tiempo sólo vale la posesión inmediata porque, de lo contrario, se sume en un estado de sopor o de abulia. Para ese héroe, para esa barbarie nuestra época ha creado un sistema pertinente: una economía de la posesión inmediata. Naturalmente, en el sentido más estricto, el capitalismo asume y promueve el modelo con su continua exaltación y exhibicionismo de la codicia. El bárbaro habla el lenguaje que los bárbaros puedan entender: compra, posee, ¿cómo dejarías de hacerlo si todo es para ti y sin apenas esfuerzos y para tu eterna felicidad? Y para que ese lenguaje de la depredación dichosa llegue a todos los rincones tenemos la más imponente fábrica de la hermosa mentira, la publicidad, nuestra única religión verdaderamente universal (...) Está muy bien mejorar la educación futura de los cachorros pero mientras los padres de los cachorros sigan atrapados por los fuegos fatuos, la rueda continuará girando en la misma dirección.” (Rafael Argullol. “El fascismo de la posesión inmediata” El País, 14/02/06)

- A nivel ambiental: cambio climático, sequías, desprendimientos, desertización de las montañas causadas por el abuso en la tala de árboles, aumento desmesurado de las construcciones por la especulación, disminución de los espacios naturales, disminución alarmante de los recursos energéticos no renovables, etc.

“Desde nuestra perspectiva actual, la naturaleza no nos proporciona sentido y significado, sólo recursos. La Tierra no es ya la portadora de un significado simbólico fuerte, Gran Madre, como lo ha sido en las cosmologías de numerosas culturas tradicionales. (...) Apenas quedan rincones en el planeta en los que no sea claramente perceptible la huella humana. Pero, en el camino, hemos perdido uno de nuestros tesoros más valiosos: el sentido de pertenencia, de conexión, de participación en el Cosmos que nos rodea y del que formamos parte. Es como si, paradójicamente, caminásemos de victoria en victoria hacia la derrota final.” (Antxon Olabe. “El Sol de la medianoche”. El País. Edición del País Vasco 01/08/05)

“Las sociedades cambian cuando cambian las personas. El cambio que se requiere, en estos momentos se está alumbrando desde abajo, por las sinergias de muchos pequeños cambios en los valores, los comportamientos y las prioridades de las gentes de todo el mundo en el uso de los recursos. Eso ya se está produciendo y es fuente de esperanza. Pero también se necesitan cambios impulsados desde arriba, desde los gobiernos y las instancias de poder, para modificar rápidamente las pautas globales de consumo de energía, de agua..., para frenar el cambio climático, para repartir de forma equitativa el acceso a los recursos, eliminando la pobreza, que es una de las lacras de nuestra civilización. Estas dos dimensiones, la personal y la política, deberían poder frenar los movimientos de la economía globalizadora, que amenaza con arrasar con todos los bienes naturales, desprecia la vida de las personas, y ha puesto en el centro de los intereses sociales al mercado y al dinero como valores supremos. Para quienes impulsan este movimiento, parece que todas las libertades se concretasen en la libertad de comprar y vender. Pero el mercado no es democrático, así que este deslizamiento no está beneficiando nada ni a los valores de la democracia ni a las tres cuartas partes de la humanidad que viven en condiciones de escasez, a veces de terrible pobreza. Darle la vuelta a esta situación requiere cambios drásticos en el Norte, para que el Sur pueda desarrollarse. Esos cambios son personales, sin duda, pero también han de ser políticos con medidas de gran calado”. María Novo. Cátedra UNESCO de Educación Medioambiental. Entrevista para la UNED. 2007

- A nivel familiar: nuevas estructuras familiares que si no se manejan bien desorientan a los niños, aumento del tiempo que los niños pasan en casa sin ningún adulto, aumento de los niños que no van a casa a comer, aumento de la demanda de los padres de no saber qué hacer con sus hijos.

“Ulrick Beck, sociólogo de la Universidad de Munich, dice en su reciente libro La sociedad del riesgo (Paidós, Barcelona, 1998) que el ciudadano ideal de un mundo regulado por el mercado es el individuo solo, sin lazos, extremadamente móvil, porque está en mejores condiciones para la competencia mercantil o laboral” (J.A. Marina, 2000, p:100)

- A nivel escolar: desmotivación por el aprendizaje, aumento de los casos de hiperactividad y falta de atención, aumento de las situaciones donde existe falta de respeto hacia los profesores, entre iguales, aumento de las matrículas de niños y niñas procedentes de todos los países sin programas educativos adecuados ni suficiente formación profesional que causa sentimientos de impotencia y desbordamiento entre los docentes.

«Eso que proponemos supone trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.) y supone cambiar para considerar la función que tiene en su globalidad la educación. La realización de la persona, que toda entera debe aprender es a SER.» Informe Delors (1996, cap. 4, p: 76)

1er. Presupuesto: En nuestra sociedad, la filosofía de vida que acompaña la idea de mercado y sus consecuencias impregnan la vida de las personas y sus relaciones con los otros y con el entorno, anteponiendo los valores materiales a los vitales, emocionales y espirituales. En esa anteposición, la vida y la muerte y por tanto, el ser humano y la naturaleza pierden su valor sagrado. La desacralización, el predominio de lo material sobre todo lo demás es causa de desequilibrio en el desarrollo y evolución de lo humano.

Algunas de las características que esta filosofía lleva implícitas son: la posesión y satisfacción inmediata, su consecuente frustración cuando no se consigue, la codicia, la competitividad, el egoísmo, la comodidad, la prisa, la ignorancia, la satisfacción sexual rápida y cambiante, la seguridad obtenida a cualquier precio, la defensa a ultranza de “lo mío”, el hedonismo, la queja, la exigencia y el individualismo.

Algunas que no lleva implícita son: la generosidad, la paciencia, la cooperación, la solidaridad, el conocimiento, la complejidad, la conciencia, la profundidad en las relaciones, la creatividad, la impermanencia, **la finitud**, la ternura, el compromiso, el respeto, la responsabilidad, la crítica y la autocrítica, el sentimiento de pertenencia a la especie humana, la universalidad.

Desde mi punto de vista el predominio de lo material sobre todo lo demás, genera sentimientos de soledad, vacío, desamparo, hastío, desorientación y desarraigo y esto es una de las principales causas de las actitudes de violencia y terror en todas sus formas anteriormente mencionadas. Justamente porque dejamos de lado aquellas que le dan sentido, profundidad, cohesión y orientación a la vida.

De entre todas las características que no inculca nuestro actual sistema rescato (en negrita, en el párrafo de arriba) la idea de la *finitud humana*: los seres humanos inscritos en un espacio y en un tiempo y de la finitud en general de todas las cosas, para desarrollar el segundo presupuesto.

2º Presupuesto: La finitud es inherente a la vida. El amor nos constituye como seres humanos. El amor y la muerte mantienen una relación dialéctica. Recuperar la conciencia de mortalidad contribuiría a un desarrollo más equilibrado y armónico de las personas y de las sociedades.

Algunas de las aportaciones que consigue el vivir con conciencia de mortalidad son, a mi entender, las siguientes:

- *Impulsa a reaccionar.* En contra de la inseguridad fundamental de la existencia, permanentemente expuesta a la muerte, el hombre ha creado las estructuras y los elementos de una gran civilización. El tiempo no es solamente amenaza sino distancia y retraso de la muerte, de ahí su lucha contra las enfermedades y el alargar la vida y sus condiciones. “H. Marcuse (1968, p: 231-233) y M. Verret (1961, p: 175) y otros muchos insisten en este poder estimulante de la muerte. Toda la empresa cultural de la humanidad es vista como lucha en contra de la muerte”.(J. Gevaert, 1981, p: 318).

- *Reconoce un determinado valor a lo material:* El significado de la existencia humana no puede estar en la acumulación de bienes privados para uso exclusivo de algunos individuos. Tampoco reside en la acumulación de éxitos sociales y profesionales. Nadie se lleva consigo al morir los bienes conseguidos ni los éxitos cosechados. Me parece importante, sin embargo, señalar que la muerte no descalifica el *tener* como tal sino el *tener* como objetivo absoluto del individuo con exclusión de los demás. En realidad lo único que dejamos al morir es el recuerdo y las huellas de una vida cuya profundidad y calificativos estarán en estrecha relación con la conciencia de muerte con la que hayamos vivido.
- *Redefine el concepto de libertad:* Según Jaspers (citado por Mèlich, 1989, p:136), la libertad absoluta es un sueño; únicamente hay libertad desde la aceptación profunda de mis condicionamientos, es decir, del límite, en este caso, de la muerte.
- *Confiere orientación a la vida.* El hecho irreversible de la muerte le confiere un límite al tiempo existencial y por eso le da una gran seriedad e importancia a cada uno de los momentos limitados que están disponibles y a cada uno de nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. Julián Marías pensaba que aunque parezca que la muerte convierte en problemática la felicidad, aquélla acaba siendo un elemento favorable a la experiencia de ser feliz. La muerte de cada cual convierte en sumamente valioso el vivir cotidiano, potencia la seriedad de las decisiones personales: cada día es irremplazable. Gracias a la muerte, el proceso de vida adquiere un carácter dramático y argumental, lo que otorga sentido y valor a las acciones cotidianas. La muerte no es, en rigor una amenaza aterradora, puede ser contemplada como una certeza positiva en tanto que configura globalmente la vida de cada uno, la intensifica. Ayuda a valorar lo que elegimos, nos ayuda a descubrir aquello que vale pro sí mismo: las personas con las que convivimos y amamos. Todos los demás componentes de la vida, ante la muerte pasan a un segundo plano. Frente a la muerte se pone a prueba el valor de los proyectos. La certidumbre de la muerte nos pone cara a cara, queramos o no, con la escala de valores que rigen nuestra vida.
- *Da sentido al compromiso y responsabilidad social.* Podemos llegar a sentir que la vida puede no tener sentido si la muerte nos la arrebatara en cualquier momento, pero es indudable que este absurdo queda anulado por la experiencia concreta de la solidaridad, del estar disponible al otro, del realizar acciones que contribuyan a aminorar las desigualdades, del asumir nuestra parte de responsabilidad moral ante las injusticias y hacer nuestra contribución para que el mundo sea menos inhóspito.
- *Nos iguala como seres humanos.* La muerte nos nivela a todos en la misma prueba, hayamos hecho lo que hayamos hecho y sido lo que hayamos sido. En este sentido, la muerte nos invita a fomentar la convivencia humana donde se reconozca la igualdad fundamental de todos.
- *Fomenta el pensamiento crítico, la perplejidad, la decisión individual y, por tanto, la responsabilidad.* Potencia la duda, el cuestionamiento, de cualquier filosofía o creencia social o religiosa para devolver el valor de la constante búsqueda y de la experiencia.

- *Plantea cuestiones esenciales sobre el sentido de la vida. ¿Qué significa vivir si todo acaba? ¿Para qué estoy aquí? Y por tanto fomenta la indagación y la búsqueda que ganan terreno sobre la desesperación y la apatía.*
- *Amplia el concepto de amor: El hecho de alejar la idea de muerte, nos aleja también del dolor, de la tristeza, pero tanto el placer como el dolor guían nuestras acciones, por eso no podemos desestimar una de las dos caras de la vida, nos aleja también de la necesidad de dar y recibir, de la experiencia del acompañamiento, de estar cerca del otro en momentos de dificultad, enfermedad o eventualidad trágica. Nos aleja, al fin y al cabo de la experiencia de amar.*

3r. Presupuesto: La educación puede –y debe- contribuir a la formación integral de la persona y eso incluye la normalización de la muerte.

La educación puede ayudar a ese equilibrio recuperando la conciencia de mortalidad ya que es su cometido conseguir la formación integral del individuo. La escuela no es un lugar donde enseñar el mundo, es el mundo y a la vez debe permanecer separada de él, antes de salir al mundo de manera consistente para conceder ese espacio de seguridad del que hablaba H. Arendt

Si desde los hogares y las instituciones escolares, permitimos que las leyes de mercado se filtren en nuestras relaciones con los niños y niñas, estamos actuando en contra de la naturaleza humana. Y se filtran. Sin darnos cuenta, silenciosamente, a través de muchos aspectos cotidianos: nuestras respuestas o nuestros silencios, a menudo poco conscientes, ante inquietudes naturales de los niños y niñas o adolescentes, la ternura expresada u omitida, nuestras miradas de aprobación o desprecio...en cada uno de nuestros actos, de nuestras palabras van implícitos nuestros pensamientos y nuestros sentimientos y esto es lo que ven y escuchan los niños, poseen un radar cuyas ondas penetran hasta el corazón de nuestro centro emocional, invitándonos así, a ser transparentes. Es realmente importante que seamos conscientes del poder que las criaturas nos otorgan fruto de su necesidad de tener referentes claros, coherentes y honestos para sentir que navegan con rumbo y no a merced del viento.

Los valores inherentes a la especie humana no son los valores que están imperando actualmente en el sistema educativo. Si no ponemos atención, se nos acomoda hasta el corazón y se instala la pereza, sobre todo, para pensar, para buscar soluciones inteligentes a los problemas; para imaginar a los demás, ponerse en su punto de vista, comprender su parte de razón o sus temores. Más aún, para convertir nuestro trabajo en una empresa atractiva e incitante. Es más fácil recurrir a la queja, desplazar la responsabilidad fuera de nosotros mismos, convirtiéndonos en sujetos pasivos dispensándonos de pensar y actuar.

Una educación que incluyera la normalización de la muerte incluiría un *estilo pedagógico tal que así*: Imaginemos por un momento que desde las escuelas, empezando por nosotros mismos, cultiváramos el conocimiento y el pensamiento propio; que por encima de otros valores estuvieran la cooperación, la libertad y el amor; que potenciáramos la intuición, la serenidad y la paciencia, que insistiéramos en la perseverancia para conseguir lo que deseamos profundamente y no aquello a lo que la publicidad nos impulsa; que les habláramos a nuestros niños y jóvenes de la complejidad, del misterio de vivir y de morir; que les pidiéramos su opinión fomentando su criterio; que en lugar de imponer siempre, negociáramos alguna vez; que disminuyeran los decibelios y la cantidad de gritos que lanzamos al aire cada día porque actuamos desde el respeto profundo hacia el otro; que en lugar de discursos morales tuviéramos comportamientos éticos; que el auto-conocimiento y la indagación estuvieran presentes en nuestro quehacer; que sustituyéramos los métodos educativos decimonónicos de nula efectividad por maneras creativas e inteligentes adaptadas a los niños, niñas y jóvenes del siglo XXI. Si así fuera, estoy convencida por la experiencia, de que disminuiría el grado de insatisfacción y malestar docente que parece existir actualmente y el grado de comportamientos y actitudes relacionados con la agresividad, la violencia, la falta de respeto hacia los otros, la desmotivación y la desatención porque habría disminuido la sensación de desamparo y desorientación.

Uno de los puntos de la Declaración de los Derechos de los niños (XIV Asamblea de las Naciones) es:

“El niño dispondrá de oportunidades y servicios, para que pueda desarrollarse física, mental, espiritual y moralmente de forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad”

En este sentido los niños y las niñas nos lo ponen fácil si los escuchamos. Es nuestra responsabilidad como educadores conocer y respetar la representación infantil de la muerte.

Los factores que intervienen en una adecuada elaboración comprensiva de la muerte por parte del niño y el adolescente tienen que ver con las actitudes de sus padres hacia la muerte y su capacidad de hablar de ella abiertamente y la manera en cómo la familia, la escuela y la sociedad presentan u ocultan la muerte al niño. También influyen las características psicológicas, es decir su capacidad para exteriorizar sus sentimientos, dudas y cuestiones, condicionada al acogimiento que el entorno proporcione y las experiencias personales previas con la muerte.

Sabemos que las experiencias y formaciones conceptuales que se forman en edades tempranas son básicas para su vida

En síntesis: Desde una perspectiva pedagógica donde los valores inherentes al ser humano son prioritarios, sí cabe la muerte en la Educación, pero actualmente no se educa desde ahí aunque esta perspectiva es, a mi entender, esencialmente formativa ya que, entre otras cosas, invita al cuestionamiento y a la duda. Una enseñanza que evita el tema de la muerte no se está dirigiendo a los seres humanos, ya que está ignorando las inquietudes naturales de los niños y adolescentes. Si la escuela no tiene en cuenta el sufrimiento, la adversidad o el dolor descarta importantes cantidades de vida. La educación es formación. Introducir la muerte en los estudios es proveerles de una perspectiva más cierta e intensa de la vida, es dotarles de recursos existenciales.

Aunque la importancia de este trabajo se ha podido ir deduciendo en los capítulos anteriormente desarrollados, quiero hacer hincapié en algunas aportaciones que este estudio pretende realizar y que podemos resumir en los siguientes puntos:

1. Señala la vital importancia de las finalidades educativas. Cuando hablamos de educación, la mayoría de los debates giran en torno a los medios necesarios para llevarla a término. Nos preocupamos más del *cómo* que del *para qué*.
2. Abre vías de investigaciones futuras relacionadas con la experimentación curricular y el desarrollo profesional docente.
3. Abre un espacio de reflexión a través de la conversación sobre un tema tabú que, al ser normalizado, contribuye a un desarrollo personal y social más humano
4. Se interesa por las preocupaciones o inquietudes del profesorado y el alumnado y pretende darles respuesta, analizando las respuestas de los sectores protagonistas de la educación para su canalización y posibles vías de acción a través de la propuesta formativa en el ámbito tutorial

A partir de las reflexiones anteriormente enunciadas surgen las preguntas problematizadoras que se constituyen en los cuestionamientos que orientan esta investigación

Preguntas orientadoras

- ¿Por qué en nuestra sociedad actual –y, por tanto, en la educación-, no se habla de la muerte de una manera abierta y sincera si es algo sobre lo que nos preguntamos y nos inquieta? ¿Siempre ha sido así? ¿Es así en otros lugares?
- ¿Qué idea tienen los niños sobre lo que es la muerte? ¿Cómo viven las pérdidas significativas? ¿Cómo evoluciona esa idea según las edades?
- ¿Cómo podemos, padres y profesores responder con honestidad a los cuestionamientos infantiles y adolescentes sobre la muerte?
- ¿De qué manera y cuánto las creencias educativas, sociales y familiares influyen en nuestra idea de muerte?
- ¿Es necesaria una reflexión personal sobre la muerte? ¿Tener en cuenta nuestra finitud confiere valor a la vida?
- ¿Tiene la muerte un valor formativo? ¿Podemos contribuir desde este tema a que la Educación dirija su proa a la formación integral del individuo?

Enunciado del problema

¿Cómo responden los profesores y alumnos de diferentes centros y niveles educativos cuando usamos el cine como recurso didáctico para tratar la muerte?

5. OBJETIVOS

5.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar experiencias pedagógicas sobre la muerte utilizando el cine como recurso didáctico con la perspectiva de presentar una propuesta formativa para el profesorado en el ámbito tutorial que favorezca la normalización de la muerte en la educación y, por ende, la formación integral del individuo, que le permita participar de un proyecto de desarrollo social más justo y más profundamente democrático.

5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Averiguar si la muerte y cómo está presente en los currícula actuales de los países europeos incluyendo nuestro país.
- Adentrarse en el pensamiento de los profesores; conocer, analizar e interpretar cuál es su pensamiento respecto a la normalización de la muerte en la educación detectando cuáles son sus dificultades, si las hubiera, o sus intereses para acercarse a esta temática.
- Adentrarse en el pensamiento de los niños y adolescentes sobre la muerte y su normalización en la educación
- Ofrecer, experimentar y evaluar el recurso didáctico del cine para tratar la muerte en la educación.
- Presentar los lineamientos de una propuesta didáctica formativa en el ámbito tutorial

6. PREGUNTA ESPECÍFICA DE INVESTIGACIÓN

¿Es el cine un recurso didáctico adecuado para tratar la muerte en educación en el universo y muestra seleccionado?

7. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El término metodología designa la manera en que enfocamos los problemas y buscamos respuestas. En ciencias sociales se aplica a la forma de realizar investigación. Entenderemos por método el camino que se sigue para tratar de alcanzar los objetivos de una investigación y por técnicas las formas de recorrerlo.

Teniendo en consideración que el objetivo fundamental de esta investigación es lograr un análisis de las manifestaciones de alumnos y profesores respecto a la normalización de la muerte a través del cine, el enfoque metodológico seleccionado es descriptivo e interpretativo enfatizando en procesos de carácter fenomenológico.

La fenomenología parte de la descripción de los hechos, de manera fiel al relato brindado por los participantes, excluyendo posibles juicios y conjeturas; logrando lo que E. Husserl (1994) denominó *epojé*¹³ o llegar a despojarse de creencias y prejuicios construidas a priori, que puedan sesgar la recolección de los datos o el análisis posterior de los mismos.

Esta investigación se inicia fundamentalmente a partir de una indagación mediante el relato de carácter dialógico realizado con los participantes en torno a las concepciones y elaboraciones personales que poseen sobre la necesidad o no de normalizar la muerte en la educación. A partir de esta primera indagación con 7 profesores de diferentes niveles educativos, se amplió el universo de trabajo abarcando más profesores e incluyendo a los alumnos.

El objetivo y acción fundamental desde el rol como investigadora es comprender lo expresado y lo vivido por los sujetos participantes a partir de la realidad relatada, identificar e interpretar las percepciones de esa realidad desde el punto de vista de los significados que la misma tiene para los sujetos con la perspectiva de realizar una interpretación posterior fundamentada en los referentes teóricos presentados.

La intención de proyectar una propuesta pedagógica que se implemente posteriormente en contextos educativos de todos los niveles, es uno de los objetivos que permite hacer realidad la proyección de la investigación.

Desde una perspectiva técnico-instrumental, en esta investigación predominan técnicas propias del diseño cualitativo (Entrevistas, Observación Participante e Investigación-Acción) que permiten de manera ágil, dinámica, recursiva obtener la información de evocaciones en oportunidades didácticas y formativas. Aún así, hemos utilizado el Cuestionario, técnica propia del diseño cuantitativo, para abarcar un universo más amplio y poder triangular los resultados.

¹³ En el lenguaje filosófico el término *epojé* propuesto por E. Husserl, determina la suspensión del juicio, lo que permite una "reducción fenomenológica". El investigador asume un rol de observador y/o escucha atento absteniéndose de emitir opiniones o interpretaciones a priori.

a. UNAS NOTAS SOBRE LA COMPLEMENTARIEDAD CUALITATIVO/
CUANTITATIVO.

En la investigación educativa el cuestionamiento más fuerte se personifica en la dicotomía cuantitativo/cualitativo pero en la actualidad las tendencias de investigación buscan superar el enfrentamiento que existe entre ambos paradigmas metodológicos a través de la complementariedad (Cook y Reichardt, 1986; Castillo y Gento, 1995; Carrasco y Calderero, 2000). La observación descriptiva, entrevistas y otros métodos cualitativos son tan antiguos como la historia escrita. En antropología, la investigación de campo hizo valer sus méritos hacia principios de siglo, siendo B. Malinowski¹² el primer antropólogo profesional que proporcionó una descripción de su enfoque investigativo y el cuadro de trabajo de campo. (Bohannon, P. y Glazer, M., 1993)

Según Margarit, A. M. (2000, p: 1) desde fines del siglo XIX hasta nuestros días, el perfil del investigador y de su trabajo se han ido transformando notablemente: en breve síntesis apuntaremos que el positivismo legó la sistematización del trabajo de campo y reglas de oro tales como la presencia directa del investigador en el terreno; la tradición culturalista, sus aportes sobre el conocimiento de las lenguas y la instalación de categorías tales como sentido y contexto; la perspectiva interpretativista legitimó los aspectos subjetivos del investigador como herramientas de conocimiento, la aparición de las técnicas de participación y la consideración del punto de vista de los informantes. Por último, la socioantropología introdujo dos conceptos claves: diversidad y perspectiva del actor.

El debate sobre las diferencias entre los métodos cualitativos y cuantitativos, así como sobre las implicaciones epistemológicas y empíricas de su integración se remonta al origen mismo de las ciencias sociales. Los fundadores de la sociología, al debatir sobre el objeto de estudio de esta disciplina, no ignoraban la correlación metodológica de sus propuestas. Durkheim (1978, p: 35) advertía sobre el riesgo de confundir los hechos sociales con las formas que estos adoptan en los casos particulares y postulaba que "la estadística nos ofrece el medio apropiado para aislarlos." Él defendía la posibilidad de abordar los fenómenos sociales con la misma objetividad y el mismo distanciamiento respecto al objeto de estudio que la que se presume, existe en las ciencias naturales. Más tarde, M. Weber (1982, p: 62) diría "Mientras en la astronomía los cuerpos celestes nos interesaban en sus relaciones *cuantitativas*, susceptibles de medición exacta, en las ciencias sociales nos concierne la tonalidad *cualitativa* de los procesos...cuya *comprensión* por vía de la revivencia es (...) una tarea (...) específicamente distinta de aquella que pueden o pretenden resolver las fórmulas de las ciencias naturales exactas en general".

"Frente a Weber, Durkheim no pretende inaugurar un método historicocultural propio de la ciencia social, sino que incluye al método sociológico en la gran familia del método científico. La causalidad se tiene que basar en conexiones rigurosas que vayan del antecedente al consecuente, y de éste a sus repercusiones objetivas, a lo largo de un razonamiento que establezca la primacía de las variables y las probadas correlaciones estadísticas. Frente a la «comprensión» y la lógica cultural de Weber, la sociología de corte eminentemente explicativo y funcional se vestía de largo de la mano de Durkheim. (J. Enrique Rodríguez Ibáñez, 1999, p: 34)

De acuerdo con Colás y Buendía (1994), la mayoría de los autores distinguen como enfoques metodológicos en investigación educativa el cuantitativo y el cualitativo. Pero, agregan estas autoras, que estos enfoques metodológicos no surgen en el vacío, sino que son proyecciones de planteamientos filosóficos que suponen tener determinadas concepciones del fenómeno educativo.

Cook y Reichardt (1986) consideran que el paradigma cuantitativo posee una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales, mientras que el paradigma cualitativo se afirma que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social. Además, indican que los métodos no se hallan ligados lógicamente a ninguno de los atributos de los paradigmas, los propios atributos no se encuentran lógicamente ligados entre sí.

Por otra parte, desde la postura eminentemente técnica, se acepta la integración, y desde ella se sostiene que los paradigmas no constituyen el determinante único en la selección de métodos. No se piensa que existe vinculación entre los rasgos que identifican a un paradigma y sus respectivos métodos. No se cree en la coherencia vertical entre estos. En resumidas cuentas se mantiene, que los atributos de un paradigma no están amarrados a los métodos cuantitativo o cualitativo; ya que es posible asociar los dos métodos con los atributos del paradigma cuantitativo como con los del cualitativo. Sin embargo, se advierte que ello no significa que en el momento de elegir un método, no tenga importancia la postura paradigmática ni tampoco equivale a negar que algunos métodos estén ligados a paradigmas específicos.

Para A. Bolívar (1993) la metodología de investigación en educación ha sufrido en la última década, un cambio más o menos radical, interpretable como que estamos ante paradigmas inconmensurables o sólo ante metodologías complementarias.

b. JUSTIFICACIÓN DEL USO DEL ENFOQUE PREDOMINANTEMENTE CUALITATIVO EN ESTE ESTUDIO.

Se parte de la premisa de que los conceptos y explicaciones se construyen socialmente por las personas y que tanto el conocimiento social como su utilización están basados en valores, y que los hechos sociales no pueden interpretarse fuera de un contexto teórico y por lo tanto histórico. La unidad de análisis de este estudio es el profesor y el alumno y el foco de la observación, la normalización de la muerte en educación, evidenciado por sus acciones o no acciones.

Según I. Zabala (1998), el investigador realiza la selección de la "parte finita" de la realidad para escoger temas de investigación de acuerdo con sus valores. Son ellos los que seleccionan qué parte de la realidad será estudiada: "Se decide de acuerdo con las ideas de valor desde las cuales consideramos la «cultura» en cada caso individual... Lo único que introduce orden en este caos es la circunstancia de que, en cada caso, sólo una parte de la realidad individual reviste para nosotros interés y significación, porque únicamente ella muestra relación con las ideas de valor culturales con las cuales abordamos la realidad" (M. Weber, 1984, p: 68-69 y 70).

Weber estaba convencido de que la multiplicidad infinita de procesos sociales hace que un conocimiento exhaustivo de ellos sea imposible para cualquier investigador. Esta imposibilidad implica que "sólo una parte finita de esa realidad constituye el objeto de una investigación científica, parte que debe ser la única «esencial» en el sentido de que «merece ser conocida»" (p: 62)

Según Cook y Reichardt (1986), la investigación educativa implica aspectos de orden medible y a su vez posee fundamentos decididamente humanista para entender la realidad social. Por lo tanto es imprescindible utilizar la metodología cualitativa por que ésta:

"... percibe la vida social como creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción social. Además el mundo social no es fijo ni estático sino cambiante, mudable, dinámico. El paradigma cualitativo no concibe al mundo como una fuerza exterior, objetivamente identificable e independiente del hombre. Existen por el contrario múltiples realidades. (p: 62)

La perspectiva cualitativa nos permite dar cuenta del proceso de construcción de significados y hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva, logrando la comprensión del proceso y la aproximación a los protagonistas, explicando la realidad subjetiva que subyace en la acción de los miembros de una sociedad como lo es la docente. La principal característica de este tipo de investigación es captar la realidad social a través de los ojos de los protagonistas, es decir a partir de los significados que tiene el sujeto de su propio contexto.

Desde la perspectiva cualitativa la investigación pretende la interpretación de los fenómenos, admitiendo desde sus planteamientos que un fenómeno admite diversas interpretaciones. Muchas veces hay una interrelación entre el investigador y los objetos de investigación, pero las observaciones y mediciones que se realizan se consideran válidas mientras constituyan representaciones auténticas de alguna realidad. Los resultados no pueden constituir conclusiones generalizables, pero si pueden ser comparables y aportar información relevante para otras situaciones y entornos concretos.

La generalización de los datos es uno de los debates entre el enfoque cuantitativo y el cualitativo. Desde el primer enfoque un criterio para atribuir *calidad* a la ciencia social aplicada a la educación es que sea generalizable en sus hallazgos, es decir, la presuposición de que sólo los fenómenos de carácter general o mayoritario interesan a las disciplinas sociales. Sin embargo, la corriente sociológica interpretativa ha postulado, desde sus orígenes, que los hechos que más interesan a las ciencias sociales son, justamente, lo contrario de cualquier generalización. Weber (1982, p. 62) señalaba: "la ciencia social que queremos promover es una ciencia de realidad. Queremos comprender la realidad de la vida que nos circunda, y en la cual estamos inmersos, en su especificidad... queremos comprender... las razones por las cuales [un fenómeno] ha llegado a ser así y no de otro modo". Esto es así por el carácter mismo del objeto de las ciencias sociales que señalamos con anterioridad: si los fenómenos que nos interesan son aquellos mediados por la interpretación de los individuos, entonces son las interpretaciones locales, las que nos interesan. De esta forma la pregunta que cabría hacerse, según J. Ibáñez (1994, adaptado) sería: "¿Cuán particularizables son tus hallazgos? Desde esta óptica, un hallazgo sociológico general es aún un dato que requiere de "particularización", y "especificación" para poder tenerlo como realmente sociológico" (p: 77-84)

La metodología de esta investigación se corresponde con un estudio exploratorio y descriptivo más que confirmatorio y explicativo. El carácter exploratorio, para Latorre y otros (1996), se evidencia en que el interés del investigador es explorar las relaciones de casualidad que ocurren en un contexto espacial y temporal determinado en un momento determinado. Cohen, L. y Manion, L. (1990) indican que la mayoría de los estudios en educación son más descriptivos que experimentales, por cuanto se basan en observar a los sujetos, grupos, métodos y materiales utilizados con el fin de describir, comparar, analizar e interpretar las entidades y los acontecimientos.

Es descriptivo de acuerdo con Best, J (1978) pues trata de descubrir e interpretar lo que es, lo que significa, precisar la naturaleza de una situación tal como se halla en el momento en que se realiza el estudio. Las investigaciones descriptivas son aquellas cuyos datos pueden ser cuantitativos o cualitativos o combinar el empleo de ambos tipos de datos. En ella no se busca comprobar una hipótesis sino buscar una información que ayude a tomar una decisión. Por su parte, Bolívar, A (1993, p: 51) señala que este tipo de estudio “no pretende tener un carácter confirmatorio de contrastación de hipótesis previamente formuladas con el posible objetivo de emitir leyes generalizables o conexiones causales; sino más bien hacer un análisis descriptivo de la situación”.

Foucault (1999) en sus estudios sobre las enfermedades mentales y las ideas sociales de crimen y, en general, de comportamientos punitivos, muestra cómo, centrándose en casos que van de la Edad Media al siglo XIX, las sociedades trazan sus propios criterios para construir las categorías científicas de la realidad, categorías que, como construcciones sociales, se mueven a menudo entre los estratos de las redes simbólicas culturales, las fuerzas de poder y espacios considerados no-científicos, como el de la ética, quedando así las categorías científicas prisioneras del subjetivismo propio a la sociedad.

Esta investigación pretende sondear a través de las diferentes técnicas, hasta qué punto esas categorías y esas construcciones sociales anidan en el pensamiento de los docentes, de los alumnos y se reflejan en sus acciones pedagógicas. Más allá del predominio de lo aceptable, de lo convenido socialmente, qué dicen los profesores y los alumnos cuando tratamos de algo que no suele tratarse de manera abierta y clara, como es la muerte.

c. LA TRIANGULACIÓN

El progreso de las ciencias sociales a lo largo de la historia ha puesto de manifiesto que ningún método de investigación es superior a otro (Denzin, 1970). Al mismo tiempo, el análisis de una realidad cada vez más poliédrica ha revelado la necesidad de combinar distintas técnicas de indagación para lograr hallazgos complementarios y desarrollar el conocimiento relativo a un determinado objeto de estudio. A este proceso de combinación se le denomina triangulación. Su origen remoto está en el principio básico de la geometría según el cual distintos puntos de vista permiten una mayor precisión en la observación.

En la literatura de métodos de investigación social existe una larga tradición que preconiza el uso de técnicas de triangulación o validación convergente de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo (Jick, 1979). El fundamento de estas técnicas subyace en la idea de que cuando una hipótesis sobrevive a la confrontación de distintas metodologías tiene un grado de validez mayor que si proviene de una sola de ellas.

Smith (1975) señala en este sentido que el paradigma de la investigación social concede menor grado de validez a las proposiciones confirmadas por un solo método. De hecho, los científicos sociales consideran que la utilización de un único método o enfoque de investigación puede dar lugar a sesgos metodológicos, sesgos en los datos o en los investigadores (Oppermann, 2000).

Las técnicas cuantitativas y cualitativas son en consecuencia complementarias (Jick, 1979), y la habilidad de combinarlas permite aprovechar los puntos fuertes de cada una de ellas y cruzar datos.

En su grado mínimo la triangulación puede llevar a desestimar interpretaciones rivales derivadas de la utilización aislada de un único método de investigación. En su máxima expresión conduce a una visión global e integradora del fenómeno organizativo estudiado.

Es cierto que incrementar los enfoques de investigación es sólo una solución parcial para lograr un análisis holístico (Morse y Chung, 2003). Sin embargo, la triangulación simultánea o secuencial de métodos cualitativos y cuantitativos permite ofrecer una visión más equilibrada.

Desde esta perspectiva, hay que considerar que la triangulación, es por encima de todo, un proceso de ampliación y verificación de los resultados. En su desarrollo se trata de identificar y corregir las limitaciones metodológicas, los sesgos de los datos y de los investigadores.

En cualquier caso, la triangulación, como estrategia de investigación en ciencias sociales, supone un *continuum* que recoge una visión holística del objeto de estudio. No está orientada meramente a la validación, sino que persigue un ensanchamiento de los límites de la comprensión de la realidad estudiada.

7.1. UNIVERSO DE ESTUDIO

El contexto general de ocurrencia de las diferentes experiencias de Normalización de la muerte en esta investigación, se ubica en la provincia de Alicante, específicamente en la Ciudad de Elche y en el pueblo de Pedreguer. Todos los participantes son profesores y alumnos de todos los niveles educativos.

7.1.1. UNIVERSO DE TRABAJO Y CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA.

Vamos a clasificar a los profesores de los que hemos obtenido información en tres grupos, relacionándolo con las Fases de la Investigación que se han descrito en la Introducción:

- El primer grupo lo constituye los siete profesores que realizaron la Entrevista, al cual llamaremos a partir de ahora *muestra intencionada*. (FASE EXPLORATORIA)
- El segundo grupo son los profesores asistentes al Seminario de Elche que a partir de ahora llamaremos sólo *Seminario Elche* y los profesores asistentes al Taller “Didáctica de la muerte” impartido en Alicante en Noviembre de 2009, organizado por el CEFIRE de Alicante junto a la Fundación Verde Esmeralda y la Caja Mediterráneo (FASE DE FORMACIÓN Y PLANIFICACIÓN)
- El tercer grupo lo forman los profesores del Instituto donde trabajo, el IES Pedreguer, a partir de ahora, *IES Pedreguer*. (FASE DIDÁCTICA)

Fig. 9

PROFESORES PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN: 152				
Fase	Muestra	Nº de Profesores	Técnica de Recogida de datos	Denominación del Grupo
EXPLORATORIA: Profesores de diferentes Niveles Educativos	Profesores de diferentes Niveles Educativos	7	Entrevista Semiestructurada Abierta	<i>Muestra Intencionada</i>
DE FORMACIÓN Y PLANIFICACIÓN: Profesores de diferentes Niveles Educativos y Orientadores	a) Asistentes al Seminario.	37	Investigación-Acción	<i>Seminario Elche</i>
	b) Asistentes al Taller “Didáctica de la muerte”	26	Cuestionario	<i>Taller Alicante</i>
	c) Profesores en Formación Inicial	46		
DIDÁCTICA: Profesores de Secundaria y Bachillerato	Profesores del IES Pedreguer	36	Cuestionario	<i>IES Pedreguer</i>

ALUMNOS: Los clasificaremos en dos grupos: Los alumnos de los profesores del Seminario y los alumnos del IES Pedreguer

Fig. 10

ALUMNOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN: 532		
Fase	Muestra	Número
DE FORMACIÓN Y PLANIFICACIÓN	Alumnos (de diferentes Niveles Educativos) de los profesores asistentes al Seminario de Elche	348
DIDÁCTICA	Alumnos del IES Pedreguer Desde 1º hasta 4º de la ESO	184

7.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRODUCCIÓN Y RECOGIDA DE DATOS

Las técnicas de recogida de datos utilizadas han sido:

- A. Entrevista
- B. Cuestionario de preguntas cerradas y preguntas abiertas
- C. Investigación-acción
- D. Observación Participante

7.2.1. DESCRIPCIÓN DEL USO DE DICHAS TÉCNICAS EN ESTA INVESTIGACIÓN

A. ENTREVISTA

La cuestión de la entrevista aparece en esta investigación en el momento del diseño como una de las tareas incluidas en la etapa de preparación y documentación, como una herramienta estratégica de recogida de datos. “Recoger datos no es sino reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar (...) El problema objeto de nuestro estudio, el marco de referencia teórico desde el que se sitúa ese problema y nuestro primer contacto con el campo, puede ayudarnos a establecer una serie de cuestiones que serán nuestra guía para la posterior recogida de datos” (Rodríguez Gómez, G. et al., 1996, p. 142). Como consecuencia de lo anterior, antes de seleccionar los procedimientos de recogida de datos para el estudio aparecen las siguientes cuestiones: ¿qué tipo de información persigo?, ¿cómo pretendo recogerla?, ¿en qué forma va a quedar registrada?, ¿qué limitaciones pueden presentar los procedimientos y técnica que elijas Si el problema objeto de nuestro estudio fue: ¿ Qué piensan los docentes sobre la normalización de la muerte en la educación? entonces la respuesta a la pregunta está condicionada a la información que solicito de otras personas, por ello la estrategia para la recogida de datos se basó en la entrevista.

Como dijeron Taylor y Bogdan (1984, p. 104):

“Ningún método es adecuado para todos los propósitos: la elección del método de investigación debe estar guiada por los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario o de las personas a estudiar y por las limitaciones prácticas que enfrentan al investigador”

La primera característica de las técnicas cualitativas es que son técnicas que entrañan un contacto vivo, es decir, una interacción personal del investigador con los sujetos investigados en condiciones controladas.

Para conocer el pensamiento de los profesores sobre el tema escogido, la entrevista y los grupos de discusión nos parecían las estrategias más adecuadas. Finalmente, dadas las limitaciones de tiempo opté por la entrevista individual abierta semidirectiva, en terminología de A. Ortí (2005, p. 272) por diferentes razones que desarrollo a continuación amparándome en las reflexiones de otros autores, empezando por el mismo A. Ortí (ídem):

“...la aproximación cualitativa, informal o abierta que entraña la (relativamente) libre autodeterminación expresiva de los sujetos y/o grupos encuestados mediante una entrevista abierta o discusión de grupo, pretende crear una situación de auténtica comunicación, es decir: una comunicación multidimensional, dialéctica, y (eventualmente) contradictoria entre el investigador y el individuo o grupo investigado; situación en la que los “receptores” son, a su vez, “emisores” de mensajes y pueden reformular - auténtica libertad para la significación- las preguntas formuladas por el investigador, poniéndola, a su vez, en cuestión”

Lo que realmente busca esta investigación es comprender las perspectivas de las personas entrevistadas, descubrir sus dimensiones subjetivas, es decir, sus creencias, pensamientos, valores, etc. Del Rincón y col. (1995, p. 307) señalan que la entrevista “permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos, que de otra manera no estarían al alcance del investigador” Cohen y Manion (1990, p. 378), al ampliar esta información, consideran que mediante la entrevista se “hace posible medir lo que sabe una persona (conocimientos o información), lo que le gusta o disgusta a una persona (valores y preferencias) y lo que piensa una persona (actitudes y creencias)”.

La entrevista, como técnica, tiene como propósito que el investigador se sitúe en el lugar del entrevistado, suponiendo que la realidad de los otros es significativa, cognoscible y explícita (Goetz y Lecompte, 1988)

Según R. Guber (1991), la entrevista y su contexto pone en relación cognitiva a dos sujetos a través de preguntas y respuestas, de modo que, en este proceso de conocimiento, “las preguntas y respuestas no son dos bloques separados sino partes de una misma reflexión y una misma lógica, que es la de quien interroga: el investigador. (...) Este contexto se expresa a través de la selección temática y los términos de las preguntas, además de, obviamente, el análisis de datos”. (p. 209)

La Entrevista “...comprende la reunión de datos a través de una interacción oral directa entre individuos” (Cohen y Manion, 1990, p. 378). Su objetivo es “el acceso a las perspectivas del entrevistado en torno a algún tema seleccionado por el investigador” (ídem)

Por último, cito a Del Rincón et al. (1995):

“Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad” (p: 334 en Mayorga, M. J., 2003, p: 24)

Por otro lado, según Taylor y Bogdan (1984, p: 105-106), la entrevista es adecuada cuando la investigación reúne una serie de características que, a mi entender, este estudio posee:

- Los intereses de la investigación son relativamente claros y están relativamente bien definidos
- Los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo
- El investigador tiene limitaciones de tiempo
- La investigación depende de una amplia gama de escenarios y personas
- El investigador quiere esclarecer experiencia humana subjetiva

El tipo de entrevista que se utilizó en este trabajo tiene las siguientes características:

1. *Formal*: Desde el punto de vista de la toma de contacto del investigador con los sujetos que iban a ser entrevistados, acordando día, hora y lugar en la que se iba a celebrar la entrevista.
2. *Abierta*: Se pretende profundizar en las motivaciones personalizadas de un caso individual frente a cualquier problema social. El entrevistador interviene para obtener información específica, ayuda a precisar el pensamiento del entrevistado “en ella el entrevistador guía hábilmente la conversación, pero estimula al entrevistado a hablar libre y largamente sobre temas pertinentes. El entrevistador retiene el control de manera que se cubran sistemáticamente todos los aspectos de los antecedentes personales del entrevistado, pero la información se obtiene de manera no directiva” (Fear, 1979, p: 31. Citado en Mayorga, M.J., 2003, p: 25)
3. *Con un objetivo solamente investigativo*: Conocer las creencias y el pensamiento del profesor respecto a la normalización de la muerte en educación.
4. *Semidirectiva*. Previamente a su realización se determinó un listado de temas y referentes relacionados a los mismos. Siguiendo de nuevo a A. Ortí (2005): “Es un diálogo *face to face*, directo y espontáneo, (...) entre el entrevistado y un sociólogo más o menos experimentado, que oriente el discurso lógico y afectivo de la entrevista de forma más o menos “directiva” (p: 272). El entrevistador tiene claro los puntos a tratar pero el formato de las preguntas no está predeterminado, así como tampoco el orden que dependerá de cómo se vaya construyendo el discurso entre el entrevistado y el entrevistado que, adoptan papeles distintos, sin que exista la relación jerarquizada de las entrevistas estructuradas. La elección de este tipo de entrevista viene dada por el clima de confianza que se puede establecer entre los interlocutores, asegurando de alguna manera que emerjan los datos buscados ya que la entrevista se va adecuando a las respuestas que el sujeto entrevistado va proporcionando de acuerdo, siempre a la investigación dando una mayor libertad. Las entrevistas semidirectivas permiten un estilo de interacción que favorecen la empatía y la compenetración entre ambas partes

B. CUESTIONARIO

Los Cuestionarios utilizados en esta investigación se han confeccionado basándose en:

- La literatura sobre la Técnica del Cuestionario
- La experiencia de la Fase Exploratoria a través de las Entrevistas
- Los Objetivos de la Investigación

La utilización del Cuestionario tiene como las demás Técnicas, ventajas e inconvenientes:

Fig. 11

VENTAJAS DEL CUESTIONARIO (Hopkins, 1989)	INCONVENIENTES DEL CUESTIONARIO (Hopkins, 1989)
<ul style="list-style-type: none">• Fácil de realizar• Fácil de valorar• Compara directamente grupos e individuos• La retroalimentación sobre actitudes, adecuación de recursos, adecuación del profesor, ayuda, preparación para la siguiente sesión y datos cuantificables	<ul style="list-style-type: none">• El análisis requiere bastante tiempo• Se necesita gran preparación para conseguir preguntas claras y relevantes• Es difícil conseguir preguntas que exploren con profundidad• La eficacia depende mucho de la capacidad lectora• Los sujetos pueden tener reparos en contestar sinceramente• Los encuestados intentarán dar respuestas correctas

La decisión de utilizar el Cuestionario en esta investigación, ha tenido el objetivo de realizar una triangulación metodológica. Hemos utilizado dos tipos de Cuestionarios:

A. Con preguntas cerradas. Aquí se utilizó el formato de un típico elemento de Likert con 5 niveles de respuesta sería:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

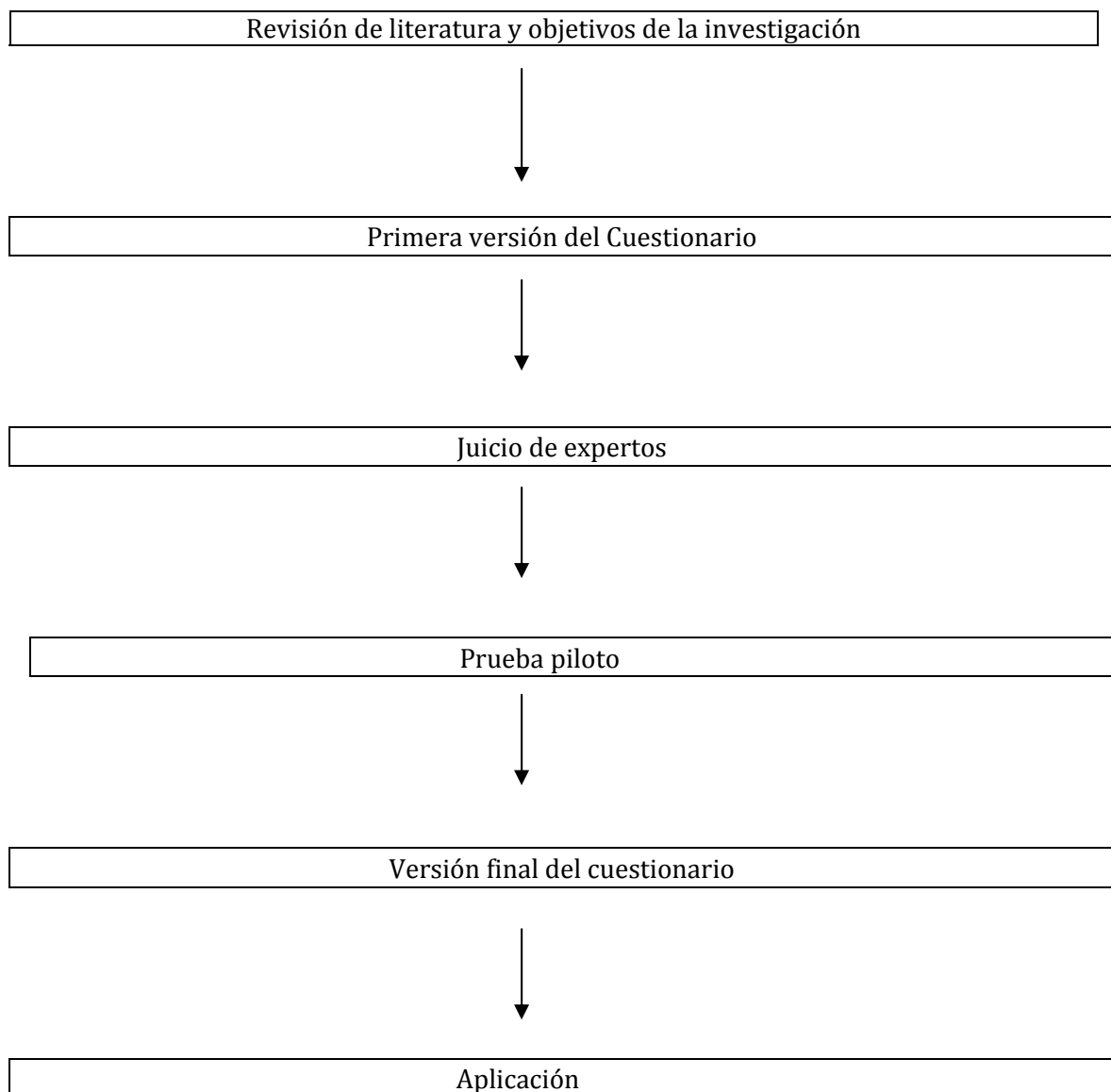
Agrupamos los ítems en tres bloques:

- A. Muerte y Sociedad
- B. Los niños y la muerte
- C. Normalización de la muerte en educación

Utilizamos el Cuestionario con los participantes directos en esta investigación en la Fase de Formación y Planificación y en la Fase Didáctica: Los Profesores asistentes al Seminario de Elche y Alumnos del IES Pedreguer. Por otro lado y con el fin de ampliar la Muestra de profesores, lo pasamos también al Equipo Docente del IES Pedreguer que, de una manera más o menos directa, había participado o había sido testigo de la experiencia didáctica y a los participantes en el Taller “Didáctica de la muerte” impartido en Alicante, en Noviembre de 2009.

Para la construcción del Cuestionario de preguntas cerradas seguimos el siguiente esquema:

Fig. 12



La prueba piloto se realizó con alumnos de la asignatura “La muerte y su didáctica” de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la UAM.

- B. Con preguntas abiertas. Este Cuestionario se confeccionó teniendo en cuenta los mismos puntos que el Cuestionario de preguntas cerradas

Fig. 13

GUIÓN PARA EL DEBATE CON LOS ALUMNOS DEL IES PEDREGUER
1) La muerte es un tema...
2) ¿Has pensado alguna vez sobre tu propia muerte?, ¿Cuándo?
3) ¿Piensas que hay cosas peores que la muerte?, ¿Cuáles?
4) ¿Crees que es un tema del que se puede hablar con normalidad?, ¿Por qué?
5) ¿Has participado en algún ritual funerario?, ¿Cómo te sentiste?
6) ¿Crees que tiene sentido hablar de la muerte?
7) ¿Es necesaria la muerte?
8) ¿Crees que es importante vivir con conciencia de mortalidad?

C. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Esta es la metodología que utilizamos en el Seminario de Elche siguiendo la definición de K. Lewin (1946): “La investigación acción es una forma de cuestionamiento autoreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo”.

1. Origen

El origen de la investigación-acción (en adelante IA) se sitúa en los trabajos llevados a cabo en Estados Unidos por el psicólogo prusiano Kurt Lewin en la década de los 40, a raíz de la segunda guerra mundial, por petición de la administración norteamericana. Inicialmente, se trataba de modificar los hábitos alimenticios de la población ante la escasez de determinados artículos; tiene pues su origen en la gestión pública (Gollete y Lessard-Hébert, 1988). El objetivo de estos trabajos era resolver problemas prácticos y urgentes, adoptando los investigadores el papel de agentes de cambio, en colaboración directa con aquellas personas a quienes iban destinadas las propuestas de intervención. En estos primeros momentos ya se vislumbran algunos de los rasgos característicos de la IA: el conocimiento, la intervención, la mejora, la colaboración. Lewin defiende la idea de compatibilizar la creación de conocimientos científicos en el ámbito social con la intervención directa, siempre con la colaboración de la comunidad implicada.

Su artículo "Action Research and Minority Problems", publicado en 1946 sigue siendo el punto de arranque de la IA.

2. *Concepto*

La Investigación-Acción es una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como "indagadores" los implicados en la realidad investigada.

Según Kemmis y McTaggart, (1988), la IA no es:

- Lo que habitualmente hace un profesor cuando reflexiona sobre lo que acontece en su trabajo; como investigación, se trata de tareas sistemáticas basadas en evidencias
- Una simple resolución de problemas, implica también mejorar, comprender.
- Una investigación sobre otras personas, sino sobre un mismo, en colaboración con otros implicados y colaboradores .
- La aplicación del método científico a la enseñanza, es una modalidad diferente que se interesa por el punto de vista de los implicados, cambiando tanto al investigador como a la situación investigada.

Y sí es :

- Una investigación que pretende mejorar la educación cambiando prácticas y que nos permite aprender gracias al análisis reflexivo de las consecuencias que genera.
- Es participativa y colaboradora, estimulando la creación de comunidades autocríticas que tienen como meta la comprensión, ya que la investigación se entiende como un problema ético y como un proceso mediante el cual las personas analizan críticamente las situaciones, conflictos y resistencias al cambio.

3. *Su objeto de investigación*

Explorar la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios naturales del aula y del centro; se trata de una situación problemática o, en todo caso, susceptible de ser mejorada y que, por lo tanto, admite una respuesta práctica.

4. *Los agentes, los que diseñan y realizan un proceso de investigación*

No son los investigadores profesionales, al menos no son sólo ellos. Las personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio son también investigadores; los profesores son docentes, pero también son investigadores que exploran la realidad en que se desenvuelven profesionalmente. El investigador se convierte en un agente facilitador, en un recurso técnico, dejando que actúen como organizadores las personas de la comunidad que tienen sus propias formas y recursos organizativos. Estos se presentan así como investigadores activos, como sujetos de la investigación, no como meros suministradores de información.

En la IA pueden participar los expertos (teóricos, investigadores, profesores de Universidad) como asesores o colaboradores, pero no son imprescindibles.

5. *Metodología*

Las técnicas a emplear también van a venir definidas por el tipo de análisis que vayamos a realizar. Son válidas todas las que incluyan al sujeto y que no se escapen, como hemos señalado, de los recursos técnicos y materiales de los implicados en la IA. Son útiles tanto las técnicas cuantitativas como las cualitativas; desde las encuestas hasta los grupos de discusión, los documentos personales, bibliográficos, etc. No desdeñaremos ninguna técnica siempre que esta pueda ser útil, y lo son especialmente todas las que facilitan la relación, el intercambio, el diálogo, la participación, en definitiva la comunicación entre iguales. Todo aquello que nos ayude a conocer mejor una situación nos es de utilidad: registros anecdóticos, notas de campo, observadores externos, registros en audio, video y fotográficos, descripciones ecológicas del comportamiento, entrevistas, cuestionarios, pruebas de rendimiento de los alumnos, técnicas sociométricas, pruebas documentales, diarios, relatos autobiográficos, escritos de ficción, estudio de casos, etc. (Hopkins, 1989).

6. *Finalidad*

Mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza (Carr y Kemmis, 1988). Es decir, pretendemos mejorar acciones, ideas y contextos; un marco idóneo como puente de unión entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión. Por supuesto que cualquier tipo de cambio no se justifica por sí mismo; todo el proceso de la i-a debe ser congruente con los valores educativos que se defiendan, analizando siempre a quién beneficia y a quién perjudica, atentos a los efectos colaterales no previstos. Los fines, los procesos, las relaciones interpersonales que genera tienen que ser compatibles con las grandes metas de la educación. La IA no termina en la producción de conocimientos, sino que pretende actuar frente a las realidades sociales, transformándolas desde el protagonismo de los actores: "no es una preocupación principal la obtención de datos o la constatación de hechos de manera única y excluyente... Lo prioritario es la dialéctica que se establece en los agentes sociales, entre unos y otros, es decir la interacción continua entre reflexión y acción, ... una visión pragmática del mundo social, donde lo fundamental es el diálogo constante con la realidad para intervenir en su transformación" (Guerra, 1995).

7. Desarrollo de un proceso de Investigación-Acción

La IA se estructura en ciclos de investigación en espiral, contando cada ciclo con cuatro momentos claves:

1. Fase de reflexión inicial: La primera fase de la IA es la determinación de la preocupación temática sobre la que se va a investigar. No se trata de identificar problemas teóricos de interés para los investigadores, sino de problemas cotidianos vividos como tales por los docentes, que puedan ser resueltos a través de soluciones prácticas.
2. Fase de planificación: El plan general que se elabore debe ser flexible, para que pueda incorporar aspectos no previstos en el transcurso de la investigación. Será modesto, realista, teniendo en cuenta riesgos y obstáculos previsibles, lo que no quiere decir que vayamos a investigar problemas triviales; muy al contrario, nuestro trabajo estará guiado por fines y objetivos de alto valor educativo. En este plan inicial de la investigación-acción debemos:
 - describir la preocupación temática,
 - presentar la estructura y las normas de funcionamiento del grupo de investigación,
 - delimitar los objetivos, atendiendo a los cambios que se pretenden conseguir en las ideas, las acciones y las relaciones sociales,
 - presentar, lo más desarrollado posible, un plan de acción,
 - describir cómo se va a relacionar el grupo de investigación con otras personas implicadas o interesadas en los cambios esperados,
 - describir cómo se van a controlar las mejoras generadas por la investigación.
3. Fase de acción: La puesta en práctica del plan no es una acción lineal y mecánica; tiene algo de riesgo e incertidumbre y exige toma de decisiones instantáneas, ya sea porque no se pudieron contemplar todas las circunstancias, o porque éstas variaron en el transcurso de la acción. Con todo, es una acción meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente. Esta acción es una acción observada que registra datos que serán utilizados en una reflexión posterior. Debemos considerar la observación como una realidad abierta, que registre el proceso de la acción, las circunstancias en las que ésta se realiza, y sus efectos, tanto los planificados como los imprevistos. En algunos casos puede ser necesario solicitar asesoramiento y ayuda externa en la recopilación de datos, tanto en la selección de los instrumentos como en el tratamiento de la información. Las técnicas de recogida de datos que más se ajustan a la i-a son, entre otras, las notas de campo, diarios de docentes y estudiantes, grabaciones audiovisuales, análisis de documentos y producciones, entrevistas, cuestionarios y la introspección.
4. Fase de reflexión. En la fase de reflexión se produce un nuevo esclarecimiento de la situación problemática, gracias a la auto-reflexión compartida entre los participantes del grupo de IA. Es el momento de analizar, interpretar y sacar conclusiones.

En nuestro caso:

- a. Fase de Reflexión Inicial empieza cuando algunas profesoras de un Colegio de Elche a raíz de la muerte de una madre de un alumno de Educación Infantil deciden llamarme para impartir una Charla para los padres y profesores de ese centro. Al cabo de un año murió un profesor de ese mismo centro y pidieron ayuda para gestionar el duelo en el colegio. Esas mismas profesoras propusieron al Centro de Profesores de Elche organizar un primer Curso de 3 horas y sondear el interés entre otros Centros Educativos. La asistencia fue masiva: 56 profesores.
- b. Fase de Planificación. Visto el interés decidimos planificar un Curso de 30 horas que fuera Teórico-práctico y que tuviera una continuidad formativa e investigadora.
- c. Fase de Acción: De aquí nació el Seminario de Investigación-Acción realizado al que asistieron 37 profesores.
- d. Fase de Reflexión. Una vez acabado el Seminario, se presentó en su momento las conclusiones de sus evaluaciones y de sus informes personalizados y emergieron propuestas para darle continuidad. Algunos temas que surgieron fueron Antropología de la Muerte, Música y Muerte, Arte y Muerte. Algo importante a remarcar es que aunque inicialmente el Seminario contemplaba trabajar con el cine y la literatura, sólo fue posible por cuestiones de tiempo, el uso del cine, por tanto quedaba pendiente poner en acción el uso de la literatura como recurso educativo para la normalización de la muerte

Una vez constituido el grupo de trabajo, la IA se organiza temporalmente a través de una espiral de ciclos de investigación, utilizando en cada ciclo las fases generales de planificación, acción y reflexión. No existen unas normas rígidas a la hora de establecer la duración de la investigación; como orientación, Elliott (1986) recomienda un trimestre para cada ciclo y un año para una espiral de investigación. Así es como lo hicimos en Elche, durante un trimestre trabajamos el primer ciclo y durante un año se ha ido valorando, analizando, reflexionando sobre la experiencia para planificar el siguiente ciclo

8. Fortalezas y debilidades

Desde un enfoque técnico-científico, la IA carece de objetividad y generalización, críticas que también atañen a otras investigaciones cualitativas y críticas. Los defensores de la IA alegan que lo instrumental no es lo único ni lo más importante; existen otros requisitos epistemológicos como el conocimiento interactivo o el conocimiento crítico (Park, 1992), que se sitúan en el mundo de lo subjetivo, lo situacional y de lo estructural.

La validez interna de la IA se garantiza por la aplicación de procesos holísticos de la investigación, la profundidad y la complejidad de la información (triangulación metodológica), por las variadas fuentes de información (triangulación de perspectivas), y, sobre todo, por las transformaciones reales producidas, tanto en ideas, como en prácticas o en contextos. Como se acaba de indicar, se emplea como una de las técnicas importantes de validación interna el uso de la triangulación de perspectivas, que implica contrastar las percepciones de los implicados en el proceso de investigación, normalmente docentes, estudiantes y observadores/asesores externos. De este modo, una observación inicialmente subjetiva adquiere cierto grado de autenticidad al confrontarse con otros puntos de vista, y negociarse el significado de un acontecimiento.

La triangulación permite que todos los implicados puedan opinar y compartir los mismos riesgos en un proceso de comprensión mutua (Hull, 1986), aportando cada grupo lo genuino de su situación: los docentes sus intenciones y propósitos y el alumnado sus vivencias acerca de cómo influyen sobre él las acciones del profesorado, y los observadores externos su capacidad de distanciarse del problema investigado. La validez interna de los informes de i-a se manifiesta en la medida en que los cambios generados por la investigación mejoren la situación problemática, por lo que dichos informes deben incluir, no sólo un análisis de la situación-problema, sino también una valoración de las medidas de acción emprendidas (Ebbutt y Elliott, 1990).

Otra de las críticas que se vierten sobre la IA es la imposibilidad de generalizar los resultados, sobre todo porque no se trabaja con muestras amplias y representativas; por lo tanto, el interés de un informe queda reducido estrictamente al caso investigado, pero carece de utilidad para otros contextos. La IA, lo mismo que otros tipos de investigación cualitativa o crítica, asume la existencia de una amplia gama de criterios de validez, según el enfoque en el que nos situemos y las potenciales audiencias del informe. Una concepción interesante es la denominada "generalización naturalista", mediante la cual un lector puede generalizar (o no) los resultados de la investigación a su propia situación particular, y, en todo caso, puede ampliar su comprensión sobre el objeto de estudio. Esta validación externa es más responsabilidad del lector-usuario del informe que del investigador.

Las conclusiones de los procesos de IA deben ser entendidas como "hipótesis de acción", por cuanto serán comprobadas por otros docentes en sus propias aulas. Como afirman Ebbutt y Elliott (1990, p. 184): "cuanto mayor sea el ámbito de aplicación de estas hipótesis a las situaciones de clase, mayor será su validez externa".

Si bien la IA colaboradora puede ser reconocida como una forma peculiar de investigación, su valor educativo va más allá de esas fronteras, penetrando en los ámbitos de la innovación y del desarrollo profesional de los sectores implicados, en especial de los docentes. Cuando el profesor explora las prácticas educativas de las que es responsable, reflexiona sobre ellas, identifica problemas, establece y pone en marcha estrategias de acción, recoge evidencias y analiza los efectos del cambio, está provocando mejoras no sólo en las prácticas educativas sino también en su formación como docente. Como afirma Elliott (1991, p. 53), la IA: "unifica la investigación, la mejora, la actuación y el desarrollo de las personas en su papel profesional".

Y es que al participar en proyectos de investigación en el aula los profesores mejoran su juicio profesional, asumen responsabilidades complejas y adquieren el poder de crear conocimientos curriculares y de guiar la acción educativa, dejando de ser los eternos intermediarios entre el experto curricular y los estudiantes para convertirse en verdaderos agentes de innovación, de elevada credibilidad entre sus colegas, confirmándose así lo que hace años nos indicaba Stenhouse: "solamente el profesor puede cambiar al profesor" (1985, p. 51).

D. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Las Observaciones recogidas en esta investigación provienen de dos fuentes:

1. Aquello que observaron los profesores asistentes al Seminario de Elche y que redactaron en Informes personalizados respecto a diferentes ítems que se les proporcionó al principio del Seminario: Valoración personal de la experiencia, Valoración de la acogida de la experiencia en el centro educativo y Valoración de la experiencia con los alumnos
2. Aquello que observé como investigadora en cada una de las Fases (Exploratoria; De Formación y Planificación y Didáctica).

Para realizarla de manera correcta, hemos tenido en cuenta la documentación sobre dicha técnica:

1. Definiciones

Marshall y Rossman (1989) definen la observación como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (p.79). Las observaciones facultan al observador a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando una "fotografía escrita" de la situación en estudio (Erlandson, Harris, Skipper & Allen 1993).

La observación participante es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades. (Dewalt y Dewalt, 2002).

Schensul, Schensul and LeCompte (1999) definen la observación participante como "el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador" (p.91).

Bernard (1994) Define la observación participante como el proceso para establecer relación con una comunidad y aprender a actuar al punto de mezclarse con la comunidad de forma que sus miembros actúen de forma natural, y luego salirse de la comunidad del escenario o de la comunidad para sumergirse en los datos para comprender lo que está ocurriendo y ser capaz de escribir acerca de ello. Él incluye más que la mera observación en el proceso de ser un observador participativo; tiene en cuenta además conversaciones naturales, entrevistas de varias clases, listas de control, cuestionarios, y métodos que no sean molestos. La observación participante se caracteriza por acciones tales como tener una actitud abierta, libre de juicios, estar interesado en aprender más acerca de los otros, ser consciente de la propensión a sentir un choque cultural y cometer errores, la mayoría de los cuales pueden ser superados, ser un observador cuidadoso y un buen escucha, y ser abierto a las cosas inesperadas de lo que se está aprendiendo. (Dewalt y Dewalt, 1998).

2. ¿Por qué usar la observación para recoger datos?

Los métodos de observación son útiles a los investigadores en una variedad de formas. Proporcionan a los investigadores métodos para revisar expresiones no verbales de sentimientos, determinan quién interactúa con quién, permiten comprender cómo los participantes se comunican entre ellos, y verifican cuánto tiempo se está gastando en determinadas actividades (Schmuck 1997). La observación participante permite a los investigadores verificar definiciones de los términos que los participantes usan en entrevistas, observar eventos que los informantes no pueden o no quieren compartir porque el hacerlo sería impropio, descortés o insensible, y observar situaciones que los informantes han descrito en entrevistas, y de este modo advertirles sobre distorsiones o imprecisiones en la descripción proporcionada por estos informantes (Marshall & Rossman 1995). Dewalt y Dewalt (2002) creen que "la meta para el diseño de la investigación usando la observación participante como un método es desarrollar una comprensión holística de los fenómenos en estudio que sea tan objetiva y precisa como sea posible, teniendo en cuenta las limitaciones del método" (p.92). Sugieren que la observación participante sea usada como una forma de incrementar la validez del estudio, como observaciones que puedan ayudar al investigador a tener una mejor comprensión del contexto y el fenómeno en estudio. La validez es mayor con el uso de estrategias adicionales usadas con la observación, tales como entrevistas, análisis de documentos o encuestas, cuestionarios, u otros métodos más cuantitativos. La observación participante puede ser usada para ayudar a responder preguntas de investigación, para construir teoría, o para generar o probar hipótesis (Dewalt y Dewalt, 2002).

La observación participante es un paso inicial en estudios etnográficos. Schensul, Schensul, y Lecompte (1999) listan las siguientes razones para usar observación participante en la investigación:

- Identificar y guiar relaciones con los informantes;
- Ayudar al investigador a sentir cómo están organizadas y priorizadas las cosas, cómo se interrelaciona la gente, y cuáles son los parámetros culturales;
- Mostrar al investigador lo que los miembros de la cultura estiman que es importante en cuanto a comportamientos, liderazgo, política, interacción social y tabúes;
- Ayudar al investigador a ser conocido por los miembros de la cultura, y de esa manera facilitar el proceso de investigación; y
- Proveer al investigador con una fuente de preguntas para ser trabajada con los participantes (p.91).

Bernard (1994) lista cinco razones para incluir la observación participante en los estudios culturales, cada una de los cuales incrementa la validez del estudio:

1. Hace posible recoger diferentes tipos de datos. Estar en ese espacio durante un periodo de tiempo familiariza al investigador con la comunidad, y facilita el involucrarse en actividades delicadas a las cuales generalmente no habría sido invitado.
2. Reduce la incidencia de "reactividad" o la gente que actúa de una forma especial cuando advierten que están siendo observados.
3. Ayuda al investigador a desarrollar preguntas que son culturalmente relevantes.
4. Otorga al investigador una mejor comprensión de lo que está ocurriendo en la cultura, y otorga credibilidad a las interpretaciones que da a la observación. La observación participante también faculta al investigador a recoger tanto datos cualitativos como cuantitativos a través de encuestas y entrevistas.
5. A veces es la única forma de recoger los datos correctos para lo que uno está estudiando (pp.142-3)

a. *Sugerencias para realizar una buena Observación Participante*

Taylor y Bodgan (1984) ofrecen varios ítems para realizar observaciones después de que uno ha ganado la entrada al escenario en estudio. Sugieren que el investigador debería:

- No ser molesto en su vestido y acciones;
- volverse familiar con el escenario antes de empezar a recoger datos;
- mantener observaciones cortas al comienzo para evitar saturarse;
- ser honesto, pero no demasiado técnico o detallado, al explicar a los participantes lo que él/ella está haciendo.

Merriam (1998) añade que el investigador debería:

- Prestar atención, cambiando de un ángulo de perspectiva "amplio" a uno "estrecho", concentrándose en una sola persona, actividad, interacción, y entonces devolviendo la vista a la situación global.
- Buscar palabras clave en conversaciones para impulsar una recolección posterior del contenido de la conversación.
- Concentrarse en el primer y el último comentario de una conversación, puesto que estos son más fáciles de recordar;
- Durante rupturas en la acción, mentalmente recrear observaciones y escenas que uno ha observado.

Dewalt y Dewalt (2002) hacen estas sugerencias:

- Observar activamente, atendiendo a los detalles que uno quiere recordar después.
- Mirar las interacciones que ocurren en el escenario, incluyendo quién habla a quién, las opiniones de quién son respetadas, cómo se toman las decisiones. También observar en dónde se paran o sientan los participantes, particularmente aquellos con poder versus aquellos con menos poder, u hombres versus mujeres.
- Contar personas o incidentes de las actividades observadas es útil para ayudarlo a uno a recoger la situación, especialmente cuando se están percibiendo eventos complejos o eventos en que hay muchos participantes.
- Escuchar atentamente las conversaciones, intentando recordar tantas conversaciones verbales, expresiones no verbales y gestos como sea posible. Para ayudar a ver los eventos con "nuevos ojos", convierta los apuntes detallados en extensas notas de campo, incluyendo mapas espaciales y mapas de interacción. Mirar cuidadosamente para encontrar nuevos esclarecimientos.
- Mantener un registro vigente.

Wolcott (2001) aporta a la discusión de cómo realizar observaciones:

- Practicar reciprocidad en cualesquiera términos que sean apropiados para esa cultura;
- ser tolerante a las ambigüedades; esto incluye ser adaptable y flexible;
- tener determinación personal y fe en sí mismo para aliviar el choque cultural.

7.3. PROCEDIMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

7.3.1. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL INVESTIGADOR

Son muchos los autores que han descrito las características de la Investigación Educativa. Me centraré en ARNAL, DEL RINCÓN y LATORRE (1992, 36-39) que las describen de la siguiente manera:

1. Los fenómenos educativos son más complejos. Su nivel de complejidad es mayor. La realidad educativa, además de compleja, dinámica e interactiva, esta dimensionada por aspectos morales, éticos y políticos que se prestan más a su estudio desde planteamientos humanísticos-interpretativos.
2. Los fenómenos educativos plantean mayor dificultad epistemológica, por no poder alcanzar la misma exactitud y precisión como lo hacen las ciencias naturales. “El carácter irrepetible de muchos fenómenos educativos dificulta su replicación. Dado que en los fenómenos educativos interactúan multiplicidad de variables, su control resulta difícil. En el ámbito educativo la conducta debe contextualizarse” (Guba, 1982)
3. Su carácter pluriparadigmático. Dispone de mayor número de perspectivas y métodos difíciles de conciliar que le confieren un carácter pluriparadigmático y multiforme.
4. Su carácter plurimetodológico, lo singular de los fenómenos educativos frente a los fenómenos naturales, impone ciertas limitaciones. La experimentación y la observación utilizadas como metodologías, consideradas por algunos autores como las más potentes y adecuadas para el estudio de los fenómenos educativos presentan limitaciones a la hora de su aplicación al campo educativo. Su rigor hace difícil la aplicación en sujetos humanos por lo que otras posiciones defienden la necesidad de utilizar metodologías no experimentales como procedimientos más compatibles con la realidad educativa. De allí la necesidad de emplear múltiples modelos y métodos de investigación
5. Su carácter multidisciplinar. A su vez los fenómenos educativos pueden considerarse bajo diferentes disciplinas (psicología, sociología o pedagogía), por lo que deben abordarse desde un enfoque multidisciplinar.
6. La relación peculiar entre investigador y objeto investigado. El investigador forma parte del fenómeno social que investiga, la educación, y como persona que participa en él con sus valores, ideas y creencias, hace que no pueda ser totalmente independiente y neutral respecto a los fenómenos estudiados, lo que no supone renunciar en la medida de lo posible a la objetividad
7. Es más difícil conseguir los objetivos de la ciencia. Dada lo transformable de los fenómenos educativos en el tiempo y el espacio hace difícil establecer regularidades y generalizaciones, que es una de las funciones primordiales de la ciencia. Circunstancia que obliga a tomar posturas más prudentes que en otras ciencias
8. Su delimitación. Por último, la propuesta de innovación de métodos, modelos didácticos, pautas de interacción en el aula, etc., no son por si mismas investigaciones educativas si no van acompañadas de procedimientos que permiten evaluar objetivamente los resultados de las innovaciones y controlar sus efectos por lo tanto es preciso acotar que el concepto de investigación educativa lleva a sostener una actitud abierta hacia las diferentes formas y posibilidades para realizar un esfuerzo de clarificación.

Añado algunas reflexiones sobre lo que he tenido en cuenta que debería subyacer en una investigación educativa:

- *El investigador parte de algunos indicios que pretende confirmar o contrastar, no como conclusión sino como punto de partida de otras investigaciones o como génesis de propuestas ya sean didácticas, curriculares, formativas o metodológicas.*

Investigar deriva de dos raíces latinas: *in* y *vestigium*; la primera que significa "en, dentro", y la segunda que se refiere al rastro, huella, indicio o señal, al vestigio de algo; por su parte, la palabra investigar proviene del verbo latino *investigare*, con lo que alude a la acción de buscar, inquirir, indagar, seguir vestigios o la pista o la huella a alguien o de algo, averiguar o descubrir alguna cosa. Así, el significado etimológico nos indica la actividad que nos conduce al conocimiento de algo. Para indagar sobre algo es necesario que previamente se tengan algunos indicios. En el diálogo MENÓN de Platón (2004) que trata esencialmente sobre la teoría de la reminiscencia, según la cual el conocimiento no es otra cosa que el recuerdo de experiencias anteriores, encontramos:

MENÓN: ¿Y cómo buscarás, ¡oh Sócrates!, lo que tú ignoras totalmente; y de las cosas que ignoras, cuál te propondrás investigar; y si por ventura llegaras a encontrarla, cómo advertirás que esa es la que buscas?"

SÓCRATES: Entiendo qué quieres decir, Menón.....Quieres decir que nadie puede indagar lo que sabe ni lo que no sabe; porque nadie investigaría lo que sabe, pues lo sabe; ni lo que no sabe, pues ni tan siquiera sabría lo que debe investigar. (p: 90)

- *El investigador cree haber dado con la existencia de un problema y pretende contribuir a la construcción de conocimiento en su búsqueda de respuestas.*

Investigar, por tanto, es una búsqueda de nuevos conocimientos científicos, por modestos que sean. La pista científica es, en efecto, el conjunto de indicios o señales que pueden conducir a la indagación de lo nuevo en el orbe del saber. La investigación educativa es un proceso que compromete a seres humanos, los cuales hacen surgir problemas que despiertan su curiosidad, que no surgen de la nada. La investigación, cualquiera que ella sea, empieza únicamente cuando somos conscientes de la existencia de un problema. Por otra parte, la investigación es también un proceso que compromete concepciones del mundo, teorías, métodos y técnicas. Dentro de dicho proceso, las actividades teóricas y prácticas se entrelazan íntima e ininterrumpidamente para complementarse en el logro de nuevo conocimiento.

Este trabajo parte inicialmente de la investigación común o cotidiana que realizamos todos y ha ido evolucionando a una investigación formal, racional y crítica desde una actitud perseverante, cognoscitiva, ética, reflexiva, objetiva, comprometida y coherente para poder comunicar al ámbito de profesionales de la educación los hallazgos obtenidos, teniendo como principal objetivo contribuir a una educación más completa y motivada.

"Al igual que para Brecht, la razón no es sino el conjunto de las personas razonables, para nosotros, gente del seminario, la investigación no es sino el conjunto de las personas que buscan (¿Que se buscan?)" R.Barthes (1986, p: 346)

- *El investigador se pregunta por las finalidades educativas y de qué manera la práctica en las aulas está dando respuesta a las necesidades formativas del momento.*

El valor de investigar sobre los problemas educativos reales, reside en que nos permite ante todo la posibilidad de contrastar y reflexionar sobre si lo que hacemos responde a las finalidades educativas que pretendemos. Lo esencial es la reflexión para que pueda sugerir cambios a todos los niveles, cambios profundos en las creencias, en las actitudes de los profesores que puedan ser llevados a su práctica favoreciendo de este modo una mejor y mayor formación de los alumnos, contribuyendo a un sistema educativo que responda a las necesidades reales de todos sus agentes.

“La investigación que realmente ayuda a mejorar la práctica es aquella que realizan los profesionales sobre la tarea que realizan. No es la investigación de los teóricos sobre los profesores la que hace cambiar a los profesionales. Es la investigación de los profesionales la que les permite entender y cambiar su práctica. En este sentido es de subrayar la excelente obra de R. L. Stevenson (1984,1988) que plantea la investigación como base de la enseñanza” M.A. Santos Guerra, 1994, p: 67-68 (en A. de la Herrán, 2005, p: 451)

Para L. Stenhouse (1985), la investigación es una *indagación* (basada en la curiosidad y en un deseo de comprender) *sistemática* (pues se halla respaldada por una estrategia) y *autocrítica* (nos permite hacer una valoración sobre algo). La investigación educativa se define como la realizada en un contexto de un proyecto educativo y enriquecedora de la labor educativa. Debe tratarse de una investigación en la acción donde las aulas sean los laboratorios y los investigadores los propios profesores que comprobarán en ellas la teoría educativa.

- *El investigador lo vive como un proceso en el que se combinan el estudio, la observación y la creatividad*

Entiendo la investigación social como un proceso de artesanía intelectual en el que debe dosificarse con ecuanimidad, el rigor y la imaginación; las inquietudes personales y las cuestiones públicas, la biografía y la historia.

7.3.2. MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Para ser fiel al desarrollo del proceso investigador desde su origen, lo he dividido en tres Momentos:

- Pre-configuración:

Una aproximación a la realidad socioeducativa y cultural con el fin de focalizar un interrogante o problema de investigación respecto a la realidad que deseo comprender a través de la revisión bibliográfica, los antecedentes, la experiencia y las reflexiones propias.

- Plan de Configuración:

1. Planteamiento de la cuestión
2. Planteamientos de supuestos
3. Descripción de los objetivos y las preguntas de investigación
4. Determinación de población y muestra
5. Diseño y justificación de la metodología de investigación más adecuada, así como la técnica de recogida de datos
6. Diseño de los instrumentos de recogida de datos
7. Recogida de datos y análisis de resultados

- Re-configuración:

Exposición de los hallazgos de la investigación, donde se redimensionan los supuestos a partir de la relación de los elementos teóricos y la interpretación de los datos para finalmente redactar una serie de conclusiones que se completan con unas consideraciones finales y una evaluación del proceso investigador, acabando con una Propuesta Formativa y de Intervención Didáctica.

7.3.3. DESCRIPCIÓN DE LAS DIFERENTES FASES

7.3.3.1. FASE EXPLORATORIA: ENTREVISTA A UN MUESTREO INTENCIONADO DE 7 PROFESORES

A pesar de que, como ya he comentado anteriormente, las entrevistas individuales abiertas semidirectivas no tienen un formato determinado en cuanto al orden y la redacción de las preguntas, sí que hubo una estructura común a cada una de ellas que facilitaba la aparición de los datos que esta investigación necesitaba:

1. Se estableció una fecha y un horario conveniente para que el informante tuviera plenamente disponibles unas dos horas de su tiempo.
2. Se definió un lugar donde el entrevistado/a se sintiera totalmente en confianza. "*La elección del escenario se supone que repercute en las reacciones de los respondientes*". (Goetz y LeCompte, 1988, p: 142).
3. En la presentación y toma de contacto se explicó al entrevistado /a el objetivo general de la investigación, pero sin entrar en muchos detalles.
4. Se aseguró al informante que todo lo que nos dijera sería totalmente confidencial. Se le ofreció la posibilidad de ver la transcripción de la entrevista tan pronto como estuviera lista, para que la revisara y autorizara su uso.
5. Se solicitó permiso para el uso de la grabadora como instrumento de recogida de datos era tener la totalidad de las respuestas e impedir que tendencias propias del entrevistador afectasen la información al tratar de tomar nota de todas las respuestas deduciendo algunas de ellas, además de evitar alejarse del propósito de la entrevista. A la vez, se irían tomando notas para contrastar las opiniones emitidas por los entrevistados ya grabadas en audio. Hay que decir que no todos los entrevistados nos dieron su asentimiento a la grabación alegando que condicionaba sus respuestas el hecho de sentirse grabados.
6. Con unas primeras preguntas se relajó la tensión y se creó un clima adecuado para la interacción que se mantuvo hasta el final. En esta fase es importante generar el mayor grado de *rapport* posible entre el entrevistador y el informante. Si hay un amigo común que permitió el contacto, el entrevistador deberá destacar su relación con él para tranquilizar al informante y hacerlo sentir que se está "entre amigos". La conversación y el tiempo de esta entrevista previa deberá ser suficiente como para romper el hielo y permitir una relación más fluida con el respondiente, de tal forma que cuando se llegue a la entrevista formal ya se haya avanzado lo más posible en este sentido. El entrevistador deberá utilizar todos sus recursos para generar empatía.
7. En el cuerpo de la entrevista se realizaron preguntas abiertas que se agruparon por temas (formación del profesorado, currículo, experiencia didáctica con el tema, etc.). Las preguntas se formularon "en un lenguaje claro y significativo para los respondientes" (Goetz y LeCompte, 1988, p: 140)
8. En el cierre, se agradeció la colaboración del entrevistado/a

Esquemáticamente, quedaría así:

Fig. 14

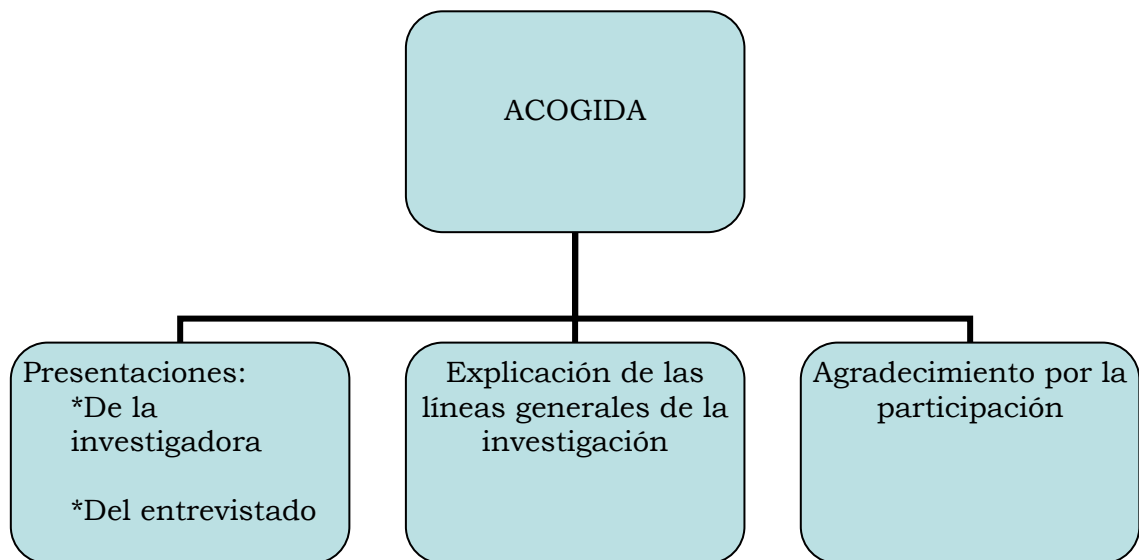


Fig. 15

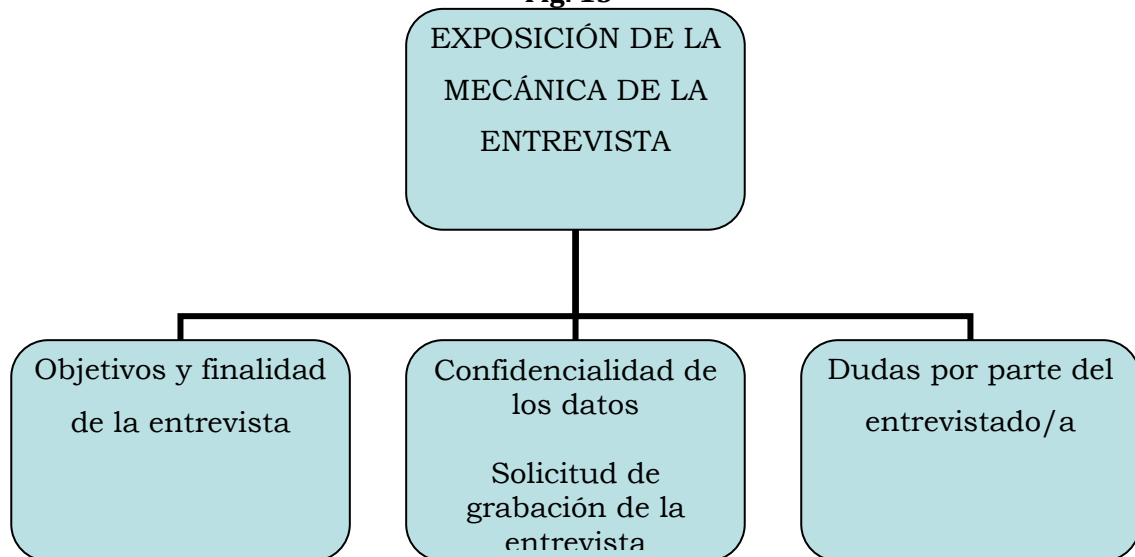


Fig.16

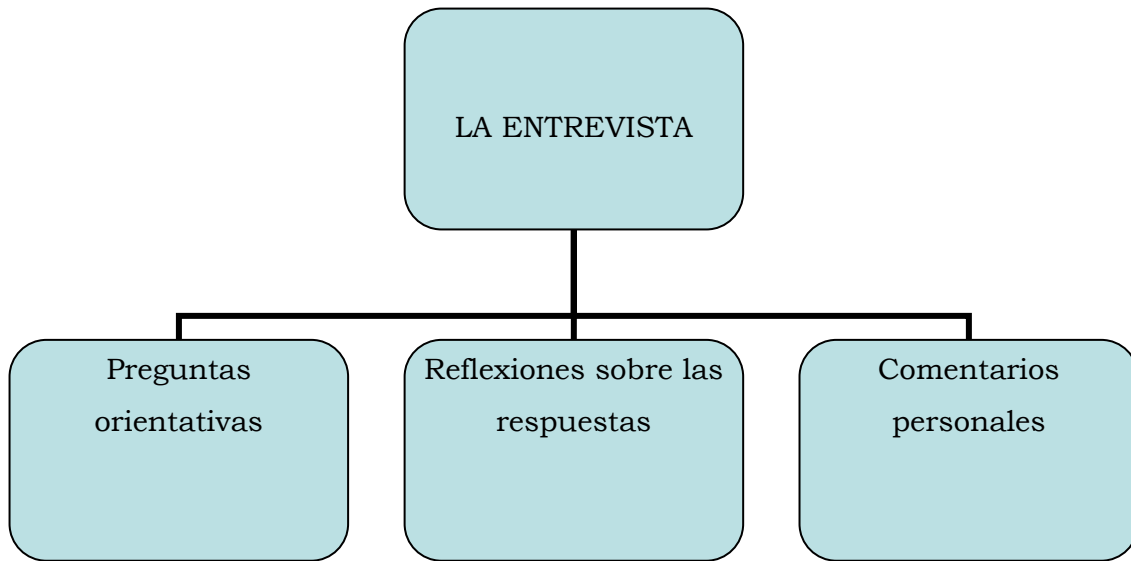
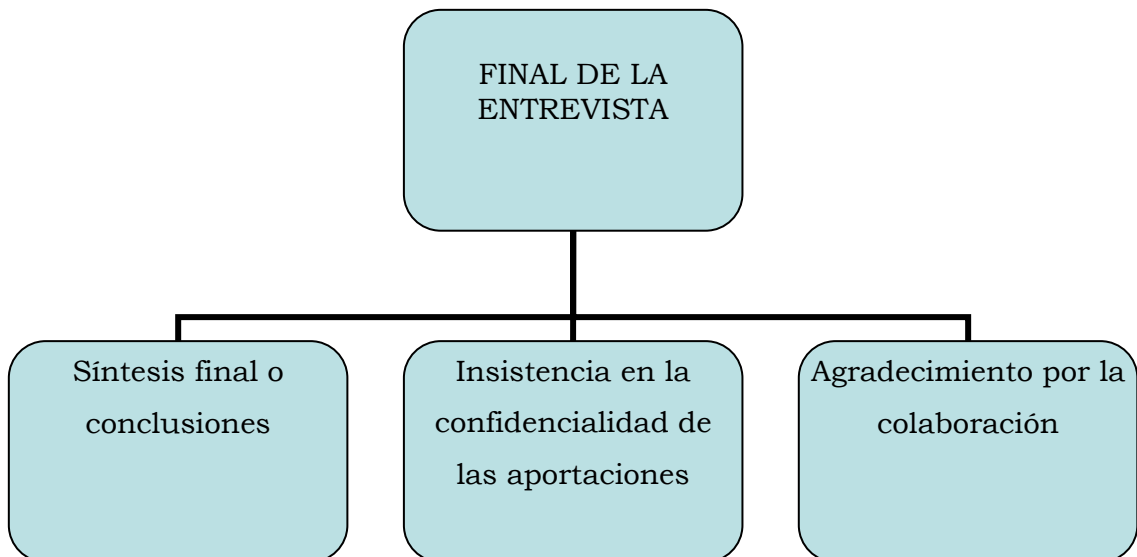


Fig. 17



7.3.3.1.1. UNIVERSO Y MUESTRA DE LA FASE EXPLORATORIA: Se eligió la *Muestra intencionada* de siete profesores y profesoras para que cumplieran los siguientes requisitos:

1. Trabajar en diferentes etapas educativas
2. Tener más de 10 años de experiencia docente
3. Estar representados de manera equitativa los dos géneros: masculino y femenino
4. No ser conocidos directamente (se utilizó un intermediario)
5. No tener conocimiento previo sobre del tema de la entrevista
6. Trabajar en diferentes tipos de población (rural, costero-turística y urbana)

Ordenadas las entrevistas por fecha de realización, estos fueron los profesores y profesoras entrevistados:

- Profesora de Educación Infantil, en Escuela Pública en población de interior de 4.971 habitantes, con 16 años de experiencia, siempre en Educación Infantil. (Entrevista A). Realizada el 5 de Febrero.
- Profesor de Literatura Castellana en Secundaria y Director del Instituto público, con 11 años de experiencia como profesor y dos de director en población de interior de 6.085 habitantes (Entrevista B). Realizada el 24 de Marzo.
- Profesor de Segundo Ciclo de Primaria en Escuela Pública en población de interior de 2. 134 habitantes, con 21 años de experiencia en Primaria.(Entrevista C). Realizada el 28 de Abril.
- Profesora de Biología en Secundaria, en IES público en población costera de 32. 332 habitantes, con 23 años de experiencia. (Entrevista D). Realizada el 5 de Mayo.
- Profesora de Educación Infantil, en Escuela Pública en población de interior de 3.758 habitantes, con 12 años de experiencia siempre en Educación Infantil. (Entrevista F). Realizada el 27 de Mayo.
- Profesor del Ciclo Formativo TCAF en IES público en población costera de 32. 332 habitantes. 6 años de experiencia en este período educativo y 6 años más en Secundaria obligatoria. (Entrevista G). Realizada el 2 de Junio.
- Profesora de Tercer Ciclo de Primaria en Colegio Concertado religioso en la ciudad de Valencia. 28 años de experiencia. (Entrevista H). Realizada el 14 de Junio.

Fig. 18

MUESTRA INTENCIONADA DE PROFESORES					
INFORMANTE	TIPO DE ESCUELA	GÉNERO	ETAPA EDUCATIVA	AÑOS EXPERIENCIA	TIPO DE POBLACIÓN
A	Pública	Mujer	Infantil	16	Rural. 4.971 Habitantes
B	Pública	Hombre	Secundaria Obligatoria	11	Rural. 6.085 habitantes
C	Pública	Hombre	Primaria	21	Rural. 2.134 habitantes
D	Pública	Mujer	Secundaria Obligatoria	23	Turística. 32.332 habitantes
F	Pública	Mujer	Infantil	12	Rural. 3.758 habitantes
G	Pública	Hombre	Secundaria no Obligatoria	12	Turística. 32.332 habitantes
H	Concertada	Mujer	Primaria	28	Urbana. 796.549 habitantes

El *contexto institucional* es la Educación Pública, como puede verse en el Cuadro anterior. Todos los entrevistados excepto una, trabajan en la Educación Pública en sus diferentes etapas educativas. Se realizó la entrevista a la profesora del Colegio Concertado Religioso para realizar comparaciones 0que pudieran ser significativas. La decisión de realizar la mayoría de entrevistas en la comarca de La Marina Alta (Alicante) fue la proximidad y facilidad de acceso ya que es la comarca donde reside y trabaja quien realiza la investigación.

La elección de “con quien hablar” pone límite a las conclusiones de la investigación pero no es la intención de este trabajo la generalización sino como afirma Feuerstein (1986, p: 69, citado en Serrano, M. y Tormo, R., 2000): «muestrear significa observar detalladamente una parte de algo para aprender más del todo».

7.3.3.1.2. DISEÑO DE LA ENTREVISTA: El Guión de la Entrevista está basado fundamentalmente en:

- a. La revisión de la literatura que sobre el tema se ha realizado.
- b. Las preguntas claves que se formulan universalmente sobre tratar la muerte con los niños y adolescentes (qué, cómo, cuándo, quién)
- c. Los supuestos o hipótesis de trabajo
- d. Los objetivos de la investigación

En base a estos puntos, también se establecieron unos *Categorías* que nos ayudarán en el posterior análisis de las entrevistas. Se muestra en el siguiente esquema:

Fig. 19

CATEGORÍAS	GUIÓN DE LA ENTREVISTA
RELACIÓN MUERTE-SOCIEDAD-EDUCACIÓN	¿Crees que se puede hablar de la muerte de manera normalizada en la escuela? ¿Cuáles son las razones que, según tú, influyen para que se trate de una manera u otra?
EXPERIENCIA PERSONAL	¿De qué manera crees que el haber tenido una experiencia personal de muerte de algún familiar o persona querida influye en saber qué y cómo hacer cuando surge hablar de la muerte en la escuela?
POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE	¿Qué actitudes y valores crees que pueden aparecer al hablar de la muerte? ¿Qué relación ves entre la muerte y una educación integral de la persona?
PROPUESTAS CURRICULARES	¿Qué relación ves entre muerte y currículo?
ASPECTOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO	¿Crees que sería importante recibir formación al respecto? ¿Cómo la plantearías?
PRÁCTICA EDUCATIVA	¿Cómo crees que se trata actualmente el tema de la muerte en tu centro de trabajo? ¿Cómo te gustaría que se pudiera tratar? ¿Habéis tenido alguna experiencia?
IDEA DE MUERTE Y DUELO PERSPECTIVA EVOLUTIVA	¿Cómo crees que los niños y adolescentes viven el fenómeno de la muerte y las experiencias de duelo?

Fig. 20

7.3.3.1.3. DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS

Estas categorías son de aplicación al análisis de todas las fases: la exploratoria, la formativa y la didáctica, por tanto abarca tanto a los profesores como a los estudiantes.

1. *MUERTE-SOCIEDAD-EDUCACIÓN*: En esta categoría interesa conocer de los participantes (profesores y alumnos) cómo la sociedad actual trata el tema de la muerte. Y como consecuencia, si se trata o no en la educación y cómo, razones para ello, calificativos, atribuciones, si se considera tabú o no, etc.
2. *EXPERIENCIA PERSONAL*: Se incluyen aquí aquellos fragmentos de entrevista o testimonios en los que se narra alguna experiencia personal relacionada con la muerte o enfermedad grave, y cómo la experiencia modificó su pensamiento.
3. *POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE*. Esta categoría incluye cuestiones sobre alguna experiencia de pérdida significativa, así como la relación que se puede establecer entre pérdida, sufrimiento o muerte y valoración de la vida.
4. *INCLUSIÓN EN EL CURRÍCULO, EN LA PLANIFICACIÓN Y EN EL DESARROLLO-EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA*. Se incluyen en esta categoría cualquier relación que los participantes establezcan entre la muerte y las diferentes materias curriculares. Interesa ver, por un lado, si les parece tan importante el tema como para incluirlo en el currículo y/o documentos de planificación pedagógica del centro, y, en su caso, de qué manera lo incluirían.
5. *NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO*. Se refiere a aquellas partes del discurso que demandan formación aplicada al tema, y en su caso, cómo la enfocarían
6. *RESPUESTA EDUCATIVA*. En esta categoría se incluyen las experiencias relacionadas con la muerte que se hayan podido dar en el ámbito escolar, tanto si salió el tema en un debate o conversación con los alumnos o si sucedió una eventualidad trágica y cómo se trató.
7. *IDEA DE MUERTE Y DUELO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES*. En esta categoría se incluyen aquellos comentarios que hacen referencia a cómo creen los participantes que los niños y adolescentes perciben o se relacionan con la idea de la muerte.

7.3.3.2. FASE FORMATIVA: SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN EN ELCHE: “LA DIDÁCTICA DE LA MUERTE A TRAVÉS DEL CINE Y LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL”

7.3.3.2.1. DISEÑO DEL SEMINARIO¹⁴

- Redacción del Programa*
- Revisión de Bibliografía sobre los temas que íbamos a tratar. Selección de documentos y clasificación por temas: Didáctica de la muerte, investigación-acción, el cine como recurso educativo para la educación para la muerte, la literatura infantil y juvenil como recurso educativo para la educación para la muerte, el duelo. (Documentación entregada en el Seminario)*
- Revisión Filmográfica: “186 películas educativas sobre la muerte”*
- Visionado y Selección de películas
- Redacción de las Fichas Técnicas, Sinopsis Argumental y Valoración Didáctica.
- Búsqueda y Revisión de Guías Didácticas.
- Confección de la “Propuesta de películas didácticas sobre la muerte por edades”. (con posteriores cambios por la aportación de los asistentes)*
- Revisión, lectura y selección de literatura infantil y juvenil Redacción de las Fichas Bibliográficas, Sinopsis argumental y valoración didáctica.
- Búsqueda y Revisión de Guías Didácticas
- Confección de la “Propuesta de cuentos, textos y novelas para la normalización de la muerte”*
- Selección de Ejercicios Vivenciales y Bibliografía comentada para trabajar la Percepción personal sobre la muerte*
- Realización de la presentación en Power Point: “Cómo tratar la muerte con los niños y adolescentes” *
- Revisión de documentos audiovisuales que ayudaran a comprender los conceptos fundamentales de la didáctica de la muerte y de la percepción social actual sobre la infancia y sobre la muerte*

¹⁴ El asterisco al final del párrafo significa que el documento que se menciona es uno de los Documentos contenidos en el Anexo: “Seminario de Elche”

7.3.3.2.2. ¿CÓMO SE DESARROLLÓ EL SEMINARIO?

Dividimos el Seminario en Sesiones presenciales y no presenciales, éstas últimas irían dedicadas a la lectura de la documentación entregada y a la aplicación en las aulas de lo que se impartiera y comentara en las sesiones presenciales.

Los asistentes se mantuvieron en contacto conmigo para aclarar dudas a través del correo electrónico

La entrega de documentación se hizo de tres maneras:

1. En papel (una copia por asistente y otra para el CEFIRE con el objetivo de que estuviera disponible a cualquier profesor interesado en el tema y por diferentes razones no había podido asistir al Seminario, ya sea por falta de plazas o cualquier otra razón (Tesis abierta y viva)
2. En el blog que confeccioné para el Seminario: www.didacticadelamuerte.blogspot.com
3. En un CD que confeccioné con toda la documentación y repartí a cada asistente

-Descripción de las Sesiones Presenciales-

13 de Enero de 2009. 1ª Sesión

- Presentación del tema, de los objetivos y de la metodología
- Presentación de los asistentes, niveles que imparten y sus diferentes motivaciones para la realización del Seminario.
- Entrega del Cuestionario.
- Introducción a la Didáctica de la Muerte y Entrega de Documentación.
- Introducción a la Investigación-Acción y Entrega de Documentación.

27 de Enero de 2009. 2ª Sesión

- Reflexión común sobre la didáctica de la muerte y la investigación-acción después de la lectura de la documentación entregada
- Introducción del Cine como recurso educativo para tratar la muerte en el aula y Entrega de documentación.
- Metodología de utilización de cine-fórum como recurso docente. Y Entrega de documentación.
- Sugerencias de Películas según las edades con la sinopsis argumental, valoración y guía didáctica, en el caso de haberla.

- Elección de la película por parte de los asistentes, teniendo en cuenta las Características de un Cine Forum y su Metodología.
- La coordinadora llevó una copia de cada una de las películas propuestas para que los profesores pudieran visionarlas antes de decidir definitivamente cual iban a pasar a sus alumnos según su edad y sus características como grupo, así como las características del centro y la acogida en él de esta iniciativa. Se acordó que cuando hubieran visto la película escogida, la dejaran en el CEFIRE para que otros pudieran verla. Sugerí al CEFIRE que comprara las películas con las que íbamos a trabajar y así lo hicieron.
- Orientaciones de la coordinadora a la hora de presentar la iniciativa al centro y a los padres.
- Entrega del Documento “Derecho a la propia imagen”

10 de Febrero de 2009. 3º Sesión

- Reflexión común sobre las películas visionadas y conveniencia de unas y otras según edades y grupos.
- Propuestas de otras películas por parte de los asistentes que añadimos a la Tabla 1 previamente confeccionada por mí
- Aclaración de dudas sobre la metodología del cine-forum y de la recogida de datos
- Elección definitiva de la película que iban a pasar a sus alumnos
- Visionado y análisis del Material Audiovisual recogido por la coordinadora del seminario (*carpeta Videos y PPS. CD Seminario*) que ayudaran a comprender los conceptos fundamentales de la didáctica de la muerte y de la percepción social actual sobre la infancia y sobre la muerte.

24 de Febrero de 2009. 4º Sesión

- Reflexión común sobre las diferentes experiencias de los asistentes referentes al pase de la película, sus actividades previas y posteriores cómo habían presentado el tema, qué acogida había tenido en el centro, las reacciones de otros profesores. Esta Sesión fue grabada en video.
- Visionado de “El ninot de neu (el muñeco de nieve)” un corto que trajo una de las asistentes, muy adecuado para trabajar la impermanencia en educación infantil.
- Ejercicios Vivenciales sobre Percepción personal de la muerte

10 de Marzo de 2009. 5º Sesión

- Introducción de la literatura infantil y juvenil como recurso educativo para tratar la muerte en el aula y Entrega de documentación
- Sugerencias de Cuentos, novelas y textos según las edades con la sinopsis argumental, valoración y guía didáctica, en el caso de que la hubiera
- Lectura y puesta en común de tres cuentos, reseñados en la Bibliografía: *Ramona, la mona, El pato y la muerte y Gajos de naranja*.
- Ofrecí un ejemplar de cada uno de los cuentos y novelas propuestos para que los asistentes los pudieran leer antes de decidir cual iban a trabajar con sus alumnos. Se acordó, de igual manera que con las películas, que cuando acabaran su lectura los depositarían en el CEFIRE.

24 de Marzo de 2009. 6º Sesión

- Reflexión común sobre las dificultades de seguir trabajando el tema a través de la literatura después de haberlo hecho con el cine y en tan poco tiempo. Sólo tres de los asistentes trabajaron con cine y literatura, los demás sólo con el cine. Aún así, estaban de acuerdo en tener toda la información para pasarlo al curso siguiente o en algún momento que creyeran conveniente.
- Introducción al duelo y presentación de un protocolo de duelo en la escuela. Estudio de casos. Entrega de documentación
- Evaluación del Seminario y de la experiencia
- Despedida

7.3.3.3. FASE DIDÁCTICA: EXPERIENCIA SOBRE LA NORMALIZACIÓN DE LA MUERTE A TRAVÉS DEL CINE EN EL IES PEDREGUER

Y si quieres saber lo que a uno deleita, sin necesidad de que te lo diga, háblale de diversos asuntos, y cuando lo observes escuchando atento, sin bostezos ni fruncimiento de cejas, ni otros signos semejantes, puedes estar seguro de que la cosa de que hablas es la que le deleita. Leonardo Da Vinci

7.3.3.3.1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

El Instituto de Pedreguer es un Instituto joven, con 6 años de existencia, primero en aulas prefabricadas y, desde hace 3 años, en el edificio nuevo.

1. Los alumnos: El Instituto cuenta con, aproximadamente 350 alumnos (desde 1º de ESO hasta 2º de Bachiller), no tiene Ciclos Formativos, ni PCPI, este curso ha contado por primera vez con un PDC. El Programa PASE para alumnos de otros países y lenguas diferentes, se está aplicando desde hace 3 años. Los alumnos son tranquilos, no hay problemas de comportamiento relevantes. Quizás lo que llama la atención de este Instituto es que cuando hay problemas vienen causados por falta de motivación, apatía o pereza. No demuestran, en general, mucho entusiasmo por lo que se les sugiere, pero tampoco rechazo. De alguna manera, aceptan tranquilamente, lo que les propongas sin poner impedimentos. Las condiciones económicas de la población son, en general, muy buenas. Respecto a los padres, colaboran y se implican contando con una AMPA activa. Tiene un 20 % de alumnado extranjero, procedente de Argentina, Colombia, Perú, Marruecos, Sahara (El pueblo de Pedreguer está hermanado con el Sahara y hay mucha actividad de intercambio y ayuda), Alemania, Inglaterra y Lituania. Estos alumnos son, normalmente, bien acogidos y no hay problemas de integración. Los alumnos originarios del pueblo están acostumbrados a convivir con alumnos de otras culturas desde que son pequeños.

2. El Profesorado: Cuenta con un Claustro de 49 profesores con predominio de edad entre los 30 y los 50. Existen buenas relaciones y colaboración entre el profesorado. No es un Instituto con proyectos de innovación educativa ni propuestas didácticas diferentes, sencillamente, se muestran favorables a cualquier iniciativa siempre que se encargue el que lo proponga, es decir, no se oponen pero tampoco se entusiasman. No hay mucha tradición de trabajo en equipo, cada uno intenta hacerlo bien a su manera y en su aula. Se respira en general, un ambiente tranquilo. Muchos de los profesores son del mismo pueblo y, el resto, de pueblos muy cercanos.

3. El espacio y los recursos técnicos: Es un Instituto con todos los recursos materiales necesarios. En referencia a las condiciones técnicas, cabe decir que cuenta con una Sala de usos múltiples espaciosa y con condiciones de luz y sonido adecuados al pase de una película. Existe además una TV y DVD en muchas de las aulas, lo cual ayudó mucho cuando la sala de usos múltiples estaba ocupada con otras actividades.

4. El tiempo: Como todos los Institutos, las clases son de 50 minutos, esto ha sido un factor condicionante cada vez que se planteaba ver una película. Siempre que sea posible, es mejor ver la película de una sola vez, esto significaba *negociar* con los profesores; si no era posible que la acabaran de ver en el mismo día, la *negociación* se dirigía a que la pudieran ver en la misma semana y si, ésta también fallaba, sólo quedaba el recurso de verla en la hora de Tutoría de la semana siguiente. En general ha habido buena disposición por parte del profesorado.

7.3.3.3.2. TRABAJO PREVIO A LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Mi trabajo como Orientadora de dicho Instituto me permitió enmarcar la experiencia de “Didáctica de la muerte a través del cine” sin demasiadas dificultades. Esto se ha debido a un Trabajo previo respecto a las funciones y competencias del Departamento de Orientación y la implicación del Orientador en las Aulas realizado durante dos cursos:

Cuando entré a trabajar en el IES Pedreguer, en Septiembre del 2007, subí a cada uno de los grupos y expliqué en qué consistía el trabajo del Departamento de Orientación de un Instituto y cuáles eran las competencias de un Orientador/a haciendo hincapié en que los orientadores no sólo tratábamos problemas sino que podían venir al despacho para hablar de lo que les interesara o les inquietara. Por otro lado, les expliqué que las horas de Tutoría estaban programadas dentro de lo que se llama el Plan de Acción Tutorial y que, parte de esas sesiones, se dedicarían a “Favorecer la educación integral del alumno como persona” y que, por tanto, íbamos a tratar temas que ellos elegirían y temas que los profesores considerábamos importantes.

Durante los Cursos 2007/08 y 2008/09, he entrado de manera regular a impartir las Tutorías junto a los Tutores. La metodología utilizada en las sesiones ha sido siempre participativa y dinámica, utilizando el debate, dinámicas de grupo, películas, juegos, role-playing, etc. Los temas tratados han sido diversos: el autoconocimiento, el conocimiento de los otros, las drogas, la motivación, el meta-aprendizaje, las emociones, los conflictos, las normas, la convivencia, etc. Esto ha supuesto que:

- La relación entre los alumnos y la de estos con el tutor y conmigo, ha experimentado un cambio cualitativo y cuantitativo, que se aprecia en la mejora sustancial producida en la colaboración, el respeto mutuo y la confianza.
- El empleo de técnicas de cooperación en el aula, como el trabajo en equipo, grupos de investigación, discusión de problemas, etc., en las que los alumnos realizan actividades abiertas, dinámicas y participativas, aumenta el nivel de amistad y solidaridad entre los alumnos de forma significativa.
- La metodología de trabajo puesta en práctica (trabajo en grupo, realización de asambleas, debates, discusión de problemas, etc.), permite una mayor integración de los alumnos más “conflictivos” y una mejora general en su comportamiento.

A. Trabajo previo respecto al uso del cine como recurso educativo en el IES Pedreguer

Relaciono a continuación algunos hechos de la “educación” de los profesores y de los alumnos respecto al uso didáctico del cine.

➤ *Respecto a los profesores:*

a) El espacio:

Durante el curso pasado, la sala de usos múltiples tenía en un rincón una pantalla plegada y sin instalar y guardado en el almacén un videoprojector. Propuse al Claustro, habilitarla como Sala de Audiovisuales. En un mes, teníamos la pantalla colgada, el videoprojector instalado y tapadas las ventanas con tela negra que permitiera la máxima oscuridad en la sala para un buen visionado. Confeccionamos una plantilla con los horarios para que cada profesor apuntara con antelación cuando iba a utilizar la sala. Este primer paso es muy importante ya que significa darle un espacio físico a una idea. Aparte de la Sala de Audiovisuales, en diferentes aulas ya existían TV y algunas contaban con videoprojector o con DVD. Esto significaba que teníamos a nuestra disposición varios espacios para proyectar.

b) La elección de la película:

Los profesores tenían por costumbre al principio del curso anterior (2007/08) utilizar una película para “entretener” a los alumnos en alguna guardia, cuando un profesor había faltado. Algo parecido sucedía en la asignatura “Atención Educativa”. En diferentes ocasiones, comenté en Claustro y Comisión de Coordinación Pedagógica la importancia de utilizar el cine como herramienta educativa y de tener una programación en Atención Educativa que a veces incluiría el uso del cine y otras, no. Poco a poco, fueron adquiriendo el hábito de acudir al Departamento a solicitar una película. Entonces, pensábamos juntos qué película, según la edad y que, además, fuera educativa, nos asegurábamos también de que no la hubieran visto en ninguna otra asignatura.

c) El uso de la película:

Otra de las cosas que también ha ido cambiando ha sido el hecho de asegurarse que los alumnos acabaran de ver la película. Dado que las sesiones, duran 50 minutos, nunca se puede acabar la película si no se hace un verdadero esfuerzo entre todos para ceder una hora. Muchas veces, era yo, la encargada de solicitar esa hora al profesor pertinente. O, sencillamente, si se contemplaba la posibilidad de que si empezaban una película, no la podrían acabar en otra sesión, se tomaba otra opción diferente a la del cine.

d) Evaluación

Dado que la sala de Audiovisuales estaba situada enfrente de mi despacho, otra de las maneras de darle importancia al uso de películas educativas era preguntar cada vez a los profesores, cómo había ido, si les había interesado a los alumnos, si había creado debate. Lo mismo hacía con los alumnos, que en cierta ocasión plantearon que el uso de películas para la prevención del consumo de drogas era poco efectivo.

➤ *Respecto a los alumnos:*

Los estudiantes tienen hechas algunas asociaciones con el mundo del cine.

“Los alumnos y alumnas ya tienen de por sí un elevado conocimiento “intuitivo” de los medios y requieren una dinámica didáctica adecuada, que se basa en la motivación que los medios generan y los valores que estos transmiten, desde una perspectiva de interculturalidad, pensamiento crítico, actitud investigadora, descubrimiento y creación de sus propios mensajes como respuesta al medio.” (Saturnino de la Torre, Formación y cambio en el cine, 1998).

Palabras como negocio, fama o mero entretenimiento dominarían el discurso de los alumnos que, en su mayoría, al poseer una cultura cinematográfica limitada, entienden el visionado de películas como simples actos de consumo. De hecho, los alumnos no suelen acercarse al mundo del cine como lo que es: un lenguaje específico.

La primera vez que vi una película con los alumnos, se reflejaba en su actitud ese espíritu de *divertimento*. Algunas de las premisas que se les transmitió a los alumnos en su “educación” como alumnos-espectadores fueron:

- a. Hay una diferencia entre ver una película en el Cine del centro comercial y verla en el Instituto: Todas las películas que pasamos en el Instituto, dado que estamos en una institución educativa, tienen un objetivo didáctico, intentan crear debate y reflexión sobre un tema.
- b. Para poder captar todo lo que la película tiene que mostrarnos, se necesita prestar atención de manera continua. (Como anécdota, relatar que al principio, me levanté quince veces de mi asiento de espectador para llamar la atención a los alumnos que aún tomaban la sesión para pasar el rato).
- c. Una película es una narración, un cuento, una historia. Todos los guiones de la narración audiovisual siguen un modelo: presentan a los protagonistas y a los secundarios (por su manera de presentarlos y el momento en que lo hacen sabemos qué rol van a ocupar en la película); ese o esos protagonistas tienen un objetivo, un deseo, algo que cumplir; los impedimentos o los hechos favorecedores para que el protagonista alcance su objetivo y cómo va resolviendo esas situaciones nos hablarán de la calidad humana y de los valores del protagonista y eso será el desarrollo de la película hasta que llega el desenlace donde podremos ver si el protagonista ha conseguido sus objetivos o no.
- d. La postura corporal, la actitud, el silencio, la concentración son necesarios para poder “meternos” en la historia que nos cuenta.

Además, cuando pensábamos una película concreta para tratar un tema, se hacía un sondeo entre los alumnos para ver si la conocían, la habían visto ya o habían oído hablar de ella. Y se empezaron a hacer actividades previas al visionado y posteriores.

A modo de conclusión: Todo este trabajo educativo para el buen visionado de una película fue haciendo su recorrido como un río bajo tierra, silencioso pero avanzando. Después de un año, el Departamento de Orientación se constituyó como un pequeño Centro de Recursos de Cine Educativo donde los profesores acudían a solicitar películas que tuvieran que ver con un tema u otro. Durante este curso (2008/09) han sido tantos los profesores que han utilizado el cine en sus clases que constituimos un Grupo de Trabajo para coordinarnos, crear una pequeña Biblioteca sobre Cine y Educación y una videoteca con películas y sus guías didácticas, en este grupo hacíamos una puesta en común evaluativa sobre la adecuación de la película a los alumnos y al tema.

Respecto a los alumnos, la evolución ha sido positiva y se ha visto reflejada en los cambios de actitud y en su mayor participación. Esto es muy importante considerando que la formación de una mirada “incorporada” es para siempre. Una vez que cambiamos la percepción pasiva de imágenes y de las emociones que el cine y todos los medios audiovisuales nos invitan a sentir, cuando la transformamos en una mirada activa, cuestionadora, que indaga en primera persona con curiosidad en lo que recibe, se da un aprendizaje que no termina nunca, porque lo agrandamos cada vez que percibimos los mensajes audiovisuales, porque adquirimos una capacidad de análisis que mantendremos en cualquier recepción, sea de un mensaje informativo, publicitario, o de entretenimiento.

B. Trabajo previo con la cámara de video en el aula

Sabemos que la presencia de una cámara en el aula influye y condiciona lo que se dice y cómo se dice, se conoce como *el efecto cámara*. Por este motivo, en los debates que se hicieron en las Tutorías sobre otros temas, introduje la grabación en video para que se acostumbraran a la presencia de la cámara y la influencia, cuando tocara tratar el tema de la muerte, fuera mínima.

A pesar de esta decisiva influencia de la cámara sí creo posible un variable grado de habituación, una trabajada confianza, una complicidad —términos bien conocidos por la antropología— que permitan obtener respuestas válidas y sinceras, en tanto que no fingidas; aunque siempre actuadas y diferentes a las que se obtendrían si no hubiera una cámara presente. Se podría poner el ejemplo de las cámaras ocultas pero, aún así, las respuestas ante la presencia y las preguntas del cineasta/investigador no serían del todo verdaderas pues, retomando la frase de Rouch citada en la introducción, «se distorsiona la pregunta con el sólo hecho de preguntar».

7.3.3.3.3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La actividad se realiza dentro del Plan de Acción Tutorial. Una vez todo previsto y dispuesto, se busca y se obtiene el consentimiento de los Tutores y del Equipo Directivo. Además de contar con la colaboración indirecta del resto del profesorado, también se informó a los padres.

Después de presentado el tema, preparamos unos Cuestionarios de preguntas abiertas que permitiera primero una reflexión individual para pasar después a compartir con el grupo y de manera voluntaria estas reflexiones.

Aplicamos la metodología del Cine Forum para el Visionado de la película y al final de ella, el alumnado escribió unos Autoinformes individuales con sus impresiones personales sobre la película.

Otro instrumento utilizado fue el Cuestionario de preguntas cerradas, descrito con anterioridad.

En la última Sesión, redactaron su Evaluación de la experiencia.

Como métodos complementarios podemos señalar que, desde el inicio de las tareas de este proyecto se puso en marcha la realización de un Diario en el que se recogía en forma de Anecdotario el resultado de la Observación Participante.

- *Fase Previa a la Experiencia Didáctica: Introducción de Temas para el debate en las Tutorías*

En Enero de 2009, al inicio del 2º Trimestre se les ofreció 8 temas para debatir en los Grupos de Discusión

1. Tabaco, alcohol y otros consumos
2. Educación Afectivo-Sexual
3. Muerte, Suicidio y Eutanasia
4. Medio Ambiente y Cambio Climático
5. Inmigración
6. Amistad y Relaciones
7. Publicidad
8. Alimentación

Cada alumno, valoraba numéricamente los temas según la importancia que tenían para él y la prioridad que le daba para tratarlo en el Aula y después, clase por clase se analizaban los resultados para ver qué tema había obtenido más veces el número 1. Una vez aceptado por mayoría se iniciaba el tema.

Como dato significativo para esta investigación, el tema de la Muerte fue elegido entre los tres primeros en todas los Grupos junto al de “Tabaco, alcohol y otros consumos” y el de “Educación Afectivo-Sexual”.

➤ *Desarrollo de las Sesiones de Tutoría dedicadas al tema de la muerte*

1ª Sesión de Tutoría: INTRODUCCIÓN AL TEMA

Recordamos a los alumnos que es uno de los temas que han elegido para debatir en las Tutorías y lo iniciamos con algunas preguntas que tenían que responder por escrito y de manera individual y anónima para sondear sus pensamientos y actitudes respecto a la muerte en general y a su propia muerte. Este es el “Guión de debate” Algunas de esas preguntas son:

Después de contestarlo por escrito, iniciamos un debate en un ambiente distendido donde los participantes pueden expresar sus ideas, percepciones, pensamientos, sentimientos y maneras de pensar con plena libertad y de forma natural y espontánea.

2ª Sesión de Tutoría: CONCEPTO DE MUERTE PARCIAL

Introducimos el concepto de *muerte parcial*: cambios importantes en nuestra vida: pérdida de *status*; cambios de colegios o Institutos; separación o divorcio de nuestros padres; cambios de país, ciudad o provincia; cambios de casa, etc.

Igual que en la anterior Sesión, se les pidió que primero hicieran una reflexión individual por escrito para luego compartirla con los otros.

3º Sesión de Tutoría: VISIONADO DE LA PELÍCULA “AHORA O NUNCA”

Antes de relatar el proceso de visionado que se siguió, es importante conocer la película que sirvió de puente para poder hablar del tema de manera normalizada y los motivos que nos guiaron para su elección. Esto se puede ver en el Anexo

PREVISIONADO: Se les presentó la película y los motivos de su elección. Se les preguntó quien la había visto o había oído hablar de ella. Curiosamente y, a pesar de haber sido una película comercial proyectada en los cines, apenas un 5% de los alumnos la habían visto pero todos comentaron que no les importaba volverla a ver.

- ✓ Análisis del Cartel: El cartel anunciador es un primer impacto que activa la percepción y cuestiona la mirada.

VISIONADO: Mientras veían la película, se les propuso que fueran apuntando las frases o diálogos que a ellos les resultaran más significativos por una razón u otra. Esto tenía como objetivo, estimular y motivar al alumno para que lleve a cabo un visionado reflexivo y pedagógico será el objetivo prioritario de esta fase.

4º Sesión de Tutoría: CONTINUACIÓN DEL VISIONADO

Siguieron realizando el ejercicio de escribir frases significativas

“Como principio de didáctica general, es necesario ir de lo conocido a lo desconocido por los alumnos, comenzar por lo que ellos conocen, ver la película, sin interferencias ni clichés, disfrutarla sin corsés, después abrirla al debate. Es importante, siempre, que se disfrute de la película, que al mismo tiempo que se trabaja o aprende con una película sea posible entrar más en ese mundo. Cuando se entra, es más fácil analizar el cine, su trastienda y su lenguaje, los temas que presenta, las posibilidades que tiene y encontrar sus relaciones con el arte, el conocimiento, la técnica. Es una forma de iniciar en la educación sobre el cine y por medio del cine.”
(Saturnino de la Torre, 1996)

5º Sesión de Tutoría: DESPUÉS DEL VISIONADO

Cuando acabó la película, antes de que se pusieran a hablar entre ellos, les entregué la Hoja donde tenían que redactar sus Autoinformes. Recalqué que era individual, personal e íntimo: “Comenta lo que quieras de la película”. Dejé que siguiera sonando la música de la película para mantener el clima en el que nos había sumergido el film.

6º Sesión de Tutoría. REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA A TRAVÉS DEL CUESTIONARIO

Para pre-finalizar el tema, se les pasó el Cuestionario. Una de las preguntas que hicieron algunos alumnos en todos los grupos fue “Qué significa la palabra “tabú”? Les dí la oportunidad de explicarlo a aquellos alumnos que sí sabían su significado.

7ª Sesión de Tutoría. EVALUACIÓN Y DESPEDIDA DEL TEMA

Para finalizar el tema, se les pasó una Hoja de Evaluación con diferentes preguntas abiertas. Cuando ya habían entregado la Hoja de Evaluación y para acabar con humor, se les leyó un Texto de Gila.

IMPLICACIÓN DE LOS TUTORES: Excepto el Tutor de 2º y profesor de Matemáticas, Pedro Ballester que, claramente, expresó que por motivos personales, él no estaría presente en las Tutorías mientras se trataba el tema de la muerte, los demás tutores estuvieron presentes con la misma frecuencia que lo hacían con otros temas.

Por último, añado unas Tablas clarificadoras del trabajo realizado:

Fig. 21 .ACTIVIDADES REALIZADAS EN LOS DIFERENTES CURSOS

CUR- SOS	Guión inicial para el debate	Esculpir la vida y la muerte en barro	Mi vida sin Yo(Ejerci- cio de Borrar)	Visio- nado	Autoinfor- me sobre la Película	Cuestio- nario	Hoja de Evalua- ción	Valora- ción expe- riencia
1º A	x			x	X	x	x	x
1º B	x			x				
1º C	x			x	X	x	x	
1º D	x		x	x	X	x	x	
2º A	x			x	X	x	x	
2º B	x			x	X	x	x	x
2º C	x			x	X	x	x	
2º D	x			x	X	x	x	
3º A	x			x	X	x	x	
3º B				x	X	x	x	
3º C		x		x				
4º A		x		x	X	x	x	
4º B				x	X			

Fig. 22

CATEGORIZACIÓN DE LAS PREGUNTAS REALIZADAS A LOS ALUMNOS

<p>Categoría 1: <i>MUERTE- SOCIEDAD- EDUCACION</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué te ha parecido tratar el tema de la muerte en el instituto? 2. Evaluación del tema: ¿en qué lugar lo elegiste? 3. ¿Crees que es un tema del que se puede hablar con normalidad?, ¿por qué? 4. ¿Has participado en algún ritual funerario?, ¿Cómo te sentiste? 5. La muerte es un tema... 6. ¿Has pensado alguna vez en tu propia muerte? ¿Cuándo?
<p>Categoría 2: <i>EXPERIENCIA PERSONAL</i></p>	<p style="text-align: center;">No hay preguntas</p>
<p>Categoría 3: <i>POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Crees que tiene sentido hablar de la muerte? 2. ¿Crees que es importante vivir con conciencia de mortalidad? 3. La muerte es un tema difícil pero muy importante porque es la única certeza que tenemos. ¿piensas que hablar de ella nos ayuda de alguna manera a estar más preparados si muere una persona estimada? Justifica tu respuesta 4. Ahora que ya hemos tratado el tema de la muerte, ¿qué te ha aportado?
<p>Categoría 4: <i>INCLUSIÓN EN EL CURRÍCULO, EN LA PLANIFICACION Y EN EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hemos hecho diferentes actividades ¿alguna de ellas te ha gustado o desagradado especialmente? 2. ¿Se te ocurren otras actividades que te hubiera gustado hacer? ¿Cuáles? 3. "The bucket list" ("Ahora o nunca"): Comenta lo que quieras sobre la película: lo que te ha aportado, lo que no te ha gustado, cómo trata el tema de la muerte, etc
<p>Categoría 5: <i>NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO</i></p>	<p style="text-align: center;">No hay preguntas</p>
<p>Categoría 6: <i>RESPUESTA EDUCATIVA</i></p>	<p style="text-align: center;">No hay preguntas</p>
<p>Categoría 7: <i>IDEA DE LA MUERTE Y DUELO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Piensas que hay cosas peores que la muerte? ¿Cuáles? 2. ¿Es necesaria la muerte?

7.4. ANÁLISIS DE DATOS

7.4.1. ANÁLISIS CUALITATIVO

Todos los métodos cualitativos de recogida de información de esta investigación, permiten la construcción de un texto en el que se refleje lo que una persona piensa sobre un tema determinado y su posición respecto al mismo. El análisis, pues, debe permitir que emerjan los significados explícitos e implícitos aparecidos en ese texto generado.

El procedimiento utilizado en la presente investigación para el análisis cualitativo de los datos ha sido el Análisis de Contenido. Es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. En términos generales, podemos decir que es un método que busca descubrir la significación de un mensaje, ya sea éste un discurso, una historia de vida, un artículo de revista, un texto escolar, etc. Más concretamente, se trata de un método que consiste en clasificar y codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de la mejor manera el sentido. Vamos a hacer un pequeño recorrido por diferentes autores que avalen el análisis realizado.

Krippendorff (1980, p: 28) define el Análisis de Contenido como “la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto”. Esta técnica, según el autor mencionado, sitúa al investigador respecto de la realidad en una triple perspectiva:

- Los datos tal y como se comunican al analista.
- El contexto de los datos.
- La forma en que el conocimiento del analista obliga a dividir la realidad.

A.I. Pérez Gómez (1989), considera tres fases para dicho análisis:

1. El análisis exploratorio, que implica el desarrollo de categorías a partir de los datos obtenidos.
2. La descripción, que consiste en el examen de todos los segmentos de cada categoría con el fin de establecer patrones en los datos.
3. La interpretación, que supone integrar, relacionar, establecer conexiones entre las diferentes categorías de datos.

Carrasco y J. Calderero (2000, p: 123): “El sentido del análisis de datos en la investigación cualitativa consiste en reducir; categorizar; clasificar; sintetizar; y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio”.

Para Rodríguez Gómez y col. (1996, p. 208), “la categorización constituye sin duda una importante herramienta en el análisis de datos cualitativos, hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Una categoría soporta un significado o tipos de significados. Las categorías pueden referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, métodos y estrategias, procesos”. La categorización se da simultáneamente cuando se determinan las unidades atendiendo a los criterios temáticos. La codificación es una operación que consiste en asignar códigos a las categorías incluidas.

Martínez Miguelez, M. (1999), por su parte, señala que la categorización tiene por finalidad resumir el contenido de la respuesta dada en pocas ideas o conceptos más fáciles de manejar y de relacionar.

En cuanto al proceso de cómo categorizar, autores como Santos Guerra, M. A. (1993), Martínez Miguelez, M. (1999), Carrasco, J. B. y Calderero, J. F. (2000) han establecido esquemas a seguir para categorizar y codificar las informaciones. De dichos esquemas presentaremos un resumen.

Santos Guerra, M. A. (1993) esboza un análisis llamado arbóreo que se desarrolla a través de cuatro niveles de análisis, los cuales se esbozan a continuación.

1. La Unidad Mínima de Análisis (UMA): se refiere a la opinión emitida por los sujetos consultados sobre un aspecto determinado. Ej. Sobre la planificación, tipos de evaluación,
2. El Conjunto de Unidades Mínimas de Análisis (CUMA): es la síntesis de las diversas opiniones emitidas por los diversos sujetos consultados a través de los distintos instrumentos utilizados. Ej.: Lo que piensan los alumnos y profesores sobre la evaluación.
3. La Suma de Unidades Mínimas de Análisis (SUMA): es la agrupación de las opiniones de los diversos sujetos consultados (alumnos, profesores, Informantes claves) sobre una serie de aspectos determinados.
4. El Total de Unidades Mínimas de Análisis (TUMA): es la visión global de la institución, en la que se consideran las opiniones de todos los miembros de la comunidad obtenida con los diversos instrumentos utilizados en el proceso de evaluación.

Martínez Miguelez, M. (1999, p. 135) establece cuatro pasos para analizar los contenidos:

- 1º. Paso. Releer el texto subrayando las palabras relevantes o significativas.
- 2º. Paso. Dividir el contenido en unidades temáticas (párrafos que expresan una idea o concepto central)
- 3º. Paso. Categorizar con un término o expresión el contenido de cada unidad temática
- 4º. Paso. Si hay categorías que se repiten y alguna tiene propiedades diferentes asignarle una subcategoría, que puede referirse a alguna dimensión, atributo, propiedad, condición o consecuencia importante.

Carrasco, J. y Calderero, J (2000, p. 123), tomando como referencia el modelo de Tesh (1987), señalan cuatro fases para realizar el análisis de datos:

- a) *El análisis exploratorio*: se refiere a reducir un texto a través de categorías que pueden ser códigos o símbolos que indiquen las unidades de significado relevantes.
- b) *Descripción*: consiste en exponer y presentar la información (datos) de una manera sistemática e intuitiva; normalmente se utilizan las matrices, las redes y los mapas conceptuales.
- c) *Interpretación*: supone integrar, relacionar y establecer conexiones entre las diferentes categorías, así como realizar comparaciones.
- d) *Teorización*: consiste en formular juicios y razonamientos basados en las relaciones surgidas a partir de las conexiones realizadas entre las categorías o datos.

Por último, siguiendo a López-Aranguren, E. (2005, p: 563): “Para obtener un buen y útil sistema de categorías, el investigador tiene que prestar particular atención al cumplimiento de cinco requisitos:

1. El sistema de categorías debe reflejar los objetivos de la investigación
2. El sistema de categorías debe ser exhaustivo
3. Las categorías deben ser independientes
4. La exclusión mutua, aunque no siempre posible
5. El sistema de categorías debe derivar de un único principio de clasificación: deben mantenerse separados análisis conceptualmente diferentes

Para analizar la información obtenida en esta investigación se toman los principios de la metodología indicada por J. B. Carrasco y J. F. Calderero (2000, p: 123). Las etapas técnicas generales que he seguido en el análisis del contenido son, por tanto, las siguientes: Análisis exploratorio, Descripción, Interpretación y Teorización. Las dos primeras: Análisis exploratorio y Descripción se encuentran en este mismo Capítulo. Las dos siguientes: Interpretación y Teorización en el Capítulo “Interpretación de Resultados” y “Conclusiones”

1. *Análisis exploratorio:*

La transcripción. Se debe transcribir el material para hacer un análisis claro, completo y lo más significativo posible. De las siete entrevistas realizadas, en cuatro de ellas me fue permitida la grabación y en tres, tuve que tomar notas. He intentado ser, en ambos casos, lo más exacta posible, reflejando el contenido real de la entrevista, las notas al margen me han ayudado a reflejar no sólo el contenido, sino el contexto que, someramente, aparece en el cuadro “Observaciones” debajo de cada entrevista.

Lectura de las transcripciones. Se trata de hacer una lectura atenta y varias veces, esto permite una indispensable familiarización con el contenido. En estas lecturas sucesivas, van emergiendo las impresiones y las orientaciones. Progresivamente, la lectura se hace más precisa. Se trata de adquirir una visión de conjunto del material recogido, familiarizándose con sus diferentes particularidades, presintiendo el tipo de unidades de información a retener para una clasificación posterior.

La preparación del material.

Al ser entrevistas semi-estructuradas, las diferentes categorías van siendo introducidos a través del guión, pero en muchas ocasiones va surgiendo al hilo de la conversación. De cada entrevista se van deduciendo las categorías establecidas y realizando una selección pertinente de la masa de datos discursivos como podemos ver en las siguientes paginas.

B. *Descripción:* Una vez el material discursivo preparado, se va describiendo en una columna paralela, lo más relevante y de manera que pueda servir de síntesis para mayor comprensión y claridad.

C. *Interpretación:* Se van integrando, relacionando y estableciendo conexiones entre las diferentes categorías y los diferentes entrevistados.

D. *Teorización:* Se formulan juicios y razonamientos basados en las relaciones surgidas a partir de las conexiones realizadas en el apartado anterior. (Conclusiones)

7.4.1.1. DATOS DE LOS PROFESORES

7.4.1.1.1. FASE EXPLORATORIA. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Entrevista A. Profesora de E. Infantil

Entrevista B. Profesor de E. Secundaria

Entrevista C. Profesor de E. Primaria

Entrevista D. Profesora de E. Secundaria

Entrevista F. Profesora de E. Infantil

Entrevista G. Profesor de E. Secundaria no obligatoria (CFGM)

Entrevista H. Profesora de Primaria. (Colegio Concertado Religioso)

CATEGORÍAS	RESPUESTAS DE LOS ENTREVISTADOS
<p>1. MUERTE-SOCIEDAD-EDUCACIÓN</p> <p><i>Interés por el tema.</i></p> <p><i>En la escuela es un tema no explorado: se le rodea.</i></p> <p><i>El miedo a la muerte como parte de la cultura.</i></p> <p><i>El miedo lleva al ocultamiento</i></p>	<p>A.1 Muy bien, la verdad es que me apetece mucho porque <u>siempre he pensado que es un tema muy importante pero nunca se me habría ocurrido relacionarlo con la escuela</u> así que empezamos cuando quieras</p> <p>A. 3 Pues no, porque imagínate que <u>a mi que me parece importante poder tratarlo con las personas no se me había ocurrido relacionarlo con la escuela, más bien se le rodea</u></p> <p>A. 5. Bueno, <u>creo que el miedo a la muerte no es algo que venga de ahora sino que forma parte de la cultura de los pueblos de occidente. Este miedo ha llevado a ocultar de forma general los sentimientos que afloran cuando se da un hecho tan duro como es la pérdida de un ser querido.</u> El ocultamiento del dolor, de la tristeza, no es sino el ocultamiento de lo que ha de llegar, y que simplemente no queremos ver todavía, ya llegará y cuanto más tarde mejor y el vecino, el amigo o quien sea que no se entretenga y que pronto vuelva a la vida normal, y de ésta manera todos, todos más tranquilos, yo no te salpico a ti, tu no me salpicas a mi, <u>pero la muerte está dentro de cada uno</u></p>

<p><i>Evitación del tema por parte de los maestros</i></p> <p><i>Los maestros necesitan poder hablar de la muerte, entender que forma parte de la educación de los niños y así estar provistos de recursos</i></p> <p><i>La muerte: tema difícil y delicado</i></p> <p><i>Necesidad de equipo</i></p> <p><i>Interrelación escuela-sociedad</i></p> <p><i>Evitación del tema por miedo</i></p> <p><i>Sustitución de "muerte de un familiar" que era lo real por "enfermedad común"</i></p> <p><i>Que se trate de manera abierta y práctica. Sin miedos ni tabús</i></p> <p><i>Actualmente se le huye, se la esconde y eso causa más miedo</i></p> <p><i>Actitud de los profesores debe ser de respeto y naturalidad</i></p>	<p>A. 7 <u>También es verdad que a veces son temas que los maestros tapamos o evitamos por no tenerlos claros</u></p> <p>A. 8 ...pienso que <u>los maestros/as necesitamos hablar de este tema, perder el miedo a hablar de la muerte.</u> El hecho de no dedicarle un tiempo a hablar de la muerte, hace que los maestros/as se encuentren desprovistos de recursos, <u>el entender que la muerte forma parte importante de la educación de nuestros alumnos/as porque forma parte de sus vidas,</u> es comenzar por lo más básico que es el respeto por la vida y por el ser humano que tenemos delante con su dolor y su tristeza, es poner los cimientos de la educación donde tiene que estar, en las emociones, en los sentimientos tanto propios como ajenos...</p> <p>A. 14 <u>como el tema de la muerte es tan difícil y delicado y,</u> la verdad es que no estamos preparados para afrontarlo, por eso <u>no figura en los proyectos educativos de centro</u></p> <p>A. 19 <u>Es importante sentirte acompañada,</u> que de alguna manera otros maestros piensen como tú que es importante</p> <p>A. 20 Creo que diferenciar la escuela de la sociedad es un error, la escuela forma parte de sociedad y como tal <u>en la medida que cambiamos la escuela estamos cambiando algo en la sociedad,</u> todo es cuestión de tiempo.</p> <p>B. 3 (...) y yo creo que <u>estas dudas a la hora de acercarse a él (un profesor que perdió su bebé al nacer) es porque la muerte está ahí, pero a evitar, como si le tuviéramos miedo.</u> Un detalle importante que confirma esto que digo es que en los papeles de las ausencias de los profesores que tenemos que enviar a la Conselleria, uno de los motivos que se pueden alegar es "muerte de un familiar" pues <u>el equipo directivo decidió no poner ésa como la razón por la ausencia de este profesor que perdió su bebé y puso "enfermedad común"</u></p> <p>B. 4 A mi me gustaría <u>que se tratara de una manera abierta y práctica, sin miedos ni tabús</u> que nos sirva <u>para informar,</u> la muerte es la vida, es lo mismo que con la sexualidad que es inherente y mejor que lo sepas llevar y tratar, no quiero decir con esto "viva la muerte" pero tampoco <u>lo que estamos haciendo ahora que es siempre estar huyéndole, escondiéndola y eso, a final, crea más miedo.</u> Igual que poco a poco estamos aceptando los cánceres, podremos ir aprendiendo a aceptar la muerte.</p> <p><u>La actitud de los profesores frente al hecho de la muerte debería ser de total respeto y naturalidad.</u> Pienso que cuando a uno de nuestros alumnos les toque la muerte de cerca, es importante que hablemos con ellos, ofrecerles consuelo.</p>
--	---

<p><i>No se trata la muerte en la educación por desconocimiento y tradición cultural: muerte como algo negativo.</i></p>	<p>B.5. Yo creo que <u>no se trata el tema de la muerte en la educación por desconocimiento de qué hacer o cómo hacerlo</u> seguramente, <u>por la tradición</u>, las costumbres, todas las tradiciones tienen como eje la muerte pero el enfoque que le ha dado la nuestra es la que nos hace vivirla así como lo hacemos. Pienso que nuestra sociedad funciona por oposición de conceptos, nunca buscamos el complemento y así estamos siempre divididos, fraccionados. <u>Si la vida es algo positivo, entonces la muerte es algo negativo y como negativo, se rechaza</u>, no se habla de ella, parece de mal gusto o incluso de mala educación, por eso el tema ha quedado fuera de la educación. Así que yo insisto en que sea cual sea la actitud de los profesores hacia el tema <u>deberíamos tender a tener en cuenta el binomio vida-muerte como los complementarios que forman el ciclo de la existencia</u> y así podríamos acercarnos al tema sin tantas clasificaciones de bueno-malo y positivo-negativo. Básicamente es ver las cosas como son, a veces la vida es buena, se muestra generosa con nosotros pero a veces no y no digo ya, con todos aquellos que tienen falta de tantas necesidades básicas.</p>
<p><i>Considerar el binomio vida-muerte como complementarios</i></p>	
<p><i>Influencia escuela-sociedad</i></p>	<p>B. 8 Hay una <u>influencia entre lo que normalizamos a la escuela y lo que se normaliza en la sociedad</u>, yo creo que <u>si los preparamos de pequeños, después es mucho mejor.</u></p>
<p><i>Prepararlos desde pequeños</i></p>	<p>B. 9 Las escuelas y la sociedad en general debería ir <u>cambiando la aversión que tiene sobre la muerte ya que es algo innato que ocurre en las personas y todos tenemos que aceptar ese fin</u>, nos agrade o no y <u>si estamos predispuestos a ello y educados se podría aceptar sin tantos problemas como ocurre en numerosas familias</u>, donde cuando ocurre el hecho los hijos sufren trastornos psicológicos y de adaptación.</p>
<p><i>Estar educados para la muerte ayudaría a cambiar la aversión hacia la muerte</i></p>	<p>B. 12 Me alegro, mujer, debo decirte que <u>me ha gustado que no tratáramos nada personal ni sentimental, eso se agradece porque hemos ido a las opiniones</u>, además tenía cierto reparo por si metíamos <u>la religión y no se ha metido para nada</u>, eso también hubiera cambiado mucho las cosas. <u>Has estado neutral y eso ha hecho que no me influyeras en las respuestas.</u></p>
<p><i>Valora el no haber entrado en el terreno de los sentimientos ni de las creencias religiosas sino en el de las opiniones</i></p>	
<p><i>Las personas adultas que están criando niños tienen muchos tabús sobre la muerte</i></p>	<p>C. 11 creo que <u>las personas que están criando niños y que son de mi edad tienen muchos tabús sobre la muerte.</u></p>
<p><i>Sí se ha hablado del tema, cuando sean mayores lo vivirán de manera más normalizada</i></p>	<p>Estos alumnos míos <u>cuando sean padres tendrán menos tabús y lo vivirán de una manera más normalizada.</u></p>

Lo que se tiene que hacer es prevenir

El ser humano siempre lucha por la supervivencia, cuando la pierde, enferma o muere. Son cuestiones a tratar en la escuela.

Los niños son muy permeables, la postura es tratar el tema de manera natural, cuando surge

Yo hablo de estas cosas, de la muerte, del sexo, a los padres les parece bien.

Son cosas que se tienen que hablar, sin drama ni no drama

Hasta que no tienes la experiencia personal, las muertes son sólo estadísticas

Me gusta entrar en los temas conflictivos, tabú

Es bueno crear estado de opinión

Aunque hayan muchos libros, si no se trata en clase y en casa, sigue siendo tabú.

Veo que la gente no se para, vive mucho al día...porque por ejemplo hay gente que fuma, que sabe que mata pero es su opción y hay gente que hace deporte y no es porque por hacer deporte morirás más tarde pero puede ser que vivas mejor, también hay enfermedades que se heredan, por ejemplo el cancer es hereditario en el 70% de los casos, ...lo que se tiene que hacer es prevenir.

El ser humano vive en un medio en el que siempre hay bacterias, virus y nosotros por tanto, siempre estamos luchando, cuando esa lucha la pierdes viene la enfermedad y puede ser, la muerte. Yo les explico que los niños de África se mueren porque no tienen comida y aquí nos morimos por tener demasiado, d vivir demasiado estresados, demasiado rápidos, de no sé, preguntas, ...Y eso son asuntos que se plantean en la escuela.

Yo lo que decía es que los niños son muy permeables y si lo hacemos así, cuando surge, hablándolo de manera natural, yo creo que es la postura, pero tanto para hablar de la muerte como del sexo.

C. 20 Y los padres que oyen de sus hijos que yo hablo de estas cosas, de la muerte, del sexo, ...me dicen que muy bien, que yo tengo la ventaja de ser maestro. No, no tengo ninguna ventaja, les digo, porque vosotros os refugiáis en mí.

Y esas cosas tienen que salir, se tienen que hablar y no dramatizarlas ni desdramatizarlas.

C. 22. Y cada vez mueren más, tendremos que hacer algo para cambiar. Pero, ¿Qué pasa? Que hasta que se te mueren a ti familiares en algun accidente, son solo estadísticas.

C. 30 Es un tema...además, ¿sabes qué pasa? que yo tengo una manera de ser, que las cosas conflictivas de tratar, que son tabú me gustan, me gusta entrar en ellas, después a lo mejor, me retiro si veo que la cosa no va hacia delante pero no con esto, con todo, creo que crear un estado de opinión, de la que sea es bueno a todos los niveles.

C. 34 Aunque haya lo que haya si no se trata ni en clase ni a casa, continua siendo tabú. El problema es que los profesores esas cosas no las tienen claras, por más libros que hayan, si están muriéndose de risa...

<p><i>Algunos maestros piensan que son temas para que se los enseñen sus padres.</i></p> <p><i>Tiene que estar todo interrelacionado.</i></p> <p><i>Los alumnos agradecen que trates temas poco habituales</i></p> <p><i>Hay poca gente que esté por la labor, por impedimentos educacionales más que personales</i></p> <p><i>Tener cultura no va acompañado de tener sensibilidad</i></p> <p><i>Escuela como iniciación. No puede preparar para todo lo que va a pasar.</i></p> <p><i>Los chicos aprenden por ellos mismos en la vida, también aprenden de la familia</i></p> <p><i>Asumir la responsabilidad de nuestros hechos y sus consecuencias</i></p> <p><i>No vale buscar excusas ni aquí ni en el más allá</i></p> <p><i>La vida enseña más que la escuela.</i></p>	<p><u>Y cuando nos reunimos los maestros para ver cómo tratar el tema, dicen “eso que se lo enseñen sus padres” y eso lo dice gente más joven que yo. Pienso que los maestros lo debemos trabajar pero en su contexto, por ejemplo es como cuando das matemáticas, saber porqué, no sé,...</u></p> <p><u>Que estuviera todo interrelacionado, todo da pie a todo y con la muerte, igual, provocar que salga, interrelacionarlo que estuviera tot interrelacionat</u></p> <p><u>Y hacerlo con temas a los que no están habituados y es que ellos te lo agradecen y no se quedan alucinados</u></p> <p>C. 36 Lo que pasa hoy por hoy es una casuística muy pequeña porque <u>la gente no está por la labor, pero no por tener impedimentos personales, son educacionales, que nos cuesta, incluso la gente joven</u></p> <p>C. 37 Sí, <u>uno puede tener mucha cultura</u>, por ejemplo ser director de Instituto <u>pero eso no necesariamente va acompañado de una sensibilidad</u></p> <p>D. 6. Pues mira yo creo que <u>la escuela es como una iniciación a una parte de nuestra vida</u>, la escuela <u>no puede pensar que tiene que preparar para todo lo que va a pasar</u>, sería demasiado agónico para nosotros los profesores. Hay que dejar muchas cosas en el tintero para que <u>los chicos y chicas vayan aprendiendo según su propia vida</u>, también <u>hay que dejar cosas para que la familia trate según su forma de ver el mundo que nos ha tocado vivir</u>. No creo que la problemática del hombre sobre la tierra resida en el hecho de asumir o buscar lo que hay después de la muerte</p> <p><u>Todo lo que hacemos, tenemos que tomar conciencia repercute en nuestra existencia y en la de los otros por lo que tenemos que asumir nuestra responsabilidad de los hechos para bien y para mal.</u> Tener claro que tanto si decidimos ser buenas personas o malos lo único que quedará será la <u>consecuencia de nuestras acciones</u>. Lo único que realmente vale es nuestra conciencia es decir, asumir la responsabilidad de nuestros actos y decidir si lo que queremos es que el mundo (todos los seres vivos) tenga un mantenimiento y una mejora a lo largo de su existencia finita. <u>Y no vale buscar excusas ni en el más acá ni en el más allá. Ser responsables y consecuentes es la definición de ser civilizados.</u></p> <p><u>La vida nos enseña más que la escuela</u>, dejemos que ella haga de escuela</p>
--	---

No cargar más los hombros de los profesores con un tema que da "repelús" o dolor

Muerte y vida van de la mano. La sociedad, principalmente y la familia son las que tienen el papel más relevante en el aprendizaje de la vida y de la muerte

Preocuparme por la muerte o hacerlo con mis alumnos es amargarse, ya sabemos que existe la muerte

No sé si llamarle tabú, es muy personal y cada alumno tiene sus creencias que se han de respetar.

Me guardo mis opiniones para mis amigos y familia. La muerte es algo natural y así lo transmito.

Se habla poco porque es un tema delicado. No movería las cosas. Está bien tener cosas íntimas que no queremos contar

Exigencia a los profesores: bloqueo y desmotivación.

y no carguemos los ya encorvados hombros de los profesores con un tema que hasta al más pintado nos causa un poco de repelús o un profundo dolor.

Muerte y vida van de la misma mano y la escuela abre un poco la puerta a la vida. Creo que el papel más relevante para el enfrentamiento con la vida y la muerte lo tiene la sociedad en su conjunto y en particular la familia porque es ahí donde nos encontramos con el hecho en la mayoría de los casos

D. 11 A mí lo que me interesa es la vida, ya sé que tiene un final, pero cuando ocurra ya lo viviré, no voy a empezar a preocuparme de ello para amargarme y, menos a mis alumnos, ellos también saben que existe la muerte, otra es que quieran tenerlo presente cuando van en las motos o no.

D. 12 No sé si le llamaría tabú, lo que creo es que es muy personal, que cada uno tiene sus creencias y que se comparten en entornos íntimos y no en el instituto. También cada alumno debe tener sus propias ideas y se han de respetar.

Yo me guardo mis opiniones para mis amigos y mi familia y aquí me limito a exponer las cosas de manera objetiva y como la muerte es algo natural a la vida, así lo transmito, sin más.

Si lo que quieres decirme es que se habla poco, claro que se habla poco pero es que es un tema muy delicado, como el sexo, la gente no va hablando por ahí de cómo es su sexualidad. Yo no movería las cosas, si son así es porque necesitamos que sean así, está bien tener cosas más íntimas que no queremos contar.

D. 13 cada vez se nos pide más a los profesores y esta exigencia se va convirtiendo en un bloqueo y en una desmotivación porque no podemos abarcarlo todo.

<p><i>Transmitimos valores, pero es en casa donde los aprenden.</i></p> <p><i>No sabía que a la gente le preocupara tanto el tema</i></p> <p><i>Lo importante es cuidar la vida, sin más trascendencia</i></p> <p><i>Evitación del tema</i></p> <p><i>Influencia cultural en la evitación del tema</i></p> <p><i>Localización de los cementerios: lejos de la vista..</i></p> <p><i>En otras culturas como Galicia, los cementerios están más a la vista</i></p> <p><i>Evitación por influencia cultural</i></p> <p><i>Ocultamiento: falta de preparación para cuando ocurre</i></p> <p><i>Predisposición a experimentar.</i></p> <p><i>Los padres quieren evitar que los hijos sufran antes de hora</i></p>	<p>Nosotros <u>debemos inculcar valores</u> pero los chavales, fundamentalmente, <u>se educan en casa</u>, con los valores de sus padres y ya se enfrentarán a las dificultades conforme vayan llegando</p> <p>D. 15 Caramba, <u>no sabía que a la gente le preocupara tanto el tema</u></p> <p>D. 17 Pues lo que se me ocurre es que <u>si lo único que tenemos es la vida pues es importante cuidarla, sin más trascendencias</u> de ningún tipo, yo no le doy tantas vueltas a las cosas, así que no sé si te he ayudado mucho</p> <p>F.1 Hombre, lo que quiero decir, <u>se trata de evitarlo</u> a lo mejor un poco lo que es la muerte, a lo mejor, inconscientemente pero dependiendo por lo que se refiere a mi caso. Se trata de una niña que se le murió su tío, entonces la madre estaba como influenciando a la niña <u>para evitar el tema</u>. Porque también hicimos unas charlas sobre la muerte y de hecho, la madre no fue porque es mejor no saber nada que investigar más y tal, digo yo. Aunque a lo mejor pensaba que eso le pudiera estar afectando a su hija pero prefería esquivarlo que hacerle frente</p> <p>F.2 Pues porque creo que <u>en nuestra cultura</u>, quiero decir, lo tenemos, es algo que hemos ido viviendo desde pequeños, <u>desde las propias casas</u>. O sea, como un ir apartándolo, no pensar que pueda pasar, eh, no sé, evitarlo al máximo.</p> <p>F. 3 Por ejemplo <u>la localización de los cementerios</u>, en mi pueblo está allá arriba de una montaña, que tienes que ir adrede, que no te viene de paso a nada. <u>¿Qué quiere decir eso? Pues que no queremos ver que está ahí</u>. Entonces es una manera de evitarlo. pero si te vas a <u>Galicia</u>, por ejemplo, la muerte <u>la tienen como algo natural y tienen sus cementerios en las plazas de los pueblos</u> y hacen verbenas al aldo de ellos.</p> <p>F. 4 Yo era la primera vez que iba a Galicia y te sorprende mucho. es diferente cultura y a lo mejor, por esta zona pues tenemos otra cultura, <u>yo es la que he vivido en mi casa! El hecho de evitar la muerte...</u></p> <p>F. 5 Sí, hasta que te llega. Entonces, <u>a lo mejor pues no estás preparado para afrontarlo</u>.</p> <p>F. 15 Pues sí, porque todo es una luz que te llega <u>y dices, por qué no?</u></p> <p>F. 16 Ya, pero ahí tienes después <u>la parte de los padres que dicen "Y, ¿para qué tienen que sufrir antes de hora?"</u></p>
--	--

<p><i>Tema complicado</i></p> <p><i>DUDA: No es complicado/ es complicado porque le tenemos miedo.</i></p> <p><i>No sabe si quiere tratarlo, no sacaría el tema por miedo</i></p> <p><i>Influencia de la religión.</i></p> <p><i>Miedo a mostrar su opinión, por lo que puedan decir los padres o los compañeros.</i></p> <p><i>El tema da mucho de sí.</i></p> <p><i>Ocultamiento</i></p> <p><i>Interpreta como "negativo" que su madre se acuerde de la fecha de las muertes de sus familiares o amigos</i></p> <p><i>Paradoja: en su casa es tabú, pero su madre tiene siempre como referencia la fecha de las muertes de sus seres queridos</i></p> <p><i>El tema de la muerte en educación es tabú.</i></p> <p><i>Es el no requisito: no es necesario hablar de ella. En las materias que imparte sería pertinente</i></p>	<p>F. 30 Es que <u>¡es complicado este tema!</u> ¿Eh?</p> <p>F. 31 No, <u>no es complicado</u>. No es que yo diga que no sea apasionante pero quiero decir que <u>es complicado porque le tenemos mucho miedo</u>. Quiero decir <u>inconscientemente le tenemos mucho miedo</u> y...(suspiro y silencio) No sé, <u>no sé si querría tratarlo</u>. Depende. Es que <u>si saliera el tema en la escuela</u> para ser tratado <u>pues sí, pero sacarlo por sacarlo</u> creo que <u>no me gustaría</u> y no lo sacaría (Silencio) y no digo yo que no sea interesante pero es que <u>tenemos miedo de sacarlo</u>.</p> <p>F. 33 Y también creo que, después, <u>la religión tiene mucho que ver</u>. Quiero decir la religión de cada uno. <u>Y tú, a lo mejor como profesor das tu opinión sobre la muerte y lo que puede pasar después...es un tema que da mucho de sí</u>. Da para mucho pero <u>después está lo que puedan pensar los padres</u></p> <p>G. 2 <u>Incluso se quiso ocultar por un lado</u>, supongo que es un estado, sólo me acuerdo de aquello cuando me pasa, cuando ya no ocurre y ahora mismo, no tengo nada</p> <p>G. 3 <u>Mi madre en cambio es muy negativa</u>, mi madre siempre se acuerda de las fechas de las muertes de todos, "el año que se murió tal"</p> <p>G. 4 Sí, no digas nombres, <u>sabe fechas en referencia a quien murió ese año</u>. Decíamos Madam Cadáver</p> <p><u>y, si, tabú, tabú, no se puede hablar de la muerte</u></p> <p>G. 15 (Respuesta a <i>¿crees que se habla de manera normal en la escuela?</i>) No, <u>casi es tabú, bueno, tabú, es el no requisito</u>, formamos monitores para ir a la montaña, <u>hablamos de primeros auxilios, de rescates, con lo cual estamos cerca del tema, muy cerca</u>.</p>
---	---

<p><i>Cómo y qué puede hablar de la muerte</i></p> <p><i>Es un tema fuerte</i></p> <p><i>La muerte está muy presente en un colegio religioso ya que se parte de la historia de Jesús</i></p> <p><i>La muerte como una "dormición", el paso a la vida eterna</i></p> <p><i>Cambia la perspectiva de la vida ante la idea de "vida eterna"</i></p> <p><i>Si no crees, tienes más miedo a la muerte.</i></p> <p><i>Hay dolor por la pérdida física, pero menos por la esperanza de que resucitará con Jesús.</i></p> <p><i>Esperanza de que al morir, te reunirás con tus seres queridos</i></p> <p><i>Se ha resaltado la idea del infierno, el pecado, la culpa pero no la idea del amor y la misericordia de Dios</i></p>	<p>G. 52 ...lo que pasa es que...hablar de la muerte, y <u>¿cómo se habla de la muerte? ¿qué puedo hablar de la muerte?</u> Diciendo que está ahí, que los cuerpos quedan sin vida</p> <p>H. 1 cuando me lo preguntaste y me dijiste el tema pensé: <u>"¡Qué fuerte!"</u></p> <p>H. 3 La verdad es que <u>la muerte nos relaciona con todas las circunstancias de la vida</u> y más <u>en un colegio religioso ya que se parte de la historia de Jesús que acaba en la muerte</u> y después viene la resurrección, son los valores cristianos, es el significado de nuestra fe, de toda nuestra vida y de todo lo que tenemos alrededor, toda la religión por así decir, entonces <u>la muerte no es nada ajena al colegio religioso.</u> Ahora, un acontecimiento así, de <u>la muerte de un niño, claro, se vive fuertemente</u></p> <p>H. 5 los cristianos vemos <u>la muerte como una "dormición", pasamos a la vida eterna,</u> entonces <u>David no está muerto, se ha dormido a esta vida,</u> y pasa a la vida eterna y es verdad que todos tenemos que pasar por ahí, por ese tránsito, es la muerte física que a veces lleva sufrimiento físico, pues eso es uno de los momentos más cruciales, puedes ser más consciente o menos, depende de cómo estés, pero es así, <u>para nosotros es una "dormición",</u> de hecho la palabra cementerio significa "lugar de los que duermen"</p> <p>H. 10 <u>la vida cambia absolutamente ante la idea de la vida eterna</u> porque si todo acaba con la muerte pues apaga y vámonos.</p> <p>H.11 <u>Las personas que no creen en nada tienen más miedo a la muerte</u> porque eso lo he visto, vamos a pensar que la persona que quieres cuando se vaya <u>va a ir a un lugar donde todo es paz y armonía, donde todo es amor, donde ya no sufres, ya no hay dolor, ya no hay llanto,</u> pues entonces, claro, <u>el dolor que uno tiene por la pérdida, aunque te resquebrajes interiormente...pero tienes la esperanza de que, igual que Jesucristo resucitó, nosotros también resucitaremos con él,</u> es decir que realmente viviremos, no lo sabemos, nadie hemos visto a Jesucristo resucitado pero confiamos en ello.</p> <p><u>Cambia, la vida cambia, hay más esperanza, hay futuro...la idea de que te reunirás con tus seres queridos</u> que ya han muerto, no sabemos cómo</p> <p>H.12 Es que yo creo que <u>durante mucho, mucho tiempo se han cargado mucho las tintas sobre todo eso del infierno, sobre la culpa, el pecado, ¿entiendes? Y mucho menos sobre el amor y la misericordia de Dios</u></p>
--	--

Si vives cristianamente, no hay temor porque Dios te ama

Hay otros tipos de muerte: las frustraciones

La muerte está ahí

Aunque estés preparado, siempre sorprende

Muy tapado, se ignora, nadie lo quiere ver, no quiere ver sufrir

La muerte no se trata en las escuelas por el miedo del profesor.

La iglesia le ha ayudado a no tener miedo del sufrimiento

Se ha pasado del castigo al dejar hacer.

Les habla a los niños del respeto

Al no introducir ninguna creencia, se deja desorientados a los niños

Tener normalizado el tema en su vida para poder normalizarlo en la escuela

yo creo que actualmente si vives una vida cristiana, no tienes que tener ese miedo para nada y además en tu vida has ido viendo que Dios te quiere, que te ama así como eres, con todos tus defectos, tu carácter

H.19 El dolor existe, tú no vives la muerte de un ser querido continuamente pero sí que vives otros tipos de muerte, que son por ejemplo las cosas que tú no puedes llegar a hacer, las frustraciones, es que la muerte está ahí, la muerte está ahí, hay siempre alguna cosa en lo que te sucede que ahí está la muerte y que siempre te va a sorprender, o sea por muy preparado que estés y por mucho que pienses en la muerte, siempre te va a sorprender.

H. 20 está muy tapado el tema de la muerte, se ignora, nadie lo quiere ver, cuantas veces se dice que no quieres ir nunca a un hospital, mucha gente que dice: “yo, en la vida me hubiera podido imaginar que hubiera estado al lado de mi madre cuidándola, porque yo entrar a un hospital” y cuanta gente ni entra, se arregla el entorno en cuestión y que vaya otro, hay quien por no ver sufrir, cualquier cosa

H. 21 por el mismo miedo del profesor, depende de cómo cada uno viva ese acontecimiento, yo veo que por ejemplo en mí ha influido mucho

el estar metida en la iglesia, el escuchar la palabra, las escrituras,...todo eso ha influido mucho en que yo ahora vea como veo las cosas porque yo antes no las veía así, antes era de las que tenía miedo, miedo al sufrimiento, cuanto más lejos mejor

H.22 Hoy en día por lo que yo veo, se ha pasado de un lo que decíamos, todo es castigo, todo es el infierno, se ha pasado a todo lo contrario, da igual, el laissez-faire, entonces eso no es nada bueno tampoco porque el niño no sabe hasta donde tiene que llegar, bueno serás creyente o no serás creyente pero tú tienes que educar a esos niños y decirles hasta aquí, lo que pase de ahí es fastidiar al otro, háblale como te dé la gana, le hablas cristianamente, o no, no sé qué vocabulario utilizarás tú, yo utilizo el cristiano, y les hablo del respeto.

Entonces se ha pasado a todo lo contrario, ya no se les habla de ninguna creencia, de ninguna, entonces, claro, están desorientados completamente

H.24 Eso es como todo o lo tiene normalizado el que lo educa, es como todo, normalizar el cristianismo, normalizar el valencià, si tú no lo hablas en tu casa, difícilmente lo podrás normalizar.

2. EXPERIENCIA PERSONAL

Necesidad de estar más sensibilizados respecto al dolor de los otros

La educación integral debe contemplar todos los aspectos de la persona, incluida la muerte

Ciclo de la vida

Dudas respecto a dar el pésame a un compañero

La experiencia permite transmitir mejor y tener más autoridad (moral) al hablar sobre el tema

Trasplante de riñón a su mujer, lo pasaron muy mal, entendió que para que vivan unas personas han de morir otras

A. 3 Aquí se murió la madre de una profesora, que aún le guarda el luto y ya hace dos años y además le afectó muchísimo y andaba siempre triste y desanimada pero las compañeras, excepto una que era más amiga y le ayudó mucho, las demás le consolaron formalmente, por decirlo de alguna manera pero al poco tiempo, era como si nada hubiera pasado, incluso hablaban de ella a sus espaldas criticando que no era para tanto y que debería estar más centrada, algunas le animaron a pedirse una baja, ella prefería trabajar para ocupar su tiempo, a lo mejor si hubiéramos estado más sensibilizados lo hubiéramos manejado de otra manera, ella desde luego ahora comenta que se sintió muy sola durante el primer año y muy poco comprendida.

A. 16. La relación entre la muerte y la educación integral de la persona...Pues mucha, en mi opinión la educación integral debe recoger todos los aspectos que configuran y forman parte esencial de la persona y que deben ser elementos fundamentales de trabajo de los educadores. Educando nos encontramos con las emociones y los sentimientos que a lo largo de la vida y desde el nacimiento se van a tener que definir, así como aprender a controlar, configurando una parte fundamental en la base de la personalidad del individuo, un individuo que nace para vivir con un tiempo límite, el tiempo de morir, y que vive viendo morir a los que le rodean., personas como él, animales, plantas con todo lo que provoca en diferentes maneras de sentir y afrontar el hecho triste y doloroso de la muerte

B. 3 Pues como hace poco que ha sucedido algo con un profesor, me gustaría reflejarlo, el día de nacer su bebé se les murió. Y los profesores del centro, cuando regresó, al cabo de tres días, se planteaban si decirle algo o no, dudando si le afectaría más, el caso es al final todos fueron a darle el pésame y acompañarlo en el sentimiento y él se sintió muy agradecido

B. 11 Yo creo que si has tenido una experiencia puedes transmitir mejor. Lo hacemos menos asépticamente, puedes hablar con más autoridad, es lo mismo que cuando aconsejamos cómo educar, si no somos padre o madre, no vale.

C. 9. Yo mismo les expliqué a los míos de 6º, porque mi mujer estaba enferma muchos años, tenía que ir a diálisis hasta que necesitó un riñón por narices porque la cosa iba de mal en peor y en casa lo pasamos muy mal no solo por el hecho de que se muriera porque es una persona que quieres y no te quieres separar de ella Y para que ella pudiera vivir tuvo que morir una persona joven en accidente que le dio su riñón, todo eso les expliqué yo a los niños se lo quitaron todo y lo repartieron entre diferentes personas

<p><i>A veces, morir está mal, a veces es bueno para otros o sea, que todo tiene lo suyo</i></p> <p><i>Compartió con sus alumnos cómo vivía lo de su mujer</i></p> <p><i>Ninguna experiencia con los alumnos. Mi experiencia personal la conté de manera natural a mis compañeros</i></p> <p><i>Cada persona lo vive de una manera</i></p> <p><i>Lo que quieres es olvidar</i></p> <p><i>Enfermedad. Miedo a la muerte</i></p> <p><i>Nadie le había hablado de eso.</i></p> <p><i>En su casa era tabú</i></p> <p><i>Habla claro con sus hijos nombrando la palabra muerte</i></p>	<p>que lo necesitaban. Y, por eso, <u>a veces morir significa hacer un bien a otro . Y así les invitaba a que cuando fueran mayores donaran sus órganos porque si no, mi mujer no viviría. . Yo ya lo he hecho . Yo sabía que eso estaba bien pero hasta que yo no lo he probado en mi propia piel, no lo he hecho. <u>A veces morir es malo, a veces es bueno para otros, o sea que todo tiene lo suyo</u></u></p> <p>C. 23 Yo me acuerdo que cuando mi mujer estaba enferma, yo lo pasaba muy mal y ahora me vienen ganas de llorar porque me encontraba muy solo y tenía que hacer de padre y de madre y muchas tardes no podía venir a trabajar porque la iba a visitar en Alicante y <u>lo compartía con mis alumnos</u> . ¿Por qué lo cuentas? me preguntó un alumno. Muy sencillo, porque no tengo a quien contralo, le dije</p> <p>D. 7 <u>Que recuerde, no, así con los alumnos ¿quieres decir?, ¿que se haya muerto alguno o algún familiar de ellos? La verdad es que no, pero quizás si se ha muerto algún familiar de alumnos es que no me he enterado o no me lo han contado...Personalmente, cuando la tuve, la conté directamente, de la forma más natural posible, a mis compañeros más cercanos, claro, porque me afectó bastante y me lo notaban.</u></p> <p>F. 30 No sé. Pense que <u>depèn de cada... de cada persona</u>. Per que jo pense que és lo mateix que estàvem parlant abans. Que.. de fet si tu <u>lo que vols és oblidar-ho quant abans...</u> no vas a traure-ho. Si tot havia passat pues ara a què tornar a remoure-ho?</p> <p>G. 1 Lo primero que me ha venido es que yo tengo una experiencia no muy grata <u>relacionada con la muerte</u>, al menos es la experiencia que tengo. Cuando estaba en quinto de carrera, me surge una enfermedad, <u>una enfermedad de ésas que dan mucho miedo</u>, me surge un cáncer e <u>inevitablemente piensas en la muerte</u>, sí, y estuve, tres, cuatro semanas justo antes de hacer la operación, <u>pensando en ella, qué pasaría, qué hay después, quién me ha hablado a mí porque no te habla nadie de eso</u> y te sale sobre la enfermedad y demás pero siempre pensando en lo que puedes hacer y ahí sí que me acojoné y <u>me entró miedo, miedo</u>, cosa que no me había pasado nunca ni había pensado, pero <u>luego vas recuperándote y te olvidas de la muerte</u> y eso que fueron unos tres meses muy acojonado, pero ya no me acuerdo de nada más, no he vuelto a soñar con ella ni con aquello y <u>en mi casa, tabú, era una enfermedad como un constipado</u></p> <p>G. 5 Pues yo ahora tengo dos niños y tampoco me lo he planteado o realmente no ha surgido, cuando se ha muerto la abuela de mi mujer, era muy querida además, <u>cuando queríamos hablar de ella con nuestros hijos porque la querían mucho, pues hablábamos de que la abuela se había muerto</u></p>
---	--

Poca relación con muertes pero cuenta tres experiencias en un solo párrafo.

Habla claro con sus hijos nombrando la palabra muerte

Importancia de aprender a vivir con la idea de la muerte

Ante el sufrimiento del que va a morir, desde una perspectiva cristiana, pides a Dios que se la lleve

3. POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE

Respeto, empatía, comprensión, solidaridad,...

Favorece la madurez de los niños

El sentido de la vida, el porqué de las cosas

G. 21 Hace poco se murió un compañero por unas llagas, se le infectó todo el cuerpo. Yo no he tenido mucha relación con muertes, sí, una tía que no tenía mucha relación, pero con este chico estuve con él en un encuentro en Roma el año pasado y ahora ya no está. Y si, también la madre de una compañera de INEF que me obligó a verla muerta y lo pasé muy mal.

G. 43 el otro día se cayó a la piscina una salamanquesa y la sacamos y el pequeño estaba diciendo “no anda, no anda” yo le dije “Mario, se ha muerto”, y él, “no anda, no anda”, “es que ya no va a andar”, le dije. Y, “¿por qué?” “porque se ha muerto” y se quedó así, como pensando...

H.18 Ahora me ha venido a la cabeza la hermana de una compañera que yo tenía a uno de sus hijos en la clase y se les murió el padre, o sea que se les murió el abuelo y la hija me dice : “es que no nos han enseñado a vivir esto pero ni religiosamente ni nada, es que se ha muerto y no nos han enseñado para poder vivir este momento” y me he acordado de esto al decir tú eso y claro, yo lo entendía y pensaba en lo que yo creo, y lo diferente que es, cómo puedo vivir la muerte yo y cómo la vive otra persona que, si tenía ideas religiosas, pero, claro, no es lo mismo vivir la religión, pues sí,...que practicarla de verdad, es muy distinto, yo no culpo a nadie, pues ha sido así.

H. 20 cuando murió mi madre, la ves tan mal, tan mal,...que pides a Dios que se la lleve ya, llévatela ya que va a descansar y luego pues si, el dolor, el sufrimiento, normal, normal, pero vivido desde otra perspectiva, desde una perspectiva cristiana, pues es diferente.

A. 7 Respeto, empatía, comprensión, solidaridad, responsabilidad, tomar conciencia, amor, sinceridad, entrega, humildad, confianza...Al hablar de la muerte, seguro que los valores que deseamos para el trabajo colectivo y cooperativo aparecen rápidamente, pienso en el deseo de escuchar, en la participación, el respetar la opinión del otro aunque no la compartas, el tener el sentimiento de que perteneces a un grupo, el que entren ganas de pensar...la verdad es que todos los temas serios, bueno, ya me entiendes, favorecen la madurez de las criaturas. Yo creo que saldrían muchas, el miedo, lo que queremos, la caducidad de las cosas y, también de las personas, el porqué de las cosas y el sentido de la vida, bueno esto ultimo más para los mayores, no para los niños

Valor de las pequeñas cosas, de la amistad, de la vida

Tener en cuenta la muerte da más valor a la vida

Apreciar más la vida

La muerte hace que nos respetemos, que seamos capaces de perdonar

Hay un montaje de vida de muchas contradicciones

Te haces más fuerte porque has sido capaz de superarlo y más sensible porque ves que es importante hablarlo

No creo que los valores estén relacionados con la idea de una vida perecedera

Positiva la educación en valores, el respeto y principios morales

A. 14. Pues una de las experiencias personales que he vivido últimamente ha sido la muerte de uno de los amigos de la *colla*, una persona que apreciaba profundamente la vida, durante su enfermedad nos enseñó el valor de las pequeñas cosas, de los amigos, de relativizar los problemas, a vivir de otra forma la vida, mira que aún estando gravemente enfermo era el que manifestaba más vitalidad, cuando se acercó el momento de la muerte fuimos a despedirnos de él, ha sido una experiencia muy dura y ...para afrontar esta situación de pena no pedí ayuda aunque he ido a terapia por otros motivos, quizás por cómo se murió de tranquilo

B. 6 (...) Y, sobre todo, pienso que en el caso de los jóvenes, vivir teniéndola en cuenta ayudaría a evitarla porque vivirían más conscientes, al conocer la muerte, darían más valor a la vida. Es lo mismo que con los bolígrafos, no te das cuenta de lo necesario que son hasta que buscas uno y no lo encuentras. Nos enseñaría, digo, a saber qué hacer.

B. 7. Bueno, el valor de la vida, saber apreciarla, te hace más sensible,...

C. 20 La muerte lo que hace es que nos respetemos más. Muchas veces no somos capaces de perdonar

és que tenemos un montaje de vida con muchas contradicciones

C. 24 Y más fuerte, más sensible porque ves que es importante hablarlo y más fuerte porque has visto que lo has podido superar . Y te das cuenta de que según cuando, no vale la penas discutir ni tanta otras cosas

D. 10 La verdad es que es deprimente ver a los chavales asociar la idea de una *buena vida* con tener mucho dinero y de la manera más rápida y fácil pero no creo que valores como solidaridad, amor, respeto y tantos otros que dignifican a las personas estén justificados por una vida perecedera. Es realmente necesario fomentar en los jóvenes comportamientos vinculados con estos valores por desgracia tan olvidados pero no veo la razón por la cual esto tenga que ser vinculado a la idea de muerte o a la de religión.

Sería positiva la necesidad de que las Escuelas e Institutos diesen una educación sobre los valores, los principios morales y el respeto tanto en centros católicos como laicos.

Para los no creyentes, habría que buscar una asignatura, llámese

Una asignatura que preparara para los problemas

Una formación académica con calidad enseña valores a los alumnos y les prepara para los retos del futuro

Mejora la relación alumnos-profesora. Enriquece al grupo. Hay más unión.

La muerte da sentido a la vida

Las experiencias de sufrimiento, de dolor o de muerte cercana hacen valorar más las cosas

Ayuda mucho acercarse a la sufrimiento

No hay que sufrir por sufrir, pero si aparece, saber ver que en él, está la vida. Vivir de verdad cada cosa

como se quiera que les instruyera en los problemas, los defectos y virtudes de la sociedad, es decir, salir preparados para resolver las situaciones con las que se encuentran. La ética es la ciencia que estudia la moral, pero francamente creo que algunos profesores no están preparados para impartirla. Por otra parte una buena formación académica sirve para preparar a los alumnos en la tolerancia, la libertad, en los valores para la convivencia democrática, los derechos humanos, la no violencia, la pobreza, la marginación, la ecología. Con estos principios, los alumnos desembocarían en una sociedad más real y menos conflictiva y estarían preparados para afrontar los retos actuales y de futuro

F. 37 Yo... yo creo que siempre mejora. La grna mayoría mejora. Porque es como si enriqueciera más al grupo clase y ayuda, no sé como a unirles y también te implicas tú con ellos, entonces estás más unida a ellos

G. 11 Darle sentido a la vida

G. 12 Creo que todo aquél que ha tenido cerca un malestar, una experiencia de muerte, de sufrimiento, de dolor, valora mucho más la vida, pero también creo que se olvida con facilidad, estoy convencidísimo, por el trabajo, por el trabajo, no, ¿sabes que yo juego a baloncesto en silla de ruedas? Pues muchos del equipo son parapléjicos por accidente de moto,...yo recuerdo que al final del INEF, después de estar operado y demás, valoro más las cosas, si, si, estoy convencido, pero creo que ha llegado un punto que me he creído que valoro más las cosas, pero ¿las valoro igual que las valoraba cuando dejé las muletas

H. 20 ayuda mucho acercarse a la situación de sufrimiento, a la situación de decaimiento del cuerpo, ayuda mucho el poder vivir todo eso y además es que a veces la muerte es una ayuda para descansar

H. 21 es en el sufrimiento donde te vas a encontrar la vida eterna que es lo que nosotros decimos, en el dolor, claro que tienes un respeto, a nadie le gusta sufrir, estaríamos idiotas, a mi no me gusta sufrir pero veo que de cada sufrimiento se puede sacar la vida, es una manera de verlo, yo puedo sufrir lo que sea pero yo estoy convencida de que detrás de cada sufrimiento se saca la vida iluminado todo por la Palabra, entonces es vivir de verdad cada cosa y aceptarte, comprender cualquier desespero, cualquier animalada que podamos hacer...

4. INCLUSIÓN EN EL CURRÍCULO, EN LA PLANIFICACIÓN Y EN EL DESARROLLO-EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Necesidad de incluir la muerte en el currículo tanto a nivel de conceptos como de actitudes

Ausencia del tema en la escuela

Trabajarlo con cuentos, conversando, con dramatizaciones, observando a los niños.

La muerte en Literatura es un tema recurrente. Interesante tratarlo como transversal

En un futuro próximo no aparecerá la muerte en el currículo porque es algo que tememos por desconocido

Cuando sucede algo a algún alumno. Como tema puntual

A. 15. Si cuando hablamos de la elaboración del currículo tenemos que tener en cuenta tanto los aspectos cognitivos, psicomotores y actitudinales que van a permitir al niño/a desarrollarse como persona en su totalidad creo entonces que la pregunta queda respondida. La totalidad de la persona y con ella su muerte y la muerte de cuantos le rodean pasaría pues por el trabajo a nivel cognitivo sobre el concepto de muerte (en nuestra sociedad, en otras sociedades, a lo largo de la historia....) A nivel actitudinal, estaríamos hablando de respeto al otro y a uno mismo, de solidaridad, de amor, de comprensión, etc...

A. 17 En mi centro el tema de la muerte hasta que yo entré no se trataba para nada, ya te he comentado que en general la muerte forma parte de lo que se lleva en silencio, como se puede. También yo hago lo que puedo pero me doy cuenta y me gustaría que fuera de otra forma...

A. 18...pues con cuentos, con dramatizaciones, con el simbolismo de los juegos, practicando la escucha, la conversación, la observación de los comportamientos de los niños en diferentes situaciones de juego, en el patio, en los rincones....

B. 7 En la asignatura de Lengua y Literatura, sin embargo, éste es un tema recurrente. Es cierto que no se trata como un tema transversal, lo que me parecería una idea muy interesante

B. 8 En el futuro que a mí me queda como profesor no creo que apareciera de ninguna manera la muerte en el currículo, puede ser que en el de mis hijos o nietos, porque los transversales han aparecido como novedad porque son cosas bonitas: la salud, el medio ambiente, la paz,...pero la muerte es otra cosa, nos da miedo lo desconocido, lo que está en la oscuridad, lo que se oculta. (...) Mira, se da Educación Vial y ningún pequeño conduce un coche.

Creo que el tema de la muerte debe tratarse siempre que se presente en el entorno de alguno de nuestros alumnos o en el mismo instituto como un tema puntual aunque también pienso que debería estar incluido en el Currículo

<p><i>Como transversal</i></p> <p><i>Dentro de la Acción Tutorial</i></p> <p><i>Presentar el tema de manera ponderada y natural.</i></p> <p><i>Comparación con la educación sexual</i></p> <p><i>No sale como tema, sino dentro de Coneixement del Medi o en Literatura</i></p> <p><i>Debería figurar en el Proyecto Curricular el cómo tratar el tema, que hubiera un criterio unificado</i></p> <p><i>De este tema deben encargarse las áreas humanísticas</i></p> <p><i>Aprender las diferentes concepciones culturales de la vida y de la muerte en alguna asignatura</i></p> <p><i>En Conocimiento del Medio</i></p> <p><i>Comparando culturas</i></p>	<p><u>como tema transversal</u>, bueno, no sé, tendría que pensarlo un poco mejor...</p> <p>porque <u>en el marco de la acción tutorial</u> también estaría bien</p> <p>B.9 Hablar de los temas al menos nos familiariza con ellos. Tendría que estudiarse bien como se puede <u>presentar el tema de la muerte de una forma ponderada y natural.</u></p> <p><u>La educación sexual</u> hace años era también tabú. No es que la actual manera de introducirla en los centros sea la ideal, pero al menos <u>hablar de ello ya no es tabú.</u></p> <p>C. 4. Yo, por ejemplo cuando sae ese tema, no sale como tema, sale por ejemplo en Conocimiento del Medio y, a veces, también en Literatura sobre todo en 3º ciclo cuando leemos libros, sale con toda la naturalidad del mundo</p> <p>C. 39 Estos temas de deberían tratar de manera curricular, que estos temas se hablaran en clase <u>a nivel de proyecto curricular por lo menos ver el tratamiento del tema</u>, no tratarlo como tema sino que hubiera un criterio unificado de cómo tratar el tema en la escuela y, en caso de que no hubiera un criterio unificado, entonces quine no sepa como tratarlo, mejor que calle</p> <p>D. 11 en todo caso eso <u>deberían hacerlo las áreas humanísticas, la historia, la literatura, la filosofía</u>, yo creo que es ahí donde hay oportunidades magníficas para reflexionar y sacar el tema, si el profesor quiere.</p> <p>D. 13 Claro, claro, <u>cada cultura tiene sus concepciones de la vida y la muerte</u>, eso sí que estaría bien que lo conocieran los alumnos, <u>en alguna otra asignatura</u></p> <p>F. 22 Hombre, <u>en Con ocimiento del Medio por ejemplo se puede tratar el tema de la muerte, ¿no? Que lo hacen en plan de que mueren animales, pues si en el hombre es igual.</u></p> <p>F. 24 Ya...no...no sé, por ejemplo <u>se pueden comparar culturas</u>. Y aprovechar que tenemos tanto inmigrante y tal, se podrían ver cuales son las formas que tienen de tratar la muerte en sus cultura. Como por ejemplo lo que estábamos comentando antes de las diferencias entre aquí, la Comunidad Valenciana y Galicia. No sé son cosas diferentes.. y es el mismo Pais. entonces, se podría mirar a ver como podría salir un tema que fuera ése.</p>
---	---

<p><i>Relación curricular de la muerte con primeros auxilios y medio ambiente</i></p> <p><i>No le he dado importancia. Cómo incluir la muerte en el currículo. Imagen estereotipada de la muerte</i></p> <p><i>Ve la relación con el currículo</i></p> <p><i>¿Meter la palabra muerte en el currículo?</i></p> <p><i>Le sugiere extrañeza relacionar muerte con currículo</i></p> <p><i>Sugiere actividades</i></p> <p><i>Como tema de la muerte, no se da</i></p> <p><i>Yo lo saco a toda hora porque lo llevo dentro, como la educación en valores</i></p> <p><i>Sería interesante hacer una didáctica de la muerte</i></p>	<p>G. 30 Hombre, <u>siempre va a estar vinculado</u>, cualquier tema que sea así un poco específico, a ver, posibles...<u>cuando hablamos de medio ambiente, primeros auxilios, llegas ahí...</u>la amputación de un brazo es la muerte de un miembro del cuerpo; discapacitados,...hablamos de muerte cerebral...</p> <p>G. 31 Lo que sí es cierto es que no le damos o <u>no le he dado la importancia, la muerte...</u>¿cómo podemos incluirla? Pues no lo sé, que aparezca muerte en el currículo, pues ahora <u>pienso la palabra muerte y me viene la guadaña</u>, si, quizás no llevándolo al extremo de si hay muerte no hay profesión, sino saber qué os puede ocurrir porque está ahí, y puede ocurrir, analicemos que no ocurra, no tan trágico...<u>sí, la veo muy relacionada con el currículo, estoy convencido</u>, el otro día íbamos por el barranco del infierno, en cualquier momento puede suceder un accidente, ¿qué hacemos? ¿Cómo actúas? <u>La verdad es que siempre está presente...</u></p> <p>G. 32 ...otra cosa es que no queramos, eso <u>¿meterla en el currículo? Que aparezca "Primeros Auxilios y la muerte", no sé qué diría el Jefe de Estudios</u></p> <p>G. 39 <u>lo de meterlo en el currículo, no sé tendría que pensarlo más...</u></p> <p>G. 44 <u>sería bueno que todos pasaran por un hospital de parapléjicos</u>, lo cual es muy duro, porque la sensación es muy dura, dentro de lo que sería educación vial o lo que fuera, pero que supieran que puede llegar a eso o a más.</p> <p>G. 51 Sí, porque creo que lo más valioso es la experiencia y...<u>qué más ideas podrían surgir....pues pasar por el tanatorio, que lo vean</u></p> <p>H. 16 Mujer, es que <u>como tema de la muerte no se da, pero yo por lo menos, al igual que la fe, la religión, nuestro San José, la Virgen, Jesús,</u></p> <p><u>es que los saco a toda hora en el colegio o sea, va conmigo y cuando contigo va algo muy importante no tienes más remedio que decirlo</u>, es lo mismo que cuando eres muy ecologista o no sé, pues lo sacarías a toda hora, pues yo igual, "¿has visto qué maravilla ha hecho el Señor?", pues <u>lo llevas dentro y lo transmites</u>, entonces <u>el tema de la muerte, pues no sé, igual que la educación en valores o la fe personal, pero, sí,</u></p> <p><u>sería interesante hacer una didáctica en concreto sobre la muerte</u>, sería interesante concretarlo, me estoy imaginando, claro <u>sería diferente para Primaria o Secundaria,</u></p>
---	--

<p><i>Investigar la muerte en las diferentes épocas</i></p>	<p>pero así como <u>investigar diferentes modos de enterramiento, la muerte en distintas épocas.</u></p>
<p>5. NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO</p>	
<p><i>Necesidad de la formación para cambiar la manera de ver las cosas</i></p>	
<p><i>Para perder el reparo a acercarse al tema</i></p>	<p>A. 9. <u>Un buen trabajo de formación creo que cambiaría la visión</u> no sólo en el hecho de que pueda ser que se empezara a hablar más y de una forma más natural sobre este tema, sino que además con este trabajo estamos tocando los cimientos de lo que somos cada uno de nosotros y el sentido mismo de la vida y por lo tanto creo que el cambio sería más profundo. ¿Cómo lo plantearía? No sé, se me ocurre que de alguna manera para que <u>no le tuviéramos tanto reparo....</u></p>
<p><i>Para tener recursos</i></p>	<p>Ciertamente <u>ayudaría tener a mano algunos recursos</u>, si yo los tuviera o sea que conociera qué cosas podemos hacer creo que lo que no haría sería ponerme a trabajar con ello así sin más, creo que esperaría a que saliera el tema y</p>
<p><i>Necesidad de asesoramiento</i></p>	<p>...la verdad es que <u>me gustaría mucho poder estar asesorada en qué hacer y cómo</u>, en casos en que los niños te piden respuestas</p>
<p><i>Recibir orientaciones para educar para la muerte</i></p>	<p>B. 4. (...) <u>puede que los profesores no estemos siempre preparados para educar para la muerte</u>, de ahí que <u>no estaría de más recibir algunas orientaciones</u> que nos ayudaran en este cometido.</p>
<p><i>La formación contribuiría a no evitar el tema</i></p>	
<p><i>Que tuviera un título sugerente y contenidos claros.</i></p>	<p>B. 6. Es <u>importante la formación</u>, contribuiría...<u>evitando el tema, no evitas el problema</u>, ocultar un tema, provoca más interés por él, tanto si le damos la espalda o no, acabamos topando con ella. Creo que si el <u>título fuera sugerente y los contenidos clarificadores</u>, los profesores sí que irían...van a otros que no tienen ningún interés sólo por los créditos...</p>
<p><i>Que fuera preparación para la muerte. Que mostrara diferentes perspectivas</i></p>	<p>Lo que <u>me gustaría recibir en un curso de formación es preparación para la muerte, una visión global desde las diferentes perspectivas</u>...es que al final acabamos teniendo miedo de aquello que hemos creado.</p>
<p><i>Dificultad del tema. Precaución, suavidad, objetividad.</i></p>	<p>Creo que <u>educar para la muerte es difícil</u> y se tiene que hacer <u>con mucha precaución, objetividad y suavidad</u>, ya que los alumnos que tenemos, o bien tienen diferentes creencias, o bien ven la muerte como algo tabú. Sería muy interesante, en mi opinión, que se contemplara la posibilidad de <u>educar bien sobre este tema</u>; es decir,</p>

<p><i>Que nos informara científicamente sobre el final de la vida. Sobre las diferentes creencias.</i></p>	<p><u>que se explicara científicamente qué es el final de la vida y después que se informara de las diferentes creencias que hay en el mundo y de las acepciones positivas y negativas respecto a la muerte ya que es la compañera de nuestra vida. Si habláramos sobre la muerte, estaríamos informados, en el caso de una enfermedad incurable, sabría cómo comportarme ante la muerte.</u></p>
<p><i>Estar informados nos ayudaría a estar preparados</i></p>	
<p><i>Tendríamos que tener formación sobre temas tabú en general</i></p>	<p>C. 33 Yo lo que creo es que <u>debería haber más información sobre temas que son tabúes, en general</u>, por ejemplo, el de la sexualidad, que creo que también continua siendo tabú.</p>
<p><i>Formación, si, general y luego, especialistas que traten la didáctica del tema.</i></p>	<p>C. 35 Pero formación, sí. Yo creo que tienen que haber formación general y después gente especialista que trate la didáctica de estos temas y que nos enseñe a trabajarlos, cómo explicar a los niños las relaciones personales, la muerte, la homosexualidad, cosas que tenemos que aceptar</p>
<p><i>Que lean. Si deciden trabajar el tema, que busquen recursos. ¿Hay formación sobre esto?</i></p>	<p>D. 14 Pues, ¿qué quieres que te diga?...yo creo que <u>si a uno le interesa el tema, pues que lea y, en todo caso, si algún profesor o profesora se decidiera a tratarlo en su materia de manera más profunda pues si que debería buscar recursos, pero ¿hay cursos de formación sobre esto?</u></p>
<p><i>Muy interesante</i></p> <p><i>Culturalmente, la muerte está dejada de lado pero tiene más importancia de la que le damos</i></p>	<p>F. 26 Yo lo encuentro <u>muy interesante</u>, pienso que <u>estaría bien</u>. Más que nada porque tratas con gente y estás formando a niños y <u>todo es formación. Todo. Lo que pasa es que culturalmente la tenemos de lado y no queremos darle la importancia que realmente tiene</u> Jo ho trobe <u>molt interessant</u>. y yo creo porque yo tampoco me he visto nunca en un caso muy, muy fuerte que me haya hecho buscar inquietudes, por decirlo de alguna manera. pero supongo que conociéndome como me conozco que si hubiera tenido un caso de ese tipo que no sabes como salir, que no sabes que hacer pues si que buscaría información, cursos al CEFIRE que me formaran</p>
<p><i>De darse un caso a la escuela, buscaría la información</i></p>	
<p><i>Necesidad de cómo hacerlo con los padres y con los niños</i></p>	<p>y que...<u>podieran orientarme para tratar este tema, tanto con los padres como con los niños que tenga en el aula que todo está interrelacionado</u></p>
<p><i>Algo puntual</i></p>	<p>Si que ... <u>es una cosa puntual però no deja de ser importante porque no es una cosa a lo mejor que tengas que estar tratándolo a lo</u></p>

<p><i>Cuando sucede y no te has formado, actúas desde lo que te han enseñado.</i></p> <p><i>Importante saber qué hacer cuando suceda algo</i></p> <p><i>Limitaciones para tratar el tema por falta de recursos, de conceptos</i></p> <p><i>Reacción de extrañeza y curiosidad</i></p> <p><i>Interés condicionado a los objetivos del curso y la relación práctica con su trabajo</i></p> <p><i>Para mí sí resulta interesante, pero depende de la curiosidad del profesor</i></p>	<p>mejor todos los días pero sí que de forma puntual aparece en tu clase , a veces puede no aparecer y otras aparece y te preguntas <u>¿Y ahora qué hago?</u> Y te pilla que <u>no sabes cómo actuar y actúas desde lo que te han enseñado</u></p> <p>F. 27 Si. Entonces sí que va bien, sí que <u>vendría bien esa información, tener esa información extra. tenerla y poder acudir a ella cuando la necesites</u></p> <p>F. 32 Y que no sabes como tratarlo porque eeeeh, yo , por ejemplo soy, quiero decir, me veo muy limitada en esos conceptos, de recursos y de saber cosas para poder tratarlo.</p> <p>G. 37 Si el CEFIRE ofreciera algún curso llamado “la normalización de la muerte”, pues yo, como profesor, <u>pensaría: “joder, cómo se pasan”, esa sería la primera reacción, la segunda reacción sería: “¡uy, qué curioso!, ¿qué será?”</u>, pero aunque quedaría muy mal que dijera que no me apuntaría... <u>Apuntarse a un curso así, ¿por qué no?, ¿por qué no?. Si los objetivos me llegan...</u></p> <p>G. 40 <u>Si encontrara un punto de unión con mi trabajo, sería lógico,</u> de hecho las veces que hago cursos..., hace poco hice uno de risoterapia y luego tengo la oportunidad de hacerlo con mis alumnos, este año quería hacerles un regalo como final de curso y pensé en este curso, pues eso, <u>cosas que luego pueda yo aplicar...</u></p> <p>H.20 <u>No sé si tendría éxito, eso ya depende de la curiosidad del profesor, yo desde luego, sí lo veo muy interesante, pero no lo sé, porque está muy tapado el tema de la muerte.</u></p>
<p>6. RESPUESTA EDUCATIVA</p> <p><i>Normaliza el tema ante la niña, dándole pie a que hable</i></p> <p><i>Atención y apoyo en el caso de pérdida significativa para</i></p>	<p>A. 8 Mira ahora me viene a la cabeza que una de las niñas, Rocío que tenía hace dos años, se tenía que ir a vivir a otro pueblo y un día sin más ni más, se acercó a mí y <u>me preguntó “¿Tu sabes dónde nos vamos cuando morimos?”</u> y yo, <u>la verdad es que me quedé ni sé cómo pero sabía que tenía que decirle alguna cosa,</u> mirándome como estaba con aquella carita, así que lo único que se me ocurrió fue decirle algo así como <u>¿“Me lo quieres contar?”</u>, y me empezó a contar una historia de que nos convertíamos en pajaritos, unos rosa y otros grises que a mi cual me gustaría ser y yo le dije que el color rosa no me gustaba, y ella dijo pues yo seré el rosa y tu el gris y así nos reconoceremos cuando nos veamos volando por el cielo...Fíjate y la niña tenía 5 años.</p> <p>A. 17. Hace unos años cuando trabajaba con niños de tres años, encontrándonos en el período de adaptación <u>uno de los niños perdió a su padre a causa de un suicidio,</u> la madre hasta ese momento acudía con el niño y el hermanito que era más pequeño a hacer la adaptación a la escuela. A partir de la muerte del padre, la madre y yo convenimos que era mejor continuar el proceso pero a diferencia de los demás niños la presencia de la madre y el</p>

un alumno

Pierde la oportunidad que le brinda un comentario de un alumno para hablar sobre el suicidio

Su asignatura es un buen vehículo para hablar sobre la muerte

Trata el tema de la muerte como un estado de la vida: su final, desde el punto de vista biológico

Les dice que tarde o temprano todos vamos a morir y que es cuestión de estar preparados

Cuando vienen de Religión, con la idea del más allá, yo les digo que no creo en esas cosas y que ellos tienen la libertad de creerlo o no.

Les digo que son creencias.

Son temas dentro del campo de los sentimientos, de los pensamientos

hermanito sería continua hasta que el niño empezara a dar muestras de acercamiento y seguridad con los compañeros y conmigo. El apoyo fue fundamentalmente emocional a partir del contacto físico cuando el niño lo aceptó, el juego, las miradas de complicidad. La relación que se estableció fue muy hermosa y perdura en el tiempo

B. 7 Estoy pensando que hace muy poco, un alumno de 3º de ESO al conocer el trágico final de Melibea, expresó su sorpresa con una carcajada y diciendo “¿y se suicida?...pues qué final más tonto”, la verdad es que me pareció un comentario superficial muy común a buena parte de sus compañeros, pero no dije nada, ahora que hablamos del tema, me parece que hubiera sido una buena oportunidad para hablar del suicidio y de las razones que Rojas tuvo para enviar al otro mundo a los dos protagonistas, vaya, qué oportunidad he dejado escapar...pensándolo bien tengo una asignatura estupenda para hablar de la muerte, porque se va estudiando así como cambia la sociedad,

C.4 Yo trato el tema de la muerte como creo que es, un estadio más de la vida, el final de la vida, cuando se muere el ser vivo porque todos tenemos que morir y los gusanos se nos tienen que comer y eso es así desde el punto de vista biológico, mis alumnos de 3º de este año lo saben, y por ejemplo el otro día estábamos hablando un niño que va del tema, del cementerio, de los nichos y también. hablamos de que ellos seguro que han visto al'gun perro atropellado en la carretera que va pudriéndose y descomponiéndose, pues eso es así desde el punto de vista biológico y los niños lo escuchan sin mucho asco ni nada, o sea, normal. Y después está el tema más poético, por decirlo así que sería el campo de los sentimientos, lo que significa la pérdida de una persona querida y que, fundamentalmente yo les digo que tarde o temprano todos hemos de morir y es cuestión de estar preparados

C. 5. A veces también con los mayores, con los alumnos de religión que no tienen demasiado claro lo del más allá y el más acá yo siempre les he dicho que yo no creo en esas cosas y que yo también he ido a clase de Religión como ellos cuando era pequeño porque teníamos que ir y que, ahora, tienen la libertad de elegirla independientemente de que consideren la idea del más allá o no, yo siempre he pensado que cuando uno se muere se acaba todo.

C. 7. Exactamente. Les digo que son creencias, igual que la reencarnación y otras historias siempre son temas que están dentro del terreno de los sentimientos, de los pensamientos, las personas también necesitan creer ciertas cuestiones a veces para vivir y otras lo que necesitan para vivir es que cuando tienen un problema, estar en compañía y otros que se agarran a los elementos como nuestro señor y la virgen

Cuando se han muerto personas conocidas en la escuela, se habla. Se explica lo que es envejecer

Se trató el tema de la eutanasia

Murió la madre de un ex alumno y lo hablamos en clase porque los niños hablaban de ello

Murió el padre de un alumno y la madre me pidió que hablara con la hermana que lo estaba llevando muy mal

Otra cosa que he hablado es la muerte dulce, morir con dignidad

Hablaron de la muerte a través de la película "Cuarta Planta"

Habla de la muerte biológica

No se meto en metafísica

Dudas entre los compañeros sobre cambiar el final "trágico" de los cuentos infantiles. Los niños prefieren los finales clásicos. Evitación de "tragedias" por parte de los maestros

C. 8. Mira, en los últimos años, pues se ha muerto la madre de Carla, la madre de Vicenta y eso se habla, eran personas mayores y eso es como una maquinaria, el cuerpo humano, como un reloj y cuando se estropea o cuando se le acaban las pilas, envejecemos y los niños preguntan qué es eso de envejecer y envejecer es eso, ir llegando poco a poco, es ir oxidándose "

C. 12 O el tema de la eutanasia, también puede salir, por ejemplo en 7º y en 8º hicimos un debate del tema de la eutanasia, hace ya 12 años

C. 19. Sí, este verano pasadola madre de alex, murió de un tumor en el cerebro pero murió el 31 de Julio y los míos ya estaban en la ESO y no...Lo comentamos en clase con los alumnos de 3º porque ellos hablaban de ello. Yo no lo sabía y volvió a salir el tema en clase , a veces tienes un gatito y se pone enfermo y lo llevas al veterinario y, si puede, lo cura y si no puede, se muere. Pues lo mismo pasa con las personas y esta mujer lo hizo muy rápido.

C. 20 Aquí también había un niño que se llama Jovi y su padre se murió hace 4 años,, creo y la hermana estaba siempre llorando, lo vivía muy mal lo de haber perdido a su padre y la madre me pidió a ver si yo podía hablar con ella

C. 24 Otra cosa que he hablado con los alumnos es la muerte dulce, se tiene que intentar que las personas mueran con dignidad, la gente no es tonta y sabe que se está muriendo

C. 29 La vimos con los alumnos de 6º y hablamos del tema de la muerte como algo lejano, algo que tiene que pasar pero no ahora Y eso fue una bomba, los niños se quearon alucinados, esa película la alquilamos en un vídeo, la pusimos, hicimos comentarios y le sacamos mucho provecho porque entre ellos se ayudaban

D. 11 Claro, claro pero de una manera natural, piensa que lo que doy es Biología, así que lo que hago es hablarles de la muerte biológica cuando sale en el tema que estemos dando pero lo que no hago es meterme en cuestiones metafísicas

F. 31 Lo que yo trato en la educación pues la verdad es que...pues...hasta a veces entre los compañeros nos aparece el dilema del final de los cuentos ¿sabes? ¿qué hacemos? ¿El gato se come al ratoncito? ¿Y si al final los juntamos? Entonces hay confrontación de opiniones porque unos dicen que si toda la vida se ha hecho así y ya está. y, de hecho, el cuento de la Ratita presumida, pues que tenemos varios finales . Pues les conté a mis alumnos todos los finales que yo conocía y al final les gustaba más, al menos en mi clase, que el gato se comiera al ratoncito. Quiero decir que , a lo mejor, nosotros tratamos de esquivarlo o evitarlo y los niños pues tampoco le dan mayor importancia

Reacción de la profesora ante el comentario de una niña de 5 años al perder su mascota

Profesora y alumnos juegan a que están muertos

Costumbre de decir "se ha ido al cielo"

Sin iniciativa para decir algo respecto a lo de "se ha ido al cielo"

Duda sobre qué decir o responder a los niños

Son los profesores (en la asignatura de "Terrestre") los que hablan de la muerte, pero siempre como amenaza a su futura profesión de guías de montaña

Planteamiento de introducir la muerte de otra manera para el año que viene al darse cuenta de cómo la han estado utilizando hasta ahora.

F. 9 Pues ya está, tampoco le die mucho más, le dije: pues ahora puedes tener otra y no le dí mayor importancia

F. 10 Y, de hecho, les gusta jugar porque, a ver, te explico, es una especie de juego que hemos hecho en clase y es que cuando entramos del patio pues se esconden, se esconden por la clase, como un juego y enseguida me los veo a todos tumbados en tierra. Y dgo: - Aaah! Miraaa, están todos muertos!- Y... y ... y ellos se ríen y dicen, es que ha caído una bomba y no sé, que se implican y a lo mejor yo me tumbo con ellos y juego a que a mí también me han herido o me he muerto

F. 12 Pues sí. És algo que nos acostumbramos a decir, que se ha ido al cielo y ahí paramos todos. Y ya está.

F. 13 Yo es que si...no, porque ahora recuerdo el caso también de... una niña que... se le murió... también un familiar, no? y .dijo eso de que estaba en el cielo Y.. pero yo es que tampoco... no tengo la iniciativa de preguntar o de decir..., investigar o ...

F. 19 Pero si ahora por ejemplo te llega a clase y te dice: es que mi abuelo está en el cielo, ¿qué haces?

G. 16 El tema de aludes que hemos visto, ponemos videos y todo, para que no ocurra eso, o sea que mucho de lo que enseñamos es para que no llegue a eso, y además una de las frases es esa, "no, es que si no lo encuentras, caput, fuera", se te ha muerto un cliente, se te ha despeñado un cliente, se te ha jodido un cliente, ...con lo cual adiós tu profesión, casi coaccionando, "si se muere, adiós tu profesión", supongo que en la ESO es más complicado ya que no se van a decir cosas como "si suspendes, vas a morir", pero en nuestra asignatura es fácil, les ponemos las noticias, de accidentes en la montaña, "¿habéis oído que se han matado dos en...?"

G. 17 No, sólo la relacionamos con el daño que supondría para su profesión.

G. 18 No sé si les hemos alentado a que la muerte no debe ir paralela a su trabajo,...una cosa así

G. 19 A lo mejor me lo planteo para el año que viene. Cuando fuimos a Sierra Nevada, los chavales comentaban, "jo, aquí te pierdes y no lo cuentas". Siempre hemos utilizado lo de la muerte

<p><i>Relación con las asignaturas de Primeros Auxilios y Discapacitados</i></p> <p><i>Emergen nuevas maneras de enfocar el tema de la muerte en dichas asignaturas</i></p> <p><i>Sale el tema de la eutanasia</i></p>	<p><u>como la coletilla.</u> En la asignatura de Primeros Auxilios, es justo para que no llegue ese momento. Supongo que los profesores habrán dicho un montón de veces “y si no haces esto, se te muere” y, <u>caramba me estoy dando cuenta ahora</u></p> <p>G. 20 <u>Y ya no es sólo con primeros auxilios, el tema de la discapacidad,</u> también, porque tratamos de discapacidades que no llegan a los 30 años y además lo saben, hay un vínculo con esta persona y desaparece o no sé, se me ocurre el caso del vínculo que yo establecí con una persona que tenía una enfermedad degenerativa, <u>pero nunca les he planteado algo sobre eso, si sería mejor para ellos, o sobre el tipo de vínculo, quizás después de esto, sí lo planteo</u></p> <p>G. 33 <u>O, por ejemplo, alguna vez hemos hablado de Eutanasia</u> en clase a raíz de la historia del gallego éste, de Ramón Sampedro</p> <p>G. 34 Sí y también vimos un video de sexo en discapacidad y algunos pensaban que si no podían relacionarse, preferían morir o alguna cosa así y también aparece la muerte como tal y sin embargo, bueno a parte del <i>boom</i> que le han metido a lo de Sampedro, se ve como la buena muerte, ¿sabes? Así como él la imagina, acabas deseando que se muera, <u>alguna vez sí que hemos hablado de la eutanasia, qué pensáis, si sería...eso sí que ha salido, si sería bueno, qué pasaría, tampoco hubo así muchos comentarios</u></p>
<p><i>Se movilizó todo el colegio</i></p> <p><i>Los compañeros escribieron poemas y cartas de despedida</i></p> <p><i>Dejaron su silla vacía y su foto al lado de la de Jesús</i></p> <p><i>Se habló del tema en una de las charlas para padres</i></p> <p><i>Era una cosa natural, no tapábamos el tema, nada fuera de lo normal</i></p>	<p>H. 1 <u>David, que era alumno mío, se mató en un accidente</u> y la verdad es que <u>se movilizó todo el colegio,</u> le hicimos una misa, les dijimos a los demás niños que <u>ahora era un ángel,</u> los otros niños <u>le escribieron poemas y cartas de despedida</u> que las leíamos en el funeral</p> <p>durante un tiempo <u>dejamos su silla vacía para recordarle,</u> también <u>pusimos su foto al lado de la de Jesús</u> para que supieran que ahora estaba con él.</p> <p>H. 4 <u>se les habló en una de las charlas para padres</u> que hacemos, pues en una de ellas, <u>se sacó este tema y la verdad es que muy bien,</u> porque aquel curso, el cura tuvo oportunidad de hablar de eso con los padres.</p> <p>H. 6 Sí, si pidieron a Dios por el alma de David, para que estuviera con él en el cielo, también por su familia, por sus padres. O sea, <u>era una cosa natural, no tapábamos para nada el que saliera en la conversación,</u> así que de vez en cuando hablábamos de él, “pues mira, a lo mejor ahora está mirándonos desde el cielo” o no sé, cosas así, como una cosa natural, <u>nada fuera de lo normal, eso ayuda a los niños a vivir esas experiencias.</u></p>

<p><i>Eso ayuda a los niños</i></p> <p><i>En un colegio religioso, la muerte sale</i></p> <p><i>El cristiano no se queda en la cajita</i></p> <p><i>La vida eterna se puede vivir aquí practicando el amor al prójimo</i></p>	<p>H. 18 <u>en un colegio religioso, la muerte sale</u>, aunque no quisiéramos, es que sale, hablas de Jesús, de su vida, de su muerte, de su resurrección además con esperanza, además <u>predicas un poco esto, que no nos vamos a quedar en la muerte, que el cristiano no se queda en la cajita</u> y ya está, es que vivimos para siempre y <u>que incluso la vida eterna, la podemos vivir aquí</u>, hoy, si cumplimos los mandamientos, ¿los mandamientos cuales son?, pues <u>amar al otro, amar al prójimo como a ti mismo, eso es lo que tenemos que hacer</u> y no es fácil pues tendremos que pedir ayuda, pues Señor ayúdame, porque yo sola no puedo, así es como predicamos</p>
<p>7. IDEA DE MUERTE Y DUELO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES</p> <p><i>Depende de la persona y si antes ha reflexionado sobre el tema</i></p> <p><i>Los niños lo viven con normalidad</i></p> <p><i>Adolescencia: buena edad para hablar de temas importantes</i></p> <p><i>Necesidad de conocer la psicología evolutiva</i></p> <p><i>Alumnado alejado de la idea de muerte, de fin.</i></p> <p><i>Ya ha salido un par de veces y los niños lo hablan con naturalidad</i></p>	<p>A. 11. <u>...creo que cada adolescente ante una situación de una muerte próxima va a responder de forma muy personal</u>, y dependiente de si ha tenido un espacio y un tiempo para reflexionar sobre la muerte o por el contrario la primera vez que se enfrenta con el tema le toca de cerca....De todas maneras creo que los niños reciben el hablar de la muerte <u>con una normalidad sorprendente</u>, pues ellos no tienen todavía la carga social (miedo, ocultismo.....) que rodea el tema de la muerte, se muestran tal cual son y tal cual es, la reciben. Me parece que <u>la adolescencia</u>, por como yo recuerdo la mía, <u>es una buena edad para sacar estos temas</u>, porque el adolescente se encuentra en un momento de reestructuración de su pensamiento y de asentamiento de la personalidad y, es como una segunda oportunidad para autodefinirse como persona. Recuerdo que me preocupaba mucho a mí a esa edad todo lo que rodeaba el misterio de la muerte. Eso sería <u>otra cosa importante para aprender</u> en el caso de una posible formación, <u>cómo se vive la muerte en las diferentes edades, sí, eso estaría muy bien...</u></p> <p>B. 7 En mi experiencia, observo que <u>a los alumnos les queda lejos el tema de la muerte</u>, pero esto es una cosa y otra es que sea una página en blanco. Tenemos un <u>alumnado poco relacionado con la idea de fin</u></p> <p>C. 4 Y eso ya ha salido dos veces, y, entonces, ellos empiezan que si mi abuela se ha muerto...con toda naturalidad</p> <p>C. 11 <u>Yo creo que los niños no se plantean demasiado ese tema porque no se habla en casa</u></p>

<p><i>Los niños no se plantean el tema, porque no se habla en casa</i></p> <p><i>Viven con naturalidad la cantidad de muertos por accidente</i></p> <p><i>Piensan que el cáncer sólo ocurre en las personas mayores, pero no es así.</i></p> <p><i>Saber eso fue impactante para ellos</i></p> <p><i>Concepto de muerte es uno, independientemente de las concepciones religiosas</i></p> <p><i>Los jóvenes están familiarizados con la idea de muerte, por experiencia o por los medios de comunicación</i></p> <p><i>Sacar el tema en la escuela es como ir contra las expectativas de la edad de los alumnos</i></p> <p><i>No sabe</i></p> <p><i>No ha tenido caso cercano</i></p> <p><i>Reacción natural, no dramática de una niña de 5 años al morir su mascota</i></p>	<p>C. 21 Está el tema de la naturalidad. Eso sí que lo he visto yo en los mayores. <u>la naturalidad con la que viven que hayan no sé cuantas muertes los fines de semana en accidentes</u></p> <p>C. 29 y sobre todo que ellos pensaban que eso del cáncer sólo les pasaba a la gente mayor</p> <p><u>Y eso fue muy impactante para los niños</u></p> <p>D. 8 <u>El concepto de muerte es uno, independientemente de las connotaciones religiosas.</u></p> <p><u>Cualquier niño o adolescente ha tenido que enfrentarse a la muerte de un familiar o de un ser querido, por tanto es una idea con la que están familiarizados los jóvenes de Secundaria y Bachillerato.</u> Estas generaciones están mucho más familiarizadas con el hecho de la muerte que nosotros <u>a través de los medios que comunican diariamente imágenes de horror,</u></p> <p><u>si además en la escuela hay que tratar el tema sería como ir contra las expectativas de la edad de nuestros alumnos/as.</u></p> <p>F. 6 Pues no puedo decirte mucho porque... <u>no sé...no...tampoco</u> he tenido ningún caso próximo que algún niño haya sufrido la muerte d'alguien... eh... pero <u>no puedo decirte.</u></p> <p>F. 7 Pues sí. Se le murió <u>una mascota</u> a una niña de la mi clase. Pues lo <u>comentó con toda naturalidad</u> Entraba a la fila por la mañana y dijo: -Ay mira, ya no tengo el perrito. És que se ha ido al cielo. Però ya esta. Quiero decir que <u>no le dió más importancia ni menos, ni dramatizó la situación.</u></p> <p>F.10 ...pero que lo ven como un juego, lo de la muerte</p>
--	---

<p><i>Lo viven como un juego</i></p> <p><i>Son pequeños para explicar según qué cosas sobre la muerte.No está segura de ello</i></p> <p><i>Cree que sus hijos (6 y 4 años) lo viven como ausencia prolongada y que no tiene conciencia de la muerte</i></p> <p><i>Los adolescentes: hasta que no tienen experiencia cercana, no piensan en ella</i></p> <p><i>Los niños viven la muerte de manera menos trágica que los adultos</i></p>	<p>F. 35 <u>I...y creo que aún son pequeños, no sé, quiero decir..., igual me equivoco y estaré confundida...</u></p> <p>G. 42 <u>Para ellos es una ausencia prolongada...</u></p> <p>G. 43 <u>Yo creo que no tienen conciencia de lo que es la muerte</u></p> <p>G. 44 <u>Y respecto a los adolescentes...¿qué pienso?...¿qué pienso?...pues hay algunos muy precavidos y otros que no piensan...el hecho de no llevar casco y lo que pueda suceder, Supongo que les pasará lo mismo que a nosotros que hasta que no tengan una cercanía de lo que es la muerte, familia o amigo, no se va a dar cuenta de que está ahí..., no sé, creo,...porque no he llegado a tratarlo con ellos, por tanto temas que no hablo con ellos, no me los puedo inventar, no me los puedo inventar,...</u></p> <p>H. 7 <u>los niños tienen una idea de la muerte menos trágica</u></p>
---	--

A. Observaciones: Capté mucha necesidad de poder hablar del tema libremente, como si ya hubiera reflexionado a solas (tiene un discurso casi hecho) pero no lo había podido compartir, se percibía necesidad de que los demás compañeros/as de trabajo comprendieran su punto de vista. También se la veía con ganas de saber más, de aprender más recursos, de poder llevarlo a la práctica, aunque demuestra a través de las dos experiencias que cuenta su sensibilización respecto al hecho de no desatender el tema de la muerte con los niños. Los temas fueron saliendo siguiendo las preguntas.

B. Observaciones: Se mostró muy interesado todo el tiempo. Me iba llevando a los diferentes campos temáticos o categorías. Mostró cierto temor ante la idea de que abordáramos el tema desde lo religioso o lo personal pero se sintió muy satisfecho al final al ver que habíamos ido al campo de las opiniones. Se le percibía realmente interesado en formarse, sobre todo porque lo relacionaba con el estar preparado para una enfermedad incurable. Estaba contento de poder hablar sobre un tema poco usual en educación, sobre el cual ya había reflexionado un poco y con ganas de poner en práctica algunas de las cosas habladas. Se mostró poco esperanzador ante la idea de que la muerte se normalizara en educación en unos pocos años.

C. Observaciones: Se mostró muy interesado por conversar de algo que él considera importante tratar y, de hecho, así lo demuestra el número de situaciones donde ha sacado el tema en su práctica educativa. Partidario de la formación en didácticas específicas y entendiendo la educación como un formar para la vida, ha compartido con sus alumnos debates y preocupaciones del día a día. Estuvo muy participativo y algunas de las categorías fueron surgiendo sin necesidad de recurrir al guión

D. Observaciones: Escueta en sus respuestas ha sido la entrevista más corta de todas, tenía una idea muy clara sobre la no necesidad de profundizar más en el tema, por lo menos en su asignatura de Biología. Le parecía que el hablar de la muerte pertenece más al ámbito de la sociedad y de la familia..

F. Observaciones: Durante toda la entrevista, hubo muchos silencios por su parte. Se percibía que era un tema muy nuevo para ella, se mostraba interesada en poner algo en práctica pero a la vez se sentía poco preparada y pensaba que con niños tan pequeños no era necesario. Lo relacionaba con trabajarlo cuando pasara algo en la escuela. Temía mucho la opinión de los padres. Me miraba expectante, mientras pensaba mucho las respuestas, quería más que yo le contara porque pensaba que ella no tenía una opinión muy clara sobre el tema.

G. Observaciones: Durante toda la entrevista mantiene una actitud abierta, a veces de sorpresa, otras de extrañeza y de curiosidad. Va dándose cuenta de que el tema de la muerte está más relacionado de lo que él pensaba con algunas de las materias que imparte y se plantea reflexionar más sobre ello y sobre cómo aplicarlo a su práctica. En diferentes ocasiones, ha relacionado preguntas o comentarios por mi parte con diferentes experiencias personales (G.1; G.5; G.21 y G.43).

H. Observaciones: Se le percibía cómoda en el tema, siempre enfocado desde la perspectiva cristiana, con una explicación sólida y reconfortante de la muerte y la vida eterna y así lo transmitía a los alumnos sin dar más pie a otras concepciones pero respetándolas.

**7.4.1.1.2. FASE FORMATIVA. ANÁLISIS DE LOS AUTOINFORMES.
PROFESORES DEL SEMINARIO DE ELCHE**

CATEGORÍAS	PROFESORES/AS
1. MUERTE-SOCIEDAD-EDUCACIÓN	
<p><i>Importancia del tema</i></p> <p><i>Inconsciencia de nuestra finitud</i></p>	<p>Profesora 1: Carolina Blanquer (P1)</p> <p>C1. P1. A Y, sinceramente, creo que <u>el trabajo que hemos hecho es un proyecto importante</u></p> <p>C1. P1. B Todos y todas conocen la realidad pero <u>nunca nos queremos creer que eso nos pueda pasar a nosotros</u></p>
<p><i>Son preguntas que se evitan por el posible dolor que pudiera producir</i></p>	<p>Profesora 3: Encarna Mateo (P3)</p> <p>C1. P3. A Al principio parecía que les costaba responder, <u>son preguntas que no suelen cuestionarse o si aparecen las evitan, para evitar el dolor que les produce.</u></p>

	Profesora 4: Amparo Pollack (P4)
<i>Tema tabú</i>	C1. P4. A Creo que se trata de un <u>tema tabú</u> , (prueba de ello, es que <u>la reacción de muchas personas</u> a las que les he comentado la realización del mismo,
<i>Reacción de asombro</i>	C1. P4. B <u>ha sido de asombro</u>).
<i>No se habla en la mayoría de las familias ni en la escuela</i>	C1. P4. C <u>del que no se habla ni en la mayoría de familias ni en la escuela.</u>
<i>Profesionalmente, importante</i>	C1. P4. D <u>Profesionalmente lo considero importante</u> porque a lo largo de mi experiencia me he encontrado con algún caso de <u>duelo no resuelto</u>
<i>Necesidad de saber cómo afrontar un caso de duelo no resuelto</i>	C1. P4. E y la verdad es que <u>no he sabido cómo afrontarlo</u> , más allá de la aplicación del sentido común.
<i>No se habla el tema en la familia aunque haya habido alguna pérdida</i>	C1. P4. F Sí es un dato objetivo, que <u>la mayoría de ellos</u> , por no decir todos, <u>no habían tratado nunca el tema a nivel familiar</u> (<u>casi todos tenían la experiencia de haber perdido a algún familiar</u> : abuelos, hermanos, amigos).
<i>Cuando los niños o adolescentes preguntan, sus padres no contestan, no quieren hablar o se van</i>	C1. P4. G En muchos casos comentaban que <u>aunque ellos hacían preguntas a sus padres/ madres, éstos no contestaban, decían que no querían hablar del tema o simplemente se iban.</u>

<p><i>Tema por el que el ser humano se ha interesado desde siempre</i></p> <p><i>Saber el por qué de su existencia, saber de nuestra finitud</i></p> <p><i>Cuestiones que no podemos negar</i></p>	<p>Profesora 5: Mónica Reina (P5)</p> <p>C1. P5. A <u>La muerte, como parte misma de la historia de cualquier ser vivo, es un tema que al ser humano le ha interesado desde siempre.</u></p> <p>C1. P5. B <u>El ser humano necesita saber el por qué de su existencia, explicarse su finitud;</u></p> <p>C1. P5. C <u>éstas son cuestiones que no podemos negar porque forman parte de nuestras necesidades emocionales como seres pensantes.</u></p>
<p><i>En muchas familias, es un tema tabú</i></p>	<p>Profesora 7: Mayte Bravo (P7)</p> <p>C1. P7. A <u>La conclusión que sacho después de haberles dado la oportunidad de hablar sobre un tema que, en muchas familias, es tabú.</u></p>
<p><i>Nunca me he sentido muy cómoda tratándolo, dentro y fuera del aula</i></p>	<p>Profesora 10: Teresa Gisbert (P10)</p> <p>C1. P10. A <u>Un tema que como la mayoría de profesores con los que he hablado, nunca me he sentido muy cómoda a la hora de tratarlo, no sólo dentro del aula sino también fuera de ella</u></p>
<p><i>Tema tabú</i></p> <p><i>Tema macabro</i></p> <p><i>Tema tabú, implícito en la mentalidad docente de este centro</i></p>	<p>Profesor 11: Tomás A. Andreu (P11)</p> <p>C1. P11. A <u>El tema de la muerte, sigue siendo un tema un tanto tabú en los centros educativos y en la sociedad occidental actual donde la vida, la belleza y el éxito son los patrones imperantes.</u></p> <p>C1. P11. B <u>el tema les pareció bastante macabro,</u></p> <p>C1. P11. C <u>por lo que el tabú que existe al respecto, sigue implícito en la mentalidad docente, en este caso concreto.</u></p>

<p><i>Plantear el tema de la muerte desde niños para que lo traten desde la naturalidad</i></p> <p><i>Esconder cosas a los niños y adolescentes no les beneficia nada</i></p>	<p>Profesora 12: Paz Gualda (P13)</p> <p>C1. P12. A <u>Y si, estoy de acuerdo en plantear el tema de la muerte desde pequeños a los niños para que lo traten desde la naturalidad y n. desde una perspectiva tabú</u></p> <p>C1. P12. B <u>El hecho de esconder cosas a los niños y a los adolescentes no les beneficia nada</u></p>
<p><i>Es un tema sobre el que aún tenemos muchas dudas y muchas reflexiones para hacer</i></p>	<p>Profesora 13: Teresa Iborra (P13)</p> <p>C1. P13. A <u>Porque creo que es un tema, como el de la sexualidad que pensamos, sobre todo los adultos, que ya está todo enseñado cuando realmente <u>hay muchas dudas y muchas reflexiones para hacer</u></u></p>
<p><i>Tema tabú</i></p> <p><i>Necesidad de su normalización</i></p>	<p>Profesora 14: Olga Mínguez (P14)</p> <p>C1. P14. A <u>Podríamos decir que este seminario es muy interesante porque toca un tema que ha sido tabú durante mucho tiempo</u></p> <p>C1. P14. B <u>y ya va siendo que se normalice</u></p>
<p><i>No había profundizado en este tema</i></p> <p><i>Tema tabú para mí</i></p>	<p>Profesora 15: Laura N. Álvarez (P15)</p> <p>C1. P15. A <u>Era yo la que no había profundizado en ese tema.</u></p> <p>C1. P15. B <u>Y quizá pueda decir que hasta ahora era un tema tabú para mí.</u></p>
<p><i>Les resulta un tema un poco violento</i></p>	<p>Profesora 16: Laura Parrilla (P16)</p> <p>C1. P16. A <u>he considerado y observado que trabajar tan de repente en este poco tiempo la temática de la muerte con ellos les resulta un poco violento y no se muestran receptivos ni expresivos</u></p>

ACOGIDA EN EL CENTRO	
<p><i>Interés por parte de compañeros y psicopedagogas</i></p> <p><i>Solicitud del material didáctico para aplicarlo en sus tutorías</i></p>	<p>Profesora 1: Carolina Blanquer (P1)</p>
	<p>SC1. P1. A Tanto los compañeros como las psicopedagogas mostraron <u>mucho interés</u> en el proyecto</p> <p>SC1. P1. B y me <u>pidieron que les pasara la Guía para trabajarla en sus Tutorías</u></p>
<p><i>El equipo directivo opina que es una propuesta muy arriesgada</i></p> <p><i>Nunca habían pensado pasar en el centro películas que trataran este tema</i></p> <p><i>Nunca antes trataron el tema</i></p> <p><i>Buena acogida por parte del director, jefe de estudios y alumnos</i></p>	<p>Profesora 2: Elena Murcia (P2)</p>
	<p>SC1. P2. A Cuando presenté mi propuesta al equipo Directivo (director y jefe de estudios) me dijeron que <u>era una propuesta muy arriesgada</u></p> <p>SC1. P2. B y <u>nunca antes habían pensado en esta clase de películas en el centro</u></p> <p>SC1. P2. C y <u>mucho menos habían tocado antes el tema</u></p> <p>SC1. P2. D (la propuesta de las cartas a Miguel Hernández) ha tenido una <u>muy buena acogida por parte del director, jefe de estudios y de los alumnos</u></p>
<p><i>No comunicación a Dirección</i></p> <p><i>Buena acogida por parte de los compañeros</i></p>	<p>Profesora 3: Encarna Mateo (P3)</p>
	<p>SC1. P3. A <u>No he comentado nada a nivel de dirección,</u></p> <p>SC1. P3. B <u>sí a mis compañeros de departamento que como yo ven interesante la aportaciones que podamos hacerles fuera de temario.</u></p>

<p><i>Aceptación por parte del equipo directivo y de la tutora</i></p> <p><i>Colaboración activa, implicada y enriquecedora por parte de la tutora</i></p> <p><i>No estaba trabajando en ningún colegio</i></p> <p><i>Propuesta a una profesora de E.Infantil y respuesta positiva de la maestra</i></p> <p><i>Respuesta de positiva y de colaboración en el Equipo de Ciclo</i></p>	<p>Profesora 4: Amparo Pollack (P4)</p>
	<p>SC1. P4. A <u>Le propuse a una de las tutoras de 6º, comentándolo previamente al equipo directivo</u>, la posibilidad de llevar a cabo esta actividad durante el horario lectivo.</p> <p>SC1. P4. B Decir, que <u>la tutora ha sido un elemento clave</u> en el desarrollo de toda la experiencia. Me <u>ha ayudado a introducir el tema, ha colaborado activamente en todo el proceso</u>, expresando sus propias opiniones y haciendo referencia a experiencias personales, que han enriquecido al grupo y han incentivado la participación de los alumnos.</p>
	<p>Profesora 5: Mónica Reina (P5)</p>
	<p>SC1. P5. A Contaba con el problema de <u>no estar trabajando en ningún colegio</u> y por tanto de no disponer de la libertad de tener un aula bajo mi responsabilidad.</p> <p>SC1. P5. B Por lo tanto <u>tuve que proponer este proyecto a una maestra de Educación Infantil a la que conocía, enseguida obtuve una respuesta positiva por parte de ella</u>, aunque había que esperar que el equipo de ciclo también respondiera bien.</p>
<p>SC1. P5. C Una vez obtuve el visto bueno, acudí al colegio y <u>expliqué al Equipo de ciclo en que consistía este proyecto y en que consistía la Didáctica de la muerte. Todas quedaron conformes y se unió la maestra del tercer nivel (5-6 años).</u></p>	

<p><i>Comunicación sólo a sus compañeros de ciclo</i></p> <p><i>Sorpresa</i></p> <p><i>No han hecho comentarios</i></p> <p><i>Otros compañeros: Sorpresa y extrañeza de la realización de su compañera de este seminario y de su interés en un monográfico sobre el tema en Cuadernos de Pedagogía</i></p>	<p>Profesora 7: Mayte Bravo (P7)</p> <p>SC1. P7. A Con respecto a la reacción en mi centro sobre este curso he de decir que <u>solamente lo dije a mis compañeras de infantil</u> que,</p> <p>SC1. P7. B a pesar de su <u>sorpresa</u>,</p> <p>SC1. P7. C <u>no han hecho comentarios.</u></p> <p>SC1. P7. D Ya cuando el seminario estaba terminando estuve preguntando a varios compañeros del cole por la revista Cuadernos de Pedagogía de este mes y al ver que estaba bastante interesada en ella les expliqué que estaba haciendo un seminario sobre la didáctica de la muerte y que este mes el monográfico trataba sobre eso y también hubieron <u>caras de sorpresa: “pero que rarita eres.....”.</u></p>
<p><i>Colaboración de un compañero</i></p> <p><i>Sorpresa por parte de algunos maestros y comentarios de inadecuación del tema</i></p> <p><i>Rechazo de la invitación a estar en el Cineforum</i></p>	<p>Profesora 15: Laura N. Álvarez (P15)</p> <p>SC1. P15. A <u>Gracias a mi compañero Miguel Ángel</u>, profesor de Biología, que tiene una hora antes que yo, pudimos hacer la actividad previa al visionado, ver la película, y hacer la reflexión y el debate la misma tarde del miércoles.</p> <p>SC1. P15. B <u>En la escuela los compañeros (maestros y profesores) se han sorprendido de mi ‘experimento’</u>, algunos me comentaban: <u>‘pobrecitos, mira que hacerles sufrir con esos temas’, ‘yo creo que no es necesario hablar de estas cosas con los niños (hablándoles del seminario)’</u>, <u>‘creo que eso les puede generar angustia, y no es necesario’, etc.</u> Resultó ser algo nuevo para ellos también.</p> <p>SC1. P15. C <u>Les invité a pasar a nuestro cineforum, pero rechazaron la invitación por ser e tipo de película que era.</u></p>

<p><i>Escaso apoyo de las familias</i></p> <p><i>Al equipo directivo le pareció correcto, buena idea y no pusieron problemas</i></p> <p><i>Algunos no entienden el por qué ni la necesidad</i></p> <p><i>Es tabú y personal</i></p> <p><i>Experiencias al centro que han condicionado esta visión</i></p> <p><i>Al resto de docentes, les pareció bien e interesante</i></p> <p><i>A otros les pareció un tema violento para tratar en el aula, veían el tema como algo tabú</i></p> <p><i>Supervisión de las actividades por parte del director</i></p> <p><i>Respaldo del director</i></p>	<p>Profesora 16: Laura Parrilla (P16)</p> <p>SC1. P16. A <u>escaso apoyo recibido por las familias</u></p> <p>SC1. P16. B <u>al equipo directivo le pareció correcto y no me puso ningún tipo de problema sino al contrario consideraron que era una buena idea</u></p> <p>SC1. P16. C <u>ni entienden el por qué de realizar este tipo de trabajo</u></p> <p>SC1. P16. D <u>ya que para ellos es algo tabú y muy personal</u></p> <p>SC1. P16. E <u>(por las experiencias que hemos tenido en el centro)</u></p> <p>SC1. P16. F <u>Sobre la acogida en el resto de docentes, a unos les pareció bien e interesante</u></p> <p>SC1. P16. G <u>pero en cambio a otros no les pareció tan correcto ya que consideran que es un tema un poco violento para trabajar eso en el aula, es decir, que veían el tema como algo tabú.</u></p> <p>SC1. P16. H <u>el director me dijo que hiciese las actividades (habiéndolas supervisado el antes).</u></p> <p>SC1. P16. I <u>y que ante cualquier problema el me respaldaría.</u></p>
<p><i>La acogida entre los tutores y el equipo directivo no ha sido positiva</i></p>	<p>Profesor 11: Tomás A. Andreu (P11)</p> <p>SC1. P11. A <u>se estableció en Coordinación de Secundaria tratarlo globalmente en las reuniones tutoriales, pero no hubo una acogida positiva por parte de los tutores ni tampoco un interés manifiesto por parte de la dirección.</u></p>

<p><i>El centro no ha colaborado</i></p> <p><i>Desinterés total por el tema</i></p>	<p>Profesor 12: Paz Gualda (P12)</p> <p>SC1. P12. A Pero el centro en el que estoy trabajando no ha estado mucho por colaborar. <u>Han pasado mucho del tema y de ayudarnos.</u></p> <p>SC1. P12. B <u>No</u> es un tema que, en principio, les haya <u>interesado ni una pizca</u></p>
<p><i>Falta de interés</i></p> <p><i>La dirección no obstaculizó, lo permitió pero no se interesó</i></p>	<p>Profesora 14: Olga Mínguez (P14)</p> <p>SC1. P14. A A la hora de aplicarlo en el centro me ha resultado bastante frustrante, sobretodo comprobando la <u>falta de interés tanto de la dirección del instituto como del alumnado al que se ha dirigido la actividad.</u></p> <p>SC1. P14. B <u>La dirección accedió a que se realizara el trabajo sin problema, però en ningún momento se ha interesado por su desarrollo ni por sus resultados</u></p>
<p><i>Experiencia y acogida positiva por parte de la dirección del centro, de la tutora, del alumnado y de sus familias</i></p> <p><i>Sólo una familia se mostró reticente</i></p>	<p>Profesora 17: Julia Franch (P17)</p> <p>SC1. P17. A En general la experiencia ha sido <u>muy positiva</u>, tanto desde el punto de vista de la acogida que ha tenido <u>por parte de la directiva del centro, como de la tutora del curso (6º P)</u> en el que se han desarrollado las actividades, <u>el alumnado del mismo y sus familias,</u></p> <p>SC1. P17. B ya que <u>excepto una de ellas, el resto no mostró reticencias</u> para que se llevaran a cabo y se grabara en vídeo la intervención de sus hijos e hijas.</p>

2. EXPERIENCIA PERSONAL (C2)	
<p><i>Influencia de nuestras experiencias en cómo acogemos el tema</i></p> <p><i>Expresar y compartir sentimientos crea un clima abierto y de respeto</i></p>	<p>Profesora 3: Encarna Mateo (P3)</p>
	<p>C2. P3. A Pronto comenzaron a aparecer y aflorar sentimientos, tanto en las que hablaban como en las que escuchaban <u>y conectaban con sus propias historias.</u></p> <p>C2. P3. B <u>Muchas se sintieron sorprendidas de exponer ante el grupo sus miedos, sus experiencias,...Se creó un clima abierto y de respeto.</u></p>
<p><i>Interés personal y profesional por el tema</i></p> <p><i>Las reacciones cambian cuando se lo dices a alguien que acaba de tener una pérdida</i></p> <p><i>(Los compañeros que han tenido pérdidas) son más receptivos</i></p>	<p>Profesora 7: Mayte Bravo (P7)</p>
	<p>C2. P7. A La muerte es un tema que tanto <u>a nivel personal como profesional me interesa</u> y por eso decidí realizarlo.</p> <p>C2. P7. B He podido comprobar como <u>las reacciones cambian cuando se lo dices a alguien que acaba de perder a un ser querido</u></p> <p>C2. P7. C <u>receptivos a la hora de hablar sobre el tema, les interesa saber lo que aprendemos.</u></p>

<p><i>Ha permitido la reflexión personal</i></p> <p><i>Valorar lo que tenemos</i></p>	<p>Profesora 15: Laura N. Álvarez (P15)</p>
	<p>C2. P15. A De hecho <u>me ha servido mucho porque yo misma he reflexionado y me he planteado temas como la enfermedad de un familiar o ser querido, su cuidado, o su muerte.</u></p> <p>C2. P15. B Y pensar sobre ello me hace <u>valorar lo que tengo, lo que vivo y lo que siento.</u></p>

3. POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE (C3)	
<p><i>Finalidad de la educación: El desarrollo integral de la persona, hacer personas felices</i></p> <p><i>Tiene sentido tratar un tema tabú como la muerte</i></p> <p><i>Necesario para el desarrollo de las personas</i></p> <p><i>En la infancia se sientan las bases de la personalidad</i></p> <p><i>Un niño que sabe expresar sus emociones es capaz de reflexionar creativamente y mirar el mundo con realismo</i></p> <p><i>De adulto sabrá enfrentarse a situaciones dolorosas o pérdidas</i></p>	<p>Profesora 5: Mónica Reina (P5)</p> <p>C3. P5. A La educación debe servir ante todo para guiar a los niños en la búsqueda de su felicidad, <u>la educación debe tener como finalidad hacer posible personas felices</u>. Para ello es necesario <u>garantizar el desarrollo integral de la persona en todos sus aspectos</u> (emocionales, sociales, afectivos, intelectuales, etc.).</p> <p>C3. P5. B Teniendo en mente esa idea de que lo que hacemos tiene sentido, creemos pues, que <u>tiene sentido tratar un tema tabú como es la muerte</u>,</p> <p>C3. P5. C <u>porque es un tema necesario para el desarrollo de las personas</u></p> <p>C3. P5. D <u>y porque es en la infancia cuando debemos asentar las bases de la personalidad.</u></p> <p>C3. P5. E <u>Un niño entrenado en liberar sus emociones</u>, un niño capaz de reflexionar creativamente, <u>es capaz de encontrar soluciones constructivas</u> y capaces de mirar el mundo con realismo,</p> <p>C3. P5. F <u>es un niño que de adulto sabrá resolver situaciones dolorosas ya sea la muerte o cualquier otro tipo de pérdida.</u></p>

<p><i>Muy fructífero</i></p> <p><i>Tema que interesa para su formación</i></p>	<p>Profesora 13: Teresa Iborra (P13)</p> <p>C3. P13. A Y, además , pienso que <u>es más fructífero de lo que pensamos y.</u></p> <p>C3. P13. B <u>sobretudo si es de un tema que interesa para su formación</u></p>
<p>4. INCLUSIÓN EN EL CURRÍCULO, EN LA PLANIFICACIÓN Y EN EL DESARROLLO-EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA (C4)</p>	
<p><i>Necesidad de que el tema de la muerte esté presente en las Escuelas.</i></p> <p><i>Necesidad de un Plan de Duelo y de Propuestas preventivas</i></p> <p><i>Necesidad de un Protocolo de Duelo y de recursos</i></p>	<p>Profesora 1: Carolina Blanquer (P1)</p> <p>C4. P1. A La idea de poder ayudar a nuestros alumnos en cuestiones que no son meramente académicas me gusta mucho y pienso que <u>este tema debería estar en todas las Escuelas e Institutos</u></p> <p>C4. P1. B en un <u>plan de duelo</u> pero también <u>de prevención.</u></p> <p>C4. P1. C También comentaron la importancia de <u>tener un protocolo de duelo para el centro</u> sobre todo porque en poco tiempo han muerto dos madres de alumnos del centro y <u>es bueno tener recursos</u></p>

	Profesora 2: Elena Murcia (P2)
<p><i>Propuesta paralela al trabajo del Seminario: escribir una carta a Miguel Hernández</i></p>	<p>C4. P2. A Y después les hice una propuesta, como estamos trabajando en el aula a Miguel Hernández les <u>propuse escribir una carta al poeta</u> que está muerto para que ellos expresaran sus sentimientos, lo que a ellos les transmiten sus poesías y <u>todo el mundo estuvo de acuerdo</u></p>
<p><i>Acuerdo por parte del alumnado</i></p>	<p>C4. P2. B <u>Además les he propuesto llevarlas al cementerio</u> El último domingo de este mes, <u>“la senda del poeta”</u> pasa por <u>Crevillente de camino a Alicante</u> al cementerio donde está enterrado Miguel Hernández por tanto les he propuesto que ese domingo bajen acompañados por sus padres a la estación por donde pasan los senderistas y entreguen <u>ellos mismos las cartas para que las depositen allí</u></p>
<p><i>Llevar las cartas al cementerio</i></p>	<p>C4. P2. C <u>La propuesta ha sido un éxito</u> porque aprovechando que conozco al coordinador de la senda del poeta me vino este proyecto a la cabeza y la he puesto en práctica y</p>
<p><i>Aprovechar que la “senda del poeta” pasa por su pueblo</i></p>	
<p><i>Entregar las cartas a los senderistas</i></p>	
<p><i>Éxito de la propuesta</i></p>	

<p><i>Debería estar en el PCE y ser tratado desde diferentes áreas del currículo</i></p> <p><i>No tratarlo de forma esporádica y sólo contando con la buena voluntad del profesorado</i></p> <p><i>Trabaja aspectos esenciales del desarrollo afectivo-emocional</i></p> <p><i>Compartir con el profesor de religión y desde el área de lengua castellana</i></p>	<p>Profesora 4: Amparo Pollack (P4)</p> <p>C4. P4. A Considero que tanto este tema como otros, <u>deberían estar contemplados en el proyecto curricular de la etapa y ser tratados desde diferentes áreas del currículum.</u></p> <p>C4. P4. B <u>a nivel de centro y no de forma esporádica, gracias a la sensibilidad y apertura de algún maestro aislado,</u> que considera que estas temáticas pueden ser aprovechadas desde lo curricular,</p> <p>C4. P4. C <u>para trabajar aspectos esenciales del desarrollo afectivo- emocional de los alumnos.</u></p> <p>C4. P4. D Además (la tutora) <u>ha compartido la experiencia con el profesor de religión</u> y ha aprovechado la escritura de las cartas, para <u>tratar el tema en el área de L. Castellana</u></p>
<p><i>Incluir la muerte explicando el ciclo de la vida</i></p> <p><i>Disfrutaron todos expresando lo que sabían</i></p> <p><i>Complicación por el número de ellos, por la intensidad de la sesión y por la falta de experiencia de la profesora</i></p>	<p>Profesora 5: Mónica Reina (P5)</p> <p>C4. P5. A <u>Dramatización del ciclo de la vida. Todos disfrutaron expresando las cosas que sabían:</u> cómo se nace, se crece y se muere, lo pasaron muy bien.</p> <p>C4. P5. B Aunque fue algo <u>complicado al haber tantos niños</u> y al estar tan cansados ya <u>después de una sesión tan intensa,</u> pero considero que a pesar del descontrol que hubo en ese momento debido a <u>mi falta de experiencia,</u> creo que ellos lo disfrutaron y les sirvió mucho.</p>

<p><i>No trabajar el tema sólo en momentos puntuales</i></p> <p><i>En cualquier ocasión que surge en el día a día</i></p> <p><i>Positivo que la didáctica de la muerte esté en el contexto educativo</i></p> <p><i>Dentro de la planificación y el currículo</i></p>	<p>Profesora 6: María Blasco (P6)</p> <p>Profesora 8: M^a Nieves Alberola (P8)</p> <p><u>C4. P8. A Me parece muy positivo que la didáctica de la muerte se lleve a cabo en el contexto educativo contemplado</u></p> <p><u>C4. P8. B dentro de la planificación y el currículo</u></p>
<p><i>Protocolos sobre como tratar la muerte en los Proyectos Educativos</i></p> <p><i>Tratarlo en diferentes períodos históricos</i></p> <p><i>Antropología de la muerte: culturas diferentes</i></p> <p><i>Hacerlo de manera normalizada</i></p>	<p>Profesor 11: Tomás A. Andreu (P11)</p> <p><u>C4. P11. A Sería interesante protocolos sobre tratamiento de la muerte en los proyectos educativos,</u></p> <p><u>C4. P11. B doble finalidad del distinto tratamiento de la muerte en períodos históricos distintos y</u></p> <p><u>C4. P11. C culturas diferentes en cuanto a objetivos de las Ciencias Sociales,</u></p> <p><u>C4. P11. D y en el de acercar y tratar de una forma normalizada el tema de la muerte.</u></p>

<p><i>Relacionarlo con diferentes autores en cuya literatura el tema de la muerte está presente de una manera u otra: Espronceda, Becquer, Machado y García Lorca</i></p>	<p>Profesora 15: Laura N. Álvarez (P15)</p> <p>C4. P15. A Cuando ya había decidido que la iba a proyectar <u>en la hora de literatura</u>, <u>pensé en un principio en la película Pena de Muerte</u>, ya que estas últimas semanas habíamos visto autores <u>como José de Espronceda</u>, en cuyos poemas (El verdugo, El reo de Muerte) encontramos temas como la pena de muerte y las ejecuciones públicas; <u>Gustavo Adolfo Becquer</u>, en cuyas Rimas se tratan la soledad, el dolor, la angustia y la muerte; <u>Antonio Machado</u>, que incluye en su Campos de Castilla poemas dedicados a la muerte de su esposa; <u>y Federico García Lorca</u>, cuya poesía de aliento trágico presenta la muerte o el fracaso amoroso. Casualmente hacia ya un mes les había pedido una <u>redacción sobre la pena de muerte</u>, en relación a lo que habíamos leído sobre <u>Espronceda</u>.</p>
<p><i>Relacionándolo con los contenidos de las diferentes áreas</i></p> <p><i>Antropología de la muerte aprovechando la diversidad cultural</i></p> <p><i>Intercalando con otros temas</i></p>	<p>Profesora 16: Laura Parrilla (P16)</p> <p>C4. P16. A si que se ha hablado en clase sobre este tema <u>cuando dando los contenidos de las diferentes áreas ha salido algún tema relacionado con la muerte</u></p> <p>C4. P16. B ya que al tener tanta <u>diversidad cultural</u> se podría extraer una visión amplia del tema, conocer cómo llevan <u>la muerte en diferentes culturas</u>.</p> <p>C4. P16. C Los compañeros me dijeron que si lo tenía que trabajar que lo hiciese <u>tratando otra serie de temas para que no pareciese que solo se estaba hablando de la muerte</u>.</p>

	Profesora 17: Julia Franch (P17)
<i>Valor formativo</i>	C4. P17. A Considero que <u>por su valor formativo</u>
<i>Inclusión en los proyectos educativos y curriculares de los centros</i>	C4. P17. B <u>la didáctica de la muerte debería incluirse en los proyectos educativo y curricular de centro</u>

DENTRO DE LA CATEGORÍA 4 EN LA QUE ESTAMOS, HEMOS DECIDIDO REDACTAR EN TABLA APARTE LO RELACIONADO CON EL CINE COMO RECURSO FORMATIVO PARA TRATAR LA MUERTE:

EL CINE, RECURSO FORMATIVO PARA TRATAR LA MUERTE	
	Profesora 1: Carolina Blanquer
<i>Es un buen recurso</i>	C4. P1. A <u>Y trabajarlo a través del cine o la literatura es una gran idea</u> ya que el alumno se relaja más y pone más atención.
<i>Necesidad de Guías Didácticas de las Películas</i>	C4. P1. B Por eso <u>es importante tener guías de diferentes niveles</u> y diferentes posibilidades que se tienen que adaptar siempre a las necesidades y los gustos de los alumnos
	Profesora 2: Elena Murcia
<i>El cine mantiene la atención y provoca emociones</i>	C4. P2. A Cuando pasamos la película <u>Ponette</u> , antes de los cinco primeros minutos <u>una alumna ya se puso a llorar</u> y otra lloró en la segunda sesión. <u>El resto de la clase estaban callados y atentos a la película</u> y <u>sus caras reflejaban tristeza.</u>

<p><i>Atención a la película por parte del alumnado y emociones manifiestas</i></p>	<p>Profesora 4: Amparo Pollack</p>
<p><i>Recurso muy motivador</i></p> <p><i>Nos hace reflexionar y expresar sobre la muerte</i></p> <p><i>La elección de la escena fue adecuada</i></p> <p><i>Hubo silencio, mucha atención</i></p> <p><i>Estaban a gusto</i></p>	<p>C4. P4. A durante la proyección todos los alumnos <u>estuvieron muy atentos</u> y en la segunda parte, <u>más de uno se emocionó y lloró.</u></p> <p>Profesora 5: Mónica Reina</p> <p>C4. P5. A <u>La película resulta un recurso muy motivador</u> para los niños y desde ella pretendemos</p> <p>C4. P5. B <u>reflexionar y expresar las emociones que los niños tienen sobre la muerte</u></p> <p>C4. P5. C El visionado de la película tenía una duración aproximada de 20 minutos, comprobé que <u>la elección de la escena fue muy adecuada</u> porque se seguía adecuadamente la progresión de la historia entre el cuento oral y la película.</p> <p>C4. P5. D Durante este momento en general <u>hubo silencio y mucha atención.</u></p> <p>C4. P5. E se notaba que <u>los niños estaban a gusto.</u></p>

<p><i>Recurso motivador</i></p> <p><i>Resulta difícil encontrar películas sobre el tema y con una duración adecuada al tiempo de clase</i></p> <p><i>Debido a la poca capacidad de atención de los niños de Infantil, escogimos pasar escenas</i></p> <p><i>Esto permitió realizar actividades posteriores al visionado en una misma sesión</i></p>	<p>Profesora 6: María Blasco</p> <p>C4. P6. A <u>A los niños les ha gustado la película y han disfrutado de ella</u></p> <p>C4. P6. B Respecto a las películas, <u>resulta difícil encontrar películas</u> apropiadas por la temática y la <u>duración</u> para poder utilizarlas en la escuela.</p> <p>C4. P6. C Dada la <u>capacidad de atención</u> de los niños y niñas de Infantil, hemos decidido <u>visionar solo unos fragmentos de las películas</u></p> <p>C4. P6. D y así, <u>poder realizar alguna actividad posterior dentro de la misma sesión.</u></p>
<p><i>Buena elección de la película: chicos de su misma edad o similar y por la relación que se crea entre ellos</i></p> <p><i>Se motivaron para hablar sobre el tema</i></p> <p><i>Empatía con los personajes</i></p> <p><i>Motivación para expresar cómo se sentirían ellos en una situación similar</i></p>	<p>Profesora 8: M^a Nieves Alberola</p> <p>C4. P8. A <u>Elegí la película “Planta 4^a”, que por la edad de los protagonistas, el tema que trata y la relación que se crea entre los chicos de la película, pensé que</u></p> <p>C4. P8. B <u>les iba a interesar y a motivar a hablar sobre el tema. Y efectivamente, así fue.</u></p> <p>C4. P8. C Fue sorprendente como <u>todos querían intervenir para explicar su punto de vista sobre como pensaban que sentían los diferentes personajes</u> en cada momento importante de la historia y como se sentirían o como reaccionarían ellos mismos si estuvieran en su lugar.</p>

<p><i>A través de la película, afloraron sentimientos y costaba adaptarse a volver a una clase</i></p> <p><i>Los que primero se emocionaron fueron los que tenían alguna muerte en su familia</i></p> <p><i>Despertó sentimientos de ayuda y generosidad entre los que no habían tenido pérdidas</i></p>	<p>Profesora 9: M^a Pilar Martínez</p> <p>C4. P9. A Después de la grabación y en los diez minutos que nos sobraron, <u>todos, incluyéndome tuvimos que hacer verdaderos esfuerzos para enfrentarnos a las demás clases pues los sentimientos afloraron</u> y yo sólo les dije: esto dice mucho de vosotros, os habéis puesto en el lugar del otro, pues es verdad que</p> <p>C4. P9. B <u>los que primero se emocionaron fueron los vinculados directamente con una muerte en su familia y después los demás.</u></p> <p>C4. P9. C <u>aunque éstos últimos arroparon a los demás</u> y eso dice mucho de estas personillas en proyecto</p>
<p><i>Acogida muy buena por parte de los niños</i></p> <p><i>Elaboración de preguntas para antes de ver la película y después</i></p> <p><i>Fomentar su opinión</i></p>	<p>Profesora 16: Laura Parrilla</p> <p>C4. P16. A En referencia a la <u>acogida de los niños ante esta temática</u>, la verdad que fue <u>muy buena</u> ya que yo les dije que íbamos a pasar esta película porque yo estaba haciendo un cursillo que hacen los profesores y</p> <p>C4. P16. B <u>quería que ellos me ayudasen a hacer unas preguntas antes y después de ver la película</u> para luego nosotros los profesores</p> <p>C4. P16. C del cursillo ver <u>lo que ellos opinaban sobre esta película y sobre determinados temas.</u></p>

<p><i>Valoración positiva de la actividad con el cine</i></p> <p><i>Siempre es motivador llevar una película al aula</i></p> <p><i>Buena elección de la película</i></p>	<p>Profesoras 23: M^a Teresa Arco, M^a Teresa Bermúdez y M^a Trinidad do Nascimento</p> <p>C4. P23 A. <u>La valoración general de la actividad es positiva.</u></p> <p>C4. P23 B <u>siempre es motivador llevar una película al aula.</u></p> <p>C4. P23 C <u>y más si es de este tipo: un grupo de amigos que emprenden una aventura, con episodios de tensión y peligro, y algún otro de cierta comicidad.</u></p>
<p><i>Experiencia positiva</i></p> <p><i>Buena acogida por parte de los alumnos</i></p> <p><i>Buena elección de la película (les ha gustado)</i></p> <p><i>Empatía con la protagonista (Una gaviota)</i></p>	<p>Profesoras 20: Manuela Rivera Segarra y Ángeles Teresa Rivera Segarra</p> <p>C4. P20. A <u>La experiencia ha sido positiva,</u></p> <p>C4. P20. B <u>ya que ha tenido buena acogida por parte de los alumnos.</u></p> <p>C4. P20. C <u>En general, la película les ha gustado.</u></p> <p>C4. P20. D <u>Los alumnos se han mostrado solidarios con la historia de la gaviota.</u></p>

<p><i>El cine como recurso educativo</i></p> <p><i>Ha permitido poner objetivos claros y evaluables</i></p> <p><i>Y realizar un análisis de la visión de los alumnos sobre el tema de la muerte</i></p>	<p>Profesor 11: Tomás A. Andreu</p> <p>C4. P11. A <u>Se ha trabajado íntegramente la unidad didáctica sobre el cine como recurso educativo, el cual ha permitido</u></p> <p>C4. P11. B poder <u>establecer objetivos claros evaluables para otras asignaturas y el poder</u></p> <p>C4. P11. C <u>realizar un análisis sobre la visión que el alumnado tiene sobre el tema de la muerte.</u></p>
<p><i>Diferentes actitudes y reacciones: indiferencia y empatía</i></p>	<p>Profesora 12: Paz Gualda</p> <p>C4. P12. A En cuanto a nuestros alumnos de 4º de la ESO, <u>hay quien se quedó igual</u> (porque eso le ha pasado a otro), <u>hay quienes son más empáticos</u> y han podido ponerse en la piel de otro, ya sea la protagonista enferma terminal, ya sean las personas que la quieren, la cuidan y padecen por ella</p>
<p><i>Actitud de apatía y desinterés absoluto</i></p>	<p>Profesora 14: Olga Mínguez</p> <p>C4. P14. A <u>actitud de apatía y desinterés absoluto</u></p>
<p><i>La película provoca debate</i></p>	<p>Profesora 21: Alexandra Flores</p> <p>C4. P21. A <u>Los niños han sacado el tema el tema de la muerte tras ver la película y a responder a las preguntas planteadas.</u></p>

<p><i>Receptividad e interés por parte del alumnado</i></p> <p><i>Pusieron atención durante la proyección de la película</i></p> <p><i>Participación en el cine-forum</i></p> <p><i>Despertó emociones</i></p> <p><i>Actitud de respeto y apoyo</i></p>	<p>Profesora 17: Julia Franch</p> <p>C4. P17. A <u>El alumnado se mostró receptivo e interesado</u> en el tema desde el mismo momento de su presentación,</p> <p>C4. P17. B <u>atento durante la proyección de la película</u></p> <p>C4. P17. C <u>y participativo durante el cine forum y la realización de actividades.</u></p> <p>C4. P17. D Además, hubo <u>momentos francamente emotivos</u>, en los que algunos/as alumnos/as <u>mostraron su tristeza emocionándose con el recuerdo de la muerte de algún ser querido.</u></p> <p>C4. P17. E <u>La respuesta de sus compañeros/as y sus compañeras fue de respeto y de apoyo explícito.</u></p>
<p><i>Interés por parte del alumnado a pesar de su interés inicial por el tema</i></p> <p><i>Empatía con el protagonista</i></p>	<p>Profesora 22: Josefa Ortega</p> <p>SC4. P22. A A pesar del poco interés mostrado en un principio, <u>durante la proyección los alumnos se mantuvieron muy interesados e incluso algunos muy afectados con el caso de Carlos.</u></p>

5. NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO (C5)	
<i>Autoformación y continuidad del Seminario en el centro de trabajo</i>	<p data-bbox="810 389 1385 456">Profesora 1: Carolina Blanquer (P1)</p> <p data-bbox="810 479 1385 719">C5. P1. A Les expliqué que cuando acabáramos el Seminario <u>podríamos tener diferentes películas para diferentes niveles con sus correspondientes guías didácticas</u> y que las podríamos dejar <u>en el despacho de la psicopedagoga para todos aquellos que estuvieran interesados</u></p>
<p data-bbox="225 891 376 925"><i>Inseguridad</i></p> <p data-bbox="225 1037 687 1070"><i>Necesidad de formación y orientación</i></p>	<p data-bbox="810 743 1385 810">Profesora 7: Mayte Bravo (P7)</p> <p data-bbox="810 833 1385 967">C5. P7. A nunca he sido de cerrar ninguna aunque <u>si me he sentido insegura a la hora de abordar temas como la muerte, la sexualidad, el amor, la amistad....</u></p> <p data-bbox="810 1003 1385 1115">C5. P7. B <u>temas para los que nadie nos ha orientado y de lo único que dispones es del propio sentido común,</u></p>
<i>Necesidad de formación</i>	<p data-bbox="810 1135 1385 1202">Profesora 8: M^a Nieves Alberola (P8)</p> <p data-bbox="810 1225 1385 1337">C5. P8. A <u>para que tanto alumnos como profesores recibamos una formación sobre el tema</u></p>
<i>Después de esta primera formación: actitud participativa y disponibilidad para ayudar cuando haga falta</i>	<p data-bbox="810 1370 1385 1438">Profesora 10: Teresa Gisbert (P10)</p> <p data-bbox="810 1460 1385 1664">C5. P10. A <u>Después de este seminario mi actitud frente a las diferentes situaciones planteadas con los demás compañeros será más participativa siempre que se me requiera y aportaré aquello que sea de ayuda para las personas afectadas.</u></p>
<p data-bbox="225 1765 727 1798"><i>Necesaria la implicación del profesorado</i></p> <p data-bbox="225 1910 759 1977"><i>Autoformación del centro y continuidad del seminario</i></p>	<p data-bbox="810 1688 1385 1756">Profesor 11: Tomás A: Andreu (P11)</p> <p data-bbox="810 1778 1385 1845">C5. P11. A <u>se hace necesario la implicación y el interés de parte del profesorado.</u></p> <p data-bbox="810 1881 1385 2018">C5. P11. B donde <u>las unidades han quedado como material</u> para posteriores cursos para los dos profesores que colaboraron en la experiencia.</p>

<p><i>Reflexionar sobre estos temas es muy positivo, amplía la mente y es más fácil hablar de ello o ayudar a alguien</i></p> <p><i>Necesidad de prepararse para tratar estos temas para poder tratarlo con los alumnos</i></p>	<p>Profesora 15: Laura N. Álvarez (P15)</p> <p>C5. P15. A Y desde el punto de vista profesional, también creo que es <u>muy positivo</u>, pues cuando uno se plantea ciertos temas, y reflexiona sobre ellos, <u>amplia su mente</u> y por lo tanto le resulta <u>más fácil hablar de ello</u>, o ayudar a alguien a hablar de ello.</p> <p>C5. P15. B Y así, pienso que si nosotros, como educadores, <u>no nos preparamos para tratar esos temas</u>, <u>¿cómo vamos a pretender que nuestro alumnos se abran a ellos?</u></p>
<p><i>Desconocimiento de cómo tratar el tema</i></p> <p><i>Necesidad de información y formas de trabajarlo</i></p>	<p>Profesora 16: Laura Parrilla (P16)</p> <p>C5. P16. A ya que son situaciones en las que uno <u>no sabe como actuar y</u></p> <p>C5. P16. B siempre es bueno <u>tener información y formas de trabajar para poder llevarlas a cabo;</u></p>
<p><i>Que la formación del profesorado la contemplara como educación en valores y educación para la vida</i></p>	<p>Profesora 17: Julia Franch (P17)</p> <p>C5. P17. A y que <u>la formación del profesorado debería contemplarla como una parte más de la educación en valores y educación para la vida.</u></p>

6. RESPUESTA EDUCATIVA (C6)	
<p><i>Importancia del trabajo preventivo y de la conciencia de mortalidad</i></p> <p><i>Tratar el tema antes de que ocurra</i></p> <p><i>La muerte forma parte de la vida</i></p>	<p>Profesora 1: Carolina Blanquer (P1)</p>
	<p>C6. P1. A Es necesario <u>prevenir a los niños y adolescentes de lo que pueda suceder</u></p> <p>C6. P1. B Por eso es conveniente <u>tratar el tema antes de que ocurra</u>. Es necesario recordarles que la muerte está ahí y que es importante vivir sabiendo que <u>la muerte va en una línea paralela a la vida</u>.</p>
<p><i>Atracción por temas que no están en el temario y que no han tratado nunca en clase</i></p>	<p>Profesora 2: Elena Murcia (P2)</p>
	<p>C6. P2. A los niños <u>agradecen</u> salir un poco del temario y sobre todo <u>tratar temas que nunca antes habían trabajado en el aula y que les inquieta</u> como hemos podido comprobar</p>
<p><i>Se han abierto canales de comunicación diferentes</i></p> <p><i>Se ha perdido el miedo a hablar de la muerte</i></p> <p><i>Hablar de ella ayuda</i></p> <p><i>Aplicación de lo experimentado a su vida personal</i></p> <p><i>Algo ha empezado</i></p>	<p>Profesora 3: Encarna Mateo (P3)</p>
	<p>C6. P3. A <u>...hemos abierto otros canales de comunicación (emocionales)</u>, hemos empezado a “normalizar el tema de la muerte” y ahora reflejan en las chirigotas de carnaval, este tema desde el humor,</p>
	<p>C6. P3. B <u>se ha destapado el terror a hablar de la muerte</u>, la percepción en clase es la de</p>
	<p>C6. P3. C <u>“ayuda a entender el hablar de ella”</u>.</p>
	<p>C6. P3. D están utilizando su aprendizaje <u>y lo están aplicando en sus relaciones personales</u> (me cuentan ellas,..).</p>
<p>C6. P3. E La sensación es la de <u>haber empezado a plantar una pequeña semilla...</u></p>	

	Profesora 5: Mónica Reina (P5)
<i>Es posible ofrecer tiempo en las aulas para investigar, crear, expresar, etc.</i>	C6. P5. A Esto que parece una finalidad muy alejada en el tiempo, se puede conseguir. <u>Es posible ofrecer a los niños tiempos para reflexionar, tiempos para crear, para decidir, investigar, liberar sus emociones.</u>
<i>Es posible ayudar a nuestros alumnos a ser mejores personas</i>	C6. P5. B <u>es posible ofrecer un modelo educativo que ayude a los niños a ser mejores personas.</u>
<i>No podemos transmitir a los niños cosas en las que nosotros no creemos de verdad</i>	C6. P5. C <u>y es que pienso que no podemos transmitir a los niños cosas en las que nosotros no creemos de verdad.</u>
<i>Vivenciar y reflexionar</i>	C6. P5. D es necesario <u>vivenciarlo, reflexionar</u> y darse cuenta de la importancia que tiene ser abiertos para poder ver el mundo con consciencia de que nuestra vida es finita
<i>No intervención, dejarles hablar</i>	C6. P5. E Mi actitud en todo momento fue <u>dejarles hablar sin decirles la manera correcta de pensar</u> , quizás si hubiera tenido la oportunidad de tener más sesiones habría hecho más actividades que les permitiera ver más aspectos de la realidad, aunque siempre sin intervenir con mis opiniones personales.

<p><i>Trabajo en equipo</i></p> <p><i>En Infantil el tema aparece a menudo</i></p> <p><i>Dar la oportunidad para hablar con naturalidad</i></p> <p><i>Se hace necesario contar con recursos</i></p>	<p>Profesora 6: María Blasco (P6)</p> <p>C6. P6. A <u>Durante un mes hemos compartido una misma actividad en todo el Ciclo de Infantil</u> y hemos podido poner en común ideas e intereses</p> <p>C6. P6. B <u>En Infantil este tema aparece muy a menudo</u> tanto directa como indirectamente: estudiamos las momias, los autores (músicos, pintores, ...) que ya han muerto, mascotas, plantas que se mueren, jugar a matarse...</p> <p>C6. P6. C <u>Nosotras tenemos que dar la oportunidad para que se pueda hablar con naturalidad y dejar un espacio y un tiempo para esas conversaciones.</u></p> <p>C6. P6. D <u>Es en este contexto donde se hace necesario contar con recursos y materiales en los cuales la muerte esté presente: libros a la biblioteca, películas, etc.</u></p>
<p><i>Ha abierto una puerta más con los alumnos</i></p> <p><i>Seguir la naturalidad de los niños</i></p> <p><i>Dotarles de estrategias y guiarlos hacia una vida autónoma</i></p> <p><i>Conseguir que sean unas personas emocionalmente sanas</i></p>	<p>Profesora 7: Mayte Bravo (P7)</p> <p>C6. P7. A <u>Con mis alumnos he abierto una puerta más.</u></p> <p>C6. P7. B <u>por lo tanto los adultos que les rodeamos deberíamos seguir con esa naturalidad</u></p> <p>C6. P7. C <u>para dotarles de unas estrategias y guiarlos, una vez más, hacia una vida autónoma</u> que, en definitiva,</p> <p>C6. P7. D <u>es el objetivo más importante que tenemos con ellos, conseguir que sean personas emocionalmente sanas.</u></p>
<p><i>Realizar actividades relacionadas con la muerte ayuda a su normalización entre los alumnos</i></p>	<p>Profesor 11: Tomás A. Andreu (P11)</p> <p>C6. P11. A <u>La realización de actividades de acercamiento al tratamiento de la temática de la muerte, hace que el alumnado tenga una visión de la muerte más normalizada</u></p>

<p><i>Es un tema que se tiene que plantear y cuanto antes mejor</i></p> <p><i>Valoración positiva de la experiencia con los alumnos</i></p>	<p>Profesora 12: Paz Gualda (P12)</p> <p>C6. P12. A <u>Es un tema que se tiene que plantear y cuando más pronto, mejor</u></p> <p>C6. P12. B Tratar el tema con los adolescentes <u>me ha gustado mucho como experiencia</u></p>
<p><i>Buena experiencia</i></p> <p><i>Repetirlo más intenso cuando tenga una Tutoría</i></p>	<p>Profesora 13: Teresa Iborra (P13)</p> <p>C6. P13. A <u>Creo que ha sido una buena experiencia</u></p> <p>C6. P13. B <u>y pienso volver a repetirla pero de una manera más intensa cuando tenga una tutoría</u></p>
<p><i>Los inicios no son fáciles</i></p> <p><i>Introducir este tema en la escuela es menos sencillo de lo esperado</i></p>	<p>Profesora 14: Olga Mínguez (P14)</p> <p>C6. P14. A Tal vez, el problema radique en que los <u>inicios nunca son fáciles</u></p> <p>C6. P14. B e introducir el tema de la muerte en la vida escolar parece <u>menos sencillo de lo esperado.</u></p>
<p><i>No salirse mucho de los contenidos curriculares</i></p> <p><i>Impartirlo en las horas de Lengua y Literatura castellana porque hay dos horas semanales</i></p> <p><i>Inseguridad y miedo antes de tratar el tema por las posibles reacciones de los alumnos: incomodidad, demasiadas emociones, rechazo</i></p>	<p>Profesora 15: Laura N. Álvarez (P15)</p> <p>C6. P15. A <u>Me costó decidir qué película íbamos a ver puesto que no quería salirme mucho de los contenidos de mis asignaturas.</u></p> <p>C6. P15. B Desde un principio descarté el proyectar la película en las horas de inglés o valenciano y <u>me centré en la de lengua y literatura castellana, puesto que tenemos dos horas a la semana de ésta.</u></p> <p>C6. P15. C <u>Antes de realizar la actividad sentía un poco de miedo, por la reacción de los alumnos, por si no se encontraban cómodos, por si no iban a querer hablar de estos temas, por si se emocionaban demasiado y sentían rechazo por la actividad.</u></p>

<p><i>Experiencia positiva</i></p> <p><i>Colaboración de los alumnos</i></p> <p><i>Espontaneidad y naturalidad</i></p> <p><i>Aportación de otras culturas</i></p> <p><i>Necesidad de ajustar horarios</i></p>	<p>Profesora 4: Amparo Pollack (P4)</p> <p>C6. P4. A La <u>experiencia</u> en el colegio ha resultado <u>muy gratificante</u>,</p> <p>C6. P4. B los <u>alumnos han colaborado mucho</u></p> <p>C6. P4. C y me ha sorprendido la <u>espontaneidad y naturalidad</u> con que han abordado el tema.</p> <p>C6. P4. D Fue muy interesante la <u>aportación de los alumnos extranjeros</u> en referencia a los ritos propios de sus <u>diferentes culturas</u>.</p> <p>C6. P4. E desde mi posición de agente externo al centro que asesora 3 días por semana, me ha implicado tener que <u>forzar un poco los tiempos, para ajustar la actividad a mi disponibilidad en el centro</u></p>
---	--

<p>7. IDEA DE MUERTE Y DUELO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES (C7)</p>	
<p><i>Los niños ya han tenido alguna experiencia de gente alrededor con la muerte</i></p> <p><i>Algunas características comunes</i></p> <p><i>La muerte es tabú en las conversaciones</i></p> <p><i>La percepción de la muerte cambia según la edad</i></p>	<p>Profesora 1: Carolina Blanquer (P1)</p> <p>C7. P1. A Según sus experiencias <u>ya van conociendo gente a su alrededor que ha muerto</u> o gente conocida a la que se le ha muerto su padre o su madre o gente que ha muerto a causa de accidentes</p> <p>C7. P1. B Se pueden observar algunas <u>características comunes</u> entre la mayoría de los alumnos:</p> <p>C7. P1. C <u>la muerte como tabú en las conversaciones</u>.</p> <p>C7. P1. D <u>o que la percepción de la muerte evoluciona con los años</u></p>

<p><i>Algunas respuestas que responden al Tabú social “eso da mal fario”</i></p> <p><i>A la gran mayoría les gustó la idea</i></p> <p><i>Algunos alumnos se negaron a colaborar en el proyecto y otros, que se iban descolgando conforme avanzábamos</i></p> <p><i>Satisfacción por parte de los alumnos que siguieron toda la unidad</i></p> <p><i>Respuestas significativas de los alumnos a pesar –o gracias a- su diversidad cultural</i></p>	<p>C7. P1. E Cuando les dije a los alumnos de mi tutoría que hablaríamos de la muerte, algunos respondieron <u>“Uy, no, que eso da mal fario”</u></p> <p>C7. P1. F <u>pero a la gran mayoría les gustó la idea.</u></p> <p>C7. P1. G Con todo, <u>algunos alumnos se negaron a colaborar con el proyecto y otros que a medida que avanzaba la unidad se fueron descolgando</u> y no me entregaron el cuestionario de la película</p> <p>C7. P1. H <u>Los alumnos que siguieron la unidad quedaron muy satisfechos.</u></p> <p>C7. P1. I <u>y la información que he conseguido de sus respuestas creo que es bastante significativa</u> atendiendo que es un grupo muy diverso en lo que respecta a sus creencias, procedencias y culturas</p>
<p><i>Acogida con entusiasmo de la propuesta y participación activa</i></p> <p><i>Actitud positiva y participación de los alumnos</i></p> <p><i>Espontaneidad y naturalidad</i></p> <p><i>Diversidad cultural: antropología de la muerte</i></p> <p><i>Muertes Parciales</i></p> <p><i>Sentimiento de paz en algunos alumnos después de hablar del tema</i></p>	<p>Profesora 4: Amparo Pollack (P4)</p> <p>C7. P4. A Desde el principio los alumnos y alumnas acogieron la propuesta <u>con entusiasmo y participaron activamente.</u></p> <p>C7. P4. B me parece importante destacar la <u>actitud positiva de prácticamente todos los alumnos. Participaron la gran mayoría,</u> comentando casos personales y hablando del tema con</p> <p>C7. P4. C <u>espontaneidad y naturalidad.</u> Muchos aportaron datos interesantes</p> <p>C7. P4. D sobre los <u>ritos propios de su cultura.</u></p> <p>C7. P4. E En algunos casos, <u>la marcha/ separación de algún amigo íntimo ha sido vivida por ellos como una pérdida.</u></p> <p>C7. P4. F También me resultó gratificante constatar que algunos de los alumnos, comentaron al final de la actividad que <u>habían tenido un sentimiento de paz, al haber podido hablar de este tema con alguien.</u></p>

<p><i>Los niños, investigadores que buscan respuestas a sus inquietudes</i></p> <p><i>Atender a sus preguntas les ayudará a comprender el mundo que les rodea y a ellos mismos</i></p> <p><i>Mucha participación de los niños de 5 años</i></p> <p><i>Menos participación de la de 3, sus respuestas eran más concretas y menos elaboradas. Contraste positivo, los de 5 estimulaban a los de 3 años a dar sus opiniones</i></p> <p><i>Visión realista de la muerte</i></p> <p><i>Responden sin pudor y con normalidad</i></p>	<p>Profesora 5: Mónica Reina (P5)</p> <p>C7. P5. A Pues bien, <u>los niños también son seres pensantes, que investigan, que sienten inquietud por el mundo que le rodea y que buscan respuestas.</u></p> <p>C7. P5. B y cómo tal debemos <u>proporcionarles la oportunidad de responder a sus preguntas</u> ya que comprender el mundo les servirá también <u>para comprenderse a sí mismos</u></p> <p>C7. P5. C Hubo <u>mucha participación sobre todo por parte de los niños de 5 años, los niños de 3 años participaban menos y sus respuestas eran más concretas y menos elaboradas.</u> Ese contraste fue positivo porque los niños de 5 años con sus expresiones estimulaban a los niños de 3 a participar dando sus opiniones e ideas.</p> <p>Ese <u>contraste fue positivo</u> porque los niños de 5 años con sus expresiones <u>estimulaban a los niños de 3</u> a participar dando sus opiniones e ideas.</p> <p>C7. P5. D los niños tienen una <u>visión muy realista de la muerte</u></p> <p>C7. P5. E y responden <u>sin ningún pudor y con total normalidad.</u></p>
<p><i>Normalidad del tema entre los niños, hablan de ella continuamente</i></p>	<p>Profesora 6: María Blasco (P6)</p> <p>C7. P6. A Los niños y niñas <u>hablan de la muerte continuamente</u></p>

<p><i>Los niños tiene ya su propia experiencia con mascotas que han muerto o abuelitos</i></p> <p><i>Tienen su propia idea de la muerte</i></p> <p><i>La muerte está presente en su vida cotidiana: Juegan a morise, a matar</i></p> <p><i>De manera natural</i></p>	<p>Profesora 7: Mayte Bravo (P7)</p> <p>C7. P7. A es que <u>ellos tienen ya su propia experiencia (con mascotas que han muerto, abuelitos)</u></p> <p>C7. P7. B y por tanto <u>su propia idea de lo que es la muerte.</u></p> <p>C7. P7. C La muerte es un tema para ellos que <u>envuelve su vida cotidiana, juegan a morirse, a matar,</u> se disparan unos a otros</p> <p>C7. P7. D y <u>lo viven de una manera natural</u></p>
<p><i>Espontaneidad para contar experiencias propias</i></p> <p><i>Expresaban cómo la familia había tratado el tema con ellos</i></p> <p><i>El tema de la muerte era visto de manera natural, no ajeno a ellos</i></p> <p><i>La mayoría ya había tenido alguna perdida</i></p>	<p>Profesora 8: M^a Nieves Alberola (P8)</p> <p>C7. P8. A Los alumnos <u>espontáneamente contaban experiencias propias sobre la pérdida de algún familiar</u></p> <p>C7. P8. B y <u>cómo su familia había tratado el tema con ellos.</u></p> <p>C7. P8. C Me sorprendió mucho que para la mayoría de estos chicos y chicas <u>el tema de la muerte era visto de manera bastante natural</u> no hablaban de ello como si se tratara de algo ajeno a sus vidas.</p> <p>C7. P8. D <u>La mayoría había perdido a un abuelo, tío ...</u></p>

<p><i>Participación normal del alumnado</i></p> <p><i>Desconocimiento de los alumnos sobre temas de luto y muerte</i></p> <p><i>Actitud más positiva entre el alumnado de 2º de la ESO</i></p> <p><i>Bastante positiva en general</i></p> <p><i>Donde se ha impartido son asignaturas no evaluables (Atención educativa y religión)</i></p>	<p>Profesor 11: Tomás A. Andreu (P11)</p> <p>C7. P11. A <u>el alumnado ha participado en las actividades, en la medida de sus posibilidades de una forma digamos normal</u></p> <p>C7. P11. B <u>Todavía queda mucho para intentar cambiar la mentalidad sobre estos temas y queda plasmado el desconocimiento sobre temas de luto y relacionados con la muerte en nuestros escolares.</u></p> <p>C7. P11. C <u>En cuanto a la acogida de las unidades didácticas por parte del alumnado, se ha observado una actitud más positiva por parte del alumnado de 2º de E.S.O, aunque se puede considerar en general bastante positiva si tenemos en cuenta las asignaturas donde se pudieron realizar las actividades: atención educativa y un grupo de religión, siendo la primera una asignatura no evaluable y teniendo en cuenta las características peculiares que ofrecen estos grupos en la actualidad en el sistema educativo valenciano.</u></p>
<p><i>Los niños reaccionan y tiene soluciones diferentes a los adultos</i></p>	<p>Profesora 12: Paz Gualda (P12)</p> <p>C7. P12. A <u>Porque es cierto que los niños tienen una reacción y unas soluciones diferentes a la de los adultos</u></p>

<p><i>Les interesa el tema, tienen muchas preguntas para hacer</i></p> <p><i>Sorpresa porque recibieron el tema con naturalidad</i></p> <p><i>Expresión normal, sin tabúes de casos concretos</i></p> <p><i>Se creó un ambiente de confianza muy agradable</i></p> <p><i>Falta de madurez en sus respuestas</i></p> <p><i>Muchos decían que preferían pensar que iban al cielo</i></p>	<p>Profesora 13: Teresa Iborra (P13)</p> <p>C7. P13. A <u>Son temas que les interesan porque hay muchas preguntas que quieren hacer</u></p> <p>C7. P13. B Una vez planteamos el tema, lo que nos sorprendió en primer lugar fue <u>la naturalidad con que recibieron el tema.</u></p> <p>C7. P13. B Lo hicieron <u>de manera normal y hablaron sin tabúes de casos concretos.</u></p> <p>C7. P13. C Fue bastante agradable en el sentido del <u>ambiente de confianza que se creó.</u></p> <p>C7. P13. D En segundo lugar, lo que nos sorprendió era el nivel de madurez o de infantilismo que demostraron. <u>Nos esperábamos que fueran más maduros</u>, no a la hora de hablar sino sobre lo que piensan que pasa después.</p> <p>C7. P13. E <u>Muchos decían que iban al cielo</u>, (3º ESO) que era mejor pensar eso que no estar dentro de un ataúd deshaciéndose</p>
<p><i>Escaso interés por el tema</i></p>	<p>Profesora 14: Olga Mínguez (P14)</p> <p>C7.P14.A Los alumnos <u>no han mostrado tampoco mucho interés por el tema</u>, prueba de esto es el escaso número de alumnos que ha entregado las respuestas a las actividades posteriores a la proyección de la película</p>

	Profesora 15: Laura N. Álvarez (P15)
<i>Temor a que no asistieran</i>	C7. P15. A Mis alumnos son todos adultos, desde 18 hasta 50 años. La asistencia a clase es obligatoria en teoría, pero si no quieren no van. Además muchos de ellos trabajan y compaginan sus estudios con su trabajo. <u>Así que un principio temía que al comunicarles mi intención de realizar esta actividad, dejasen de venir ese día.</u>
<i>Desgana por parte del alumnado</i>	C7. P15. B De hecho cuando empecé a explicarles en qué consistía el plan <u>se mostraron un poco desganados</u> . No olvidemos que la mayoría de ellos tienen la experiencia de la que carecen los niños y más jóvenes. Les dije que estaba participando en un seminario que trataba el cine como recurso educativo para tratar la muerte en la escuela. Que íbamos a ver una película, les informé del género, del título.
<i>Preguntas prácticas del alumnado</i>	C7. P15. C Después <u>alguno me preguntó si entraba para el examen; otro preguntó que qué fin tenía dicha proyección</u>
<i>Comentarios "standard"</i>	C7. P15. D por no decir de los <u>comentarios: "a mi no me apetece llorar", "uf, un dramón, qué rollo"</u> .
<i>Explicación motivadora por parte de la profesora</i>	C7. P15. E <u>Les expliqué que podría ser muy interesante porque es un tema del que no se suele hablar y que nos podía hacer reflexionar</u> sobre detalles que no nos planteamos o que no tenemos tiempo de planteamos hoy en día.
<i>Premio a la asistencia: estrategia motivadora</i>	C7. P15. F <u>Y como quería asegurarme de su asistencia y participación en la actividad, les dije finalmente: "y en agradecimiento a vuestra participación, los asistentes recibirán medio punto en la nota de la asignatura para este trimestre"</u> .
<i>Éxito de asistencia</i>	C7. P15. G La asistencia fue un <u>éxito</u> .
<i>Espontaneidad, sinceridad e ideas claras</i>	C7. P15. H Me sorprendió su participación. <u>Resultaron muy espontáneos, sinceros y algunos con las ideas claras.</u>

	Profesora 16: Laura Parrilla (P16)
<p><i>Relación de situación sociofamiliar desfavorecida: escasa cultura, poca comunicación familiar, absentismo con respuestas escasas, miedo a hablar del tema, no lo han hablado en casa</i></p>	<p>C7. P16. A Así pues, decir que debido a su <u>escasa cultura, comunicación familiar y su situación cultural</u>, la verdad que las <u>respuestas eran escasas</u> y la mayoría tiene <u>miedo a hablar sobre la muerte o no conocen ni han hablado abiertamente sobre ello en casa</u>,</p>
<p><i>No están acostumbrados a expresar su opinión ni de manera oral ni escrita</i></p>	<p>C7. P16. B y al tratarse de también de un tema más subjetivos y en los que tienen que expresar su opinión <u>(al no saber hacerlo ni de forma oral ni escrita)</u>, debido a su <u>situación familiar, su absentismo... no saben expresarse como a lo mejor cualquier otro niño o niña de su nivel</u>.</p>
<p><i>Experiencia magnífica</i></p>	<p>C7. P16. C Pero, en general, decir que <u>la experiencia ha sido magnífica</u>,</p>
<p><i>Ha sido divertido hablar sobre el tema aunque en casa no lo hagan</i></p>	<p>C7. P16. D y para ellos <u>ha sido divertido poder hablar sobre ese tema aunque en casa o en otras situaciones no lo hagan</u>,</p>
<p><i>Comprensión de la muerte como parte del ciclo de la vida</i></p>	<p>C7. P16. E y parece ser que muchos <u>han entendido lo que es, lo que conlleva y que la muerte no es algo malo, ni a lo que hay que tenerle miedo sino que el ciclo de la vida es así</u> y al igual que se nace se ha de morir,</p>
<p><i>Han perdido pudor y miedo a hablar del tema</i></p>	<p>C7. P16. F y al surgir el tema en cualquiera de las asignaturas que les imparto como tutora <u>ya no han tenido pudor, ni miedo a hablar de ello de forma un poco más cómoda y entendiendo lo que dicen</u>,</p>
<p><i>Empezaban a expresarse con comodidad sobre muertes que han tenido cercanas</i></p>	<p>C7. P16. G y ya <u>empezaban a soltarse y a comentar cosas de cuando se les había muerto a ellos algún familiar, alguna mascota... como se habían sentido</u>, que pasaba en esos momentos, como actuaban.</p>

	Profesora 17: Julia Franch (P17)
<i>Interés de los alumnos por el tema</i> <i>Naturalidad al abordarlo</i>	C7. P17. A La valoración verbal que hizo el alumnado de la actividad, también es destacable, pues evidenció su interés en el tema y/o temas relacionados con la muerte, C7. P17. B su capacidad para abordarlos con naturalidad.
	Profesora 18: Carolina Tudela (P18)
<i>Representaciones estándar del cielo y el infierno</i> <i>Dibujan el hilo de la vida que sujetaban las mujeres uniendo los dos mundos</i>	C7. P18. A les pedí a los alumnos un dibujo de la película y me llamo la atención que los dos me dibujaron el cielo (como algo muy luminoso y a Zeus sonriendo) y el inframundo (todo oscuro y a Hades con cara de enfadado y con el fuego en la cabeza) C7. P18. B y en medio de los dos, el hilo de la vida que sujetaban las mujeres
	Profesora 19: Caterina Rodrigo(P19)
<i>Los niños y niñas hablan de la muerte</i> <i>Está muy presente en su día a día</i> <i>Simplicidad y espontaneidad</i>	C7. P19. A <u>Los niños y las niñas hablan sobre el tema</u> (un pajarito muerto, la muerte de nuestro entorno, en la familia, de los muertos en la tele, en las películas, en los juegos, en la información...) C7. P19. B <u>La muerte está muy presente en su día a día</u> , contrariamente a lo que creen o quieren creer para protegerles. C7. P19. C Lo hacen <u>de manera simple y espontánea</u> , expresando su necesidad de sentirla.

<p><i>Diferentes actitudes y reacciones</i></p> <p><i>Unos lo viven de manera natural</i></p> <p><i>A otros no les gusta hablar de ello</i></p> <p><i>Otros lo ignoran</i></p> <p><i>Otros lo relacionan con el miedo y el terror, fantasmas, murciélagos</i></p>	<p>Profesoras 20: Manuela Rivera Segarray Ángeles Teresa Rivera Segarra (P20)</p> <p>C7. P20. A Lo que más me ha llamado la atención, a la hora de preguntarles a los chavales sobre el tema de la muerte, ha sido <u>las diferentes formas (personales) de tomarse el asunto.</u></p> <p>C7. P20. B Los hay a quien este tema es otro más, y se lo toman <u>de la manera más natural posible</u>, tal vez porque no han vivido ninguna experiencia de muerte cercana y no saben lo que es perder a un ser querido.</p> <p>C7. P20. C Los hay a quien <u>no les gusta hablar de ello</u></p> <p>C7. P20. D <u>o simplemente lo ignoran</u>, porque a lo mejor para ellos es un tema tabú.</p> <p>C7. P20. E <u>Y los hay a quien este asunto les da miedo o lo relacionan con el terror</u>, con fantasmas y murciélagos, como si hablaran de una película de miedo.</p>
<p><i>Los niños hablan con naturalidad de la muerte</i></p> <p><i>Explicación del cielo y el infierno</i></p>	<p>Profesora 21: Alexandra Flores (21)</p> <p>C7. P21. A Los niños hablan con mucha <u>naturalidad</u> de la muerte,</p> <p>C7. P21. B <u>la mayoría dicen que las personas y animales que se mueren van al cielo si han sido buenas y si no, van al infierno (1º de primaria)</u></p>
<p><i>Tema difícil e incómodo para profesores y alumnado</i></p> <p><i>Poca atracción por el tema</i></p>	<p>Profesora 22: Josefa Ortega (P22)</p> <p>C7. P22. A Siendo un <u>tema difícil e incómodo</u> para el profesorado no lo es menos para el alumnado. A la hora de plantear el tema en el aula,</p> <p>C7. P22. B <u>muchos se mostraron poco atraídos por él.</u></p>

VALORACIÓN DEL SEMINARIO	Profesores/as
Este Seminario me ha parecido <u>muy interesante</u>	1: Carolina Blanquer
La valoración es <u>realmente positiva</u>	2: Elena Murcia
Ha sido <u>una gran experiencia</u> para todo el grupo, por diferentes razones	3: Encarna Mateo
El seminario me ha resultado <u>muy interesante</u> .	4: Amparo Pollack
Estoy <u>muy satisfecha por todo lo que me ha aportado este seminario tanto para mi trabajo como docente, como a nivel personal</u> para forjarme una opinión sobre como afrontar la muerte	5: Mónica Reina
<u>Valoramos positivamente</u> la experiencia	6: María Blasco
Este seminario <u>no me ha decepcionado nada</u> y el interés ha ido creciendo.	7: Mayte Bravo
El Seminario <u>se ha ocupado de la muerte de una forma muy educada sin morbosidad y ha presentado los conceptos muy claros</u> . El nivel me ha parecido adecuado y he aprendido más de lo esperado. Me ha resultado <u>útil</u> como profesional de la educación y la muerte está muy presente, además pienso que el ámbito personal también puede ayudarme. Los materiales han sido los adecuados para la duración del curso.	8: M ^a Nieves Alberola
No me había visto en otra cosa igual, lo que sí te puedo decir es que <u>he aprendido mucho</u> con esta experiencia y además me ha ayudado a conocer mejor a mis alumnos.	9: M ^a Pilar Martínez Quesada
<u>Me ha parecido un tema muy enriquecedor</u> . En primer lugar porque me ha ayudado a comprender y respetar determinados comportamientos en aquellas personas que han sufrido la pérdida de un ser querido y a entender el tema de la muerte desde otro punto de vista.	10: Teresa Gisbert

<p>Parece que <u>no resulta conveniente</u>, al menos en los cursos analizados <u>la realización seguida de actividades de cine y literatura sobre la temática de la muerte en un mismo grupo y en un corto espacio de tiempo</u>, siendo preferible el espaciamiento temporal durante el curso o trabajando literatura en un curso, cine en otro, etc.</p>	<p><i>11: Tomás A. Andreu</i></p>
<p>El tema del curso <u>ha estado muy bien</u></p>	<p><i>12: Paz Gualda</i></p>
<p>Realmente <u>me ha gustado la experiencia</u> porque hemos estado hablando con los alumnos y, personalmente, me gusta mucho hacerlo</p>	<p><i>13: Teresa Iborra</i></p>
<p>A nivel personal, <u>la experiencia del seminario me ha resultado enriquecedora</u> ya que he descubierto bastantes elementos del mundo de la muerte que desconocía</p>	<p><i>14: Olga Mínguez</i></p>
<p>A mi personalmente <u>me ha gustado la experiencia</u></p>	<p><i>15: Laura N. Álvarez</i></p>

7.4.1.2. DATOS DE LOS ALUMNOS

7.4.1.2.1. ANÁLISIS FASE DIDÁCTICA. IES PEDREGUER

ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE RESPUESTA ABIERTA Y AUTOINFORMES DE LOS ALUMNOS DEL INSTITUTO DE PEDREGUER

“Nos ha dado una idea precisa, no de qué es la muerte, sino de qué es la vida”

Alumno de 1º ESO IES Pedreguer

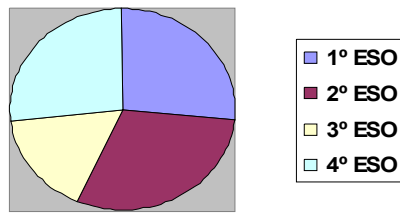
Respuestas a las preguntas del “GUIÓN PARA EL DEBATE”

CURSOS	TOTAL DE ALUMNOS
1º ESO	59
2º ESO	54
3º ESO	38
4º ESO	33
TOTAL	184

A. LA MUERTE ES UN TEMA... Código: AMT1-4

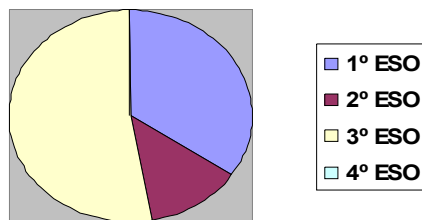
1. Triste, muy triste:		
CURSOS	Nº DE ALUMNOS QUE RESPONDEN EL ÍTEM	%
1º ESO	23	38,98
2º ESO	23	42,59
3º ESO	9	23,68
4º ESO	13	39,39

Gráfico 1 AP (Alumnos Pedreguer)



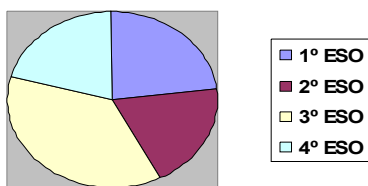
2. Importante, muy importante:		
CURSOS	Nº DE ALUMNOS QUE RESPONDEN EL ÍTEM	%
1º ESO	2	5,12
2º ESO	1	1,84
3º ESO	3	7,89
4º ESO	0	0,00

Gráfico 2 AP



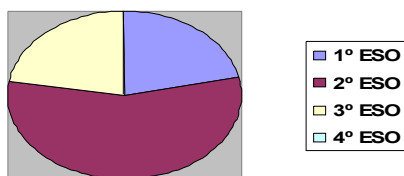
3. Delicado:		
CURSOS	Nº DE ALUMNOS QUE RESPONDEN EL ÍTEM	%
1º ESO	4	6,77
2º ESO	3	5,55
3º ESO	4	10,52
4º ESO	2	6,06

Gráfico 3 AP



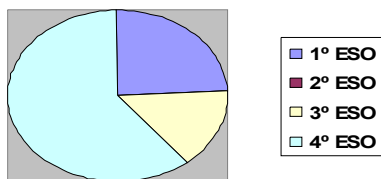
4. Serio, muy serio:		
CURSOS	Nº DE ALUMNOS QUE RESPONDEN EL ÍTEM	%
1º ESO	3	5,08
2º ESO	7	12,96
3º ESO	2	5,26
4º ESO	0	0,00

Gráfico 4 AP



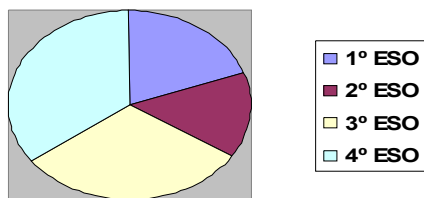
5. Inevitable:		
CURSOS	Nº DE ALUMNOS QUE RESPONDEN EL ÍTEM	%
1º ESO	5	8,47
2º ESO	0	0,00
3º ESO	2	5,26
4º ESO	7	21,21

Gráfico 5 AP



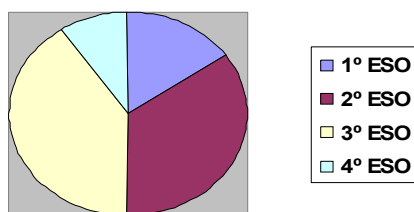
6. Natural:		
CURSOS	Nº DE ALUMNOS QUE RESPONDEN EL ÍTEM	%
1º ESO	3	5,08
2º ESO	2	3,70
3º ESO	3	7,89
4º ESO	3	9,09

Gráfico 6 AP



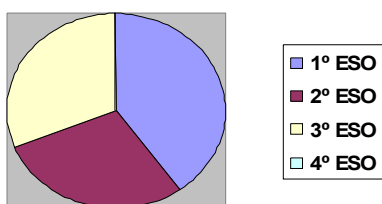
7. Tabú:		
CURSOS	Nº DE ALUMNOS QUE RESPONDEN EL ÍTEM	%
1º ESO	3	5,08
2º ESO	6	11,11
3º ESO	5	13,15
4º ESO	1	3,03

Gráfico 7 AP



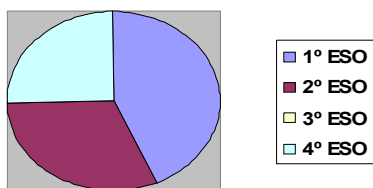
8. Que causa miedo:		
CURSOS	Nº DE ALUMNOS QUE RESPONDEN EL ÍTEM	%
1º ESO	6	10,16
2º ESO	4	7,40
3º ESO	3	7,89
4º ESO	0	0,00

Gráfico 8 AP



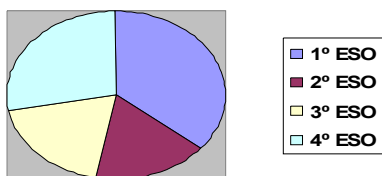
9. Desagradable:		
CURSOS	Nº DE ALUMNOS QUE RESPONDEN EL ÍTEM	%
1º ESO	3	5,08
2º ESO	2	3,70
3º ESO	0	0,00
4º ESO	10	30,30

Gráfico 9 AP



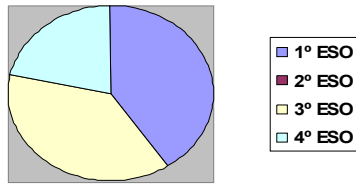
10. Interesante:		
CURSOS	Nº DE ALUMNOS QUE RESPONDEN EL ÍTEM	%
1º ESO	9	15,25
2º ESO	4	7,40
3º ESO	3	7,89
4º ESO	4	12,12

Gráfico 10 AP



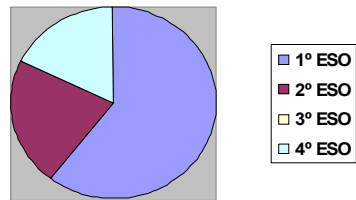
11. Doloroso:		
CURSOS	Nº DE ALUMNOS QUE RESPONDEN EL ÍTEM	%
1º ESO	7	11,86
2º ESO	0	0,00
3º ESO	4	10,52
4º ESO	2	6,06

Gráfico 11 AP



12. Difícil:		
CURSOS	Nº DE ALUMNOS QUE RESPONDEN EL ÍTEM	%
1º ESO	6	10,16
2º ESO	2	3,70
3º ESO	0	0,00
4º ESO	1	3,03

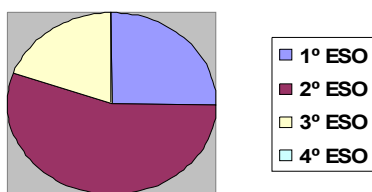
Gráfico 12 AP



13. Necesario:		
CURSOS	Nº DE ALUMNOS QUE RESPONDEN EL ÍTEM	%
1º ESO	0	0,00
2º ESO	0	0,00
3º ESO	3	7,89
4º ESO	0	0,00

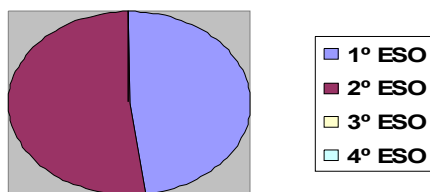
14. Depresivo:		
CURSOS	Nº DE ALUMNOS QUE RESPONDEN EL ÍTEM	%
1º ESO	2	3,38
2º ESO	4	7,40
3º ESO	1	2,63
4º ESO	0	0,00

Gráfico 14 AP



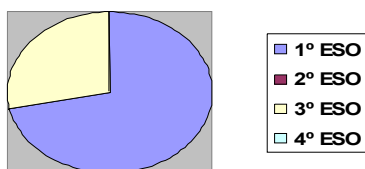
15. Desconocido:		
CURSOS	Nº DE ALUMNOS QUE RESPONDEN EL ÍTEM	%
1º ESO	1	1,69
2º ESO	1	1,85
3º ESO	0	0,00
4º ESO	0	0,00

Gráfico 15 AP



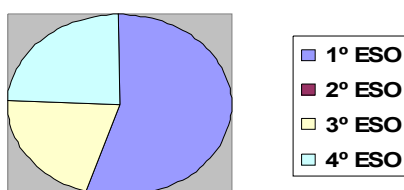
16. No contestan:		
CURSOS	Nº DE ALUMNOS QUE RESPONDEN EL ÍTEM	%
1º ESO	4	6,77
2º ESO	0	0,00
3º ESO	1	2,63
4º ESO	0	0,00

Gráfico 16 AP



17. Otros:		
CURSOS	Nº DE ALUMNOS QUE RESPONDEN EL ÍTEM	%
1º ESO	4	6,77
2º ESO	0	0,00
3º ESO	1	2,63
4º ESO	1	3,03

Gráfico 17 AP



Los ítems y sus correspondencias: He asimilado testimonios muy variados a los conceptos siguientes subrayados . Por ejemplo, calificativos como “una etapa de la vida”, “algo normal” se han asimilado al concepto “natural” que también está entre las respuestas que han dado los estudiantes

- Delicado, que hay que respetar, privado, vergonzoso, que hay que tratar con mucho respeto
- Inevitable, que nos pasa a todos, del que nadie se libra, ley de vida
- Natural, una etapa de la vida, normal, como cualquier otro
- Tabú, que causa silencio, del que la gente no quiere hablar, no adecuado para hablar, del que no hay que hablar
- Que causa miedo, horroroso, escalofriante, espantoso, que da escalofríos, horrible, satánico
- Desagradable, no muy agradable, no muy bonito
- Interesante, que te hace pensar y reflexionar, extraño, misterioso, que se tiene que analizar, preocupante
- Difficil, de comprender, complicado de hablar, de tratar, de superar
- Necesario, del que se ha de hablar una vez en la vida, vital
- Depresivo, malo, negativo
- Otros: No es un tema, Diferente, Que se puede hablar libremente de él quien quiere, Es una frase, En el que dejas de padecer si estás mal, Aburrido

B. ¿PIENSAS QUE HAY COSAS PEORES QUE LA MUERTE? ¿CUÁLES?

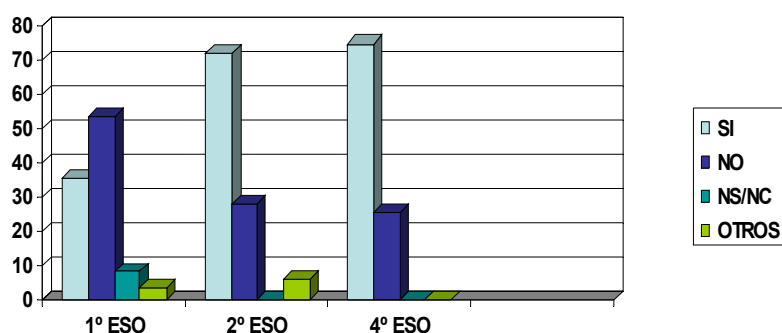
Código:BCPM1-3

CURSOS	SI	NO	NS/NC	OTROS	Nº TOTAL ALUMNOS
1º ESO	22	33	5	2	62
2º ESO	13	5	0	1	18
3º ESO	Sin respuesta	Sin respuesta	Sin respuesta	Sin respuesta	Sin respuesta
4º ESO	24	8	0	0	32

Porcentajes:

CURSOS	SI	NO	NS/NC	OTROS
1º ESO	35,48 %	53,22 %	8,06 %	3,22 %
2º ESO	72,22 %	27,77 %	0	5,55 %
4º ESO	75,00 %	25,00 %	0	0

Gráfico 18 AP



1º ESO

1. *Peor tomar drogas, alcohol o estar sufriendo*
2. *Sufrimiento, vivir torturado año tras año o arrastrar un remordimiento.*
3. *Estar triste.*
4. *Las violaciones, las drogas y la violencia.*
5. *La tortura, el secuestro, la violación.*
6. *Las guerras y el pasar hambre.*
7. *La cadena perpetua.*
8. *Vivir amargado.*
9. *El miedo.*
10. *Quedar atrapado bajo tierra estando vivo.*
11. *Matar a alguien.*
12. *La muerte es imparable.*

2º ESO

1. *La pérdida de amigos, la soledad.*
2. *La tortura, el maltrato.*
3. *La vida, sin duda, es peor que la muerte, ya que no sabemos las cosas malas de la muerte.*
4. *Estar sin la gente que quieres.*
5. *Quedarse parálítico en un accidente.*
6. *Drogarse.*
7. *Matar a gente, maltratar a gente.*
8. *El sufrimiento.*

3º ESO: No contestaron a este ítem

4º ESO

1. *Todas aquellas cosas que nos hacen sufrir mucho.*
2. *Vivir mal, estar maltratado o vivir como un esclavo.*
3. *Sufrir alguna enfermedad muy grave que te anule como persona.*
4. *Tortura, violación.*
5. *Pasar hambre.*
6. *La muerte es un momento, en cambio, la pobreza o el hambre son cosas que se sufren cada día.*
7. *Quedarse inválido o mal para siempre.*
8. *El maltrato.*
9. *El sufrimiento continuo y la desesperación.*
10. *Enfermedades muy desagradables.*
11. *Ver morir a otra persona a la cual querías con locura.*

C. ¿HAS PENSADO ALGUNA VEZ EN TU PROPIA MUERTE?

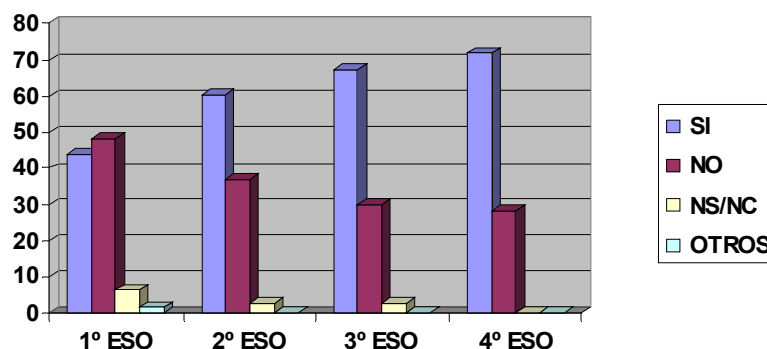
Código: CPM1-4

CURSOS	SI	NO	NS/NC	OTROS	Nº TOTAL ALUMNOS
1º ESO	27	30	4	1	62
2º ESO	23	14	1	0	38
3º ESO	25	11	1	0	37
4º ESO	23	9	0	0	32

Porcentajes:

CURSOS	SI	NO	NS/NC	OTROS
1º ESO	43,54 %	48,38 %	6,45 %	1,61 %
2º ESO	60,52 %	36,84 %	2,63 %	0
3º ESO	67,56 %	29,72 %	2,70 %	0
4º ESO	71,87 %	28,12 %	0	0

Gráfico 19 AP



¿CUÁNDO?

1º ESO

1. *A veces sueño que me puedo morir y cómo sería la otra vida.*
2. *Después de ir a una montaña alta y casi me caigo 600 metros abajo.*
3. *En un momento en que ví mucho mal*
4. *Cuando me tiré de un tejado y me pegué en la cabeza.*
5. *Cuando me caí de una reja escalando.*
6. *Cuando veo algún conocido muy enfermo o en peligro.*
7. *Las veces en que estoy en un apuro grande.*
8. *Cuando estaba enfadado.*
9. *Cuando venía de hacer faena y me la pegué en el coche.*
10. *Siempre.*
11. *Cuando voy por la calle.*
12. *Cuando estoy triste.*
13. *Cuando se ha muerto alguien.*
14. *Un día con mis amigas, cuando llegué a casa lo único que quería era morirme porque estaba muy mal.*
15. *De adolescente en cualquier circunstancia.*
16. *En muchos momentos, porque quería. Y he pensado que todos tenemos que morir.*

2º ESO

1. *De más pequeño que pensaba siempre en mi abuela muerta.*
2. *Yo empecé a pensar en la muerte desde los 6 años y cada día lo pienso.*
3. *En sueños.*
4. *En el médico.*
5. *Cuando se ha muerto alguien de mi propia familia y cuando estoy triste y deprimido.*
6. *Cuando iba en avión.*
7. *Cuando hablan de gente joven que se ha muerto.*
8. *Cuando voy con la bici por la carretera o cuando voy por el pueblo a oscuras.*
9. *Cuando me enfado y cuando se que estoy sola, y también cuando mis compañeros no me quieren porque soy marroquí.*
10. *Cuando suspendí siete.*

3º ESO

1. *Cuando me acuesto porque pienso mucho.*
2. *Cuando se murió mi abuelo.*
3. *A veces pienso, no en el hecho de morir, sino como será esa muerte o si incluso puedes habar de estar muerto.*
4. *Cuando estoy muy triste pienso que pasaría en la vida si yo ya no estuviera.*
5. *Cuando sufrí un pequeño accidente.*
6. *Cuando veo películas relacionadas con la muerte y cuando pienso en lo que quiero hacer cuando sea mayor.*
7. *Cuando me caí de la moto delante del instituto.*
8. *A veces pienso que si me muero ahora, si lo que he vivido ha sido bueno o malo. En momentos al azar.*
9. *En los momentos de tristeza.*
10. *En los momentos más críticos de mi vida.*
11. *En momentos arriesgados de la vida te pasa por delante en un segundo.*
12. *Cuando estoy enferma.*
13. *Cuando estaba haciendo alpinismo y supervivencia.*
14. *Cuando me insultan.*
15. *En todos los momentos, porque no se sabe cuándo vas a morir.*
16. *En los bajones de moral.*

4º ESO

1. *Cuando me planteo qué habrá después.*
2. *Todos los días se ven por la tele casos de muertes.*
3. *Cuando me he imaginado lo que sería la vida sin mí.*
4. *Cuando no tengo nada que hacer pienso muchas cosas.*
5. *Después de algunos momentos de riesgo.*
6. *Cuando ves que la gente que a veces ves se les mueren familiares, etc...*
7. *En los momentos en los que he estado sola, deprimida y cosas así...*
8. *Cuando estoy durmiendo.*
9. *Cuando voy en coche o en moto.*
10. *Cuando me callo y se me ocurre, en ningún momento en especial. O si hablamos de accidentes de tráfico y cosas así. Pero no pienso en la muerte natural, sino que a estas edades puedes tener un accidente y matarte.*
11. *Cuando ha habido algún accidente cerca de mí.*
12. *En momentos trágicos y muy peligrosos.*
13. *Normalmente cuando estoy o muy bien o mal conmigo misma.*
14. *En un momento en que el dolor era profundamente fuerte.*

D. ¿CREES QUE ES UN TEMA DEL QUE SE PUEDE HABLAR CON NORMALIDAD? ¿POR QUÉ?

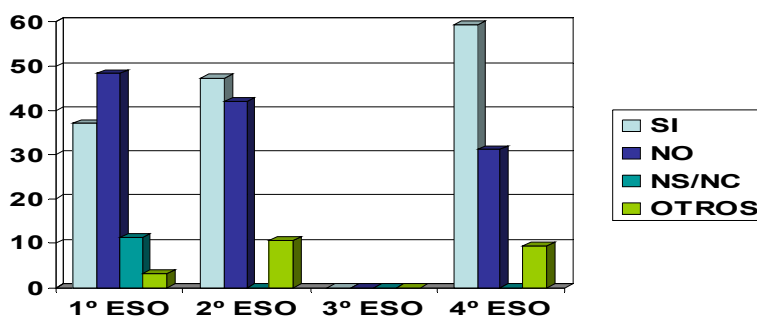
Código: DHN1-4

CURSOS	SI	NO	NS/NC	OTROS	Nº TOTAL ALUMNOS
1º ESO	23	30	7	2	62
2º ESO	9	8	0	2	19
3º ESO	Sin respuesta	Sin respuesta	Sin respuesta	Sin respuesta	Sin respuesta
4º ESO	19	10	0	3	32

Porcentajes:

CURSOS	SI	NO	NS/NC	OTROS
1º ESO	37,09 %	48,38 %	11,29 %	3,22 %
2º ESO	47,36 %	42,10 %	0	10,52 %
4º ESO	59,37 %	31,25 %	0	9,37 %

Gráfico 20 AP



¿POR QUÉ?

1º ESO

1. *Todos hemos de pasar por ahí.*
2. *Podemos decir lo que pensamos respecto al tema.*
3. *Es un tema muy importante y muy serio*
4. *Pero no da mucho gusto hablar de la muerte.*
5. *Siempre la gente habla de que se ha muerto alguien, un accidente, una enfermedad...*
6. *Es un tema como cualquier otro.*
7. *Es una cosa natural, todas las personas morimos tarde o temprano, desgraciadamente.*
8. *Pero si alguien ha visto la muerte, pienso que no podría hablar de ella con normalidad.*
9. *Puedo hablarlo con mis padres.*
10. *Puedo hablarlo con la gente que conozco.*

2º ESO

1. *Es una cosa que pasa con normalidad todos los días.*
2. *Pero con respeto.*
3. *Es una cosa que nos tiene que pasar a todos sin excepción.*
4. *Pero hay momentos en que es mejor no hacerlo.*

4º ESO

1. *Pero pone de mal humor.*
2. *Mientras no haya ninguna persona que haya perdido a alguien querido.*
3. *Todos tenemos que morir.*
4. *Es natural.*
5. *Hay personas a las que no les gusta nada hablarlo.*
6. *Es un tema que nos afecta a todos, y en esos momentos necesitas mucho apoyo de la gente que te quiere y de los familiares.*
7. *No es algo que tenga que esconderse, pero hay que respetar a los otros.*
8. *Igual que se habla de los nacimientos se puede hablar de la muerte, está claro que uno es motivo de alegría y lo otro de pena, pero creo que no pasa nada.*
9. *A veces puede resultar incómodo.*
10. *La verdad es que es interesante, se pueden tener conversaciones de horas e interesantísimas sobre la muerte.*

E. ¿CREES QUE TIENE SENTIDO HABLAR DE LA MUERTE?

Este ítem sólo lo contestó un grupo de 1º ESO

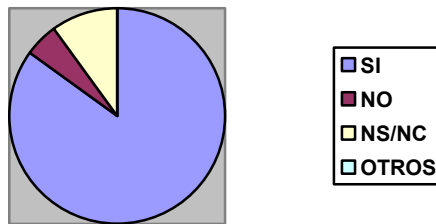
Código:ESHM1

CURSOS	SI	NO	NS/NC	OTROS	Nº TOTAL ALUMNOS
1º ESO	17	1	2	0	20

Porcentajes:

CURSOS	SI	NO	NS/NC	OTROS
1º ESO	85 %	5 %	10 %	0

Gráfico 21 AP



1º ESO

Respuestas Afirmativas:

1. Podemos cambiar cosas malas y corregirlas para mejorar la vida.
2. Pero puede ser muy doloroso para quien la siente de cerca.
3. Aceptas mejor lo que tendrá que venir.
4. Aunque sea doloroso si has perdido a alguien, hay que superarlo.
5. Para recordarlo.
6. Nos ayuda, pero nos da pena.
7. Es algo que tiene que pasar.
8. Es una cosa que siempre llega, y es bueno hablarlo con gente y encararla de otra forma.

Respuestas negativas:

1. No es buena idea hablar de la muerte, porque te acuerdas de cosas malas y te sientes mal.

F. ¿ES NECESARIA LA MUERTE?

Este ítem sólo lo contestó un grupo de 1º ESO

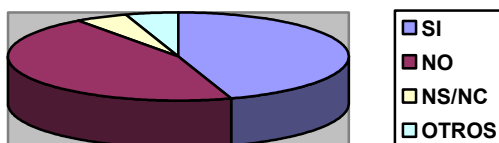
Código: FNM1

CURSOS	SI	NO	NS/NC	OTROS	Nº TOTAL ALUMNOS
1º ESO	9	9	1	1	20

Porcentajes:

CURSOS	SI	NO	NS/NC	OTROS
1º ESO	45 %	45 %	5 %	5 %

Gráfico 22 AP



1º ESO

Respuestas Afirmativas:

1. *Porque lo mejor (y que hace tan apreciada la vida) es que sea breve. Si nunca muriésemos, predominaría el caos, cada uno haría lo que quisiera, no habría orden ni riesgo, la vida no tendría emoción ni sentido. No habría felicidad.*
2. *Sin muerte la tierra se llenaría de gente y no cabría nadie.*
3. *Nunca podrás vivir más de 120 años.*
4. *Uno nace, vive y muere.*

Otras:

1. *Necesaria no, obligatoria.*

G. ¿CREES QUE ES IMPORTANTE VIVIR CON CONCIENCIA DE LA MORTALIDAD?

Esta pregunta fue contestada por los alumnos de 1º de ESO y un grupo de 4º ESO

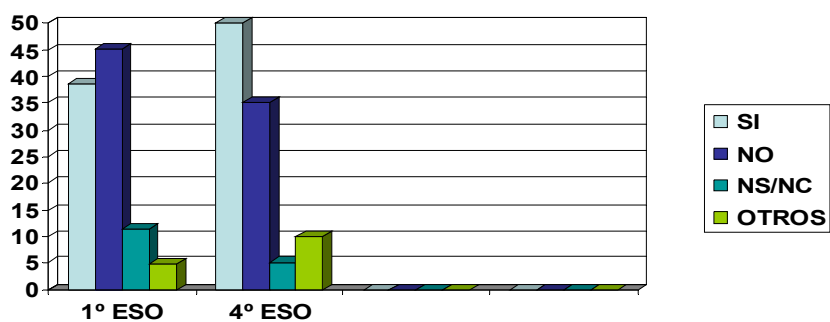
Código:GCM1,4

CURSOS	SI	NO	NS/NC	OTROS	Nº TOTAL ALUMNOS
1º ESO	24	28	7	3	62
4º ESO	10	7	1	2	20

Porcentajes:

CURSOS	SI	NO	NS/NC	OTROS
1º ESO	38,70 %	45,16 %	11,29 %	4,83 %
4º ESO	50 %	35 %	5 %	10 %

Gráfico 23 AP



Respuestas Afirmativas:

1. *Para saber que morirás, que no vivirás todo el tiempo que quieras y así aprovechar cada segundo que la vida te regale para disfrutarla y ser feliz.*
2. *Porque cuando uno piensa que se morirá, vive la vida con más alegría.*
3. *Porque alguna vez te morirás.*
4. *Para sentirse preparados.*
5. *Aunque sepas que vas a morir es importante vivir, por eso no hay que tomársela demasiado en serio, no saldrás vivo de la vida.*
6. *Porque es tu vida.*
7. *Mientras no le des importancia.*
8. *Sólo un poco, ya que no puedes vivir asustado por tu propia muerte ni hacer como si no existiera.*
9. *Si mueres no vuelves a vivir.*
10. *Siempre puedes tropezar, caer de la moto, tener un accidente... y morir.*
11. *Si tenemos en cuenta la muerte somos más cuidadosos.*
12. *Para poder disfrutar más de la vida.*
13. *Así cada día lo disfrutas al máximo como si fuera el último.*
14. *Sabes que un día se acabará todo.*

Respuestas negativas:

1. *Vale la pena vivir la vida a tope y cuando llegue el momento te irás, pero mientras tanto disfrutarla.*
2. *Mejor no pensar en ella y vivir la vida.*
3. *Da miedo que un día de estos te puedas morir.*
4. *Siempre estás padeciendo.*
5. *Estás pensando en la muerte.*
6. *Porque tenemos que vivir y acostumbrarnos a lo que viene en el futuro.*
7. *No hay que pensar en la muerte, tenemos que ser felices en nuestra vida.*
8. *Estaría perseguido toda la vida.*
9. *Siempre estaríamos sufriendo. La muerte ya vendrá, mientras todo vaya bien no has de pensar en ella.*
10. *Nos tenemos que morir todos.*
11. *No saldrías de casa.*
12. *La vida nada más se vive una vez y hay que disfrutarla.*
13. *Cuado lo piensas es peor.*
14. *Tienes más miedo.*
15. *Estaremos tristes.*
16. *Si siempre estás pensando en la muerte, al final acabas loco o suicidándote.*

Otras:

1. *Vives la vida y cuando te toca, te ha tocado.*
2. *Depende, no tienes que pensar en que te tienes que morir, tienes que pensar en no hacer nada para morir.*
3. *Pues cuando eres pequeño pienso que no, pero cuando tienes más responsabilidades pienso que deberías pensar en la muerte un poquito.*

Respuestas afirmativas:

1. *Si no, no tendríamos en cuenta los peligros de la vida, accidentes, etc... y lo haríamos sin darnos cuenta y moriría mucha gente.*
2. *No sabes cuando puedes morir.*
3. *Es una parte de nuestra vida queramos o no.*
4. *Has de saber que la vida no es para siempre.*
5. *Algún día lo tienes que asumir.*
6. *Hemos de ser conscientes de que la vida no es infinita y, por tanto, tenemos que aprovecharla al máximo y no ir muy despreocupados por la vida.*
7. *Hay que disfrutar de la vida aunque pienses en la muerte.*
8. *Es necesario tenerla presente para afrontar mejor la muerte de las personas queridas.*
9. *Es necesario estar preparados ante ella. Es necesario saber que existe y que un día llegará.*
10. *Sabes con certeza que ocurrirá, no te salvarás. Sería una tontería vivir sin pensar que algún día se acabará.*
11. *Tal vez seríamos más atentos y más cuidadosos, más precavidos.*

Respuestas negativas:

1. *Creo que tienes que vivir cada día como si fuera el último.*
2. *No puedes ir por la vida pensando que puedes morirte, porque si no, no viviríamos igual y nos amargaríamos.*
3. *Te puedes volver loco porque en todos los lugares, en todos los momentos te puedes morir. Si vives nada más pensando en la muerte puedes vivir amargado toda la vida.*
4. *No se debe vivir pensando en la muerte, ya que ésta llega cuando tiene que llegar, y no vale la pena estar pensando en esta desagradable situación.*
5. *Si vives pensando en la muerte no disfrutas de la vida todo lo que toca. La vida hay que vivirla y disfrutarla. A los 70 años ya puedes comenzar a plantearte el asunto, depende de tu estado de vida.*
6. *Es mejor pensar en otra cosa, porque si piensas en ella no disfrutas realmente de la vida. Creo que hay que vivir cada segundo como si fuera el último, porque no se sabe nunca cuando la vida se puede acabar, y no me gustaría irme de este mundo pensando que he dejado temas pendientes. Eso sí, me gustaría despedirme de todos antes.*

Otras

1. *A veces sí y a veces no. En los buenos momentos eso no es para pensarlo, pero en los malos tampoco.*
2. *Depende, yo creo que no se vive teniendo en cuenta nada.*

H. ¿HAS PARTICIPADO EN ALGÚN RITUAL FUNERARIO?, ¿CÓMO TE SENTISTE?

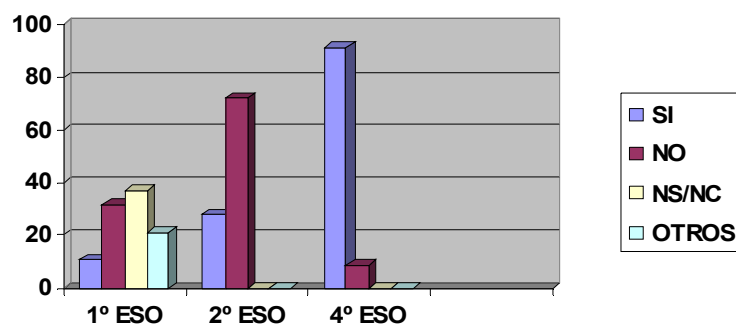
Código: HRF1-4

CURSOS	SI	NO	NS/NC	OTROS	Nº TOTAL ALUMNOS
1º ESO	2	6	7	4	19
2º ESO	5	13	0	0	18
4º ESO	11	1	0	0	12

Porcentajes:

CURSOS	SI	NO	NS/NC	OTROS
1º ESO	10,52 %	31,57 %	36,84 %	21,05 %
2º ESO	27,77 %	72,22 %	0	0
3º ESO	Sin respuesta	Sin respuesta	Sin respuesta	Sin respuesta
4º ESO	91,66 %	8,33 %	0	0

Gráfico 24 AP



¿CÓMO TE SENTISTE?

1º ESO

1. *Otros me han consolado a mí, a mi hermana la llevaron al crematorio.*

2º ESO

1. *Por poco me pongo a llorar de la tristeza.*
2. *Al de mi abuelo, y me sentí triste.*
3. *En el entierro de una bisabuela, al principio me sentía mal, pero ahora ya se me ha pasado.*
4. *En algún entierro, me sentí triste.*
5. *Raro.*

EVALUACIÓN DEL TEMA

I. DURANTE TRES SESIONES HEMOS HABLADO DE LA MUERTE, UNO DE LOS TEMAS QUE ELEGISTEIS PARA TRATAR EN LA ASAMBLEA. ¿EN QUÉ LUGAR ELEGISTE TÚ ESTE TEMA?

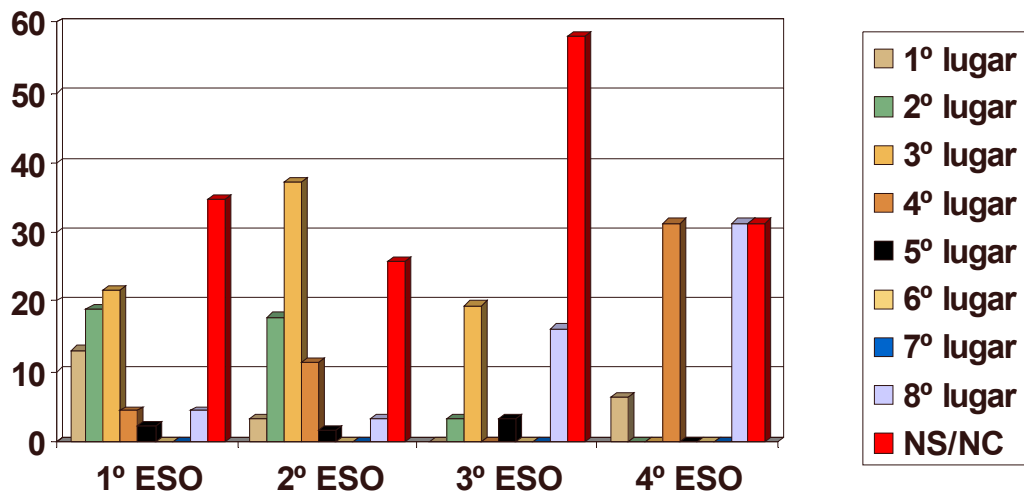
Código: ILT1-4

CURSOS	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	NC/ NS	TOTAL ALUMNOS
1º ESO	6	9	10	2	1			2	16	46
2º ESO	2	11	23	7	1			2	16	62
3º ESO		1	6		1			5	18	31
4º ESO	1			5				5	5	16

Porcentajes:

CUR-SOS	1º	2º	3º	4º	5º	8º	NC/NS
1º ESO	13,04 %	19,05 %	21,73 %	4,34 %	2,17 %	4,34 %	34,78 %
2º ESO	3,22 %	17,74 %	37,09 %	11,29 %	1,61 %	3,22 %	25,80 %
3º ESO	0	3,22 %	19,35 %	0	3,22 %	16,12 %	58,06 %
4º ESO	6,25 %	0	0	31,25 %	0	31,25 %	31,25 %

Gráfico 25 AP



J. LA MUERTE ES UN TEMA DIFÍCIL PERO MUY IMPORTANTE PORQUE ES LA ÚNICA CERTEZA QUE TENEMOS. ¿PIENSAS QUE HABLAR DE ELLA NOS AYUDA DE ALGUNA MANERA A ESTAR MÁS PREPARADOS SI MUERE UNA PERSONA ESTIMADA?

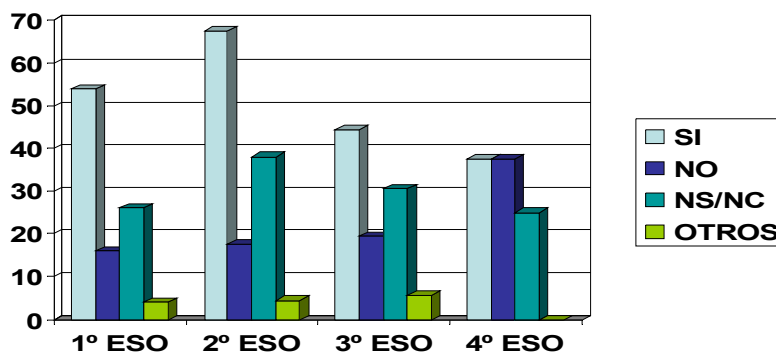
I. Código: JPM1-4

CURSOS	SI	NO	NS/NC	OTROS	Nº TOTAL ALUMNOS
1º ESO	27	8	13	2	50
2º ESO	46	12	7	3	68
3º ESO	16	7	11	2	36
4º ESO	6	6	4	0	16

Porcentaje:

	SI	NO	NS/NC	OTROS
1º ESO	54 %	16 %	26 %	4 %
2º ESO	67,64 %	17,64 %	38,23 %	4,41 %
3º ESO	44,44 %	19,44 %	30,55 %	5,55 %
4º ESO	37,5 %	37,5 %	25 %	0,00 %

Gráfico 26 AP



K. AHORA QUE YA HEMOS TRATADO EL TEMA DE LA MUERTE, ¿QUÉ TE HA APORTADO?

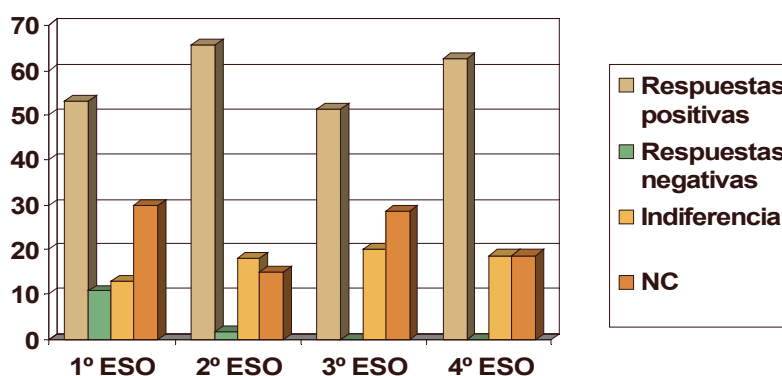
Código: KQA1-4

CURSOS	Respuestas positivas	Respuestas negativas	Indiferencia	No contesta	Nº Total alumnos
1º ESO	25	5	6	14	47
2º ESO	44	1	12	10	67
3º ESO	18	0	7	10	35
4º ESO	10	0	3	3	16

Porcentajes

CURSOS	Respuestas positivas	Respuestas negativas	Indiferencia	No contesta
1º ESO	53,19 %	10,63 %	12,76 %	29,78 %
2º ESO	65,67 %	1,49 %	17,91 %	14,92 %
3º ESO	51,42	0,00 %	20,00 %	28,57 %
4º ESO	62,5 %	0,00 %	18,75 %	18,75 %

Gráfico. 27 AP



Respuestas positivas

1. *Le tengo menos miedo y sé que tengo que vivir cada día*
2. *He aprendido a ver la muerte de otra manera y lo he comprendido mejor*
3. *Ahora pienso que todos tenemos que morir tarde o temprano*
4. *Cosas como que todo tiene que morir para que haya vida*
5. *Muchas cosas (x 2)*
6. *Valorar la muerte de la gente a la que quieres*
7. *No sé, yo ya lo tenía superado pero me ha gustado mucho hablar de la muerte*
8. *Me ha ayudado para que cuando se me muera alguien, no me afectara tan mal*
9. *Información*
10. *Más información sobre la muerte*
11. *Una cosa diferente*
12. *He visto con más claridad la meta de la vida: la felicidad*
13. *Que te mueres, te quedas K.O.*
14. *Me he dado cuenta de todas las personas que se mueren*
15. *Pensar en cosas que no se me había ocurrido pensar*
16. *Me ha enseñado que la muerte es algo por lo que todos tenemos que pasar y que el tiempo de vida hay que disfrutarlo*
17. *Nada, pero me ha gustado*
18. *Que la vida está para aprovecharla*
19. *Poco (x 2)*
20. *Algo*
21. *Más seguridad y vivir a tope*
22. *Poder hablar más fácilmente de la muerte*

Respuestas negativas:

1. *No es bueno hablar de la muerte*
2. *La muerte es un tema cruel*
3. *Miedo, tristeza, No me ha gustado nada tratarlo,*
4. *Nada, tristeza y pensar en cosas que ya había superado*
5. *Tristeza*

Indiferencia:

1. *Indiferencia porque para mí es normal hablar de la muerte*
2. *Nada que no supiera (x 4)*
3. *No lo sé*

Respuestas positivas:

1. *Que es una cosa que tenemos que asumir ya que nos tiene que pasar a todos*
2. *Hay que aprovechar la vida, estudiar y hacer cosas de las que siempre me acordaré*
3. *Saber que un día nos moriremos nos ayuda a vivir más intensamente la vida y no dejar de lado grandes proyectos e ilusiones*
4. *Más conocimiento y me ha hecho reflexionar mucho*
5. *Básicamente puntos de vista diferentes a los míos y algunos iguales*
6. *Que esta vida son dos días y la tenemos que disfrutar al máximo*
7. *Es interesante, saber de que se trata para cuando se te muere alguien*
8. *Una idea más clara sobre la muerte*
9. *Estar más preparada*
10. *Poca cosa*
11. *Más seguridad*
12. *Una opinión reflexionada sobre el tema*
13. *No mucho*
14. *Un poco más de valentía*
15. *No tenerle miedo sino respeto*
16. *Mucha información para prepararme para cuando se me muera alguien*
17. *Que es una cosa que le pasa a todo el mundo y que no siempre ha de ser trágicamente*
18. *Estar menos triste por la muerte de mi abuelo*
19. *Que hay muchas personas que le tienen miedo e intentan huir de ella*
20. *Que es diferente entre culturas y que es muy duro morir solo*
21. *Saber más de ella y qué puede pasar*
22. *Bien*
23. *Muchas cosas*
24. *Que tengo que apreciar más las personas y las cosas que ahora tengo*
25. *Que si te coge cáncer va a ser muy duro*
26. *Un tema muy importante y no muy divertido*
27. *Que es una cosa natural*
28. *Tener menos miedo para afrontar mi propia muerte*
29. *Ideas sobre la muerte*
30. *Tristeza pero a la vez, bonito porque cuando te queda poco de vida, intentas aprovecharla*
31. *Saber un poco más*
32. *Que es una cosa oscura, dura y desagradable, pero es conveniente hablar de ella*
33. *Cosas nuevas a las cosas negativas que nos ha aportado la muerte a lo largo del tiempo*
34. *Que no es muy interesante y que hay que vivir a tope*
35. *Saber más cosas de la muerte*
36. *Que más tarde o más temprano vamos a morir*
37. *Que no tenga miedo a morir*
38. *Que tienes que hacer las cosas que quieres en la vida porque algún día se acaba*
39. *Que tiene que llegar ese momento quieras o no*
40. *Que más tarde o más temprano nos tenemos que morir*
41. *Que es un tema natural*
42. *Enterarme de algunas cosas*
43. *Saber más cosas y lo que hay que hacer antes, y eso es vivir la vida*
44. *Pensamientos diferentes*

Respuestas negativas:

1. *Todos tenemos un poco de miedo a la muerte y no es un tema muy agradable para mí*

Indiferencia:

1. *No mucho, no creas*
2. *Nada (x 7)*
3. *Ni nada más ni nada menos*
4. *Antes pensaba que era un tema normal y ahora también*
5. *Nada porque yo ya lo había hablado con familiares y amigos*
6. *No estoy seguro*

3º ESO

Respuestas positivas:

1. *A saber que no soy yo sola quien piensa así de la muerte*
2. *Conocer lo que piensan los compañeros y verla de otra manera*
3. *Información*
4. *Pensar*
5. *No volver a pensar en ella hasta los 85*
6. *Cambiar la forma de pensar sobre la muerte, no es algo en contra, es algo esencial para la vida*
7. *Más conocimientos y es importante tratar este tema*
8. *Confianza y seguridad*
9. *Vivir la vida como si cada día fuese el último porque podría ser*
10. *Que hay que aceptarla*
11. *Que antes de morir, deberíamos hacer lo que más nos guste, que se tiene que hablar de ella, que todos nos moriremos un día y que no hay que tenerle miedo*
12. *Mucha información y que nunca es tarde para hacer realidad tus sueños*
13. *Saber qué piensan los demás y saber más qué pienso yo*
14. *Me ha gustado expresarme sobre ella*
15. *Pocas cosas pero suficientes*
16. *Seguridad (x 2)*

4º ESO

Respuestas positivas:

1. *Ganas de disfrutar cada momento*
2. *Poca cosa*
3. *Nuevas maneras de ver la muerte*
4. *Sin querer ahora pienso en cuando me moriré y lo que quiero hacer antes*
5. *Poco*
6. *Pensar, reflexionar*
7. *Que hay que disfrutar el momento*
8. *Que no hay que tenerle miedo*
9. *Que no sea un tema tabú*
10. *Tristeza y a veces interés por el tema*

L. ¿SE TE OCURREN OTRAS ACTIVIDADES QUE TE HUBIERA GUSTADO HACER? ¿CUÁLES?

Código: MOA1-4

ACTIVIDADES	Un teatro sobre el tema	Barro	Debate sobre lo que cada uno piensa	Viajar	No hablar de este tema	Algún juego sobre la muerte	Hablar de la riqueza y la pobreza
1º ESO	2	2	2	1	1	1	1
2º ESO	1	2	1	1		1	
3º ESO			5				
4º ESO							

ACTIVIDADES	Hablar sobre el racismo	Visitar el cementerio	Otras culturas y religiones	Saber sobre la eutanasia	Ver a un muerto	Grabarnos en video	Ver situaciones de accidentes	NS/NC
1º ESO	1							36
2º ESO		3	2	1	1	1		55
3º ESO		1						32
4º ESO							1	15

M. THE BUCKET LIST. (AHORA O NUNCA): COMENTA LO QUE QUIERAS SOBRE LA PELÍCULA: LO QUE TE HA APORTADO, LO QUE NO TE HA GUSTADO, CÓMO TRATA EL TEMA DE LA MUERTE, ETC.

Código: NAN1-4

1º ESO

1. Me ha hecho pensar que “la vida son dos días y que hay que disfrutarla”. También me ha hecho pensar en mi familia sobre todo en mis abuelos. La película ha estado bastante bien, un poco triste...
2. La película, al principio, era un poco aburrida. Al final cuando recorrían todo el mundo es la parte más divertida de la película y el final es la parte sentimental de la película. Me han gustado muchas frases de la película, me han llegado al corazón. Lo que más me ha gustado ha sido al final y cuando los entierran en la montaña.
3. La película me ha gustado mucho porque me ha hecho reflexionar sobre la muerte. Me ha dado a entender que hay que vivir cada momento de nuestra vida y encontrar la felicidad en nosotros. Me ha dado mucha pena por el final, pero lo que me ha gustado es que al final hacen las cosas de la carta y los entierran cómo y dónde querían los dos hombres.
4. Es buena, hace que la gente piense más sobre su vida, el final, etc... Me ha gustado mucho. (Me gustaría si estuviese en alemán porque no he entendido todo).
5. Esta película, al principio, me parecía un poco aburrida pero han habido momentos que me han gustado mucho y, la verdad, que la película también me ha gustado mucho. Me ha enseñado lo corta que puede llegar a ser la vida por culpa de una enfermedad. Y también a valorar más lo que tenemos. A mí, si me pasara eso, también me gustaría hacer una lista de todo lo que quiero hacer antes de morir y morir satisfecha y feliz.
6. Creo que me hace reflexionar, por qué dos desconocidos que se conocen en un hospital acaban siendo tan amigos que no pueden separarse y desean morir juntos y con los ojos cerrados pero el corazón abierto y hacer viajes juntos para pasar los últimos meses de su vida juntos y felices.
7. Esta película me ha gustado mucho porque me ha hecho ver la muerte de otra forma, de una forma con humor. Me han sorprendido los dos hombres porque antes de morir han hecho todo lo que les hubiera gustado hacer, y para eso se hacen una lista de todo lo que querían hacer. También cómo se hacen amigos porque la muerte les unía y al final llegan a quererse. Me ha gustado mucho el final, porque los dos han sido enterrados en lo alto de la montaña juntos.
8. Ha sido una película que me ha hecho reflexionar y además me ha enseñado que hay que vivir la vida lo mejor que puedas porque solo dura 4 días. Me ha gustado mucho todo lo que pasa y me ha gustado como acaba, pero como siempre, lo que no me gusta es que tengan que morir. Ha sido una buena película y pienso que le gustará a mucha gente.
9. Me ha gustado mucho, porque la película explica muy bien lo que pasa si tienes cáncer, las creencias, etc...
10. Me ha gustado mucho cuando el hombre sube al Everest.
11. Es muy “guay”, te hace ver que lo bueno de la vida no es lo que hagas sino con quien estés. También tiene muchas frases que hacen reflexionar y que te hacen sentir mal, bien... Y la película es muy buena para darte cuenta de cómo podemos cambiar las personas en tan poco tiempo

12. Al principio, para mí, era aburrida, pero después, cuando han empezado a disfrutar del poco tiempo de vida que les quedaba, me ha gustado mucho más. Y me ha hecho ver que hay que ver la muerte de otra manera y que, en lugar de llorar, tienes que reír el poco tiempo que tienes.
13. Lo que más me ha gustado ha sido el final, cuando los entierran en la montaña, que no pudiesen subir con las preciosas vistas y dentro de la lata, y la frase que dice: "...y se murió con los ojos cerrados y con el corazón abierto". Esa frase se me ha quedado gravada.
14. A mí la película me ha hecho sentir tristeza. Al principio me aburría, pero cuando iba avanzando me iba dando risa y a la vez desesperación. El final ha sido muy triste porque ha acabado con la muerte de los dos, pero ha sido divertida y triste.
15. Yo sólo he visto el final pero, con ver sólo eso, sé que tengo que disfrutar la vida, hacer las cosas que quiera, encontrar la felicidad!. Me ha gustado mucho la película, me ha emocionado un poco, pero me hubiera gustado verla toda.
16. A mí me ha gustado mucho, sobre todo porque hace pensar sobre la vida y la muerte y todas las cosas que te gustaría hacer.
17. Me ha gustado y ha sido un poco triste. Me ha enseñado a disfrutar de la vida al máximo, porque sólo son dos días.
18. Pues yo creo que esta película es muy buena para demostrar lo que es la muerte y lo que tenemos que aprovechar a lo largo de nuestra vida, y que siempre nos quede en la cabeza la frase de que la vida no tiene significado.
19. Es una película bastante buena, te hace reflexionar sobre el valor de la vida, cómo perdonar a la gente y lo importante que es querer a la familia. Además que hacen una cosa que seguro que le gustaría hacer a todo el mundo: hacer todo lo que has querido hacer o quieres hacer.
20. Pues que me ha gustado mucho la "peli", que hay que disfrutar la vida al máximo.
21. Me ha gustado mucho porque quieren cumplir los sueños, que han tenido, juntos. Al principio se pelean, pero después se hacen amigos. Lo que más me ha gustado ha sido que la final, cuando se muere uno, el otro acaba la lista por él, pero no me ha gustado el final porque se mueren y es un poco triste.
22. La película dice toda la verdad, porque el del dinero no es feliz y, sin embargo, el pobre es feliz.
23. No contesta.
24. La película me ha gustado porque es una película muy bonita, y porque, los hombres, disfrutan lo poco que les queda de vida. Eso me ha enseñado que no hay que pensar en la muerte, que hay que disfrutar la vida.
25. Pues que el dinero no lo es todo, que es mejor la felicidad. El final de la película está muy bien, me ha gustado mucho porque hacen lo que quieren, pero luego el final es triste porque se mueren los dos.
26. Muy bonita.
27. No contesta.
28. Que murió con los ojos cerrados y el corazón abierto.
29. La película me ha enseñado que la vida son dos días, y que esos días que te quedan de vida los tienes que aprovechar con las cosas que te gustaría hacer pero que no has hecho nunca.
30. Me ha gustado cuando se van a tirar en paracaídas y también mucho la carrera de coches. También cuando el hombre que al final se muere le dice que perdona a la hija porque la familia es mucho más importante que todo el dinero del mundo.

31. Hay cosas de la película que me han gustado y otras no. Por ejemplo, la parte que menos me ha gustado es cuando sólo hablan de la familia de Carter. Lo de los hospitales siempre daba mucha risa y el Carter lo sabía todo.
32. Que es más importante tener una familia que te quiere y a la que quieres que una persona que no se porta bien con la familia y tiene dinero pero a nadie que le quiera.
33. Que me ha gustado y ha sido divertida, sobre todo cuando hacen paracaidismo. Vamos que me ha gustado.
34. La película me ha gustado muchísimo, está súper adecuada para el tema.
35. Esta película está muy bien, me ha gustado mucho y me ha hecho reflexionar mucho. El final es muy bonito
36. A mí me ha gustado la idea de que para lo poco que queda vamos a aprovecharlo al máximo. La película en general no me ha gustado mucho porque a mí me gustan más las películas divertidas y de comedia.
37. Me ha gustado mucho, sobre todo al final, cuando el ayudante de uno va a enterrar sus cenizas a una montaña para estar juntos y ver el paisaje.
38. La película ha sido chula, me ha gustado más que la de "Mi chica", porque demuestra que nunca es demasiado tarde. Creo que ha sido adecuada porque demuestra que nunca es demasiado tarde, como he dicho antes.
39. La película me ha enseñado a que no sea todo para mí, que tengo que vivir la vida. Me ha gustado mucho.
40. No contesta.
41. Me ha gustado más "Mi chica" porque es más de nuestra edad y pasan más aventuras.
42. No contesta.
43. Ha estado muy bien y además me ha hecho entender mejor la vida.
44. Trata de la muerte y de la coincidencia de que uno tenga dinero y el otro no, que uno tenga familia y el otro no. Pero al final el que tenía dinero encontró a su hija y descubrió que era abuelo.
45. Es mejor película para tratar el tema de la muerte porque es más entretenida y trata el tema más profundamente.
46. Me ha gustado más que la de "Mi chica" porque demuestra que hay que aprovechar la vida antes de la muerte y que hay que pasárselo bien.
47. Me ha parecido una película interesante, realista, emocionante y divertida.
48. Me ha gustado más que la otra porque pasan un montón más de cosas y hace reflexionar sobre la muerte.
49. Me ha gustado más que la otra porque ves como vive alguien que sabe que va a morir.
50. Me ha gustado mucho. Yo creo que es triste y emocionante. Es una de las mejores películas tristonas que he visto.
51. A mí me gustan más las de acción y no de tanto diálogo, pero esta me ha gustado mucho porque tiene un objetivo, realizar los deseos de los dos amigos antes de la muerte.

Resumen opiniones y frases más significativas de 1º ESO:

- *Al principio, aburrida. Luego se pone interesante*
- *Es triste y emocionante*
- *Te hace valorar la vida*
- *Te hace pensar en la familia*
- *El dinero importa menos que la felicidad*
- *Te hace reflexionar sobre la vida y la muerte*
- *Es importante cumplir los sueños*
- *Hace ver la muerte de otra manera*
- *El valor de la amistad*
- *La muerte, une*
- *Tiene muchas frases que te hacen reflexionar*
- *La frase que más nombran es: "Murió con los ojos cerrados y el corazón abierto"*
- *Ves los últimos días de la vida de alguien*
- *Es muy adecuada para tratar el tema*
- *Me hace entender mejor la vida*
- *Interesante, realista, emocionante y divertida*

2º ESO

1. *Me ha parecido una película muy buena, representada por muy buenos actores. Muy sentimental. Me ha hecho pensar un poco al principio sobre la muerte. También me ha hecho ver la alegría, la fuerza y la energía que encuentran algunas personas con tal de no verse desanimadas por la muerte que van a sufrir. Y finalmente la tristeza de la familia.*
2. *Esta película me ha gustado, ya que los dos amigos hacen una lista de todo lo que les gustaría hacer durante el final de la vida de Carter, también cuando le dice a Eduard que le haga un favor: que encuentre la felicidad en su vida. Me ha hecho pensar que la vida es para pasárselo bien y disfrutarla. Al morir Carter y ver la imagen de cuando lo estaban operando he pensado en toda esa gente que está en los hospitales sufriendo y viendo todos los días a los médicos. También he pensado en mi abuelo, en esa última imagen y mis últimas palabras con él que serán para toda la vida.*
3. *La película me ha gustado mucho, pero hay cosas que no me han gustado, como por ejemplo el cómo lo avisan, pero toda la película me ha gustado, está muy chula y no hay nada qué decir.*
4. *La película me ha gustado mucho, porque enseña a disfrutar de la vida antes de morir. Además también enseña a valorar la amistad cuando una persona está sola y a valorar cada cosa que se hace por muy insignificante que sea (reír...) cuando está próxima la muerte.*
5. *La película ha estado muy bonita, me ha gustado mucho. Lo que más me ha gustado ha sido el final, cuando Eduard cuenta en el entierro de su amigo lo que ha sido su amigo para él y también cuando Eduard va a ver a su hija y conoce a su nieta. También me ha hecho pensar que tenemos que vivir la vida al máximo.*

6. *La verdad es que la película me ha gustado mucho aunque el final es un poco triste, porque ver como se muere Carter es triste, la verdad, ya que era un buen hombre. El final cuando entierran a Edward en la montaña con Carter y completan la lista sí que me ha gustado mucho. Toda la película, en general, está muy bien.*
7. *A mí la película me ha gustado un montón, lo único es que me ha parecido un poco triste. Lo que más me ha gustado ha sido cuando hacen todas las tareas apuntadas en la lista, y el final también ha sido muy bonito. Aún así ha sido algo triste.*
8. *Esta película me ha hecho reflexionar un poco, porque creo que lo que dice es que vivamos la vida al máximo, que hagamos las cosas que siempre hemos querido hacer porque tenemos que disfrutarla y porque la vida son dos días. Además si tienes alguna enfermedad tienes más motivos, como en este caso en la película, porque te queda poco tiempo y tienes que disfrutarlo al máximo, no quedarte llorando y amargándote. Eso es lo que me ha hecho reflexionar y lo que he sentido yo.*
9. *La película me ha gustado porque habla sobre las cosas de la vida y de la muerte. Cuando a Eduard lo operan de cáncer sale bien y allí está Carter. Al principio no es que se porten muy bien, pero a lo largo de la película se van haciendo amigos. Carter tira un papel a la papelera donde tenía todo lo que quería hacer antes de morir y Eduard lo ve y quiere realizar todo lo que él quería hacer, lo consigue pero Carter lleva a Eduard a casa de la hija y Eduard se enfada con Carter. A Eduard al cabo de poco tiempo lo llaman del hospital para decirle que a Carter lo tienen que operar y Eduard va en seguida. Carter muere en la operación y al poco tiempo muere Eduard.*
10. *La película me ha gustado mucho en general, pero me hubiera gustado un poco más si no hubiese acabado muriéndose Carter de cáncer en el cerebro, ya que hubiesen podido continuar haciendo cosas juntos, yo pensaba que se moriría Eduard. El final también ha estado muy bien.*
11. *Que se entierran juntos, que hacen viajes y que Eduard vuelve con su hija.*
12. *La película me ha gustado, porque trata de dos personas que no se conocen de nada y en poco tiempo se hacen amigos, comienzan a viajar y al final dan la vuelta a todo el mundo. Al final, por una enfermedad que tienen, se mueren los dos y los entierran juntos en una montaña con la lista que tenían de todas las cosas que querían hacer.*
13. *Yo creo que la película quiere decir que tres meses pueden ser mejores que toda una vida. También quiere decir que disfrutes de la vida desde que naces. Todos, normalmente, tenemos deseos que cumplir antes de morir y, por ejemplo Carter, los ha querido compartir con su amigo Eduard.*
14. *Es una buena película y, además, consigue unir drama y comedia (cosa que resulta bastante divertida). No me ha hecho reflexionar, porque casi siempre la he visto a primera hora dónde no me entero de la vida!.*
15. *Lo que más me ha gustado de la película es que, como ven que les queda poco tiempo de vida, deciden hacer lo que siempre habían querido hacer. Lo que no me ha gustado es que Carter se muere, me habría gustado que no se hubiese muerto. Yo pienso que hacen bien en viajar y hacer lo que querían.*
16. *Lo que más me ha gustado es cuando Eduard y Carter se van a cumplir lo que habían escrito en la carta, cuando se tiran del avión, se van a ver las pirámides y cuando van a Pekín. Lo que menos me ha gustado es cuando, al principio, Eduard sufre la agonía por la "quimio", y cuando Carter muere.*
17. *Esta película la he encontrado un poco extraña ya que pasan cosas que no me esperaba.*

18. Yo a la película no le veo nada en contra, porque trata de unos hombres que van a morir y hacen cosas extremas para disfrutarlas ya que si se matan no les importa porque habrían muerto días después. A mí la película sí que me ha gustado.
19. A mí la película me ha gustado mucho, porque es una película muy bonita y relata una historia muy interesante.
20. Mi opinión es que la película, más o menos, es buena para todas las edades. Aunque a mí me hubiera gustado ver otra, pero ha estado bastante bien para mi gusto. Espero que no sea la última película en este año.
21. Básicamente, la película me ha encantado. La historia que cuenta está muy bien y tiene un final más o menos bueno (aparte de que se mueran y eso...). Me encanta.
22. Me ha gustado mucho, porque ves como dos personas muy diferentes y que no se conocen se hacen muy amigos y se ayudan el uno al otro, aunque tengan sus diferencias.
23. Me ha gustado mucho, ya la había visto antes.
24. Esta película me gusta porque muestra la vida, cómo puede ser darse cuenta de que tu vida se acaba. El principio, cuando se dan cuenta de que tienen cáncer, es triste, pero empiezan a hacerse amigos y deciden serlo hasta el final de sus días. Me encanta. Es casi imposible hacerse amigo de alguien en tan poco tiempo, pero en esas circunstancias se puede hacer eso y más.
25. De la película lo que mejor he encontrado es que disfruten tanto los últimos días de la vida de este hombre, y que se muera junto a su familia.
26. La "peli" me ha gustado mucho, pero tengo una mala opinión sobre el guión. Creo que es demasiado directo, pero es mi opinión, seguramente los guionistas pensaron que así atraerían más público y tienen razón. Por otra parte, la idea de vivir mis últimos días haciendo cosas descabelladas no me gusta. Yo, personalmente, creo que estaría mejor en casa con la familia y los amigos.
27. Ha sido una película interesante, porque no tenían miedo a la muerte ni a lo que les pudiera pasar, sólo pensaban en divertirse.
28. La película ha estado divertida, aunque yo ya la había visto. Lo más impresionante es lo que hace el rico por el mecánico. La película, como la mayoría, ha tenido momentos divertidos y momentos en los que todo era hablar y hablar.
29. No contesta.
30. La frase que describe la película es: "tenemos que aceptar las cosas como son".
31. No contesta.
32. Me ha gustado la decisión de hacer la lista y divertirse antes de morir en lugar de estar esperando tranquilamente su propia muerte.
33. Me gusta mucho, es muy interesante.
34. La película es completamente drástica, ya que lo que observamos es que, dos personas con vidas completamente diferentes acaban con cáncer jugándose la vida para poder divertirse antes de morir. Aún así aporta un montón de problemas a nuestros protagonistas.
35. A mí, la película me ha gustado mucho al ver que los dos protagonistas no se preocupan por la muerte y sólo piensan en lo que han querido hacer toda la vida para así morir tranquilos. Por eso me ha gustado.
36. Me ha gustado mucho la película, te hace pensar mucho. Es un poco triste también, porque trata de la muerte y eso da mal rollo, ya que en estos momentos no queremos pensar en la muerte.

37. La película tiene un buen argumento. Morgan Freeman Carter no tendría que morir. Esta bien que terminaran la lista.
38. La película esta me ha gustado mucho pero es un poco tenebrosa, ya que trata de la muerte. Aunque el final es un poco triste, ya que mueren los dos. Pero como película ha estado muy bien.
39. La película trata de dos amigos que se conocen en el hospital. El blanco al principio tiene cáncer y lo operan. Los dos viven muchas aventuras, pero lo que pasa al final es que al negro le encuentran cáncer y lo van a operan pero se muere antes de la operación, y lo entierran en una montaña que esta toda nevada. Me ha gustado mucho.
40. Que la vida es corta y tenemos que divertirnos porque en cualquier momento puedes morir. La película muestra que la persona lucha por su vida.
41. Esta película me ha hecho ver que, sea como sea el hombre (bueno, malo, egoísta...), todos tenemos un aspecto bueno y amable dentro de nosotros. También es una película para hablar sobre la muerte. A mí me ha gustado mucho, a parte de que toda la película va sobre la muerte, tiene aspectos divertidos.
42. No puedo hacer un comentario porque no he visto la película entera, sólo he visto el principio.
43. No contesta.
44. La película está bien porque se conocen de una manera muy extraña, en el hospital. También cuando comienzan a apuntar la cosas que querían hacer y al final ha tenido que acabar su chofer o el amigo. Y se ponen los dos en una lata y se ponen en una montaña infringiendo la ley.
45. Me ha parecido una película buena, ya que un hombre normal le enseña a otro rico las cosas importantes, como que no esté él solo. Y me ha parecido muy bien que el rico cumpliera los deseos del pobre, como visitar sitios y hacer cosas.
46. No contesta.
47. No contesta.
48. Creo que es una buena película, ya que dos personas que no se conocen se han conocido enseguida y se han ayudado mutuamente, han arreglado sus vidas, se lo han pasado bien los dos juntos hasta que han muerto...pero felices. Cada uno tenía sus deseos y los cumplen juntos.
49. Que demuestra que una persona, por muy dura que parezca y, aunque parezca que no tiene sentimientos, también los tiene, porque todos los tienen. Que nade quiere morir solo aunque lo digan para hacerse los "duros". Que todos antes de morir se quieren pasárselo bien con la gente a la que quieren y que les quiere.
50. Ha sido de mucho valor el hacer una lista de las cosas que te gustaría hacer antes de morir. Además, el final ha sido un poco arriesgado antes de morir, pero tenía cosas divertidas la película.
51. Esta película me ha gustado mucho porque cuando se enteran de que van a morir no se lo toman a mal, y quieren pasarlo bien hasta el final haciendo lo que no habían hecho nunca todavía y arreglando todo con sus conocidos.
52. No me ha gustado porque se han muerto y yo no quería que se muriesen.
53. No me ha gustado porque no tiene acción, pero ha estado muy bien.
54. Me ha gustado mucho porque enseña a que no hay que tenerle miedo a la muerte porque tu familia estará ahí para siempre.

55. Que me ha gustado porque intentan pasarlo lo mejor posible en el tiempo que les quedaba de vida. Lo único que no me ha gustado ha sido que los dos mueren y no pueden acabar la lista juntos y la tiene que acabar el secretario del más rico.
56. El día que vimos la película yo no estaba, pero el trozo que he visto me ha gustado. Se ve que tienes que hacer todas las cosas que quieres hacer en tu vida porque, aunque no quieras, la vida se acaba enseguida.
57. La película ha sido muy divertida, aunque al principio no me ha gustado mucho que digamos. Después, cuando comienzan a hacer la lista, es muy divertida. Lo que no me ha gustado mucho es la hora de morir, pero cómo los han enterrado en un bote en la montaña con unas buenas vistas, eso sí que me ha gustado. La película es divertida porque hacen muchas aventuras y es bonito que dos personas, que no se conocen de nada, vayan a correr mundo y a hacer una lista.
58. Es una buena película, porque te hace reflexionar sobre la vida y que tienes que hacer todo lo que puedas para ser feliz y hacer felices a los demás.
59. Está muy bien, porque cuenta una historia de la muerte y expresa sentimientos.
60. Me ha gustado porque se van a ver mundo antes de morir, y uno le tiene miedo a la muerte y el otro no
61. La película me ha gustado, porque a mí también me gustaría morir como ellos. Esta película te hace reflexionar sobre el tema de la muerte.
62. La película es de dos amigos en los últimos días de sus vidas.
63. Esta película me ha gustado mucho porque ha sido emocionante, y cómo acaba me ha encantado. Encuentro que los protagonistas han conseguido lo que querían.
64. La película ha estado muy bien, pero el final no me lo esperaba porque el viaje acaba mal y después se ha muerto. Lo que nos demuestra es que hay que vivir la vida al 100%.
65. La película para mí ha sido muy bonita, porque se cumplen los deseos de los hombres antes de la muerte y consiguen ser felices y haber hecho felices a otras personas.
66. La película ha estado bien, porque han vivido hasta el último segundo de su vida haciendo lo que querían hacer en su vida. Y al final lo consiguen.
67. La película es muy bonita, a mí también me gustaría poder hacer lo mismo antes de morir. Es una película que te hace reflexionar sobre tu vida, tus amigos, tu familia y, sobre todo, de qué quieres para ti y para tu felicidad
68. Pues que dos hombres se conocen en el hospital y al final consiguen todo lo que querían.
69. La película me ha gustado mucho, ya que tiene un significado muy especial. Me he dado cuenta de muchas cosas. Esta película nos intenta decir (para mí) que no tenemos que tirar la toalla, que hemos de tener siempre fuerzas para lo bueno y para lo malo, que tarde o temprano nos hemos de morir, pero que podemos conseguir aquello que nos propongamos, siempre y cuándo tengamos fe.

Resumen opiniones y frases más significativas de 2º ESO

- *he pensado en toda esa gente que está en los hospitales sufriendo*
- *cuando le dice a Eduard que le haga un favor: que encuentre la felicidad en su vida*
- *me ha hecho ver la alegría, la fuerza y la energía que encuentran algunas personas con tal de no verse desanimadas por la muerte que van a sufrir*
- *también enseña a valorar la amistad*
- *y a valorar cada cosa que se hace por muy insignificante que sea*
- *que hagamos las cosas que siempre hemos querido hacer*
- *la película me ha gustado porque habla sobre las cosas de la vida y de la muerte*
- *es una buena película y, además, consigue unir drama y comedia*
- *tres meses pueden ser mejores que toda una vida.*
- *lo que menos me ha gustado es cuando, al principio, Eduard sufre la agonía por la "quimio", y cuando Carter muere.*
- *un poco extraña ya que pasan cosas que no me esperaba.*
- *dos personas muy diferentes y que no se conocen se hacen muy amigos y se ayudan el uno al otro, aunque tengan sus diferencias.*
- *muestra la vida, cómo puede ser darse cuenta de que tu vida se acaba*
- *la idea de vivir mis últimos días haciendo cosas descabelladas no me gusta*
- *lo más impresionante es lo que hace el rico por el mecánico*
- *la frase que describe la película es: "tenemos que aceptar las cosas como son".*
- *la película es completamente drástica*
- *me ha gustado mucho al ver que sólo piensan en lo que han querido hacer toda la vida para así morir tranquilos*
- *te hace pensar mucho.*
- *un buen argumento*
- *La película muestra que la persona lucha por su vida.*
- *me ha hecho ver que, sea como sea el hombre (bueno, malo, egoísta...), todos tenemos un aspecto bueno y amable dentro de nosotros.*
- *a parte de que toda la película va sobre la muerte, tiene aspectos divertidos.*
- *un hombre normal le enseña a otro rico las cosas importantes*
- *y me ha parecido muy bien que el rico cumpliera los deseos del pobre*
- *cada uno tenía sus deseos y los cumplen juntos.*
- *que nadie quiere morir solo aunque lo digan para hacerse los "duros".*
- *no me ha gustado porque se han muerto y yo no quería que se muriesen.*
- *enseña a que no hay que tenerle miedo a la muerte porque tu familia estará ahí para siempre.*
- *es una película que te hace reflexionar sobre tu vida, tus amigos, tu familia y, sobre todo, de qué quieres para ti y para tu felicidad.*
- *tiene un significado muy especial. Me he dado cuenta de muchas cosas*
- *hemos de tener siempre fuerzas para lo bueno y para lo malo, que tarde o temprano nos hemos de morir*
- *es buena para todas las edades.*

1. *Esta película me ha gustado, a pesar de que habla de la muerte, ha sido divertida.*
2. *A mí esta película me ha gustado, porque muestra que las personas han de disfrutar de cada minuto de la vida. Y nos lo demuestra por medio de dos personas que tienen un tumor en la cabeza y no quieren ningún tratamiento, sólo quieren disfrutar de la vida, y en vez de quedarse en la cama se van de viaje y hacen una lista de todas las cosas que quieren hacer antes de morir.*
3. *La película me ha gustado mucho, porque muestra como una persona, que está a punto de morir, intenta vivir la vida al máximo y hace lo que siempre hubiese querido hacer pero nunca ha hecho. Pero, al mismo tiempo, pasa tiempo con la familia y las personas que quiere.*
4. *A mí me ha gustado mucho la película, creo que es una película muy sentimental.*
5. *Pues bien, una película de la muerte. Como hoy por hoy la muerte me da igual...*
6. *La película trata sobre las cosas que querías hacer antes de morir. A mí me ha gustado y sí que pienso que refleja bien el tema de la muerte.*
7. *La película me ha parecido, al principio, un poco sosa, porque es algo que pasa todos los días en todos los sitios. Pero después, me ha gustado lo de la lista, porque es algo que tendríamos que hacer todos. Cumplir todos los deseos antes de morirte creo que es lo mejor que puede pasar. El final me ha parecido super-bonito. Los finales así hacen que me guste la película entera.*
8. *No contesta.*
9. *La película me ha parecido la adecuada para tratar el tema de la muerte, ya que trata el tema con naturalidad y con un toque de humor, es decir, no presenta el tema de una manera pesimista. Además, está muy bien hacer una lista con las cosas que querías hacer antes de morir e intentar cumplirla aunque sea muy difícil.*
10. *No contesta.*
11. *A mí me ha gustado, porque cuenta la historia de dos personas a las que les queda poco de vida. También me ha gustado que, cuándo estaban en el hospital, hicieron una lista de las cosas que querían hacer antes de morir.*
12. *A mí, esta película me ha gustado mucho. No es la primera cosa que he visto así, ya que también he leído libros en los cuales la protagonista (que se está muriendo) hace una lista de cosas que quiere hacer antes de morir, igual que los protagonistas de la película. Pero creo que, además de tratar de la muerte, trata de la vida. Que hay que vivir cada segundo al máximo, que vida sólo tienes una y que de ésta no tienes que salir viva. Y que lo mejor sería hacer estas cosas día a día, no dejarlas para antes de morir, porque nunca sabes cuándo te llegará ese momento. Es cuestión de vivir cada minuto cómo si fuera el último.*
13. *No contesta.*
14. *Me ha gustado mucho, porque demuestra el valor de la vida.*
15. *Esta película me ha gustado mucho. Creo que trata un tema muy escondido y, a mí, también me gustaría morirme como él.*
16. *Esta película me ha gustado mucho, pienso que es muy buena para tratar el tema de la muerte. Lo más impresionante, para mí, ha sido que hagan una lista para hacer todo lo más les gustaba.*
17. *No contesta.*

18. Me ha gustado, porque nunca es tarde para hacer locuras y para dar la vuelta al mundo y hacer nuevas amistades. Esta película demuestra que unos hombres que tienen cáncer, en vez de estar tumbados en la cama esperando la hora de la muerte, viven la vida muy intensamente e intentan arreglarse la vida el uno al otro. Un hombre pasa de ser el que siempre manda a ser una persona muy divertida y generosa.
19. Me ha gustado mucho. Te muestra como dos personas, que tienen cáncer, disfrutan de la vida al máximo. Entre los dos hacen una lista de las cosas que van a hacer antes de morir. Ellos sólo están juntos tres meses, ya que se conocen cuándo están enfermos en el hospital. Es una película muy triste, ya que los dos mueren siendo bastante jóvenes.
20. Me ha parecido una película bastante real respecto a casos y situaciones de la vida. La película acaba de manera dramática, pero deja un mensaje claro. En conclusión, y hablando de la muerte, creo que hay que ser explícito y firme en este tema, ya que la muerte de seres queridos ocurre habitualmente. Por eso creo que tienes que disfrutar al máximo de las personas que quieres, porque nunca sabes qué puede pasar en un futuro.
21. Me ha gustado la película, porque los hombres que están enfermos en el hospital, cuándo saben que van a morir quieren disfrutar al máximo para gozar de la vida. Porque el rico quería disfrutar y que el amigo disfrutara, y le ayuda a disfrutar.
22. La película me ha gustado mucho, porque hace reflexiones de la vida, cómo hay que disfrutarla todos los días y no esperar a saber cuándo te vas a morir para hacerlo. Me ha gustado también, que en la película dice: “si no luchas por lo que quieres, nunca lo conseguirás”.
23. En primer lugar, se nota mucho que es una producción americana. A parte de eso, las reflexiones sobre la muerte que hacen los personajes no están mal del todo, aunque creo que la muerte es muy íntima y difícil de plasmar, por lo cual, la película plasma bien los pensamientos de la muerte: el no querer que la familia te vea sufrir, el disfrutar al máximo... A parte, si quitaran la americanada, mejoraría mucho la película.
24. Es bonita, porque habla de la muerte pero da risa.
25. La película me ha gustado, ya era la segunda vez que la veía. La primera me afectó mucho sentimentalmente, me hizo llorar. Me gustó porque el chico le dio una gran oportunidad al otro de poder disfrutar la poca vida que le quedaba. También me ha gustado porque se ayudan el uno al otro y aprenden cosas el uno del otro.
26. Esta película ha estado muy bien. A mí, la verdad, me ha gustado, porque habla de dos amigos que están luchando contra la muerte. Sinceramente, me ha gustado mucho, porque transmite muchas emociones, muchos sentimientos y también la historia acaba con las dos muertes.
27. “Con los ojos cerrados y el corazón abierto”, esta frase me ha llamado mucho la atención, porque refleja qué es exactamente la “realidad”.
28. Mi opinión sobre la película es positiva. Me ha hecho mucha gracia cuando los dos se han tirado con el paracaídas, también cuando han hecho la carrera con los coches. Yo creo que la película es una fantástica interpretación para que no tengamos miedo de la muerte. Ha sido una buena idea crear una película que nos enseñe a no tener miedo sobre el tema éste. Pero también me habría gustado más que hubiesen elegido un tema más divertido que la muerte, por ejemplo la educación sexual.

29. Me han gustado mucho las frases que se dicen en la película, las diferentes culturas pe las que pasan y la decisión que toman cuando saben que van a morirse, porque yo personalmente, si tuviese tanto dinero como ellos, lo haría. Lo que no me ha gustado es que el negro se muera, me hubiese gustado que se salvara.
30. No contesta.
31. Me ha gustado y me ha parecido adecuada para el tema de la muerte, porque es sobre la vida de dos hombres a los que les queda poco de vida.
32. Yo pienso que sí es una buena película para tratar este tema. Algo que está claro, es que la vida es muy importante, ya que, por lo que nosotros sabemos, sólo tenemos una. En esta película, lo que nos hacen ver es que nunca has de malgastar ni un segundo de tu vida, que hay que aprovechar todos los momentos al máximo.
33. De esta película me ha gustado cómo se hablan entre ellos y todas las actividades que hacen en esos seis meses de vida. No me han gustado los momentos previos a la muerte, cuando se separan.
34. Me ha gustado mucho, ha sido muy interesante. Lo que me ha emocionado es que nunca se rinden, que siempre tiran para delante y que nunca paran de hacer lo que ellos quieren: vivir la vida.
35. Me ha gustado mucho, ha sido entretenida. Lo que más me ha gustado ha sido cuando se conocen y viajan, y cuando el amigo se reconcilia con su hija, y que hacen una lista y hacen todo lo que apuntan: viajar por el mundo y vivir lo que les queda felices.
36. Lo que me ha gustado de la película es que nos enseña que hay que disfrutar de la vida, porque después nos morimos. Lo que no me ha gustado es cuando muestran lo mal que lo pasan los que tienen cáncer porque, cuando lo veo, me da lástima.
37. Lo que no me ha gustado es cuando están hablando y dicen que la vida no es perfecta, que cuando tienen cáncer se lo pasan muy mal, y que al famoso lo operan y no pasa nada y cuando operan al otro se muere, y al cabo de unos meses se muere el otro. Lo que me ha gustado es cuando al final el chico dice: "murió con los ojos cerrados y con el corazón abierto".

Resumen opiniones y frases más significativas de 3º ESO

- *naturalidad y con un toque de humor,*
- *además de tratar de la muerte, trata de la vida.*
- *creo que trata un tema muy escondido*
- *bastante real respecto a casos y situaciones de la vida.*
- *disfrutar al máximo de las personas que quieres, porque nunca sabes qué puede pasar en un futuro*
- *"si no luchas por lo que quieres, nunca lo conseguirás".*
- *se nota mucho que es una producción americana. A parte de eso, las reflexiones sobre la muerte que hacen los personajes no están mal del todo, aunque creo que la muerte es muy íntima y difícil de plasmar*
- *también me ha gustado porque se ayudan el uno al otro y aprenden cosas el uno del otro.*
- *transmite muchas emociones, muchos sentimientos*
- *ha sido una buena idea crear una película que nos enseñe a no tener miedo sobre el tema éste*
- *me habría gustado más que hubiesen elegido un tema más divertido que la muerte, por ejemplo la educación sexual.*
- *lo que me ha emocionado es que nunca se rinden,*

1. La película ha sido muy interesante. Los personajes sabían muy bien que es lo que querían de la vida. Yo espero morirme de viejo, mientras esté durmiendo.
2. Esta película plasma muy bien el tema de la muerte desde dos puntos de vista diferentes. Esta película me ha gustado, sobre todo el final ya que, después de muchas aventuras, los dos mueren en el mismo lugar: el Himalaya.
3. Esta película plasma muy bien el tema de la muerte desde dos puntos de vista diferentes. Me ha gustado, sobre todo al final, cuando los entierran a los dos en latas metálicas en el Himalaya.
4. Me ha gustado mucho, aunque el final es muy triste. Me gusta la forma de vida que tiene el amo del hospital (sin preocupaciones, haciendo lo que quiere...), pero todavía me gusta más la forma de vida del negro, que aunque no hace lo que quiere (y, según mi punto de vista, se cuida más) tiene a su familia ayudándolo en todo y hasta el último momento.
5. La película trata un tema que no me había planteado nunca. Me ha gustado la idea de hacer lo que quieras antes de morir.
6. Me gusta la idea de hacer todo lo que habíamos querido hacer antes de morir. Y se puede ver que hasta que uno no está muerto siempre puede intentar hacer aquello que siempre había querido hacer.
7. La conclusión que he sacado de la película es que siempre se tienen que tener ganas de vivir y aceptar la muerte como una cosa no mala.
8. Pienso que esta película sí es adecuada para tratar la muerte, ya que nos muestra cómo se enfrentan a la muerte una persona rica (el blanco y dueño del hospital) y una persona pobre, humilde (el negro y mecánico de un taller). Esta película me ha gustado mucho.
9. La película me ha hecho reflexionar sobre la forma de afrontar la muerte: disfrutar el tiempo que te queda de vida. Yo creo que la película sí que ha sido apropiada para tratar este tema.
10. El final de la película me ha gustado porque los dos acaban juntos donde querían y han finalizado la lista. Esta película me parece apropiada para el tema que estamos tratando, y hace una buena reflexión sobre la muerte.
11. La película es muy agradable y bonita para verla. Yo pienso que no trata la muerte de la manera más adecuada, porque no trata el tema de una forma directa, sino de la amistad de dos desconocidos de distinto nivel social que comparten o padecen la misma enfermedad. La conclusión que puedes sacar de la muerte en la película es que no has de pensar que vas a morirte y que tienes que disfrutar hasta el último día y no amargarte.
12. No contesta.
13. No contesta.
14. La película me ha gustado mucho, porque creo que han hecho lo que deberían hacer todos los que tienen cáncer, y cómo han aceptado la muerte.
15. La película me ha gustado, porque tiene interés y, a veces, te sientes que estás dentro de ella, sientes la tristeza que sienten ellos.
16. Creo que es una película interesante que me ha gustado bastante, no por que hable de la muerte, sino porque es una buena película desde mi punto de vista.
17. Me ha gustado sobre todo el viaje, me ha gustado porque es un viaje que a mí me gustaría hacer, pero no meses antes de morir, sino cuando sea joven, y en el sitio que más me gustase es donde me quedaría a vivir. La película no me ha gustado muchísimo, la verdad, muy normalita..

18. Es una película que tiene una buena historia y un buen guión. Hay momentos en que te aburres, pero también hay momentos que te hacen estar atento. Uno de los mejores momentos, para mí, es al final de la película, cuando dice que el último que muera que lo entierre en la montaña infringiendo la ley, lo cual te hace pensar un par de cosas, como por ejemplo que tus restos puedan acabar en el sitio que más te guste aunque no sea legal.
19. Sobre esta película puedo decir que al principio no me gustaba, ya que no entendía muy bien que finalidad tenía pero, conforme iba pasando el tiempo, me gustaba más. El final, sobre todo, me ha gustado mucho. Es un tipo de película que hace reflexionar sobre que, por muy diferentes que sean dos personas, tienen un mismo fin: tener la felicidad antes de morir, porque sólo así morirán tranquilos. Es lo que quieren todos. También me ha impresionado lo positivos que están cuando les queda tan poco tiempo, y cómo uno de ellos adopta un carácter egoísta con tal de disfrutar de sus últimos momentos. Es una reflexión muy diferente de lo que solemos ver y me ha parecido muy interesante.
20. La película, en general, me ha gustado. El final me pareció bastante triste pero, a la vez, muy bonita. Algún día haré yo todas esas cosas...y haré lo que me guste a mí y lo que me haga sentirme especial, querida, simplemente importante para alguien...Morir feliz!!
21. La película me ha gustado, porque he visto que la vida es para disfrutar y no para vivir mal y cometiendo errores sin arreglarlos. He visto también que lo que más deseas hacer en la vida no lo tienes que dejar para el último día, sino ir cumpliendo tus deseos y metas cada día de la vida. También me he dado cuenta que la felicidad no es el dinero, sino estar junto a los tuyos compartiéndolo todo. Y que si cometemos algún error en nuestra vida, no lo tenemos que arreglar el último día, sino lo antes posible. Y que para ser nosotros felices, a veces, debemos dar felicidad a otros.
22. Lo que más me ha gustado de la película ha sido, básicamente, todo. Cada uno tenía una forma muy diferente de vivir a la del otro y, por casualidades de la vida, se han encontrado. A uno le faltaba el cariño y amor de la familia, mientras que al otro le faltaba vivir la vida. Gracias al viaje han encontrado lo que inconscientemente estaban buscando que era la felicidad.
23. Me ha gustado mucho esta película, sobre todo por su esencia, que la muerte es algo que llega y más si la gran meta es la felicidad. También me ha gustado la amistad que entablan los dos protagonistas y cómo este hecho cambia la conducta de uno y del otro ayudándose mutuamente a ser felices y a encontrar lo más valioso de la vida.
24. No contesta.
25. La película es realmente interesante. Al principio no me gustaba, ya que no podía encontrar la forma de concentrarme en ella y averiguar sobre los protagonistas, pero al final me ha gustado mucho y me ha hecho reflexionar. He reflexionado sobre que hay que vivir la vida buscando aquello que más feliz te haga. Puede ser que pienses que vivir feliz es viajar, tener un coche bonito o una casa bonita, pero realmente la felicidad puede ser que esté en aquello que nunca habías pensado, en un gesto o una acción que haces y que hace que encuentres la felicidad.

26. Me pareció interesante el final, cuando los dos descansan en la cima de la montaña. Me ha hecho pensar en lo bien que estamos, porque hay mucha gente que está como los protagonistas de esta película. Parece mentira que un día empieces a sentirte mal, vayas al médico y te digan que te queda poco tiempo de vida. Lo que no me ha gustado ha sido cuando el señor rico llega la hospital y cuando no quiere ver a su hija. Lo que me ha gustado ha sido cuando empiezan a hacerse amigos y recorren el mundo juntos, y también cuando el rico empieza a darse cuenta de todo lo que sufren los enfermos que están en el hospital.
27. La amistad que cogen esos dos hombres sin conocerse. La forma que tiene de despedirse con una carta y la forma que tienen de acabar sus vidas, es decir, que nada más se enteran de la enfermedad, los dos proponen irse de viaje para aprovechar lo que les queda.
28. Esta película me ha gustado mucho por su final, por la amistad que tienen los dos hombres aunque no lo demuestren hasta que uno se muere. Por las cosas que escriben en la lista.
29. En general me ha gustado la película, pero lo que no me ha gustado y que me parece muy triste ha sido el final, cuando se muere y su amigo lo deja en la montaña.
30. Me gustaría hacer lo que hacen los personajes antes de morir. No me gusta que mueran los protagonistas. No me gusta que donde los entierran no podían poner flores.
31. Me ha gustado mucho lo de la lista, siempre he pensado que es bueno ponerse metas, supongo que eso hace que nunca olvides lo que quieres. También me ha gustado lo que hace el hombre negro por Eduard, es como si le demostrase que no todo es el dinero, y le ayuda a encontrar a su familia. Lo que no me gusta es que él muera. Tampoco me ha gustado mucho porque el final es triste. No se, supongo que ha estado bien. Lo curioso es que en la película ninguno es malo, todos son buenos, no hay un personaje que ponga pegás. Una película diferente.
32. Al principio me pareció un poco extraño pero bien, ¿por qué?. No sabía muy bien la historia, pero ya me dí cuenta después que era muy alegre y a la vez muy triste, ¿por qué?. Me gustó que ellos dos se iban de viaje para olvidar un poco sus penas. Lo que más me gustó era que ellos dos se conocieron muy bien. Me dió pena cuando la esposa del señor estaba preocupada, pero él volvió con su familia, aunque al poco tiempo falleció. Me gustó mucho que los entierran juntos.
33. Me he sentido muy triste por el hecho de ponerme en el lugar de uno de los protagonistas, ya que saber que tienes un tiempo limitado de vida me haría sentirme mal y no sabría lo que hacer. Además la situación por la que pasan los dos me ha hecho reflexionar y pensar un poco más en profundidad ese caso. Me ha ayudado a valorar las cosas desde otro punto de vista.
34. Con la felicidad y con la manera de pensar y disfrutar del tiempo que nos queda antes de la muerte. Cuando la muerte es pronosticada es peor de llevar, o yo no lo llevaría bien, y ellos lo viven con una felicidad envidiable, dentro de lo que cabe. La manera en que viven cada momento y cuando están en momento duros y salen adelante siempre con una sonrisa es increíble, y se me ponen los pelos de punta. No saber si nos moriremos mañana o pasado mañana es una cosa que no te deja vivir, y uniéndose dos personas que no se conocían y disfrutar todo lo que disfrutaban, sin pensar en cuándo se morirán, te hace reflexionar y mucho. Eso ha sido, para mí, lo más importante y te hace ver que por muy mal que estén las cosas y cuando ya no hay solución, siempre hay tiempo para una sonrisa.

35. Lo que más me ha hecho reflexionar es cómo afrontan la muerte de manera que aprovechan sus últimos momentos de vida para disfrutar al máximo. También cómo el blanco cambiaba de pensamiento a medida que iba acercándose la muerte.
36. Lo que más me ha impresionado ha sido que dos personas, a las cuales les quedaba poco tiempo de vida, sean capaces de hacer todo lo que han hecho. Por otra parte he encontrado muy buena la idea que han tenido de disfrutar los últimos momentos de su vida al máximo y conocerse el uno al otro, y además así pueden ayudarse el uno al otro y, cómo no, poder morir en paz.
37. Pienso que esta película es muy interesante, ya que un cáncer es una enfermedad que le toca al que le toca, y esta persona junto con su familia, amigos y conocidos ha de saber afrontarla y seguir adelante todos juntos. Es cierto, que una buena forma de olvidarse de la enfermedad es ir a recorrer mundo junto con un compañero de habitación del hospital que padece la misma enfermedad que tú. Una persona ha de intentar realizar el máximo posible de cosas durante su vida, pero si una señal le indica que el fin de ésta está próximo, y siempre que su cuerpo se lo permita, ha de intentar realizar y disfrutar de todos aquellos momentos más deseados.

Resumen de las opiniones y frases más significativas de 4º ESO

- lo que más me ha hecho reflexionar es cómo afrontan la muerte
- plasma muy bien el tema de la muerte desde dos puntos de vista diferentes.
- la película trata un tema que no me había planteado nunca
- la conclusión que he sacado de la película es que siempre se tienen que tener ganas de vivir y aceptar la muerte como una cosa no mala
- esta película me parece apropiada para el tema que estamos tratando, y hace una buena reflexión sobre la muerte.
- la película es muy agradable y bonita para verla.
- la conclusión que puedes sacar de la muerte en la película es que no has de pensar que vas a morirte y que tienes que disfrutar hasta el último día y no amargarte.
- a veces, te sientes que estás dentro de ella, sientes la tristeza que sienten ellos.
- la película no me ha gustado muchísimo, la verdad, muy normalita...
- que tus restos puedan acabar en el sitio que más te guste aunque no sea legal.
- hace reflexionar sobre que, por muy diferentes que sean dos personas, tienen un mismo fin: tener la felicidad antes de morir
- es una reflexión muy diferente de lo que solemos ver y me ha parecido muy interesante.
- algún día haré lo que me guste a mí y lo que me haga sentirme especial, querida, simplemente importante para alguien...Morir feliz!!
- que lo que más deseas hacer en la vida no lo tienes que dejar para el último día
- la felicidad no es el dinero, sino estar junto a los tuyos compartiéndolo todo.
- y que para ser nosotros felices, a veces, debemos dar felicidad a otros.
- me ha gustado mucho esta película, sobre todo por su esencia, que la muerte es algo que llega y más si la gran meta es la felicidad
- ayudándose mutuamente a ser felices y a encontrar lo más valioso de la vida.
- la felicidad puede ser que esté en aquello que nunca habías pensado, en un gesto o una acción que haces
- me ha hecho pensar en lo bien que estamos, porque hay mucha gente que está como los protagonistas de esta película
- no me gusta que donde los entierran no podían poner flores.

- lo curioso es que en la película ninguno es malo, todos son buenos, no hay un personaje que ponga pegas. Una película diferente.
- me he sentido muy triste por el hecho de ponerme en el lugar de uno de los protagonistas,
- me ha ayudado a valorar las cosas desde otro punto de vista.
- te hace ver que por muy mal que estén las cosas y cuando ya no hay solución, siempre hay tiempo para una sonrisa.
- cómo el blanco cambiaba de pensamiento a medida que iba acercándose la muerte.

N. ¿QUÉ TE HA PARECIDO TRATAR EL TEMA DE LA MUERTE EN EL INSTITUTO?

Esta pregunta sólo pudieron responderla un grupo de 1º y otro de 2º ESO

Código: OTMI1-4

1º ESO

1. A mí no me gusta mucho el tema de la muerte, cada vez que escucho la palabra "muerte" sueño con la muerte de mi abuelo, de mi madre, de mi padre, de mis hermanos e incluso la mía. Pero estos cinco o seis días he aprendido que todos tenemos que morir algún día, sea cómo sea, de un accidente, por un suicidio, por hacerte viejo... Estos días hemos trabajado sobre la muerte haciendo ejercicios, en la asamblea en la que he hablado de la muerte de mi abuelo y en la que nos grabaron en video, la película, el cuento de Jack y la muerte...No sabía que me gustaría tanto el tema de la muerte con mi clase. La verdad es que me ha gustado.
2. A mí me ha ido bien el tema de la muerte. Es muy interesante, porque nadie sabe cómo es la muerte, sólo los que se han muerto saben cómo es, pero ellos no pueden decir a los demás cómo es porque están muertos y no lo pueden explicar. A mí me gustó la película, estaba bastante bien, era muy interesante y daban risa los dos hombres.
3. A mí me ha gustado la película sobre que la vida es breve, y hablar sobre la muerte también.
4. Este tema, el de la muerte que hemos estado tratando en varias tutorías, me ha hecho recordar la muerte de ciertas personas. La película que vimos estuvo muy bien. La historia que nos ha contado Mar me ha gustado, de las formas posibles de morirte y eso. En general, el tema este no me interesa mucho, evito pensar en ella.
5. Yo creo que ha servido de mucho repasar este tema, del que no es necesario hablar siempre, pero si reflexionar sobre él alguna vez. Por tanto he encontrado muy adecuado que se trate en el instituto. A mí, y supongo que a la mayoría, nos ha dado una idea precisa, no de qué es la muerte, sino de qué es la vida. Nos ha quitado el miedo a la muerte, porque sabes que llega y ya está, y tu no lo puedes discutir. Y para que la muerte no te pille desapercibido, es importante disfrutar de la vida, hasta de las pequeñas cosas, a la edad que sea y de la manera que sea; superar los momentos difíciles siendo positivo, porque así, si te pilla la muerte, sabrás que mientras no has estado muerto has aprovechado al máximo el tiempo, que has sido feliz en la vida y has hecho lo que había que hacer.

6. A mí personalmente si que me ha cambiado a la hora de pensar que nos morimos, porque yo, antes, pensaba que morir se era como vivir, pero ahora sé que si de verdad se muere un amigo o un familiar te sientes muy mal porque es una pérdida muy dolorosa. Yo pienso que el tema es bueno para el instituto, porque así aprendemos más cosas y también nos ayuda a reflexionar sobre lo que le hacemos a un familiar querido. Porque, a mí, hablar de la muerte en el colegio o el instituto me ha abierto una puerta para pensar mejor las cosas o reflexionar y pensar, y no decir cosas que en un momento determinado pueden afectar a la otra persona. Porque es duro sentirse mal y pensar en la muerte.
7. A mí, este tema, me ha gustado tratarlo, porque estas cosas que hemos comentado en clase, hemos trabajado y eso..., nos hacen reflexionar y pensar en el futuro. Porque llega un momento en que tienes que crecer y formarte y saber cosas para no cometer errores en el futuro y sirve de mucho. El tema de la película me ha gustado mucho, porque te enseña que porque seas rico no vas a vivir mejor que uno que tiene una familia y no tiene tanto dinero, y que los dos pueden ser amigos. Además, te enseña que aunque seamos de razas diferentes podemos ser amigos y podemos tener los mismos gustos y aficiones, incluso nos pueden enterrar juntos.
8. Bueno, la verdad es que a mí no me ha gustado mucho ese tema, no me ha parecido interesante. Pero las películas que hemos visto me han gustado mucho, han sido muy interesantes para mí. Para mí, la muerte no es interesante, porque yo no tengo miedo a la muerte, porque yo sé que tenemos dos vidas: la vida de la Tierra y la vida en el Cielo después de la muerte. Ya sé que hay gente que no cree en esas cosas, pero yo sí, porque creo en Dios. La otra cosa que me ha gustado de la muerte ha sido lo de hablar de si se nos ha muerto algún pariente, porque he podido hablar mucho... Pero el tema de las drogas me gusta...
9. El tema de la muerte si que me ha parecido bien tratarlo, pero yo no me he parado mucho a pensar o reflexionar sobre el tema. La película me ha parecido adecuada y ha estado muy bien. También me he aburrido, porque no hacíamos más que escribir y escribir... Habríamos podido hacer actividades como la del barro.
10. Este tema me ha gustado porque es una cosa que les pasa a todos los seres vivos. Y me ha enseñado que la vida son dos días y hay que aprovecharla. También he pensado en las personas que se han muerto por enfermedades, por ejemplo mi abuela,
11. Me ha gustado porque la película ha estado muy bien y me ha ayudado a pensar qué pasará después de la muerte. Ya lo tengo más claro. También me hubiera gustado hacer figuras de barro sobre la muerte, porque a mí, me gusta mucho jugar con el barro y hacer figuras. La película me ha enseñado que el dinero no compra la felicidad, y que lo mejor es tener una familia para que te apoye.
12. A mí si que me ha gustado, porque piensas en tus familiares. La película ha estado bien, a mí si que me ha gustado. No se porque a algunas personas no les gusta eso de hablar de la muerte, porque es un tema como otro. Yo, hablando de la muerte, me he sentido bien, recordando a todos mis familiares y pensando en ellos.
13. Tratar el tema de la muerte ha estado muy bien, sobre todo la película que vimos. Es un poco extraño tratarlo porque da tristeza pensar que la vida se acaba. Me habría gustado, a parte de todas las actividades que hemos hecho, hacer la de las figuras de barro, habría "molado". En general, todo ha estado muy bien, pero hay una cosa que me habría gustado decir el primer día de asamblea y es que estoy muerto pero que la muerte no se ha atrevido a decírmelo (es broma, la muerte siempre es y será triste). Las actividades han sido originales, menos el trabajo, y me han gustado.

14. La película que vimos me gustó bastante. Hablar sobre el tema de la muerte en el instituto me ha hecho reflexionar y también pensar en cosas que han pasado en mi vida. El cuento que nos ha leído Mar me ha gustado, porque el hombre se muere y se reencarna. Suicidarse es muy difícil, pero pensarlo es fácil. El tema que hemos tratado, la muerte, nos ha ayudado a ver las cosas de manera diferente. Me ha gustado mucho hablar de la muerte.
15. Las semanas anteriores hemos visto una película, hemos hecho un debate, hemos rellenado un cuestionario... A mí me ha parecido un poco aburrido, pero me parece bien hablar del tema.
16. Ha estado bien, porque te sientes más preparado para cuando pase. Aunque no hay que darle importancia a este asunto, ya que no se puede evitar. Como yo digo: "La muerte está tan segura de ganar que te deja toda la vida de ventaja". Lo que más me ha gustado ha sido el último cuento. Pero no se puede vivir sin la muerte.
17. Me han gustado mucho estas tutorías de la muerte. La película me ha gustado mucho. "Ahora o nunca" te hace ver muchas cosas. También el cuento que nos ha contado Mar de la reencarnación. Las fichas que hemos hecho también han servido para ver muchas cosas. Las asambleas de la muerte, en que teníamos que escribir si se nos había muerto algún familiar, también han estado muy bien.
18. A mí, me ha parecido un tema del que no era necesario hablar, porque la muerte, para mí, es un tema que no me gusta nada, cuando hablo de ella me siento incómodo. La película me ha gustado mucho. Mi opinión, es que el tema de la muerte no me ha gustado nada, porque piensas en tus seres queridos que han muerto, al menos yo. Bueno que a este tema le pongo un 5.
19. A mí no me ha gustado tratar este tema, porque los recuerdos te hacen sentir mal y, a parte, pienso que todavía somos demasiado pequeños para tratarlo. Lo que sí me ha gustado ha sido ver la película. Además tenía razón, porque por mucho dinero que tengas, no tendrás a nadie al lado, porque el dinero no da la felicidad.
20. Yo me sentía igual, no me ha recordado nada y no pasaba nada para que el tema de la muerte se tratara en clase.

Resumen y respuestas más significativas de 1º ESO:

- *Me ha gustado hablar sobre la muerte; me ha ido bien, no sabía que me gustaría tanto el tema de la muerte con mi clase; he encontrado muy adecuado que se trate en el instituto; hablar de la muerte en el colegio o el instituto me ha abierto una puerta para pensar mejor las cosas o reflexionar y pensar; hablar sobre el tema de la muerte en el instituto me ha hecho reflexionar y también pensar en cosas que han pasado en mi vida; me han gustado mucho estas tutorías de la muerte*
- *Es muy interesante, porque nadie sabe cómo es la muerte,*
- *Me ha hecho recordar la muerte de ciertas personas*
- *Yo creo que ha servido de mucho repasar este tema, del que no es necesario hablar siempre, pero si reflexionar sobre él alguna vez.*
- *Nos ha dado una idea precisa, no de qué es la muerte, sino de qué es la vida.*
- *Nos ha quitado el miedo a la muerte, porque sabes que llega y ya está, y tú no lo puedes discutir.*
- *Me ha gustado tratarlo, nos hacen reflexionar y pensar en el futuro.*
- *Llega un momento en que tienes que crecer y formarte y saber cosas para no cometer errores en el futuro y sirve de mucho.*

- *En general, el tema este no me interesa mucho, evito pensar en ella. Este tema me ha gustado porque es una cosa que les pasa a todos los seres vivos*
- *Yo, hablando de la muerte, me he sentido bien, recordando a todos mis familiares*
- *Es un poco extraño tratarlo porque da tristeza pensar que la vida se acaba*
- *A mí me ha parecido un poco aburrido, pero me parece bien hablar del tema.*
- *Ha estado bien, porque te sientes más preparado para cuando pase*
- *No se puede vivir sin la muerte.*
- *A mí no me ha gustado tratar este tema, porque los recuerdos te hacen sentir mal y, a parte, pienso que todavía somos demasiado pequeños para tratarlo. Lo que sí me ha gustado ha sido ver la película. (x 3)*
- *Yo me sentía igual, no me ha recordado nada y no pasaba nada para que el tema de la muerte se tratara en clase.*

2º ESO

1. *Me ha parecido un tema muy serio para tratarlo en el instituto, pero yo me he sentido igual, aunque sí que me ha hecho pensar.*
2. *Yo pienso que ha sido muy interesante hablar sobre la muerte en el instituto. Me he sentido muy bien siendo capaz de hablar sobre ello abiertamente. Me ha hecho pensar en lo que sucede cuando alguien muere.*
3. *Me ha parecido un tema muy serio para tratarlo en el instituto. Yo me he sentido normal tratándolo, pero me ha hecho pensar un poco...*
4. *Hablar del tema me ha recordado una muerte en mi familia, pero creo que ha sido necesario. Me he sentido bastante triste e impotente por no poder hacer nada para evitarlo. Me ha hecho pensar en lo que pasará cuando todos nos morimos, pero es imposible saberlo con seguridad. Creo que hablar abiertamente sobre la muerte nos ayuda a superar algunas faltas y a aceptar que, queramos o no, algún día próximo nos moriremos sin remedio.*
5. *Tratar el tema de la muerte en el instituto me ha gustado. Hemos usado algunas sesiones para tratarlo, hemos visto una película que trataba de eso y, en definitiva, me ha ayudado un poco a hablar sin problemas de ella.*
6. *Me ha parecido muy bien tratar este tema en el instituto, porque nunca pensé que lo trataríamos en este lugar. Ha habido momentos en que me he entristecido pensando en personas muertas últimamente. Este tema me ha hecho pensar y reflexionar bastante. Adiós muerte y espero que me muera mañana (es coña). Adiós muerte y espero verte de aquí por lo menos 20 años.*
7. *Me ha parecido bien tratar este tema en el instituto. Yo me he sentido como siempre. No me ha hecho pensar mucho, porque cuando acababa la clase ya no pensaba. Adiós muerte. El tiempo ha estado bien, ni mucho ni poco.*
8. *Me ha parecido bien tratar este tema en el instituto, porque si sufrimos una pérdida de alguna persona cercana a nosotros, estaremos más preparados.*
9. *Me ha gustado todo y ha estado muy bien.*
10. *Yo pienso que lo hemos tratado mejor de lo que pensaba. La película creo que ha sido muy buena para nuestra edad. Ha habido veces que me he quedado sorprendida. Espero volver a tratarlo muy pronto.*

11. El tema de la muerte me ha parecido muy interesante ya que, gracias a tratar este tema, he podido saber el pensamiento de mis compañeros sobre el tema, al mismo tiempo que he mejorado mi pensamiento sobre la muerte. Me he sentido un poco depresivo por el tema, pero gracias a eso, he comprendido el sentimiento de pérdida de un ser querido.
12. Me ha parecido bien tratar el tema de la muerte en el instituto, porque sabes cómo sentirte, sabes qué se siente, que eso le pasa a muchas personas.. Me he sentido a gusto tratando el tema, porque sé que le puede pasar a todo el mundo y que cada día muere alguien. Me ha hecho pensar que es una cosa que pasa cada día.
13. Me ha gustado tratar este tema en el instituto, porque antes de tratarlo estaba un poco raro por el tema, pero al tratarlo me he sentido mejor. Me he sentido muy bien tratando este tema. Me ha hecho pensar en lo que haré cuando esté muerto.
14. Ha estado bien, me lo he pasado bien tratando este tema, aunque creo que no me ha hecho pensar nada en especial.
15. Me ha parecido bien tratar el tema de la muerte en el instituto, porque hemos aprendido muchas cosas, como por ejemplo que no tiene porque ser mala, porque es algo que nos pasa a todos. La película me ha gustado mucho. Me he sentido bien, no sé, me ha gustado hablar un poco de eso e informarme. Me ha hecho pensar que no tiene porque ser mala, que en todas las culturas no está vista de la misma forma y me ha gustado informarme.
16. Me ha parecido bien hablar de la muerte y, tratándolo, me he sentido bien, porque no pienso que sea un tema del que no tenemos que hablar. Me ha hecho pensar en que no quiero morirme.
17. Me ha parecido bien y me he sentido bien, porque creo que es un tema del cual se debería hablar más. Me ha hecho pensar en que un día me moriré, pero no le tengo miedo, le tengo respeto a la muerte.
18. Me ha parecido bien. No me ha gustado precisamente este tema, pero a la mayoría de la gente sí que le ha gustado. La película no es, creo, la adecuada. Pero ha sido un tema entretenido. Yo me he sentido normal hablando de ello, porque ya había hablado de ello con mi madre, así es que estaba preparada. Es un tema que se puede tratar, pero es un poco delicado. Me ha hecho pensar que la muerte nos pasa a todos y que es un tema que, por delicado que sea, se puede tratar.
19. Tratar el tema de la muerte me ha parecido muy interesante, ya que he visto diferentes puntos de vista de cada persona. Me he sentido muy bien tratándolo y en la película he visto que hay que disfrutar de la vida hasta el último momento. Me ha hecho pensar que la vida no es tan larga como parece.
20. Ha estado bien, porque conoces las opiniones sobre la muerte de las otras personas, y cómo reaccionan cuando hablan de ella. Me han gustado mucho las actividades que hemos hecho y la película que hemos visto, pero lo que no me ha gustado es que se tomen a broma y “cachondeo” las opiniones de otras personas.

Resumen y frases más significativas de 2º ESO

- *Me ha parecido un tema muy serio para tratarlo en el instituto*
- *Me he sentido muy bien siendo capaz de hablar sobre ello abiertamente (x 2)*
- *Hablar del tema me ha recordado una muerte en mi familia, pero creo que ha sido necesario.*
- *Creo que hablar abiertamente sobre la muerte nos ayuda a superar algunas faltas y a aceptar que, queramos o no, algún día próximo nos moriremos sin remedio.*
- *Me ha parecido muy bien tratar este tema en el instituto, porque nunca pensé que lo trataríamos en este lugar.*
- *No me ha hecho pensar mucho, porque cuando acababa la clase ya no pensaba.*
- *Si sufrimos una pérdida, estaremos más preparados*
- *Pienso que lo hemos tratado mejor de lo que pensaba*
- *Ha habido veces que me he quedado sorprendida. Espero volver a tratarlo muy pronto.*
- *He podido saber el pensamiento de mis compañeros sobre el tema, al mismo tiempo que he mejorado mi pensamiento sobre la muerte*
- *Me he sentido un poco depresivo por el tema, pero gracias a eso, he comprendido el sentimiento de pérdida de un ser querido.*
- *Me he sentido a gusto*
- *Me ha hecho pensar que es una cosa que pasa cada día.*
- *Me lo he pasado bien tratando este tema, aunque creo que no me ha hecho pensar nada en especial.*
- *Me ha hecho pensar que no tiene porque ser mala, que en todas las culturas no está vista de la misma forma y me ha gustado informarme.*
- *Tratándolo, me he sentido bien, porque no pienso que sea un tema del que no tenemos que hablar.*
- *Me he sentido bien, porque creo que es un tema del cual se debería hablar más*
- *Es un tema que, por delicado que sea, se puede tratar.*
- *He visto diferentes puntos de vista de cada persona*

7.4.1.2.2. ANÁLISIS FASE DIDÁCTICA: ALUMNOS DE LOS PROFESORES DEL SEMINARIO DE ELCHE

“Yo pienso que la muerte está presente en nuestras vidas pero no lo queremos pensar, y cuando muere alguien cercano a nosotros, de repente lo recordamos”,

Alumno de 11 años de Elche

De los 38 profesores asistentes de manera regular al Seminario, todos realizaron la Experiencia Didáctica de trabajar el tema de la muerte a través del cine en sus centros de trabajo. Aún así y debido a las diferentes metodologías, especialidades y niveles donde se aplicó (desde 3 años hasta Ciclo Formativo de Grado Superior y Escuela Permanente de Adultos), hay una diferencia importante en la cantidad y calidad de información recopilada:

1. Veremos por ejemplo que en los cursos de Educación Infantil, lo que se ha recopilado han sido Conversaciones pero no preguntas, que fueron grabadas y transcritas.
2. Algunos de los que pasaron la película “Cuenta Conmigo” escogieron la Guía Didáctica que se puede obtener en la web y que no tiene preguntas relevantes para la investigación. Lo mismo sucedió con “Cuarta Planta”
3. Algunos profesores me entregaron un “Dossier” con toda la Documentación recopilada de sus alumnos y descrita la Experiencia de manera organizada con sus Valoraciones, dos incluso adjuntaron un CD.
4. Otros me entregaron apenas unos folios y a última hora o una vez acabado el Seminario.

En la Tabla siguiente podemos ver los resultados:

Fig. 23

SEMINARIO DE ELCHE TABLA-RESUMEN APLICACIÓN DEL CINE			
PROFESORES QUE APORTAN DATOS COMPLETOS Y APLICAN GUÍAS DIDÁCTICAS CUYAS RESPUESTAS <u>SÍ SON SIGNIFICATIVAS</u> PARA LA INVESTIGACIÓN: 22			
PROFESOR/A	NIVEL	Nº Alumnos	PELÍCULA
1. Carolina Tudela	Alumnos de AL	2	HÉRCULES
2. Carolina Blanquer	2º ESO	22	QUIÉREME SI TE ATREVES
3. Caterina Rodrigo	E. I. 3 años y E. I. 4 años	13 y 14	HISTORIA DE UNA GAVIOTA
4. Encarna Martínez Rico	4º ESO	37	CUENTA CONMIGO
5. Encarni Mateo	CFGS Educación Infantil	18	LAS ALAS DE LA VIDA
6. Josefa Ortega	1º Bachiller	12	LAS ALAS DE LA VIDA
7. Laura Parrilla	4º Primaria	9	LA NOVIA CADÁVER
8. Mayte Bravo	E.I. 5 años	19	BALTO
9. Mónica Reina	E.I. 3 y 5 años	7	LAS AVENTURAS DE WILBUR Y CHARLOTTE
10. Pau Gualda, 11. Olga Mínguez 12. Teresa Iborra	3º ESO y 4º ESO	2 y 5	NOVIEMBRE DULCE
13. Paula Grau 14. Lorena Coves	1º ESO	21	MI CHICA
15. Pilar Martínez	4º ESO	13	POSDATA TE QUIERO
16. Raquel Pérez	3º ESO	19	UN FUNERAL DE MUERTE
17. Susana Pomares	6º Primaria	18	CUENTA CONMIGO
18. Teresa Gisbert	1º Bachiller	13	LAS ALAS DE LA VIDA
19. Tomás Andreu	1º ESO y 2º ESO	14 y 30	UN FUNERAL DE MUERTE
20. María Blasco 21. Geli Estrada	E.I. 3 y 4 años		KIRIKÚ Y LA BRUJA
22. Inmaculada Esteve	3º Primaria	21	LA NOVIA CADÁVER

PROFESORES QUE APLICAN GUÍAS DIDÁCTICAS DONDE LAS RESPUESTAS ESCRITAS DE SUS ALUMNOS NO APORTAN NADA SIGNIFICATIVO A LA INVESTIGACIÓN: 8

1. M ^a José Antón	3º ESO	18	UN FUNERAL DE MUERTE
2. Inmaculada Alonso	2º Primaria	23	EL REY LEÓN
3. Julia Franch	6º Primaria	13	MI CHICA
4. Amparo Pollack	6º Primaria	19	MI CHICA
5. Tomás Mateo	1º ESO y 3º ESO	16 y 30	CUENTA CONMIGO
6. Alexandra Flores	1º Primaria	14	BALTO
7. Manuela Rivera	Alumnos de PCPIEspecial	8	HISTORIA DE UNA GAVIOTA Y EL GATO QUE LE ENSEÑÓ A VOLAR
8. Angeles T. Rivera			

PROFESORES QUE NOS DAN DATOS INCOMPLETOS Y LAS RESPUESTAS DE SUS ALUMNOS TAMPOCO SON SIGNIFICATIVAS: 8

1. Fini Ortega	1º ESO	¿?	CUENTA CONMIGO
2. M ^o Teresa Arco	3º ESO	¿?	CUENTA CONMIGO
3. M ^o Teresa Bermúdez			
4. M ^a Trinidad do Nascimento			
5. Antonio Cifuentes	No indica el curso	¿?	CUARTA PLANTA
6. Laura N. Álvarez	GES II (EPA) (mayores de 20 años)	¿?	TIERRAS DE PENUMBRA
7. Elena Murcia	No indica el curso	¿?	PONETTE V.O.
8. M ^a Nieves Alberola	6º Primaria	¿?	CUARTA PLANTA

Vamos a ver ahora cómo queda distribuida la experiencia por Niveles Educativos
Fig. 24:

Nº ALUMNOS DE LOS PROFESORES DEL SEMINARIO DE ELCHE QUE HAN REALIZADO LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA: 489

ALUMNOS QUE SE HAN ANALIZADO SUS RESPUESTAS: 348

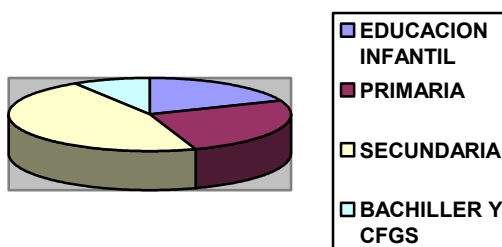
INFANTIL: 92					
3 años		4 años		5 años	
13+9+7		14		7 +19+23	
PRIMARIA: 50					
1º	2º	3º	4º	5º	6º
0	0	21	9	2 (ACIs)	18
SECUNDARIA: 163					
1º ESO		2º ESO		3º ESO	
14 +21		30 + 22		19 +2	
BACHILLER Y CICLOS FORMATIVOS: 43					
1º		2º		CFGS	
13+12		0		18	

ALUMNOS A LOS QUE PASARON GUÍAS CON PREGUNTAS RELACIONADAS CON LA PELÍCULA PERO NO SIGNIFICATIVAS PARA LA INVESTIGACIÓN: 141

PRIMARIA: 69		
1º	2º	6º
14	23	13+19
SECUNDARIA: 64		
1º ESO		3º ESO
16		18+30
ALUMNOS CON NEE: 8 PRIMARIA		

Porcentajes de participación. Gráfico 28

EDUCACIÓN INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA	BACHILLER Y CFGS
18,81 %	25,97 %	46,42%	8,79%



Analizaremos cada una de las Experiencias Didácticas, es decir, procederemos al Análisis por películas, describiendo qué nivel educativo fue el receptor, el número de alumnos de los que tenemos respuestas y el nombre de los profesores que realizaron la Experiencia Didáctica para seguir con las preguntas que realizaron a sus alumnos y sus respuestas.

A cada una de las experiencias, le hemos adjuntado un Código que representa el número de la pregunta, las iniciales del título de la Película (Ejemplo “Cuenta Conmigo”, es CC) y el curso donde se impartió. Este Código nos servirá por si tenemos que hacer alusiones concretas cuando pasemos a los Resultados.

Película: “CUENTA CONMIGO”

18 alumnos de 6º PRIMARIA. Profesora: Susana Pomares

37 alumnos de 4º ESO. Profesora: Encarna Martínez Rico

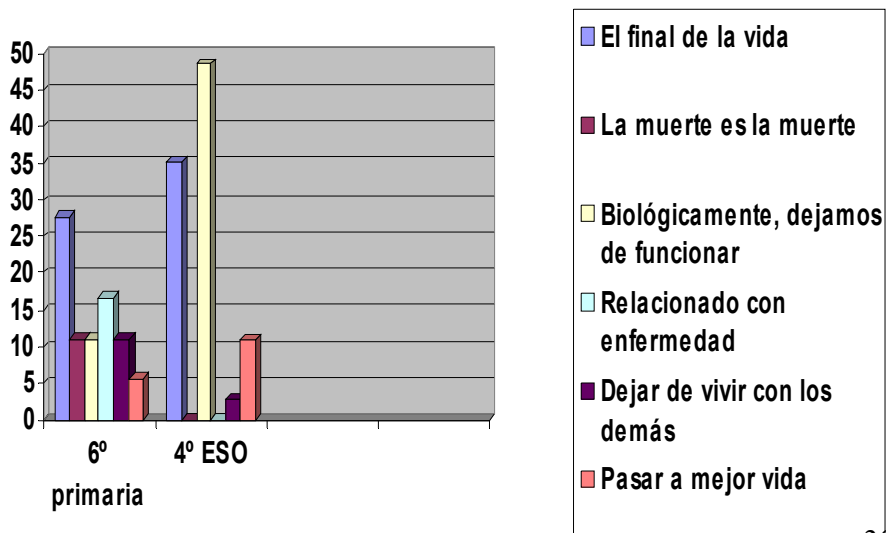
1. ¿QUÉ ES LA MUERTE?

Para 6º de Primaria=Código: 1CC6º. Para 4º ESO=Código: 1CC4ºESO						
	ÍTEMS					
CURSOS	El final de la vida	La muerte es la muerte	Biológicamente dejamos de funcionar	Relacionado con enfermedad	Dejar de vivir con los demás	Pasar a mejor vida
6º Primaria	5	2	2	3	2	1
4º ESO	13	0	18	0	1	5

Porcentajes:

6º Primaria	27,77 %	11,11 %	11,11 %	16,66 %	11,11 %	5,5 %
4º ESO	35,13 %	0 %	48,64 %	0 %	2,70 %	10,81 %

Gráfico 1CC



Tipos de Respuestas:

El final de la vida:

6º Primaria

- *Cuando dejas de vivir (x 3)*
- *Nos morimos y no podemos vivir*
- *Cuando acaba la vida.*
- *Es cuando ya no vives.*

4º ESO:

- *Es una etapa más de la vida por la que todos tenemos que pasar más tarde o más pronto*
- *El fin de la vida (x 11)*
- *El desenlace de la vida, como si fuera el final de una película.*

La muerte es la muerte:

6ª Primaria:

- *Cuando te mueres.*
- *Que estás muerto*

Biológicamente, dejamos de funcionar:

6º Primaria

- *Cuando nuestro organismo deja de funcionar.*
- *Cuando el organismo de una persona deja de trabajar.*

4º ESO:

- *La muerte es una cosa natural como la vida en la que el organismo deja de funcionar.*
- *Cuando el corazón deja de funcionar y no respiras. (x 14)*
- *La pérdida de los sentidos y de la consciencia*
- *Cuando ya no te puedes mover más y no ves ni sientes.*
- *Cuando cualquier ser vivo pierde la vida de cualquier manera (causas naturales, asesinato...)*

Relacionado con enfermedad:

6º Primaria:

- *Cuando una persona no despierta de la cama y muere.*
- *Un fin del sufrimiento*
- *Cuando alguien tiene una enfermedad y no se puede curar con nada y al final se muere.*

🚩 *Dejar de vivir con los demás:*

6ª Primaria

- *Nos morimos y no podemos vivir con las demás personas.*
- *Cuando nos morimos y dejamos de vivir con la gente*

4º ESO

- *Es un estado psicológico en el cual la persona implicada ya no está físicamente para los demás, pero ellos la recordarán*

🚩 *Pasar a mejor vida:*

6º Primaria:

- *El momento en el que un ser querido pasa a mejor vida*

4º ESO

- *Cuando a una persona le llega la hora*
- *Es el descanso eterno.*
- *Es un paso natural de la vida a otra vida espiritual. (x 2)*

2. ¿DÓNDE VAMOS CUANDO MORIMOS?

Pregunta hecha a los 18 alumnos de 6º de Primaria. Código: 2CC6º

¿QUÉ PIENSAS QUE OCURRE DESPUÉS DE LA MUERTE?

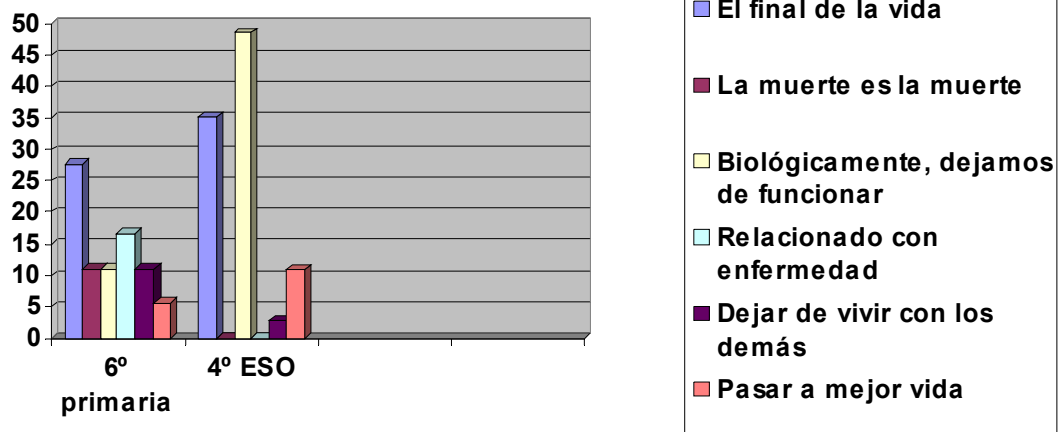
Pregunta hecha a los 37 alumnos de 4º de ESO. Código: 2CC4ºESO

CURSOS	ITEMS						
	Al cielo	Al cementerio	A ningún sitio	No lo sé	Sigue la vida de otra manera	Otros	NC
6º Primaria	10	1	3	0	0	2	2
4º ESO	2	7	7	9	7	3	1

Porcentajes

6º Primaria	55,55 %	5,55 %	16,66 %	0	0	11,11 %	11,11 %
4º ESO	5,40 %	18,91 %	18,91 %	24,32 %	18,91 %	8,10 %	2,70 %

Gráfico 2CC



Tipos de Respuestas:



Al cielo:

6º Primaria:

- *Al cielo*
- *Al cielo va el alma*
- *Nuestra alma va al cielo*
- *Cuando morimos nos meten en una tumba y el espíritu se va al cielo.*

4º ESO

- *Vamos al cielo o al infierno.*
- *Que vamos al cielo con todos nuestros antepasados, con nuestros seres queridos y con Dios.*



Al cementerio:

6º Primaria

Al cementerio

4º ESO

- *El cuerpo deja de vivir, se entierra o incinera y ya está.*
- *Pues nada, que te entierran o te queman (x 3)*
- *Que te comen los gusanos (x 2)*
- *Que tus seres queridos te entierran.*



A ningún sitio:

6º Primaria:

- A ningún sitio (x 3)

4º ESO

- No pasa nada (x 7)



No lo sé:

4º ESO:

- No lo sé, se sabrá cuando llegue (x 7)
- No lo tengo muy claro
- Hasta que no me pase no lo sabré



Sigue la vida de otra manera:

4º ESO

- Para mí hay vida
- El espíritu coge luz y después nos acompañan y si te ha quedado algo por hacer te reencarnas.
- Dejamos de existir en la tierra
- Que el alma según como haya sido su vida, descansará en paz o no.
- Que nuestra alma va a una segunda vida
- Que renaces en otro cuerpo vivo, de cualquier tipo, lugar o planeta
- Que el alma abandona el cuerpo y sube al cielo donde recibe la paz espiritual.



Otros:

6º Primaria:

- Nos sentimos en otra persona
- A una capilla.

4º ESO:

- Después de la muerte puede que llegue la soledad en casa, las depresiones, etc... mientras ellos descansan en paz
- Cualquier cosa
- Un sueño eterno

3. ¿Qué tipos de muerte puede haber? Código: 3CC4ºESO

4º ESO						
Tipos de muerte	Natural	Asesinato	Suicidio	Accidente	Enfermedad	Otras Respuestas
Nº de veces que es nombrado este tipo de muerte	21	27	27	30	9	NC: 2. Parcial: 2. Muchas:1

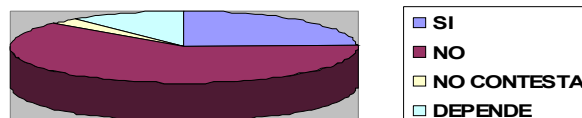
4. ¿Crees que en la sociedad actual, la muerte, es un tema tabú? Código: 4CC4ºESO

4º ESO			
SI	NO	NS/NC	Depende
9	23	1	4

Porcentajes:

SI	NO	NS/NC	Depende
24,32 %	62,16 %	2,70 %	10,81

Gráfico 4CC



Respuestas afirmativas:

1. *Sí, porque es normal que alguien muera cada día.*
2. *Sí, aún en esta época a la gente no le gusta hablar de eso.*
3. *Sí.*
4. *Sí, porque la gente quiere estar lejos del tema.*
5. *Sí, porque la gente suele evitar este tema.*
6. *Sí, la gente suele evadir el tema.*
7. *Sí, es un tema muy inquietante.*
8. *Sí.*
9. *Sí, ya que mucha gente tiene miedo cuando habla sobre temas relacionados con la muerte.*

Respuestas negativas:

1. *Para mí no lo es. Creo que es algo natural que me pasará a mí también algún día.*
2. *No (x 7)*
3. *No, cada uno tiene su opinión y la puedes dar siempre.*
4. *No, porque se acepta con normalidad.*
5. *No, porque la muerte siempre está presente y creo que no se puede tratar como un tabú.*
6. *No, es algo normal, algo que nos pasará a todos.*
7. *No, es una cosa normal que tarde o temprano vamos a hablar de ella y a pasar por ella.*
8. *No, porque todos los días aparece en la televisión alguna muerte, un suicidio...*
9. *No, porque es una cosa natural que tenemos que pasar todos.*
10. *No, porque hay mucha gente que habla de ello*
11. *No, porque todo el mundo habla de ello.*
12. *No, pero no se habla de este tema porque es de mucha tristeza.*
13. *No, porque se habla con normalidad.*
14. *No, porque es algo natural, es algo que tiene que pasar con el tiempo.*
15. *No, pienso que la gente no tiene miedo a la muerte.*
16. *No, porque yendo por la calle o viendo la tele ves que hablan de muertos.*
17. *No, es lo primero que se dice en las noticias.*

Depende:

1. *Depende.*
2. *Más o menos, depende de con quien lo trates. Poco a poco el tabú se va, pero aún sigue.*
3. *Más o menos.*
4. *Puede ser que sí, porque no se sabe mucho del tema, pero eso depende.*

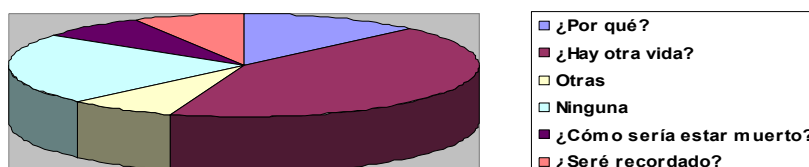
5. ¿Cuales son las preguntas que se te plantean sobre este tema? Código: 5CC4ºESO

CURSOS	ITEMS					
	¿Por qué?	¿Hay otra vida?	Otras	Ninguna	¿Cómo es estar muerto?	¿Seré recordado?
4º ESO	5	17	5	9	3	3

Porcentajes:

4º ESO	13,51 %	45,94 %	18,91 %	24,32 %	8,10 %	8,10 %
--------	---------	---------	---------	---------	--------	--------

Gráfico 5CC



Tipos de Respuestas: Hemos asimilado -como anteriormente- las respuestas que tienen un significado parecido a un ítem

✚ ¿Por qué tenemos que morir?

- ¿Por qué tenemos que morir? (x 4)
- ¿Por qué la muerte es dolorosa?

✚ ¿Qué hay después de la muerte?

- ¿Habrá otra vida después de la muerte?
- ¿Existen el cielo y el infierno?
- ¿Se sufre después de la muerte?
- ¿Dónde vamos?. ¿Dónde van todos los pensamientos, sentimientos, la energía?. ¿Dejamos la vida así y todo desaparece?
- Si de verdad existe la reencarnación o alguna cosa después de la muerte.
- Si existe la reencarnación, si hay algo después de la muerte y si el alma de la persona no muere.
- Me pregunto dónde vamos realmente cuando morimos.
- ¿Dónde vas después de la muerte? ¿Existe Dios?.
- ¿Qué hay después de la muerte? (x 7) ¿Dónde irá mi alma?.
- Después de la muerte ¿qué hay?
- ¿Hay una segunda vida? ¿Es verdad que vas con Dios?

✚ No se hacen ninguna pregunta:

- *Lo importante no es qué pasará cuando muera, sino lo que pasa cuando estás vivo.*
- *Hay temas que me parecen más interesantes.*
- *No quiero pensar mucho en este tema, ahora lo que quiero es vivir.*
- *Toda aquella pregunta que siempre me había planteado ya la he podido responder.*
- *No tengo preguntas porque no pienso mucho en este tema.*
- *Ninguna (x 4)*

✚ ¿Cómo es estar muerto?

- *¿Podría un muerto volver a la vida?. Si un muerto regresa a la vida ¿tendrá el mismo cuerpo?. ¿Cuando mueres todavía tienes conciencia del mundo que has dejado?*
- *Cuando has muerto ¿puedes ver a los vivos?. ¿Puedes ver, cuando ya estás muerto, a otras personas muertas?*
- *¿Se acabará todo en ese momento? ¿Seguiremos conservando nuestros recuerdos después de la muerte? ¿Qué se siente después de la muerte?*

✚ ¿Seré recordado?

- *¿Qué pasará cuando yo no esté?, ¿se acordarán de mí?, ¿qué me pasará?.*
- *Si se acordarán de mí y si tendrán un buen recuerdo de mí*
- *¿En qué lugar te gustaría que te colocaran después de morir?*

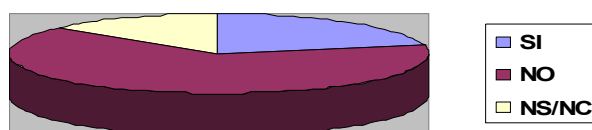
✚ Otras:

- *Si la vida es un sueño y la muerte es despertar de ese sueño como si la vida fuera una prueba que tenemos que pasar.*
- *No sé qué poner.*
- *¿Cuándo moriré? ¿Estaré a solas? ¿Veré a más gente cuando muera o estaré sola?.*
- *¿Cuándo sabes que vas a morir en pocos días?*
- *¿Cómo tratarías el tema de la muerte con tu familia?.¿Qué se siente mientras mueres? ¿Puedes presentir tu muerte?.*
- *¿Qué se siente cuándo vas a morir?*

6. ¿Te gustaría hablar sobre la muerte? Código: 6CC4ºESO

CURSOS	SI	NO	NC / NS
4º ESO	8	24	5
4º ESO	21,62%	64,86%	13,51%

Gráfico 6CC



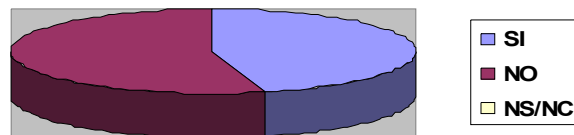
6.1. ¿Con quién? Código: 6.1CC4ºESO

1. Con una persona que sepa de lo que habla
2. Con una persona que estuviese especializada en el tema.(x 2)
3. No me gustaría, pero algún día hablaré de ella y querría hablar con mi tía.
4. Con cualquier persona.
5. Me da lo mismo, para mí no es un tema tabú. Con quien quisiera hablar del tema.
6. Con personas a las que les interese el tema y puedan aportar temas interesantes.
7. Con personas que me puedan explicar cosas.
8. Con el profesor de plástica.

7. ¿Has visto alguna vez un muerto? Código: 7CC4ºESO

CURSOS	SI	NO	NC / NS
4º ESO	17	20	0
4º ESO	45,94%	54,05%	0%

Gráfico 7CC



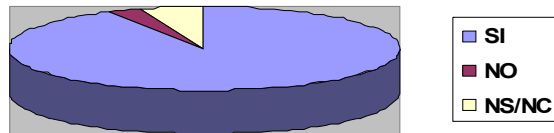
7.1 ¿Cuál fue tu reacción, qué pensaste? Código: 7.1CC4ºESO

1. *Tenía 4 años y ya no me acuerdo.*
2. *No me acuerdo muy bien, pero sentí el dolor de toda la gente de alrededor.*
3. *Me puse a llorar y me sentí como si estuviera vacía por dentro.*
4. *No me gustó.*
5. *Sí, que nunca lo volvería a ver.*
6. *Sí, un día vi los huesos de una mujer. Me quedé con la boca abierta.*
7. *Cuando lo vi me hice más consciente de que la muerte está más cerca de lo que pensamos.*
8. *Me puse a llorar porque nunca lo iba a volver a ver.*
9. *Sí, era mi abuelo, así que estaba triste, pero si no hubiese sido una persona allegada, no me habría atrevido.*
10. *Que siempre lo tendría a mi lado si lo necesitaba.*
11. *No me gustó verlo.*
12. *Tristeza por ver a la persona que quiero muerta.*
13. *Miedo y tristeza.*
14. *Sí, vi a mi bisabuela muerta en su cama sin que se dieran cuenta mis padres ni mis abuelos. Me causó mucha impresión y su imagen no se me ha ido de la cabeza.*
15. *Me puse triste.*
16. *Una impresión muy extraña, porque parecía que estaba vivo y estabas seguro de que en cualquier momento se iba a despertar.*
17. *Ninguna.*

8. ¿Eres consciente de que eres un ser finito? Código: 8CC4ºESO

CURSOS	SI	NO	NC / NS
4º ESO	34	1	2
4º ESO	91,89%	2,70%	5,40%

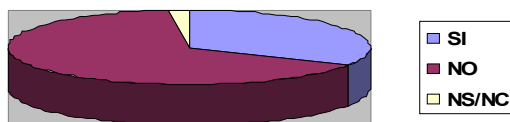
Gráfico 8CC



8.1 ¿Tienes miedo? Código: 8.1CC4ºESO

CURSOS	SI	NO	NC / NS
4º ESO	15	30	2
4º ESO	40,54 %	81,08 %	5,40 %

Gráfico 8.1CC



Respuestas afirmativas:

1. *Sí, soy consciente y sé que no puede hacer daño, pero siempre hay un pequeño temor dentro de las personas.*
2. *Un poco sí, la verdad.*
3. *Sí, tengo mucho miedo porque yo querría tener hijos y unos estudios.*
4. *Sí, un poco.(x 7)*
5. *Sí, porque yo quiero vivir.*
6. *Me da miedo, pero también soy consciente de que eso algún día va a ocurrir y me da pena por mis seres queridos*
7. *Cuando lo pienso sí, pero es mejor no pensarlo.*
8. *Sí, tengo un poquito de miedo.*

Respuestas negativas:

1. *No porque siempre he sido consciente de que algún día yo también tengo que morir.*
2. *No tengo miedo.(x 12)*
3. *No, la muerte tiene que llegar igual tengas miedo o no, y es mejor vivir sin miedo.*
4. *No tengo miedo, porque todo el mundo tiene que morir algún día.(x 2)*
5. *No tengo miedo de la muerte porque todos tenemos que pasar por ella.*
6. *No, porque es algo natural.*
7. *No, porque tengo mucho tiempo para disfrutar.*
8. *No, cuando tenga que llegar el momento tendré miedo, pero tener miedo cuando me quedan tantos años de vida estaría mal por mi parte, porque estaría siempre con miedo.*

Otras:

1. Nadie es un ser finito. Está claro que cuando morimos no estamos físicamente para los otros, pero nosotros hemos vencido la muerte de dos maneras: pasando a la historia (como algún personaje famoso) y teniendo hijos.
2. No lo sé, a veces sí y a veces no.

9. ¿Te consideras respetuoso ante las diferentes actitudes culturales y el tratamiento de la muerte? Código: 9CC4°ESO

CURSOS	SI	NO	NC / NS
4º ESO	37	0	0
4º ESO	100%	0%	0%

Gráfico 9CC

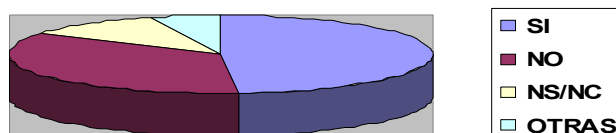


10.¿Crees que sólo puede existir la muerte física?

Código: 10CC4ºESO

CURSOS	SI	NO	NC / NS	OTRAS
4º ESO	18	13	4	2
4º ESO	48,64%	35,13 %	10,81%	5,40 %

Gráfico 10CC



Respuestas afirmativas de otro tipo de muertes:

1. *No, según los psicólogos no.*
2. *No, también está la psicológica.*
3. *No, porque muere el cuerpo, no el alma de la persona.*
4. *No, también puede existir la muerte interior porque hay personas que, cuando les hacen daño, todos sus sentimientos se mueren.*
5. *No, también puede existir otro tipo de muerte llamada muerte parcial.(x 9)*

Otras:

6. *Me da lo mismo el tipo de muerte.*
7. *Me lo he planteado, pero como nadie lo puede saber de verdad se ha quedado en el aire.*

Película: "LA NOVIA CADÁVER"

9 alumnos de 4º Primaria y 23 alumnos de 3º primaria

Profesora: Laura Parrilla

1. Escribe en una o dos líneas lo que piensas sobre la muerte. Código:1NC4º

	ITEMS					
CURSOS	Miedo	Muy triste	Es fea	Mal	Ganas de llorar	Peligro
4º Primaria	3	2	1	1	1	1

2. Escribe con una palabra o un adjetivo lo que piensas sobre la muerte.

Código:2NC4º

	ITEMS						
CURSOS	MIEDO	MUY TRISTE	MUY DURO	NO ME GUSTA	MAL	FANTASMAS	PELIGRO
4º Primaria	2	2	1	1	1	1	1

3. ¿Crees que pasa algo después de morir? Explícalo. Código:3NC4º

CURSO	SI	NO	NC
4º Primaria	5	3	1

Respuestas afirmativas: *Me voy con Dios, Te entierran, Se te acaba la vida y la familia está triste. 2 no dan explicaciones*

Respuestas negativas: *No puedes sobrevivir, No creo que pase nada.*

1. ¿Qué crees que hay después de la vida? Código:1NC3º

CURSO	<i>La muerte</i>	<i>La muerte y la tranquilidad</i>	<i>La muerte y la tristeza</i>
3º Primaria	21	1	1

2. La muerte ¿es una cosa bonita o mala? **Código: 2NC3º**

Todos contestan "mala"

1. *Porque si alguien se muere, los otros están tristes*
2. *Porque es la muerte*
3. *Porque no puedes vivir más (x 2)*
4. *Porque te da lástima que se muera alguien*
5. *Porque tu famita se queda preocupada y le duele (x 4)*
6. *Porque nos queremos*
7. *Porque la matan*
8. *Mala para todos*
9. *Porque te mueres*
10. *Porque si es un apersona a la que quieres, te sienta como una patada en el estómago*
11. *Porque cuando se muere una persona es malo*
12. *Porque ya no puedes vivir con toda tu familia nunca más*
13. *Porque no sé lo que piensas la otra gente pero para mí es fea porque yo quiero estar con los míos*
14. *Porque cuando te has muerto, ya no puedes hacer nada en tu vida*
15. *Porque se muere un ser querido y es muy triste*
16. *Porque al morirte te hace daño*
17. *Porque no podemos vivir más*
18. *Porque estaba muerta y da lástima porque estaba enamorada de alguien*

3. Una vez que hemos muerto ¿qué crees que pasa? Código: 3NC3º

También aquí hemos asimilado diferentes respuestas a un solo ítem

CURSO	CIELO/INFIERNO (2 alumnos)	TUMBA/CEMENTERIO (4 alumnos)	PIERDES LA VIDA (7 alumnos)	TUMBA/CIELO (3 alumnos)
3º Primaria	<p><i>Si eres malo te vas al infierno y si eres bueno, al cielo</i></p> <p><i>Que te vas al cielo</i></p>	<p><i>Que te ponen dentro de un ataúd y te llevan al cementerio</i></p> <p><i>Que te ponen dentro de una tumba</i></p> <p><i>Que te entierran junto a otras personas muertas</i></p> <p><i>Que estás en la tumba sin moverte</i></p> <p><i>Que nos ponemos blancos</i></p> <p><i>Nada porque nos convertimos en polvo</i></p> <p><i>Que podemos vivir mejor</i></p> <p><i>Que no respiras, no sientes nada, no piensas en nada y estás tranquilo</i></p> <p><i>Que es malo</i></p>	<p><i>Perder la vida</i></p> <p><i>Dejar de vivir</i></p> <p><i>Quedarte muerta para siempre</i></p>	<p><i>Que nos entierran en una tumba y luego nuestro espíritu, sube al cielo</i></p> <p><i>Que la vida se muere y se va al cielo</i></p> <p><i>Que nos quemamos o nos ponen en una tumba y el alma se va al cielo</i></p>

Película: "UN FUNERAL DE MUERTE"

14 Alumnos de 1º ESO IES VICTORIA KENT (Elche)

30 alumnos de 2º ESO IES LOS ALCORES (San Miguel de Salinas)

Profesor: TOMÁS A. ANDREU

y

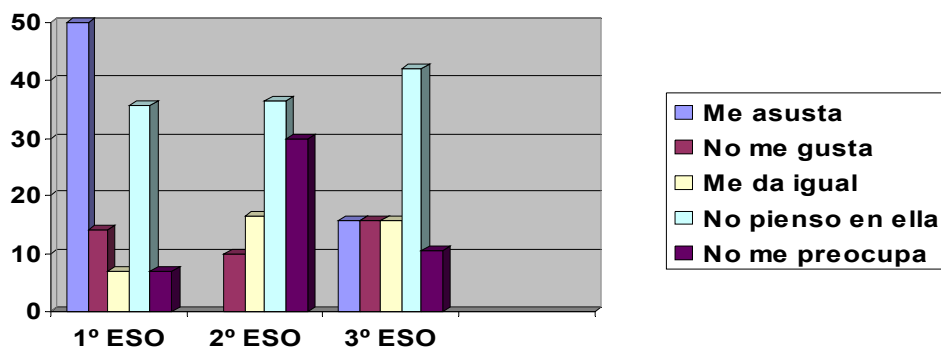
19 alumnos de 3º ESO IES CARRÚS (Elche)

Profesora: Raquel Pérez

1. Tras ver la película ¿Qué opinas de la muerte?

ITEMS					
CUR-SOS	Me asusta	No me gusta	Me da igual	No pienso en ella	No me preocupa
Código: 1FM1ºESO					
1º ESO	7	2	1	5	1
1º ESO	50 %	14,28 %	7,14 %	35,71 %	7,14 %
Código: 1FM2ºESO					
2º ESO	2	3	5	11	9
2º ESO	6,6 %	10 %	16,66 %	36,66 %	30 %
Código: 1FM3ºESO					
3º ESO	3	3	3	8	2
3º ESO	15,78 %	15,78 %	15,78 %	42,10 %	10,52 %

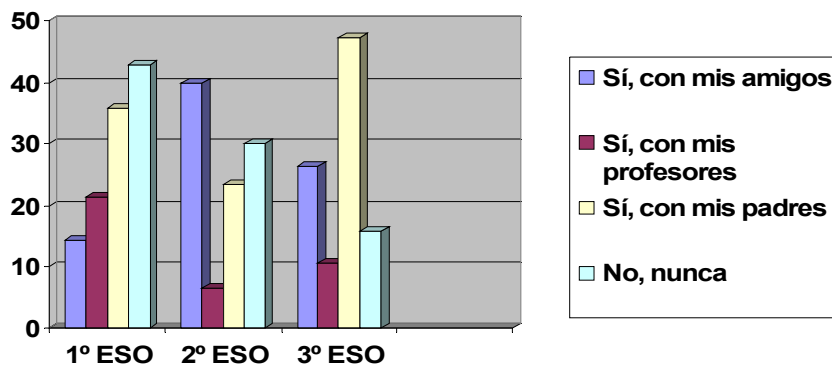
Gráfico 1FM



2. ¿Has tratado alguna vez el tema de la muerte, los enterramientos, funerales, etc.?

ITEMS				
CURSOS	<i>Sí, con mis amigos</i>	<i>Sí, con mis profesores</i>	<i>Sí, con mis padres</i>	<i>No, nunca</i>
Código: 2FM1ºESO				
1º ESO	2	3	5	6
1º ESO	14,28%	21,42 %	35,71 %	42,85 %
Código: 2FM2ºESO				
2º ESO	12	2	7	9
2º ESO	40 %	6,66 %	23,33 %	30 %
Código: 2FM3ºESO				
3º ESO	5	2	9	3
3º ESO	26,30%	10,52 %	47,30 %	15,78 %

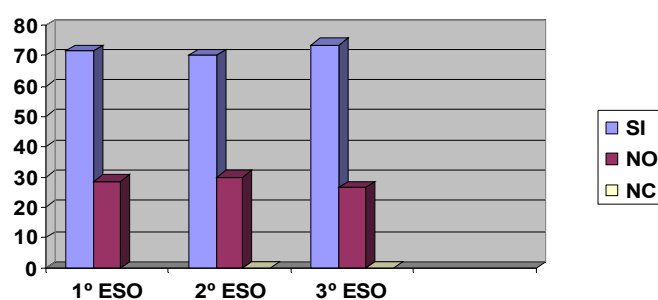
Gráfico 2FM



3. ¿Se te ha muerto alguna vez algún familiar querido?

ITEMS		
CURSOS	SI	NO
Código: 3FM1ºESO		
1º ESO	10	4
1º ESO	71,42 %	28,57 %
Código: 3FM2ºESO		
2º ESO	21	9
2º ESO	70 %	30 %
Código: 3FM3ºESO		
3º ESO	14	5
3º ESO	73,68 %	26,31 %

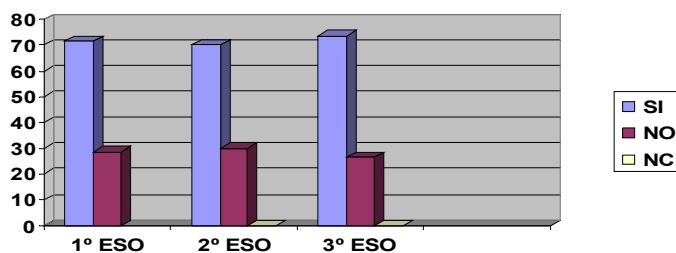
Gráfico 3FM



4. ¿Has ido alguna vez a algún funeral?

CURSOS	ITEMS	
	SI	NO
	Código: 4FM1ºESO	
1º ESO	1	13
1º ESO	7,14 %	92,85 %
	Código: 4FM2ºESO	
2º ESO	17	13
2º ESO	56,66 %	43,33 %
	Código: 4FM3ºESO	
3º ESO	8	11
3º ESO	42,10 %	57,89 %

Gráfico 4FM



En caso afirmativo expresa libremente lo que sentiste:

1º ESO:

La alumna que asistió al funeral describe que se enterra al difundo y se le lee una oración, se trata de una alumna musulmana

2º ESO:

1. *Tristeza, dolor, pena.*
2. *Me sentí mal porque todos lloran.*
3. *En ese momento estás como en una nube, no te das cuenta hasta días después que notas la ausencia del difunto.*
4. *Impotencia por no haber podido disfrutar más del ser querido.*

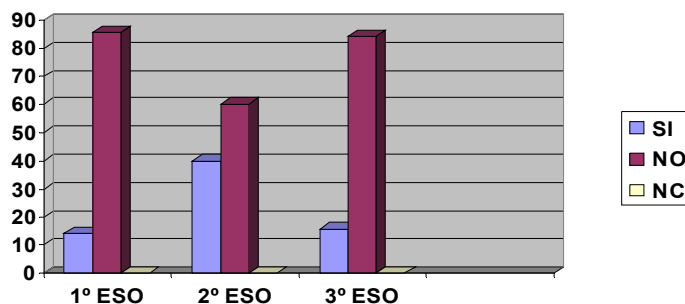
3º ESO:

1. *Pues sentí como que se me subía algo por la barriga, me asusté bastante y lo pasé muy mal. Se me aceleraba el corazón, y a raíz de lo que sentí, no volví a ir a un funeral nunca (de momento) porque no puedo con esas cosas.*
2. *Pena*
3. *Dolor, pena y rabia, porque tenía que ser mi tío.*
4. *Pena y lástima.*
5. *No sé lo que sentí exacto, pero fue como decir "está muerta de verdad" porque parecía dormida.*
6. *No sentí nada ya que tenía 5 años.*
7. *Me dio mucha impresión.*

5. ¿Te interesan los temas relacionados con la muerte?

CURSOS	SI	NO
Código: 5FM1ºESO		
1º ESO	2	12
1º ESO	14,28 %	85,71 %
Código: 5FM2ºESO		
2º ESO	12	18
2º ESO	40 %	60 %
Código: 5FM3ºESO		
3º ESO	3	16
3º ESO	15,78 %	84,21 %

Gráfico 5FM



5.1. ¿POR QUÉ?

Sólo razonó la respuesta el grupo de 3º ESO

3º ESO

1. *Porque no quiero pensar en eso aún, soy aún joven y es que me da pánico pensar en eso.*
2. *No me gusta hablar de la muerte.*
3. *Cuando llegue llegará, no hay que pensar mucho en ello.*
4. *Porque me dan pánico, me asusto mucho y le cojo muchísimo miedo.*
5. *Porque está ahí y algún día nos llegará la hora.*
6. *Porque me da igual, porque todos vamos a morir, me da igual porque no me gusta hablar sobre ello.*
7. *No pienso en ello.*
8. *Porque no.*
9. *Pienso que es algo natural y cuando tenga que llegar llegará y punto.*
10. *Porque no, me da mal rollo, prefiero interesarme por la vida.*
11. *Porque no pienso en ella.*
12. *Depende de como esté (alegre o triste).*
13. *Porque no es un tema interesante.*
14. *Porque cuanto menos pienso en ella mejor estoy.*
15. *Porque mientras que estés vivo hay que disfrutar de las cosas que no podrás hacer cuando ya no estés, por eso no merece la pena pensar en eso.*
16. *Me da pena.*
17. *Porque muchas veces me dan miedo.*
18. *Sí, porque me distraen la mente.*
19. *Cuando llega, llega y no puedes evitarlo, así que...*

UN FUNERAL DE MUERTE

14 Alumnos de 1º ESO IES VICTORIA KENT (Elche)

30 alumnos de 2º ESO IES LOS ALCORES (San Miguel de Salinas)

Profesor: TOMÁS A. ANDREU

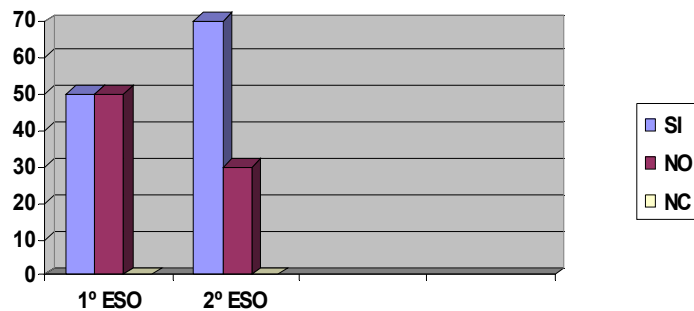
Hemos separado esta película en dos grupos : El primero, visto con anterioridad son aquellas preguntas iguales que hacen los profesores; en el segundo grupo, el que nos ocupa, son sólo las preguntas que hizo el profesor Tomás A. Andreu que se extendió más con la película

6. ¿Sabes qué es un tanatorio, un funeral, un velatorio?.

	Código 6FM1ºESO	
CURSOS	SI	NO
1º ESO	7	7
1º ESO	50 %	50 %

	Código 6FM2ºESO	
CURSOS	SI	NO
2º ESO	21	9
2º ESO	70 %	30 %

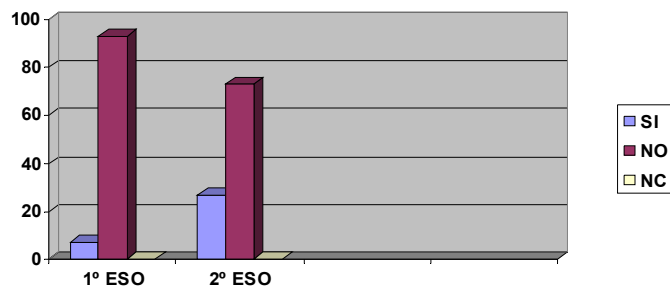
Gráfico 6FM



7. ¿Crees que hay vida después de la muerte?

ITEMS		
CURSOS	SI	NO
Código 7FM1ºESO		
1º ESO	1	13
1º ESO	7,14 %	92,85 %
Código 7FM2ºESO		
2º ESO	8	22
2º ESO	26,66 %	73,33 %

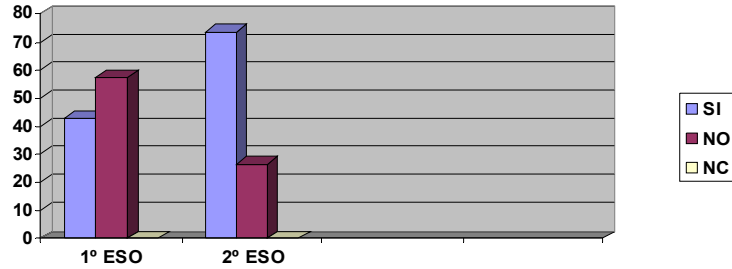
Gráfico 7FM



8. ¿Sabes la diferencia entre duelo y luto?

ITEMS		
SI	NO	
Código 8FM1ºESO		
1º ESO	6	8
1º ESO	42,85 %	57,15 %
Código 8FM2ºESO		
2º ESO	22	8
2º ESO	73,33 %	26,66 %

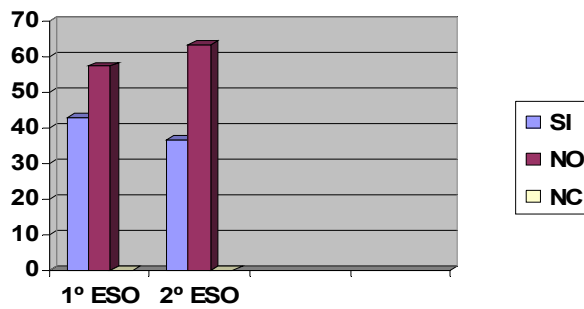
Gráfico 8FM



9. ¿Asocias el color negro siempre con el luto y la tristeza?

	SI	NO
Código: 9FM1ºESO		
1º ESO	6	8
1º ESO	42,85 %	57,15 %
Código: 9FM2ºESO		
2º ESO	11	19
2º ESO	36,66 %	63,33 %

Gráfico 9FM



10. ¿Tienes realmente miedo a la muerte?

CURSOS	ITEMS	
	SI	NO

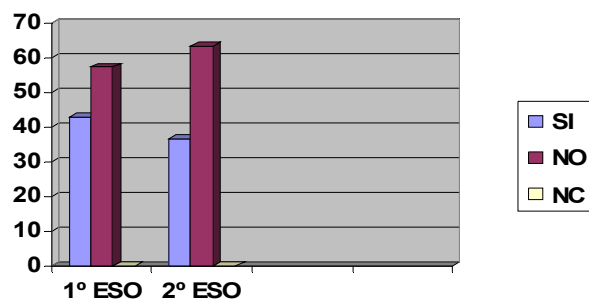
Código: 10FM1º ESO

1º ESO	10	4
1º ESO	71,42 %	28,57 %

Código:10FM2ºESO

2ºESO	11	19
2º ESO	36,66 %	63,33%

Gráfico 10FM



11. ¿Ha cambiado en algo tu visión sobre los temas luctuosos (funerales, enterramientos..)?

CURSOS	ITEMS	
	SI	NO

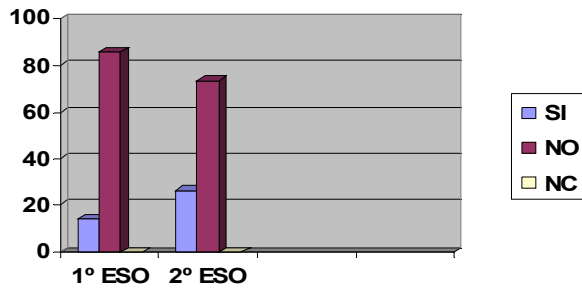
Código: 11FM1º ESO

1º ESO	2	12
1º ESO	14,28 %	85,71 %

Código:11FM2ºESO

2ºESO	8	22
2º ESO	26,66 %	73,33 %

Gráfico 11FM



12.¿Qué opinas de la película?

CURSOS	ITEMS	
	Divertida e interesante	Aburrida y mala

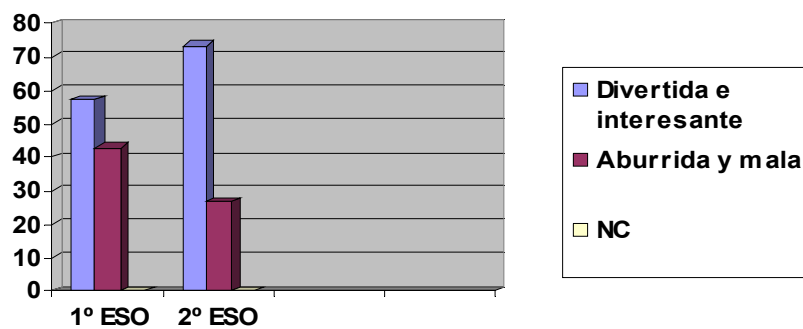
Código: 12FM1º ESO

1º ESO	8	6
1º ESO	57,15 %	42,85 %

Código:12FM2ºESO

2ºESO	22	8
2º ESO	73,33 %	26,66 %

Gráfico 12FM



Película: "POSDATA: TE QUIERO"

13 alumnos de 4º ESO.

Profesora: Pilar Martínez

1. ¿Piensas en la muerte como algo que pertenece a la propia vida?

Código: 1PTQ4ºESO

SI	NO
12	1

Respuestas afirmativas:

1. *Sí, porque a todos nos va a tocar algún día, tarde o temprano, y no sabes cuando te va a ocurrir.*
2. *Sí, a todo el mundo le llega la hora algún día y eso es algo que hay que asumir.*
3. *Pienso que sí porque todos tenemos que morir algún día.*
4. *Sí, es algo que tarde o temprano nos pasará a todos, de una manera o de otra.*
5. *Sí, yo creo y estoy seguro que todas las personas que nacen, en algún momento, tienen que morir porque les llega la hora.*
6. *No sé, porque no he vivido la muerte de alguien muy cercano a mí. Pero pienso que sí, porque como todo tiene un principio también debe tener un final. Quizás, cuando alguien cercano a mí muera, cambie de opinión.*

Respuestas negativas:

1. *Sí, en realidad no pienso de esa manera. Yo no vivo el día de hoy sino que tengo planes para el futuro, así que yo no pienso en la muerte.*

2. Suceso o situación vivida que te hace pensar que sí. Código: 2PTQ4ºESO

	ITEMS		
CURSO	<i>La muerte de un familiar</i>	Otras	NC
3º ESO	8	3	2

Otras:

1. Cuando mi madre tuvo cáncer, aunque yo no quería, pensaba en que podría pasar si la operación no saliera bien.
2. No, ninguna, simplemente es la ley de la vida y todos en algún momento mueren
3. No sé que haría sin mis padres, porque ellos son muy importantes y no sé si lo enfrentaría de la mejor manera.

3. ¿Cómo lo viviste? ¿O lo sigues viviendo? Código: 2PTQ4ºESO

	ITEMS		
CURSO	<i>Lo pasas muy mal y luego lo superas</i>	<i>Sigo viviéndolo</i>	NC
4º ESO	6	3	4

Tipos de Respuestas: Asimilamos, de nuevo, respuestas con el mismo significado a un ítem

✚ *Lo pasas muy mal y luego lo superas*

- Se me ha muerto mi abuelo en septiembre de 2008. Al principio lo pasas muy mal, pero luego se te pasa, aunque no se te olvida. Hay que seguir adelante.
- Lo viví fatal, todos los recuerdos invadían mi cabeza y dolía mucho. Ahora ya estoy bien, pero se pasa muy mal y lo echo de menos.
- Nunca ha muerto ningún familiar muy cercano, sólo conocidos o familiares más lejanos. Aunque no lo haya vivido de cerca y no sé como es exactamente perder a alguien cercano, me lo puedo imaginar por las amigas que sí han perdido a algún familiar, y sé que es muy duro.
- Lo pasé mal. Ya lo he superado.
- Mal, porque no sabía lo que pasaría, aunque siempre estuve apoyándola e intentando ser optimista.
- Fue algo muy duro pero, como todo el mundo, consigues superarlo con ayuda de tu familia y amigos.

✚ *Sigo viviéndolo:*

- Recordando los buenos momentos, eso es lo bueno que se queda de la vida: haberlo conocido.
- Más o menos, ahora más que antes.
- Sigo viviéndolo, porque era mi mejor tío y le veía más como un amigo que como un tío.

Película: "QUIÉREME SI TE ATREVES"

22 Alumnos de 2º ESO.

Profesora: Carolina Blanquer

1. ¿Cuándo alguien muere, puede volver? Código: 1QSTA2ºESO

SI	NO
4: <i>clonación, reencarnación, resurrección</i>	18

2. ¿Podemos burlar la muerte? Código: 2QSTA2ºESO

SI	NO
2: <i>congelación</i>	20

3. ¿Podemos saber cuándo moriremos? Código: 3QSTA2ºESO

SI	NO
5 (<i>cuando seamos muy mayores</i>)	17

4. Causas de la muerte: Código: 4QSTA2ºESO

Guerras, personas violentas, cuando los órganos vitales dejan de funcionar, suicidio

5. Consecuencias de la muerte: Código: 5QSTA2ºESO

No ver más a las personas

Dolor y lágrimas

Pudrirse

6. Sentimientos que te inspira la muerte: Código: 6QSTA2ºESO

Miedo y tristeza

7. ¿Vamos a algún sitio cuando morimos? Código: 7QSTA2°ESO

<i>Con Dios</i>	<i>A ningún sitio</i>	<i>Otras:</i>	<i>Al cementerio</i>
10	6	El alma se queda en la Tierra hasta haber solucionado lo que tenía pendiente y luego se va a la luz	5

8. ¿Has perdido a algún ser querido? Código: 8QSTA2°ESO

SI	NO	NC
19	3	0

9. ¿Hablas del tema? Código: 9QSTA2°ESO

SI	NO	NC
3	19	0

9.1. ¿Por qué no? Código: 9.1QSTA2°ESO

<i>No me preocupa la muerte de momento</i>	<i>Nadie saca el tema</i>	<i>No me gusta hablar de ello</i>
10	4	8

10. ¿Te ha gustado la película? Código: 10QSTA2°ESO

SI	NO	NC
22	0	0

Película: LAS AVENTURAS DE WILBUR Y CHARLOTTE

Alumnos de E. I. de 5 años

Profesora: Mónica Reina

ANÁLISIS TRANSCRIPCIÓN CONVERSACIÓN DIDÁCTICA

MAESTRA – 1. **¿Os ha gustado la película?** Código: 1WCH5

TODOS - ¡Sí!

MAESTRA- 2. **¿Por qué los granjeros tienen que matar a los animales?** Código: 2WCH5

MARÍA- *Porque era muy grande*

PABLO- *Porque los animales son muy gordos y no pueden irse de la granja*

YURENA- *Para comer*

JULIO- *Para hacer jamón*

ANA- *¡Y queso!*

TODOS- *No el queso es de la vaca*

ANTONIO- *Y la lana de la oveja*

MARÍA- *Las vacas también se llaman terneras*

MAESTRA- 3. **¿Por qué se muere Charlotte la araña?** Código: 3WCH5

MARÍA – *Porque ya ha pasado mucho tiempo en la granja*

LOURDES- *Porque no bebe*

ANTONIO – *Porque no come*

IRENE- *Porque ya está viviendo mucho tiempo*

YANIRA- *Porque no la han cuidado sus papás*

JULIO- *Porque ha pasado mucho tiempo y está vieja*

IVÁN- *Porque no tiene fuerza*

MARÍA- *Había pasado mucho tiempo mucho tiempo y ya se le había acabado la vida*

MAESTRA- 4. **¿Creéis que María tiene razón?** Código: 4WCH5

TODOS- Si

MAESTRA- 5. **¿Wilbur se va a morir también?** Código: 5WCH5

TODOS- ¡No!

MAESTRA- 6. **¿Por qué pensáis que no se va a morir?** Código: 6WCH5

JONATHAN- Porque le cuida la araña

MARIA B- Ha tenido una idea la araña

MAESTRA- Pero 7. **¿Cuándo pase mucho tiempo se morirá?** Código: 7WCH5

MARÍA- Yo se lo que pasará, se le acabará la vida

VÍCTOR- Le van a salir igual que a todos los animales hijitos pequeñitos

MARÍA- Yo se una cosa: cuando sea muy viejo sus hijos serán como el muy grande

ANDREA- Todos tenemos que morir

MARÍA – Si, se nos acaba la vida a todos

JULIO- Cuando llegue nuestra hora

MAESTRA-Entonces, 8. **¿Las personas también se tienen que morir?** Código: 8WCH5

TODOS- Siiii

JULIO- Todo el pueblo se tiene que morir

RICARDO- Cuando mueren unos nacen otros

MAESTRA- 9. **Si se muere alguien que queremos mucho ¿cómo nos podemos sentir?**
Código: 9WCH5

TODOS:- Mal, tristes

MAESTRA- 10. **¿Podemos llorar?** Código: 10WCH5

TODOS- Si, claro

MAESTRA – 11. **¿Alguna vez se os ha muerto alguna mascota o alguien que queráis mucho?** Código: 11WCH5

CRISTIAN – Los pollos grandes están bonicos para matar

MIGUEL- A mi abuela se le murieron los dos periquitos

SAMUEL- Mi tía tiene un perro que tiene muchos años y no se ha muerto aún

MAESTRA- 12. **¿Dónde nos vamos cuando nos morimos?** Código: 12WCH5

TODOS- Al cielo

RAÚL- La madre de Javi se murió y se fue al cielo

MARÍA – Algunos se van al cementerio

CONCLUSIÓN FINAL: ¿CÓMO NOS HEMOS SENTIDO? La conversación en este caso fue muy breve por falta de tiempo. Pregunté a los niños si lo habían pasado bien y si les había gustado hablar de todo lo que habíamos hablado. Les dije que si les había gustado mucho hicieran una sonrisa grande y si se habían quedado tristes pusieran cara triste. En general todos respondieron con una sonrisa.

Película "HERCULES"

2 alumnos de NEE

Profesora: Carolina Tudela

1. **¿Os ha gustado la película?** Código: 1HNEE

Nos ha gustado mucho la película porque Hércules tiene mucha fuerza y también es muy gracioso.

2. **¿Que personajes aparecen?** Código: 2HNEE

Está Zeus, Hades que es el malo, Hércules, Meg que Hércules tiene que rescatarla, el caballo que se llama Pegaso y también esta Fil que ayuda a Hércules a entrenarse.

3. **¿Que cosas hace Zeus? ¿Dónde vive?** Código: 3HNEE

a. Esta contento porque es muy bueno pero se enfada mucho cuando desaparece Hércules.

b. En el cielo con el señor.

c. Es mejor que el inframundo.

d. Si, porque es donde van las personas cuando se mueren.

4. **¿Qué cosas hace Hades? ¿Dónde vive?** Código: 4HNEE

a. Es muy malo y solo quiere matar a Hércules

b. En el inframundo

c. Es muy oscuro y feo y está el mar verde que se hacen las personas más viejas.

d. No me gustaría vivir allí porque da mucho miedo.

5. **¿Que opinas de Hércules el hijo de Zeus?** Código: 5HNEE

Que tiene mucha fuerza y se entrena mucho con su pequeño entrenador Fil que lo va a ayudar para que pueda estar con su padre que es una estatua porque se ha muerto y esta en el cielo.

6. **¿Que opinas de los ayudantes de Hades?** Código: 6HNEE

Son muy feos y muy malos porque viven en el inframundo y también quieren matar a Hércules.

7. **¿Y de las mujeres encargadas de cortar el hilo de la vida?** Código: 7HNEE

Son malas porque quieren cortar el hilo de la vida, pero eso no se puede hacer porque no se puede matar a las personas, aunque hay gente muy mala que a veces si que lo hace

8. **¿Que pasaba cuando lo cortaban?** Código: 8HNEE

Las personas se morían y se caían al mar verde donde se hacían viejas como Hércules pero ellos no podían salir.

9. **¿Que crees que pasa cuando la gente muere?** Código: 9HNEE

Creo que van al cielo pero no se pueden ver porque se hacen invisibles.

10. **¿Has perdido a algún ser querido o mascota?** Código: 10HNEE

a. *Mi abuelita se murió el año pasado y ahora está en el cielo con el señor*

b. *Yo tenía dos pececitos pero se pusieron malos porque no nadaban y estaban muertos.*

11. **¿Cómo te sentiste?** Código: 11HNEE

a. *Yo estaba muy triste porque ya no la iba a ver pero hablaba con ella y le decía que tenía que estar bien porque no pasaba nada.*

b. *Yo estaba triste porque eran mis peces pero los tire por el WC para que fuesen al mar*

12. **¿Dónde crees que está?** Código: 12HNEE

Pues estará allí en el cielo porque si te mueres ya te quedas allí siempre. Porque estas enterrado.

Película: "MI CHICA"

21 Alumnos de 1º ESO

IES Pedro Ibarra

Profesoras: Lorena Coves Grau y Paula Grau Lag

1. **¿Qué opináis sobre este tema? ¿soléis hablar sobre él?** Código: 1MCH1ºESO

- *Es un tema feo*
- *La mayoría nunca ha hablado sobre ello, ni ha ido al tanatorio...*
- *Mis padres no me dejaron ver a mi abuela*

2. **¿Habéis tenido alguna pérdida cercana?** Código: 2MCH1ºESO

- *La mayoría no, sólo han perdido abuelos y no recientemente.*

3. **¿Qué sentiríais o habéis sentido?** Código: 3MCH1ºESO

- *Tristeza, rabia, impotencia, pena, odio...*
- *Si se muere mi madre me muero yo también(la mayoría coincide con ello).*
- *Al morir mi abuelo, soñé con el*
- *Cuando murió mi perro, lloré mucho*

4. **¿Creéis que la gente exterioriza sus sentimientos ante una pérdida o los esconde?** Código: 4MCH1ºESO

- *No, en la mayoría de las casas no hablan sobre ello, no tienen fotos de sus seres queridos...*

RESPECTO A LA PELÍCULA:

5. **¿Qué siente o que le parece a Vela el trabajo de su padre?** Código: 5MCH1ºESO

- *Le da miedo.*
- *Muestra normalidad.*
- *Tristeza*
- *Cree que se le contagian las enfermedades de los muertos.*

6. **¿Qué piensa sobre la muerte de su madre?** Código: 6MCH1ºESO

- *Tiene miedo de haberla matado.*
- *Se siente mal por ello.*
- *La extraña, sobre todo al ver a su amigo con su madre.*
- *Mucha pena.*

7. **¿Reaccionarías igual si no tuvieras madre?** Código: 7MCH1ºESO

La mayoría tampoco hablarían de ella pero llorarían más.

8. **¿Cuál es el mayor temor de Vela?** Código: 8MCH1ºESO

Haber matado a su madre y por eso no habla de ella. Todos los alumnos opinan que ella no tiene culpa pero que ellos pensarían igual.

9. **¿Cómo se muestra la protagonista respecto a la muerte de su amigo?** Código: 9MCH1ºESO

- *Siente pena por no haber estado más tiempo con el y cuidarlo.*
- *Tristeza.*
- *Se siente muy mal porque lo quería mucho.*
- *Está dolida y cabreada.*
- *No se lo cree.*
- *No sale de su habitación.*

10. **¿Cómo reaccionarías si le ocurriera lo mismo a un amigo tuyo?** Código: 10MCH1ºESO

- *Igual que la protagonista.*
- *Llorando mucho.*
- *Triste y enfadado por no estar con él más rato.*
- *Dolida, echaría de menos su compañía.*
- *Pena, odio.*
- *No lo sé, y no quiero ni pensarlo*

11. **¿Tienes algún amigo tan especial como lo son Vela y Tomas?** Código: 11MCH1ºESO

- La mayoría dice que tan amigos no, pero que les gustaría tenerlo.

12. **¿Qué siente Vela por su profesor?** Código: 12MCH1ºESO

- *Le gusta.*
- *Amor.*

13. **¿Cómo ve Vela el cielo?** Código: 13MCH1ºESO

- *Todos amigos, con caballos blancos*

14. **¿Y cómo lo ves tú?** Código: 14MCH1ºESO

- *No existe, te reencarnas.*
- *No existe nada después de morir.*
- *Todo bueno.*
- *Nadie lo sabe.*

15. ¿Acepta la protagonista la relación entre su padre y la maquilladora? Código: 15MCH1ºESO

No

16. ¿Tú la aceptarías? Código: 16MCH1ºESO

La mayoría contesta que no

9. ¿Por qué? Código: 17MCH1ºESO

- *Por miedo a que la quiera más que a mi.*
- *Por respeto a mi madre*
- *Si la novia de mi padre fuera buena si, si no, no.*

18. ¿Crees que el padre tiene derecho a ser feliz? Código: 18MCH1ºESO

Todos recapacitan sobre su respuesta anterior... "SI".

19. ¿Cómo demuestra Vela su miedo a la muerte? Código: 19MCH1ºESO

Se cree que todo lo que le pasa a los muertos, a ella también y va mucho al médico.

20. ¿Qué es lo que más te ha llamado la atención de la película? Código: 20MCH1ºESO

La muerte de Tomas, ya que no se la esperaban.

PREGUNTAS PRINCIPALES QUE REALIZAN LOS ALUMNOS:

1. *¿Qué hay tras la muerte? No se sabe, el cielo, la reencarnación, el alma sube al cielo y el cuerpo se queda en la tierra...*
2. *¿Cuándo se hace testamento? ¿tienen acceso a éste los menores?*
3. *¿Se sufre? Muestran interés por la agonía y el último suspiro.*

Película: BALTO

19 alumnos de E. Infantil 5 años

Profesora: Mayte Bravo

1. ¿Qué es lo que más os ha gustado de la película que vimos ayer? Código: 1B5

- *que Balto estaba enamorado*
- *la luz de la aurora boreal*
- *cuando llegaron los medicamentos*

2. ¿Para qué hacían falta los medicamentos? Código: 2B5

- *para curar a la niña porque si no se muere.*

3. ¿Y sabéis de qué se muere la gente? Código: 3B5

- *de un accidente*
- *de fumar*
- *de una enfermedad*
- *de viejos*
- *de caerse de un precipicio*
- *cuando tenía un pez estaba al lado del wc y se fue al mar*

4. ¿Vosotros creéis que nos vamos a morir alguna vez? Código: 4B5

- *si! (la mayoría)*
- *No! (unos pocos)*
- *Hasta que no seamos abuelitos no nos moriremos.*
- *Mi mamá me ha dicho que yo nunca me voy a morir (Rodrigo)*

5. ¿Y tú que crees? Código: 5B5

- *Que si que me voy a morir. (Rodrigo)*
- *Y si te falla el corazón también te mueres. (Adrián Costa)*
- *Y si te dan un disparo*
- *O si no podemos respirar.*
- *O si nos matan con un cuchillo.*
- *Y si nos atropella un coche.*
- *No, no, no de momento no, solo si nos atropella un coche. (Aram).*

6. ¿Y vosotros que pensáis?, ¿Qué nos vamos al cielo todos o hay algún sitio mas donde podemos estar? Código: 6B5

- *no, al cielo no, primero vamos a la tumba y luego al cielo. (Ainhoa).*
- *Si, si en el cementerio están todos enterrados. (Adrián Costa).*
- *Nuestra carne y nuestro cuerpo no se ve, solo el espíritu.*
- *También podemos ir a la cruz.(Rodrigo).*
- *Si se muere un malo te hacen una prueba, y si te haces bueno te vas al cielo de los buenos. (Aram).*
- *Y a la iglesia.*
- *Si, y desde el cielo podemos mirar a nuestros hijos. (Adrián Costa).*
- *Mi papá esta en el cielo ¿verdad?. (Aram).*

7. ¿Tu qué crees? Código: 7B5

- *Yo creo que si. (Aram).*
- *Nos morimos y somos almas. (Ainhoa).*
- *Cuando tu te mueras y nosotros también estaremos juntos.....que bien seño.....te quiero mucho. (Adrián Costa).*

8. ¿Y creéis que nos podemos transformar en algo? Código:8B5

- *Claro!, en fantasmas.(Adrian Costa)*
- *No!, en fantasmas no! En ángeles, que nosotros somos buenos!! (Ainhoa)*

Película: "NOVIEMBRE DULCE"

2 Alumnos de 3º ESO y 5 alumnos de 4º ESO

Profesores: Pau Gualda, Olga Mínguez y Teresa Iborra

A. PREGUNTAS PREVIAS AL VISIONADO.

1. ¿Qué os decían los padres y madres cuando alguien cercano a vosotros moría?

¿Dónde le decían que iban? Código: 1ND3,4ESO

La mayoría han dicho que el cielo y alguien ha dicho que de viaje.

2. ¿Os creíais que realmente iban al cielo? Código: 2ND3,4ESO

Todos menos uno han dicho que sí.

3. ¿Si vosotros tuvierais que decir a un hermanito pequeño que algún familiar ha muerto, cómo lo haríais? Código: 3ND3,4ESO

Me encerraría en la habitación y educadamente, de una manera tranquila y le diría que ha muerto y que está en el cielo.

4. Entonces, ¿no le mentiríais porque realmente vosotros pensáis que están en el cielo? Código: 4ND3,4ESO

No, no le diríamos ninguna mentira. Porque a mí no me gusta pensar que están en un ataúd cerrados y punto. Me gusta pensar que está en el cielo, tranquilos

OTRO: yo no creo que estén en el cielo, simplemente se mueren y punto. Yo le explicaría que ha muerto y que no lo volveremos a ver. Y si me preguntara que donde está le diría que no lo sé, sólo que no lo volveremos a verlo.

5. ¿Conocéis las enfermedades terminales? Código: 5ND3,4ESO

Sí, son enfermedades que no tienen cura, que sabes que vas a morirte.

6. ¿Qué haríais si tuvierais una enfermedad terminal? ¿Lo diríais? Código: 6ND3,4ESO

Sí lo dirían, todos han coincidido en que pasarían el máximo de tiempo con las personas que más aman: familiares, amigos, pareja ...

Una niña dijo que se lo pasaría encerrada en casa llorando.

PREGUNTAS POSTERIORES A LA PELÍCULA

7.¿Te gustaría que te dijeran si tienes una enfermedad incurable? Código: 7ND3,4ESO

CURSOS	SI	NO
3º ESO	4	1
4º ESO	1	1

Respuestas afirmativas:

- *Para aprovechar mi vida al máximo y despedirme de mi familia.*
- *Porque así yo también intentaré vivir mi vida al máximo y sobre todo más si sabes la cuenta atrás por mucho que no te guste.*

Otras:

- *No me gustaría tenerla.*

8. ¿Sabes qué es el Testamento Vital? Busca información. Código: 8ND3,4ESO

CURSOS	SI	NO	NC	
3º ESO		1	1	
4º ESO	4	1		

9. Ahora que ya sabes que es el Testamento Vital, ¿Redactarías tú el tuyo? ¿Qué ideas principales te gustaría que figuraran? Código: 9ND3,4ESO

3º ESO

- *Que me incineren y mis cenizas quiero que las tiran a la vía del tren de Callosa de Segura y que los Violadores del verso vengan a cantar a mi entierro.*
- *Que me quemaran.*

4º ESO

- *Sí. Pondría que si estuviera parálitica en una cama sin poder hablar, ni comer que me desconectarán lo antes posible, porque para vivir así prefiero morirme.*
- *Pues me gustaría dejarle mis propiedades a mis hijos, el oro que tengo, que pasará de generación en generación todo el dinero*
- *No contesta*
- *Cuando yo muera quiero dejar mis cosas a mis hijos, en caso de no tener, se lo dejaría a mi sobrino.*
- *A mí me gustaría que si tuviera una enfermedad de la que yo no fuera a recuperarme que me desconectarán de la máquina y una vez muerta que me incineraran.*

10. Después de haber visto la película, ¿ha cambiado en algún sentido tus sentimientos o tu perspectiva sobre la muerte? Código: 10ND3,4ESO

CURSOS	SI	NO	NC
3º ESO		2	
4º ESO	4		1

11. ¿Qué piensas de la muerte? Código: 11ND3,4ESO

- Final de la vida.
- Pues que va a llegar el día en que estemos todos muertos.
- Pienso que nos va a llegar a todos tarde o temprano, pero que hay que tenerle respeto porque con la vida no se juega
- Pienso que todos vamos a morir de un momento a otro y hay que aceptar lo que venga en la vida.
- No contesta
- Que da mucho miedo.
- Que algún día tiene que llegar pero que por lo menos no sea dolorosa.

12. ¿Te has imaginado en algún momento tu muerte? ¿Cómo ha sido? ¿qué has sentido? Código: 12ND3,4ESO

CURSOS	SI	NO	NS/NC
3º ESO	1		1
4º ESO	1	3	1

13. ¿Qué hubieras hecho en la situación de la protagonista? Código: 13ND3,4ESO

- Lo mismo que la protagonista
- Pasar más tiempo con la familia
- Hacer el Testamento Vital. (x 2)
- No contesta
- Me iría a viajar por todo el mundo.
- Si de verdad me gusta el chico, pasaría el tiempo que me queda con él.

14. ¿Qué te ha parecido la película? Explica tu opinión. Código: 14ND3,4ESO

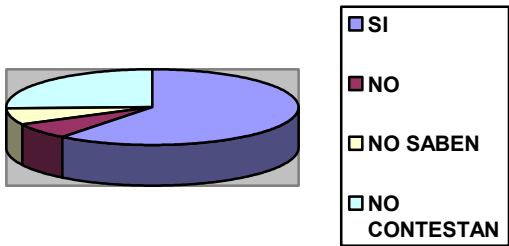
- Muy bonita, aunque un poco bastante paranoica.
- Que me hace recapacitar sobre la muerte y la pondré a la familia.
- Me ha parecido bien, porque le enseña a Nelson a vivir la vida ya saber valorar las cosas. El final es lo único que no me gusta porque Sara también estaba enamorada de Nelson y no debería dejarlo, deberían vivir juntos.
- Para mi gusto la película está muy bien, un poco dramática, pero lo que es la historia de amor es preciosa, aunque me llevé una decepción cuando lo dejó con Nelson.
- No contesta (x 2)
- Es muy bonita y entretenida, pero un poco triste.

Película LAS ALAS DE LA VIDA
 13 y 12 alumnos de 1º de Bachiller y 18 alumnos de CFGS
 Profesoras: Teresa Gisbert, Josefa Ortega y Encarna Mateo

1. ¿Redactarías tu Testamento Vital?, ¿Qué ideas fundamentales te gustaría que figuraran en él? Código: 1LAV1BAT

SÍ	NO	NO SABEN	NO CONTESTAN
26	3	3	11
60,46%	6,97%	6,97%	25,58%

Gráfico 1LAV



Respuestas afirmativas:

1. *No quisiera que me reanimaran.*
2. *La donación de mis órganos.*
3. *No me intenten mantener con vida*
4. *Aunque tampoco sé qué me gustaría que figurara en él.*
5. *Que no aguanten mi vida artificialmente*
6. *Que, en caso de dolor, los médicos palien ese dolor*
7. *Sin prolongar la enfermedad ni la agonía más allá de la propia naturaleza humana.*
8. *Expresar lo que querría que hicieran conmigo acerca de posibles tratamientos o poder elegir entre la vida y la muerte.*
9. *Son mis últimas voluntades y me gustaría que fuesen respetadas.*
10. *Que le explicasen a mi hijo que ha sido lo más importante para mí y que mi familia siempre lo quiso muchísimo.*
11. *Que utilizasen algunos de mis órganos para cualquier fin de utilidad*
12. *Que figuraran los tratamientos sin sangre que acepto y los que rechazo. Además, también dejo escrito que, si me encuentro en una fase irreversible, que no alarguen mi vida.*
13. *No puedo detallar, en este momento, las ideas que incluiría en el*
14. *La no prolongación de mi vida mediante máquinas artificiales, la donación de órganos útiles y no una RCP.*

15. *Incluiría como me gustaría ser tratada*
16. *Al morirme, si mis órganos sirven, los donaría, como también donaría mi cuerpo a la ciencia. Renunciar a medios artificiales.*
17. *Sobre todo no sufrir*
18. *Lo que me gustaría que se hiciese con mi cuerpo y con mis propiedades.*
19. *Redactaría que se respetase el momento de mi muerte, que no se luche por salvarme la vida.*
20. *Que no me intenten alargar algo que va a acabar con mi vida tarde o temprano.*
21. *Para darles y dejarles todo lo que en un pasado tuve.*
22. *No quiero estar aferrada a una máquina.*
23. *Puede ser que sí que lo redacte, pero no sé qué poner...*
24. *Que donaran mis órganos a la ciencia.*
25. *Porque si tengo que sufrir para morir, prefiero morir sin sufrir y sin hacer sufrir a mis seres queridos.*

Respuestas negativas:

1. *Ahora mismo no podría hacerlo, no tengo claro si quiero hacerlo ni sé tampoco que poner.*
2. *No, prefiero no pensar en esas cosas.*

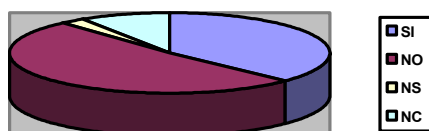
Respuestas "No sé":

1. *No sé lo que haría. Pensar en algo que en este momento no te pasa, pienso que es ficticio.*
2. *Yo que sé...*

2. Después de ver la película, ¿ha cambiado en algún sentido tus sentimientos o tu perspectiva sobre la muerte? Código: 2LAV1BAT

SI	NO	NS	NC
16	22	1	4
37,20%	51,16%	2,32%	9,30%

Gráfico 2LAV



Respuestas afirmativas:

1. *Es lo único seguro que tenemos en esta vida, hay que tenerle respeto, pero no miedo.*
2. *Creo que no se habla suficiente de la muerte, falta naturalidad al hablar de ella*
3. *Siempre que vives o ves una experiencia tan dura lo intentas llevar lo mejor que puedes.*
4. *Un poco. Antes no me lo planteaba tanto, pero ahora sí.*
5. *Me ha recordado que está ahí y que antes o después vendrá.*

6. *Tenemos que vivir el presente*
7. *Lo que sí ha cambiado es la forma de aceptarla. Me ha dado una visión más positiva de llevarla.*
8. *Sí me ha cambiado la opinión en cuanto al testamento vital o la eutanasia.*
9. *Esta historia es que transmite muchísima naturalidad en este tema.*
10. *Bueno... sí que ha cambiado, pero un poquito.*
11. *Ahora pienso que es mucho mejor hablar de ello lo más claro posible, ya que así llegas a afrontarlo mucho mejor.*
12. *Si alguna vez me diagnostican una enfermedad incurable quiero llevarla lo mejor posible*
13. *Sí, me ha hecho pensar sobre todo eso...*
14. *Aprendes a aprovechar lo que tienes, a apreciar más tu vida y dar gracias de que no has sido desafortunado.*
15. *En ver la muerte desde otra perspectiva y asumirla, ya que forma parte de la vida.*

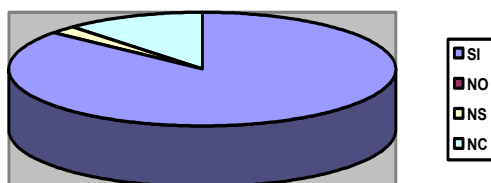
Respuestas negativas:

1. *No, siguen siendo los mismos.*
2. *No, sigo teniendo miedo a la muerte. Pero sí me ha hecho ver la valentía que tienen algunas personas*
3. *No, sigo pensando que en la vida estamos de paso y hay que coger las cosas tal cual llegan.*
4. *Es algo por lo que todas las personas tenemos que pasar.*
5. *Lo que más me ha enriquecido ha sido la experiencia de Carlos.*
6. *Tengo el mismo sentimiento de que tenemos que aprovechar nuestra vida*
7. *Me he sentido muy identificada con las opiniones de Carlos al respecto.*
8. *Admiro su predisposición y su manera de actuar, pero aún así, yo no sé cómo actuaría si estuviese en su lugar.*
9. *Son parecidos a los que refleja la película.*
10. *Siento el mismo miedo y respeto.*
11. *Me ha recordado que está ahí presente, en la vida de todos y cada uno de nosotros.*
12. *No ha cambiado mi visión de la muerte, pero sí la manera de ver o de sentir la enfermedad.*
13. *No, sigo pensando que cada uno morirá cuando le toque, y que no hay que atormentarse con todo esto.*
14. *No, porque siempre he creído que la muerte puede estar en cualquier parte,*
15. *No, continúo pensando que después de la muerte, como ya habré acabado, no podré sufrir. Lo único que no quiero es sufrir mientras la espero.*

3. ¿Cómo crees que influye el estar satisfecho con tu vida en el hecho de ser capaz de encarar la muerte? Código: 3LAV1BAT

SI	NO	NS	NC
37	0	1	5
86,04%	0%	2,32%	11,62%

Gráfico 3LAV



Las respuestas afirmativas se pueden resumir en esta premisa:

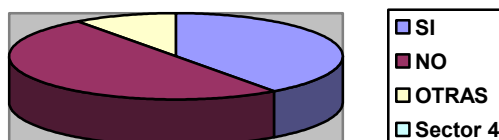
“Si te sientes realizado y satisfecho con lo que has hecho a lo largo de tu vida es más fácil asimilar la muerte. El estar satisfecho te proporciona mucha tranquilidad, sosiego, paz interior...”

4. ¿Crees que actualmente la muerte es un tabú? Si tu respuesta es afirmativa ¿Por qué crees que es así? ¿Siempre ha sido así? ¿Es así en otras sociedades? Código: 4LAV1BAT

El total de alumnos que contestaron esta pregunta no son 43 sino 30

SI	NO	OTRAS
12	15	3
40 %	50 %	10 %

Gráfico 4LAV



Respuestas afirmativas:

1. *Sí, porque a todas las personas se nos hace muy duro perder a alguien muy importante de nuestras vidas*
2. *Creo que es como un círculo vicioso: evitamos hablar de ella porque estamos tan ocupados y nos preocupamos tanto de otras cosas más banales; como no hablamos de ella nos cuesta más*
3. *Sí, totalmente, sobretodo por la tendencia a resistirnos a envejecer*
4. *Sí, vivimos en una sociedad donde la lucha contra el envejecimiento con cremas, cirugías, dietas, etc... está a la orden del día.*
5. *Como sabemos que al hablar de la muerte nos vamos a poner mal, vamos a llorar... nos autoprotegemos y evitamos hablar de ello.*
6. *Es un tema que al hacernos daño lo evitamos.*
7. *No queremos hablar de ello porque nos despierta sentimientos negativos.*
8. *Porque todos lo vemos como algo malo, a nadie le gusta que una persona se vaya para siempre, nunca lo volveremos a ver*
9. *Porque no es un tema agradable o porque pensamos que por hablar de ella va a haber una muerte cercana.*
10. *Porque a la gente le da miedo asimilar que se va a morir algún día.*
11. *Es un tema que duele y que te hace recordar situaciones donde lo has pasado realmente mal.*

Respuestas negativas:

1. *No es un tabú, pero cada persona habla de ella como le parece*
2. *Yo creo que no, porque eso es normal.*
3. *Creo que no es un tabú, es un tema que la gente evita nombrar para no recordar muertes pasadas de personas queridas*
4. *No, en mi alrededor no es ningún tabú.*
5. *Para mí no es un tema tabú, porque no le tengo miedo, sinceramente.*
6. *Yo no creo que actualmente la muerte sea un tema tabú, pero para mucha gente es incómodo*

Otras:

1. *Depende de la persona, porque cada uno tiene sus ideologías, experiencias,*
2. *No es que sea un tabú, yo creo que la gente no quiere pensar que todo tiene un fin, incluyéndome yo.*
3. *Depende de la persona.*

¿Es así en otras sociedades?

1. *Aunque creo que no es así en todas las sociedades,*
2. *Tengo la certeza de que existen sociedades en las que esto es bien diferente. Sin salir de Europa, creo que aquellos países en los que está legalizada la eutanasia son un ejemplo de que se planta más cara a la muerte que aquí.*
3. *Pienso que no siempre ha sido así. Y de hecho, esto ocurre en las sociedades modernas actuales, en otras culturas no ocurre así.*
4. *No siempre ha sido así, porque hace 30 ó 40 años las mujeres pasaban la mayor parte del tiempo cuidando de los ancianos y los muertos. En sociedades antiguas como los egipcios, pasaban sus vidas construyendo sus tumbas. Hoy en día hay sociedades así.*

5. Creo que en el tema de la muerte no ha avanzado mucho la sociedad, y creo que en todas las culturas es igual.
6. Yo creo que no siempre ha sido así. A medida que ha pasado el tiempo nos creemos más inmortales y pensamos que la muerte no forma parte de nuestras vidas. Creo que eso cambia según en la sociedad en la que vivas.
7. Supongo que siempre ha sido así aquí. Creo que sí que hay culturas donde la muerte no sólo signifique el fin de una vida, sino el comienzo de "algo" nuevo. Los católicos, más o menos lo ven así.
8. En otras sociedades, a lo mejor, es más normal, pero yo creo que eso depende mucho de las creencias individuales.

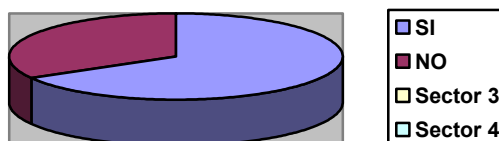
5. ¿Has pensado alguna vez en tu propia muerte? ¿Cómo la has imaginado o cómo desearías que fuera? ¿Qué sentimientos te provoca pensar en ello?

Código: 5LAV1BAT

El total de alumnos que contestaron esta pregunta no son 43 sino 30

SI	NO
20	10
66,66 %	33,33 %

Gráfico 5LAV



Respuestas afirmativas:

- *Que mi muerte no fuera dolorosa*
- *Una muerte repentina o violenta.*
- *En mi casa, rodeado de mi familia y amigos*
- *La imagino mal, con dolor*
- *No me da miedo la muerte, sólo el dolor*
- *Me gustaría morir de vieja, es decir, vivir durante mucho tiempo y que un día simplemente mi corazón se pare mientras duermo*
- *Me gustaría que fuese algo rápido con el menos sufrimiento posible.*
- *Me gustaría que fuese tranquila y alegre pero, a la vez sentimental y emotiva y rodeada de toda mi familia y amigos*
- *Muy tranquila pero directa y rápida*
- *De una enfermedad que me deje disfrutar de mis últimos días*
- *Desearía que mi muerte fuera rápida y sin dolor*
- *Me gustaría que fuera de ser mayor y morir sin sufrir*
- *Algún accidente de tránsito, voy por la calle y me matan, un asalto o alguna enfermedad*
- *Morir durmiendo, sin sufrir*
- *Me gustaría morir sin enterarme*
- *Me gustaría morir en mi casa, tranquila*
- *Me gustaría morir de vieja, por muerte natural, sin dolor ni sufrimiento*
- *A veces he pensado en morir con una poción tóxica*

Respuestas negativas:

- *Porque realmente es un tema que no me gusta.*
- *Siempre pienso que me ocurre algo grave como un accidente o una enfermedad pero que siempre sobrevivo*
- *La verdad es que yo tengo mucho miedo de hablar de la muerte, cuando lo pienso me pongo muy nerviosa y prefiero no pensar en como será*
- *Nunca me he parado a pensar en mi muerte. No me gusta pensar en estas cosas, siento escalofríos.*
- *Intento no pensarlo,*
- *No, no lo pienso pensar.*
- *No me gusta pensar en ello ya que me provoca un sentido de vacío.*
- *No me gusta pensar en esas cosas, prefiero pensar en cosas más positivas.*
- *¡Vaya preguntitas...!. A ver, yo pienso que cuando te toca te ha tocado y no hay más*
- *No me molesta morir porque yo no me enteraré, lo único que no quiero es sufrir.*

Sentimientos que te provoca pensar en ello:

1. *Angustia y miedo.*
2. *Provoca tristeza e impotencia.*
3. *Siempre que pienso en la muerte suelo llorar, y después me comporto de manera diferente con la gente que me rodea. Durante un tiempo estoy más sensible, más amable, más comprensiva, más cariñosa...*
4. *Pensar en ello me provoca agobio, claustrofobia y ansiedad.*
5. *Pensar en la muerte me provoca mucha tristeza,*
6. *Me provoca miedo, mucho miedo pensar en el tema de la muerte.*
7. *Siento tristeza, pero a la vez alivio.*
8. *No me gusta pensar en estas cosas, siento escalofríos.*
9. *No comprendo como puedo desaparecer.*
10. *Me preocupa y me da miedo*
11. *Me da miedo pensar en ella.*
12. *Me agobio mucho y rápidamente pienso en otras cosas.*
13. *Angustia y agobio.*
14. *Provoca un sentido de vacío.*
15. *Nunca he sentido nada en especial cuando pienso en ella.*
16. *No me provoca ningún sentimiento en especial,*
17. *Me provoca tristeza no disfrutar de tu vida y de los tuyos.*
18. *Me agobia un poco.*
19. *Sentimientos dolorosos*

Película: "HISTORIA DE UNA GAVIOTA Y EL GATO QUE LE ENSEÑÓ A VOLAR"

13 alumnos de 3 años y 14 alumnos de 4 años.

Profesora: Caterina Rodrigo

Código: HG

CONVERSACIONES EN TORNO A LA MUERTE PREVIAS A LA PELÍCULA

Grupo de 3 años:

Cati: Tengo una gatita que le llaman Dulce pero el otro día se puso muy enferma y la tuve que llevar a la veterinaria. El caso es que ha muerto y la he tenido que enterrar.

Vicente: ¿Te da la patita? ¿Puede hacerlo?

María Blanca: no

Cati: ¿Por qué?

María Blanca: porque está muerta.

Vicente: tengo un gatito pero no se muere porque le doy de comer.

Cati: Si no le das de comer ¿Qué le pasa?

María Blanca: que se muere.

Vicente: sí, pero yo le doy de comer.

Ángel: el perrito está muerto.

Cati: ¿cómo se murió?

Ángel: en la pata, está enfermo.

Cati: ¿pero le pones de comer?.

Ángel: sí.

Cati: aquel entonces, ¿está muerto?

Ángel: no

Cati: ¿está enfermo?

Ángel: sí.

María Blanca: la tía Candi tiene una perrita y yo le ponga de comer y no se muere.

Cati: porque como Vicente, si no le pones de comer ¿se muere o qué?

María Blanca: sí.

Cati: ¿sabemos que es morirse?

Todos y todas: *no.*

Grupo de 4 años

Este grupo es mucho más atrevido y además ya llevan un año en la dinámica de hablar de cosas que nos puedan interesar, también tienen las cosas mucho más claras y cuando no quieren hacer algo lo dicen con mucha naturalidad. En este grupo tenía dudas de introducir nada porque una niña tiene a su madre en el hospital con cáncer terminal. Decidí empezar de forma muy aséptica y que fueran ellos y ellas los que decidieran cómo continuar la conversación. En ella se mezcla la muerte y los nuevos nacimientos de forma natural.

Cati: mi padre es muy viejecito.

Vicente: ¿y se le abre la cabeza? ¿Y se muere? Esto es lo que le pasó a la mamá de mi mamá. Y se murió y está en el cementerio. Está en una foto.

Cati: ¿dónde está?

Vicente: Está en el cementerio!!!!

Cati: pues como te estaba contando, mi padre es muy viejecito y tiene una enfermedad que le decís Parkinson que hace que le cueste caminar y coger las cosas.

Vicente: pues mi abuelo tampoco camina.

Pablo: pues mi abuelo cuando quiere un bastón me lo pide y yo se lo doy.

María: en la tele ha salido un bebé en la barriga.

Vicente: pues mi mamá tiene un bebé en la barriga. Voy a tener un hermano mayor.

Nuria: Mi mamá casi está buena.

Cati: ¿dónde está?

Nuria: en la cama

Cati: ¿dónde?

Nuria: en el hospital. La peinan, la ducha. Y lleva pijama.

Cati: ¿cómo es el pijama?

Nuria: es de flores. La llevan en silla de ruedas.

Sergio: un abuelo mío está enfermo.

Cati: ¿qué le pasa?

Sergio: está abuelo.

Cati: ¿y eso qué significa?

Sergio: que está enfermo.

Cati: ¿está enfermo?

Sergio: sí, y una abuela mía también.

Cati: ¿y tiembla como mi padre?

Sergio: no

Cati: ¿y lleva bastón como el abuelo de Pablo?

Sergio: no.

Cati: ¿los abuelos y las abuelas han sido antes niños y niñas?

Pablo: sí que han sido.

Vicente: sí que eran niños porque yo lo sé todo.

Cati: Jose, ¿qué piensas tú? ¿Los abuelos y las abuelas han sido niños y niñas?

Jose: sí

Vicente: mi abuelo tenía chupe e iba en carrito de bebés pero se hizo mayor y se hizo papá y luego abuelo.

Cati: ¿y vosotros seréis papas y mamas?

Todos y todas: sí.

Cati: ¿y después de papas y mamas seréis abuelos y abuelas?

Todos y todas: sí

Cati: ¿una persona que no es papá ni mamá, puede ser abuelo y abuela?

Todos y todas: sí.

Cati: ¿por qué?

Nuria: porque seré más mayor.

María: Porque eres chica.

Nestor: ya se me ha olvidado.

Juan: yo era un bebé.

Cati: Y ahora, ¿qué eres?

Juan: un niño.

Cati: ¿y serás abuelo?

Juan: sí

Sergio: y yo también.

Natalia: y yo mamá. Enfermera-mamá.

Javier: yo piloto-papá.

Nuria: y yo me pido enfermera y mamá.

Cati: Vamos a recordar todo lo que hemos hecho. Hemos hablado de los abuelos, de cuando están enfermos y cuando se mueren, los bebés y de que cuando seamos grandes seremos papás o mamás y después abuelos y abuelas. Y ahora van a levantar los brazos a quienes les haya gustado lo que hemos hablado.

Todos y todas levantan los brazos salvo Natalia.

TRABAJO DESPUES DE LA PELÍCULA

Grupo de 3 años:

¿Qué es estar muerto?

María Mas: Estar aquí.

¿Estar aquí?

María Blanca: No, si estás muerto estás en el cielo.

¿Estáis todos y todas de acuerdo?

Vicente: Mis peces han muerto.

¿Dónde han ido?

Vicente: Al cielo de los peces.

Angel: Mi pez también ha muerto.

Y ¿dónde ha ido?

Angel: Al cielo.

Elena: A mí también se me ha muerto el pez

¿Y dónde está?

Elena: el cielo

Manuel: A mí también se me ha muerto un pez.

¿Y dónde está?

Manuel: En mi playa

¿En tu playa?

Manuel: En la playa de la abuela.

Entonces, todos y todas pensáis que cuando nos morimos vamos al cielo? ¿Dónde creéis que vamos cuando morimos?

9 dicen: Al cielo

Y ¿cómo vamos al cielo?

María Blanca: viene el señor y se te lleva al cielo.

¿Quién es ese señor? ¿dónde vive?

María Blanca: sí, se lleva a los animales.

¿Sólo a los animales?

Maria Blanca: y también hay otro señor que cuida de las personas.

Angel: y también hay un malo.

Y ¿cómo?

Maria Blanca: en brazos y lo lleva al cielo. Y lo lleva a una estrella.

Angel: y hay una estrella de Navidad con luces.

Pero María Blanca creo que no habla de esa estrella. Maria Blanca, hablas de la estrella que dice Ángel?

Maria Blanca: no, de la estrella de Navidad, no. De noche salen las estrellas y los muertos están en ellas.

Maria Mas, ¿que quieres decir?

Maria Mas: que las estrellas no son de verdad.

¿No son de verdad?

Maria Blanca: no todas son de verdad.

Angel: y viene el señor y también se lleva el vaso.

¿El vaso? Se puede morir?

Maria Blanca: no, es para beber.

¿El vaso tiene vida?

Debora: no

¿Y las plantas?

Débora: no, porque no tienen ojos.

¿Y los animales?

Débora: si

Maria Blanca: si

Elena: no, los animales no

¿Pero a ti se te ha muerto un pez, ¿no?

Elena: sí.

¿Entonces, pueden morir los peces?

Elena: no.

¿Y las personas pueden morir?

Maria Mas: no.

Maria Blanca: que si que pueden morir.

Angel: si que mueren.

Película: KIRIKÚ Y LA BRUJA

9 y 7 alumnos de 3 años Educación Infantil

Profesora: María Blasco

Código: KB

GRUPO 1

MAESTRA: ¿Alguien quiere contar algo de la película?

PAULA: la bruja quiere al nene muerto, estaba bebiendo y se ha pinchado en un cuchillo.

ÁLVAR: pues que ha salido el agua y se ha muerto, porque creo que el agua es mala.

NOA: se ha caído fuerte ahí, el nene se ha caído, había un pincho ahí, el agua está fuera.

LAIA: estaba el cuchillo de fuego, le ha pinchado 2 veces, se ha caído y se ha muerto.

ADRIÀ: su mamá ahora vive sola y no le puede ayudar ni traer agua y ahora trae agua ella sola.

MAESTRA: ¿y como estará la mamá ahora?

ADRIÀ: triste

VÍCTOR: si quiere mucha agua se hunde, porque le tira muy fuerte, los ojos cerrados, que está su mamá, no puede abrirlos porque esa agua es muy mala.

FRANCESSC: el agua no está y se ha muerto el niño.

LUCÍA: le ha pinchado, estaba nadando.

DAVID: la bruja ha quemado la casa y todos se han puesto a llorar y una chica se ha puesto a llorar porque le ha quemado su casa la bruja.

ÁLVAR: el bebé ha metido el cuchillo en el agua y se ha salido toda.

ADRIÀ: dentro había agua y ha clavado el cuchillo y ha salido toda el agua y los niños han cantado y han dicho que Kirikú es malo.

MAESTRA: ¿y qué ha hecho Kirikú?

ADRIÀ: nada

PAULA: estaba muerto y la bruja ha llamado a Kirikú

ÁLVAR: creo que ese fuego quema la casa

DAVID: la bruja ha quemado la casa, el niño estaba hablando

ÁLVAR: la bruja se había enfadado porque la barca estaba flotando y el niño decía que los chicos no se subieran, que era de la bruja

LAIA: el cuchillo que tenía la madre y cuando el chico estaba en la bomba de color verde en el agua, la ha cogido, la ha pinchado, se ha caído y se ha muerto

MAESTRA: Vosotros ¿conocéis a alguien que le haya pasado igual que a Kirikú, que se ha ahogado o ha muerto?

ÁLVAR: a nadie

VÍCTOR: si saca mucho agua se hunde, si baja mucho no puede salir y se hunde más

MAESTRA: ¿y qué le pasará?

VÍCTOR: pues que cierra los ojos y llora

MAESTRA: ¿podrá llorar después de cerrar los ojos?

MUCHOS: nooo!

ADRIÀ: la mamá llora porque había muerto

MAESTRA: ¿quién quiere ver qué pasa después en la película?

(seguimos mirando la película)

ÁLVAR: si ya está bien, no ha muerto, creo que estaba durmiendo

ADRIÀ: la bruja está en el fuego porque vivía allí

FRANCESC: estaba durmiendo

VÍCTOR: si se hunde bajo, bajo, más bajo todavía, se hunde.

GRUPO 2

MELCHOR: Kirikú estaba muerto en el agua y Kirikú estaba cantando una canción

NATALIA: después había fuego y no tenían agua

XAVIER: quería irse al agua

MAESTRA: y ¿quién ha conseguido el agua?

JORDI: Kirikú ha conseguido el agua y se ha muerto

IDOIA: como era el pequeño, le estaba quemando la mala, y después estaba en el agua

NICOLE: Kirikú ha pinchado y se ha muerto y ha salido toda el agua y a Kirikú lo ha cogido su mamá y luego le ha cantado una canción para que no se muera

NICOLE: estaba en su casa con un bote en la cabeza y se marchó y luego le da una patada y se ha roto y cuando entró y le pinchó, salió toda el agua y su madre estaba acostada y Kirikú se moría con toda el agua

NATALIA: Kirikú estaba muerto porque estaba en el agua y le había cogido la espada y se la había puesto

MAESTRA: ¿quién quiere ver qué pasa después en la película?

(seguimos mirando la película)

NATALIA: ya se había despertado y bailaban todos, riéndose

NICOLE: Kirikú se ha despertado porque su madre le ha cantado una canción

Película: "HISTORIA DE UNA GAVIOTA Y EL GATO QUE LE ENSEÑÓ A VOLAR"

23 alumnos de 5 años

Profesora: María Blasco

Código: HG

CONVERSACION SOBRE LA PELÍCULA

MAESTRA: *¿Alguien quiere contar algo sobre la película que hemos visto?*

JUAN CARLOS: *el pájaro ha ido al agua, el agua se ha puesto toda negra y el gorrión se ha puesto todo negro.*

REBECA: *yo he visto en la película que el pájaro blanco ha muerto. El agua negra la ha quitado hasta el fondo pero lo ha ahogado y entonces se levanta y se ha ido volando un poquito porque se caía y se ha ido volando donde estaba el mar negro.*

CARLES: *cuando se había sentado el gatito había crecido el pájaro pequeño y le estaba diciendo que tenía hambre, que tenía hambre todo el rato y le traía una manzana y se había "Estrompat" y luego le daba un mosquito y le sentaba bien.*

ALBA: *cuando el gato se despertó se fue otra vez y entonces ya había nacido el pajarito.*

LUCAS: *cuando la gaviota se cayó, el gato casi se la come.*

LUCÍA: *yo he visto en la película que la gaviota se caía al agua y se ponía toda negra y después se se cayó y estaba toda llena y sucia y se ha encontrado con el gato y le dijo la gaviota que cuide mucho de su huevo porque ella se va a morir.*

LOLA: *yo he visto que la gaviota le dijo a todas las Gaviota "cuidado", porque se va poner toda el agua llena y cómo eran gaviotas, las gaviota a veces se pegan al agua cuando está muy negra.*

RAÚL: *pero Lola, habías dicho que se llenaba, ¿de qué?*

LOLA: *de agua negra.*

ÁLVAR: *de petróleo de los barcos, y la gaviota se moría.*

CARLES: *que la gaviota cuando se puso tan negra el agua se iba a ahogar y después se limpió un poquito y podía volar y cuando llegó el gato estaba ya durmiendo.*

JUAN CARLOS: *no, estaba muerta.*

RAÚL: *no se estaba haciendo la dormida, estaba muerta.*

LAURA: *estaba muerta.*

LOLA: *que como es una peli se puede hacer la dormida.*

REBECA: *yo pienso que se murió.*

JORDI: *yo creo que estaba muerta.*

ALBA: *las palomas dentro, al fondo del agua que se ha puesto toda negra y se han hundido, pero no ha muerto, pero cuando iba a volar, se ha cansado, se ha caído y se ha muerto.*

SERGI: *yo pienso que cuando había venido estaba durmiendo.*

LOLA: cuando estaba el gato negro habló con la gatita blanca, cuando estaba bajo del el huevo de él, entonces se abrió y la gatita blanca dijo que era eso y entonces se le enseñó y la gatita blanca se fue y el pollito le dijo tengo hambre, tengo hambre. Entonces el gatito cogió su comida pero no le gustó y fue a por otra cosa y aparecieron los murciélagos y asustaron al pollito y entonces cuando vino el gato y le dio una manzana y tampoco, se tropezó con ella y luego le puso una mosca en la nariz y se la dio al pollito y le gustó y entonces empezó a comer muchas moscas y le ha gustado mucho.

RAÚL: yo pienso que eso blanco, la oca esa, yo pensaba que estaba muerta, pero se había hecho la dormida.

JUAN CARLOS: cuando se le puso el huevo el gato negro ahí, lo rompió y salió el pollito pequeño.

LUCAS: Lola, ¿por qué dices que son polluelos, si es una gaviota?

LOLA: ya lo sabía pero se me había olvidado, he dicho que era un pájaro, pero era una gaviota.

BRENDA: la abuelita estaba en la casa, limpiando la casita, y entonces el gato estaba bajo la mesa

LOLA: A la gaviota la habían cogido unos hombres y la habían puesto en unos dibujos.

LUCAS: las ratas peludas han cogido un palo y engañan a la gaviota.

REBECA: yo pienso que había muerto porque el agua estaba pegajosa y yo pienso que el gato había pedido ayuda a los demás gatos y cuando habían vuelto habían visto que se había muerto la gaviota.

CONVERSACIÓN TRAS VER LA PELÍCULA

¿Alguien quiere contar qué ha pasado en la película?

ANDREA: que la mamá había muerto y el gato cuidó su huevo hasta que nació y estaba diciendo: mamá, mamá, y no era su mamá.

NIÑO: Era su papá. Su papá no estaba muerto.

ALBA: que nació y ha dicho: Tengo hambre, tengo hambre. Y el gato no sabía qué darle de comer y tiró un eruptito.

NAIARA: la que se había caído quería que el gato le cuide el huevo porque la chica se iba a morir.

ÁGATA: que el gato le ha dicho que cuide el pollito porque su madre se iba a morir. Entonces, su madre y, cuando se quitó, ella podía salir y también cuando la madre le pidió que le ayudara

BORJA: el pollo se asustaba con las ratas. Y también tiraba libros porque le ha dado la gana, ha roto los libros.

ANDREA: no va a romperlos, va a leerlos.

MARIA: el pollito, le decía a la rata que se fuera. La gaviota ha muerto en el agua.

LUCÍA C.: la gaviota estaba dentro del agua y se ha muerto en el agua negra. Ha ido abajo del agua. Y después ha salido. Y, cuando estaba con el gatito se había muerto. Y se rompió el huevo y ha salido el pollito. Y también el gato lo ha encerrado en eso (la cama del gato) para que no lo vea la abuelita.

ANNA: que el gato ha llamado al pollito porque creía que era su madre, porque su madre se había muerto. Pero se metió en el agua y había negro pero ya ha muerto.

LIAM: que estaba muerto.

7.4.2. ANÁLISIS CUANTITATIVO

El programa de estadística Descriptiva que hemos utilizado ha sido el **SPSS 15.00**

7.4.2.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO: DATOS BÁSICOS, PORCENTAJES Y MEDIAS

Datos básicos de los participantes

Número de sujetos, ocupación y porcentajes:

TOTAL DE SUJETOS: 290

Estudiantes: 158

Profesores: 132

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Estudiante 1º ESO	48	16,55
	Estudiante 2º ESO	60	20,68
	Estudiante 3º ESO	34	11,72
	Estudiante 4º ESO	16	5,51
	Profesor en Formación Inicial	46	15,86
	Profesor en activo	36	12,41
	Profesor asistente al Seminario	24	8,27
	Profesor asistente al Taller Nov09	26	8,96
	Total	290	100,0

Porcentaje de estudiantes: 54,48%.

Porcentaje de profesores: 45,51%

El Análisis se presenta de la siguiente manera:

7.4.2.1.1. Respuesta de todos los sujetos en cada ítem

7.4.2.1.2. Respuestas por Grupos:

7.4.2.1.2.1. Profesores

7.4.2.1.2.2. Estudiantes

7.4.2.1.3. Respuestas comparadas:

7.4.2.1.3.1. Entre Profesores y Estudiantes

7.4.2.1.3.2. Entre profesores asistentes a Seminarios y Profesores sin relación con el tema

7.4.2.1.3.3. Entre estudiantes de 1º /2º ESO y de 3º/4º ESO

7.4.2.1.1. RESPUESTA DE TODOS LOS SUJETOS EN CADA ÍTEM

Bloque "Muerte y sociedad"

Estadísticos

		Muerte y sociedad-La muerte es un tema tabú	Muerte y sociedad-La muerte forma parte de la formación integral del individuo	Muerte y sociedad-Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo	Muerte y sociedad-Hablar con normalidad de la muerte nos prepara para las "muertes parciales" pérdidas por las que tenemos que pasar a lo largo de nuestra vida	Muerte y sociedad-Haber tenido una experiencia de pérdida significativa influye en la importancia que damos al hecho de poder hablar de la muerte con normalidad
N	Válidos	322	320	320	320	320
	Perdidos	1	3	3	3	3

Estadísticos

		Muerte y sociedad-No se oculta en todas las culturas	Muerte y sociedad-No siempre se ha ocultado el tema de la muerte	Muerte y sociedad-En la actualidad hay una tendencia a esconder la muerte	Muerte y sociedad-Nuestro actual momento socioeconómico tiene alguna relación con el ocultamiento de la muerte	Muerte y sociedad-La normalización de la muerte en la educación contribuiría a su normalización en la sociedad
N	Válidos	320	321	321	317	318
	Perdidos	3	2	2	6	5

Muerte y sociedad-La muerte es un tema tabú

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	53	16,4	16,5	16,5
	En desacuerdo parcial	68	21,1	21,1	37,6
	Indeciso	60	18,6	18,6	56,2
	De acuerdo	79	24,5	24,5	80,7
	Muy de acuerdo	62	19,2	19,3	100,0
	Total	322	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		323	100,0		

Muerte y sociedad-La muerte forma parte de la formación integral del individuo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	14	4,3	4,4	4,4
	En desacuerdo parcial	17	5,3	5,3	9,7
	Indeciso	55	17,0	17,2	26,9
	De acuerdo	121	37,5	37,8	64,7
	Muy de acuerdo	113	35,0	35,3	100,0
	Total	320	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,9		
Total		323	100,0		

Muerte y sociedad-Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	29	9,0	9,1	9,1
	En desacuerdo parcial	30	9,3	9,4	18,4
	Indeciso	47	14,6	14,7	33,1
	De acuerdo	100	31,0	31,3	64,4
	Muy de acuerdo	114	35,3	35,6	100,0
	Total	320	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,9		
Total		323	100,0		

Muerte y sociedad-Hablar con normalidad de la muerte nos prepara para las "muertes parciales" pérdidas por las que tenemos que pasar a lo largo de nuestra vida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	22	6,8	6,9	6,9
	En desacuerdo parcial	38	11,8	11,9	18,8
	Indeciso	62	19,2	19,4	38,1
	De acuerdo	97	30,0	30,3	68,4
	Muy de acuerdo	101	31,3	31,6	100,0
	Total	320	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,9		
Total		323	100,0		

Muerte y sociedad-Haber tenido una experiencia de pérdida significativa influye en la importancia que damos al hecho de poder hablar de la muerte con normalidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	18	5,6	5,6	5,6
	En desacuerdo parcial	34	10,5	10,6	16,3
	Indeciso	81	25,1	25,3	41,6
	De acuerdo	111	34,4	34,7	76,3
	Muy de acuerdo	76	23,5	23,8	100,0
	Total	320	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,9		
Total		323	100,0		

Muerte y sociedad-No se oculta en todas las culturas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	10	3,1	3,1	3,1
	En desacuerdo parcial	11	3,4	3,4	6,6
	Indeciso	43	13,3	13,4	20,0
	De acuerdo	84	26,0	26,3	46,3
	Muy de acuerdo	172	53,3	53,8	100,0
	Total	320	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,9		
Total		323	100,0		

Muerte y sociedad-No siempre se ha ocultado el tema de la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	11	3,4	3,4	3,4
	En desacuerdo parcial	38	11,8	11,8	15,3
	Indeciso	126	39,0	39,3	54,5
	De acuerdo	90	27,9	28,0	82,6
	Muy de acuerdo	56	17,3	17,4	100,0
	Total	321	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,6		
Total		323	100,0		

Muerte y sociedad-En la actualidad hay una tendencia a esconder la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	29	9,0	9,0	9,0
	En desacuerdo parcial	51	15,8	15,9	24,9
	Indeciso	63	19,5	19,6	44,5
	De acuerdo	99	30,7	30,8	75,4
	Muy de acuerdo	79	24,5	24,6	100,0
	Total	321	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,6		
Total		323	100,0		

Muerte y sociedad-Nuestro actual momento socioeconómico tiene alguna relación con el ocultamiento de la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	52	16,1	16,4	16,4
	En desacuerdo parcial	46	14,2	14,5	30,9
	Indeciso	116	35,9	36,6	67,5
	De acuerdo	60	18,6	18,9	86,4
	Muy de acuerdo	43	13,3	13,6	100,0
	Total	317	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	6	1,9		
Total		323	100,0		

Muerte y sociedad-La normalización de la muerte en la educación contribuiría a su normalización en la sociedad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	19	5,9	6,0	6,0
	En desacuerdo parcial	15	4,6	4,7	10,7
	Indeciso	84	26,0	26,4	37,1
	De acuerdo	94	29,1	29,6	66,7
	Muy de acuerdo	106	32,8	33,3	100,0
	Total	318	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	5	1,5		
Total		323	100,0		

Bloque "Los niños y la muerte"

Estadísticos

		Los niños y la muerte- Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de la misma manera que los adultos	Los niños y la muerte- Según la edad, la idea de la muerte va cambiando	Los niños y la muerte- Un educador debe conocer la psicología evolutiva de los niños y adolescente s respecto a la muerte	Los niños y la muerte-Alguna vez he observado cómo los niños juegan a la muerte	Los niños y la muerte-Dejar que los niños se expresen sobre la muerte contribuiría a una educación más completa y equilibrada
N	Válidos	321	323	319	313	323
	Perdidos	2	0	4	10	0

Estadísticos

		Los niños y la muerte-Me he encontrado en alguna situación de no saber qué contestar a algún niño adolescente sobre alguna pregunta relacionada con la muerte	Los niños y la muerte- Saber de nuestra finitud, enseña a valorar las pequeñas cosas y el día a día	Los niños y la muerte-Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte que se cuenta a los niños influye en su formación como personas y en su percepción de la vida	Los niños y la muerte-Es preferible ocuparse cuando ocurra en lugar de amargarse pensando en ello
N	Válidos	140	322	322	321
	Perdidos	183	1	1	2

Los niños y la muerte-Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de la misma manera que los adultos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	132	40,9	41,1	41,1
	En desacuerdo parcial	96	29,7	29,9	71,0
	Indeciso	35	10,8	10,9	81,9
	De acuerdo	31	9,6	9,7	91,6
	Muy de acuerdo	27	8,4	8,4	100,0
	Total	321	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,6		
Total		323	100,0		

Los niños y la muerte-Según la edad, la idea de la muerte va cambiando

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	11	3,4	3,4	3,4
	En desacuerdo parcial	8	2,5	2,5	5,9
	Indeciso	21	6,5	6,5	12,4
	De acuerdo	126	39,0	39,0	51,4
	Muy de acuerdo	157	48,6	48,6	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Los niños y la muerte-Un educador debe conocer la psicología evolutiva de los niños y adolescentes respecto a la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	13	4,0	4,1	4,1
	En desacuerdo parcial	15	4,6	4,7	8,8
	Indeciso	52	16,1	16,3	25,1
	De acuerdo	120	37,2	37,6	62,7
	Muy de acuerdo	119	36,8	37,3	100,0
	Total	319	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	4	1,2		
Total		323	100,0		

Los niños y la muerte-Alguna vez he observado cómo los niños juegan a la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	81	25,1	25,9	25,9
	En desacuerdo parcial	29	9,0	9,3	35,1
	Indeciso	50	15,5	16,0	51,1
	De acuerdo	80	24,8	25,6	76,7
	Muy de acuerdo	73	22,6	23,3	100,0
	Total	313	96,9	100,0	
Perdidos	Sistema	10	3,1		
Total		323	100,0		

Los niños y la muerte-Dejar que los niños se expresen sobre la muerte contribuiría a una educación más completa y equilibrada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	16	5,0	5,0	5,0
	En desacuerdo parcial	21	6,5	6,5	11,5
	Indeciso	62	19,2	19,2	30,7
	De acuerdo	110	34,1	34,1	64,7
	Muy de acuerdo	114	35,3	35,3	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Los niños y la muerte-Me he encontrado en alguna situación de no saber qué contestar a algún niño adolescente sobre alguna pregunta relacionada con la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	27	8,4	19,3	19,3
	En desacuerdo parcial	25	7,7	17,9	37,1
	Indeciso	30	9,3	21,4	58,6
	De acuerdo	29	9,0	20,7	79,3
	Muy de acuerdo	29	9,0	20,7	100,0
	Total	140	43,3	100,0	
Perdidos	Sistema	183	56,7		
Total		323	100,0		

Los niños y la muerte-Saber de nuestra finitud, enseña a valorar las pequeñas cosas y el día a día

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	6	1,9	1,9	1,9
	En desacuerdo parcial	21	6,5	6,5	8,4
	Indeciso	46	14,2	14,3	22,7
	De acuerdo	83	25,7	25,8	48,4
	Muy de acuerdo	166	51,4	51,6	100,0
	Total	322	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		323	100,0		

Los niños y la muerte-Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte que se cuenta a los niños influye en su formación como personas y en su percepción de la vida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	17	5,3	5,3	5,3
	En desacuerdo parcial	24	7,4	7,5	12,7
	Indeciso	62	19,2	19,3	32,0
	De acuerdo	100	31,0	31,1	63,0
	Muy de acuerdo	119	36,8	37,0	100,0
	Total	322	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		323	100,0		

Los niños y la muerte-Es preferible ocuparse cuando ocurra en lugar de amargarse pensando en ello

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	49	15,2	15,3	15,3
	En desacuerdo parcial	41	12,7	12,8	28,0
	Indeciso	65	20,1	20,2	48,3
	De acuerdo	81	25,1	25,2	73,5
	Muy de acuerdo	85	26,3	26,5	100,0
	Total	321	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,6		
Total		323	100,0		

Bloque "Normalización en Educación"

Estadísticos

		Normalización en Educación- La muerte es un tema habitualmente trabajado en la educación escolar	Normalización en Educación- La muerte es un tema que debe tratarse sólo en la familia	Normalización en Educación- La educación no debería descartar el tema de la muerte	Normalización en Educación-El tema de la muerte debe tratarse en la educación de manera laica, sin introducir ninguna creencia	Normalización en Educación- El tema de la muerte debe tratarse en la educación desde alguna creencia concreta	Normalización en Educación- Es mejor no hablar de la muerte a los niños
N	Válidos	322	319	319	316	316	321
	Perdidos	1	4	4	7	7	2

Estadísticos

		Normalización en Educación-Es mejor permitir que los niños y adolescentes hablen libremente del tema	Normalización en Educación-Cuando sucede alguna eventualidad trágica en la escuela, es importante no ignorarla	Normalización en Educación-Podemos hablar de la muerte en la escuela dentro de algunas materias curriculares	Normalización en Educación-Convendría que en los diferentes documentos organizativos del centro se contemplara algún aspecto relacionado con el tratamiento de la muerte en educación	Normalización en Educación-El tratar o no el tema de la muerte en la educación es una cosa personal de cada profesor
N	Válidos	321	323	70	70	69
	Perdidos	2	0	253	253	254

Estadísticos

		Normalización en Educación-El tratar o no el tema de la muerte en la educación ha de ser algo consensuado en la escuela y con criterios comunes	Normalización en Educación-El tratar el tema de la muerte en la educación ha de estar reflejado en los planes educativos generales	Normalización en Educación-La formación inicial de los estudiantes de carreras docentes debería incluir la didáctica de la muerte	Normalización en Educación-La formación permanente de los profesores en activo debería incluir la didáctica de la muerte	Normalización en Educación-Contar con recursos didácticos y materiales curriculares ayudaría a normalizar la muerte en educación
N	Válidos	69	69	69	69	69
	Perdidos	254	254	254	254	254

Estadísticos

		Normalización en Educación-Conozco algún libro referido al tema de la muerte en educación.	Normalización en Educación-He leído algún artículo o libro sobre el tema de la muerte	Normalización en Educación-La didáctica de la muerte debe ocuparse sólo de cómo tratar los eventos trágicos	Normalización en Educación-La didáctica de la muerte debe ocuparse no sólo de cómo tratar los eventos trágicos sino también preparar para ellos	Normalización en Educación-Un curso de formación de este tipo debería revisar creencias sociales y culturales
N	Válidos	69	69	70	70	70
	Perdidos	254	254	253	253	253

Normalización en Educación-La muerte es un tema que debe tratarse sólo en la familia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	183	56,7	57,4	57,4
	En desacuerdo parcial	84	26,0	26,3	83,7
	Indeciso	32	9,9	10,0	93,7
	De acuerdo	13	4,0	4,1	97,8
	Muy de acuerdo	7	2,2	2,2	100,0
	Total	319	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	4	1,2		
Total		323	100,0		

Normalización en Educación-La muerte es un tema habitualmente trabajado en la educación escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	139	43,0	43,2	43,2
	En desacuerdo parcial	95	29,4	29,5	72,7
	Indeciso	47	14,6	14,6	87,3
	De acuerdo	33	10,2	10,2	97,5
	Muy de acuerdo	8	2,5	2,5	100,0
	Total	322	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		323	100,0		

Normalización en Educación-La educación no debería descartar el tema de la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	29	9,0	9,1	9,1
	En desacuerdo parcial	22	6,8	6,9	16,0
	Indeciso	51	15,8	16,0	32,0
	De acuerdo	98	30,3	30,7	62,7
	Muy de acuerdo	119	36,8	37,3	100,0
	Total	319	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	4	1,2		
Total		323	100,0		

Normalización en Educación-El tema de la muerte debe tratarse en la educación de manera laica, sin introducir ninguna creencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	20	6,2	6,3	6,3
	En desacuerdo parcial	33	10,2	10,4	16,8
	Indeciso	62	19,2	19,6	36,4
	De acuerdo	83	25,7	26,3	62,7
	Muy de acuerdo	118	36,5	37,3	100,0
	Total	316	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	7	2,2		
Total		323	100,0		

Normalización en Educación-El tema de la muerte debe tratarse en la educación desde alguna creencia concreta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	141	43,7	44,6	44,6
	En desacuerdo parcial	68	21,1	21,5	66,1
	Indeciso	69	21,4	21,8	88,0
	De acuerdo	23	7,1	7,3	95,3
	Muy de acuerdo	15	4,6	4,7	100,0
	Total	316	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	7	2,2		
Total		323	100,0		

Normalización en Educación-Es mejor no hablar de la muerte a los niños

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	179	55,4	55,8	55,8
	En desacuerdo parcial	53	16,4	16,5	72,3
	Indeciso	42	13,0	13,1	85,4
	De acuerdo	19	5,9	5,9	91,3
	Muy de acuerdo	28	8,7	8,7	100,0
	Total	321	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,6		
Total		323	100,0		

Normalización en Educación-Es mejor permitir que los niños y adolescentes hablen libremente del tema

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	14	4,3	4,4	4,4
	En desacuerdo parcial	15	4,6	4,7	9,0
	Indeciso	34	10,5	10,6	19,6
	De acuerdo	119	36,8	37,1	56,7
	Muy de acuerdo	139	43,0	43,3	100,0
	Total	321	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,6		
Total		323	100,0		

Normalización en Educación-Cuando sucede alguna eventualidad trágica en la escuela, es importante no ignorarla

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	13	4,0	4,0	4,0
	En desacuerdo parcial	13	4,0	4,0	8,0
	Indeciso	40	12,4	12,4	20,4
	De acuerdo	92	28,5	28,5	48,9
	Muy de acuerdo	165	51,1	51,1	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Normalización en Educación-Podemos hablar de la muerte en la escuela dentro de algunas materias curriculares

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo parcial	2	,6	2,9	2,9
	Indeciso	20	6,2	28,6	31,4
	De acuerdo	20	6,2	28,6	60,0
	Muy de acuerdo	28	8,7	40,0	100,0
	Total	70	21,7	100,0	
Perdidos	Sistema	253	78,3		
Total		323	100,0		

Normalización en Educación-Convendría que en los diferentes documentos organizativos del centro se contemplara algún aspecto relacionado con el tratamiento de la muerte en educación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo parcial	4	1,2	5,7	5,7
	Indeciso	16	5,0	22,9	28,6
	De acuerdo	31	9,6	44,3	72,9
	Muy de acuerdo	19	5,9	27,1	100,0
	Total	70	21,7	100,0	
Perdidos	Sistema	253	78,3		
Total		323	100,0		

Normalización en Educación-El tratar o no el tema de la muerte en la educación es una cosa personal de cada profesor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	9	2,8	13,0	13,0
	En desacuerdo parcial	15	4,6	21,7	34,8
	Indeciso	17	5,3	24,6	59,4
	De acuerdo	20	6,2	29,0	88,4
	Muy de acuerdo	8	2,5	11,6	100,0
	Total	69	21,4	100,0	
Perdidos	Sistema	254	78,6		
Total		323	100,0		

Normalización en Educación-El tratar o no el tema de la muerte en la educación ha de ser algo consensuado en la escuela y con criterios comunes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo parcial	4	1,2	5,8	5,8
	Indeciso	11	3,4	15,9	21,7
	De acuerdo	36	11,1	52,2	73,9
	Muy de acuerdo	18	5,6	26,1	100,0
	Total	69	21,4	100,0	
Perdidos	Sistema	254	78,6		
Total		323	100,0		

Normalización en Educación-El tratar el tema de la muerte en la educación ha de estar reflejado en los planes educativos generales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	1	,3	1,4	1,4
	En desacuerdo parcial	4	1,2	5,8	7,2
	Indeciso	29	9,0	42,0	49,3
	De acuerdo	22	6,8	31,9	81,2
	Muy de acuerdo	13	4,0	18,8	100,0
	Total	69	21,4	100,0	
Perdidos	Sistema	254	78,6		
Total		323	100,0		

Normalización en Educación-La formación inicial de los estudiantes de carreras docentes debería incluir la didáctica de la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo parcial	5	1,5	7,2	7,2
	Indeciso	11	3,4	15,9	23,2
	De acuerdo	32	9,9	46,4	69,6
	Muy de acuerdo	21	6,5	30,4	100,0
	Total	69	21,4	100,0	
Perdidos	Sistema	254	78,6		
Total		323	100,0		

Normalización en Educación-La formación permanente de los profesores en activo debería incluir la didáctica de la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo parcial	4	1,2	5,8	5,8
	Indeciso	7	2,2	10,1	15,9
	De acuerdo	34	10,5	49,3	65,2
	Muy de acuerdo	24	7,4	34,8	100,0
	Total	69	21,4	100,0	
Perdidos	Sistema	254	78,6		
Total		323	100,0		

Normalización en Educación-Contar con recursos didácticos y materiales curriculares ayudaría a normalizar la muerte en educación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo parcial	2	,6	2,9	2,9
	Indeciso	11	3,4	15,9	18,8
	De acuerdo	31	9,6	44,9	63,8
	Muy de acuerdo	25	7,7	36,2	100,0
	Total	69	21,4	100,0	
Perdidos	Sistema	254	78,6		
Total		323	100,0		

Normalización en Educación-Conozco algún libro referido al tema de la muerte en educación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	57	17,6	82,6	82,6
	En desacuerdo parcial	7	2,2	10,1	92,8
	Indeciso	2	,6	2,9	95,7
	De acuerdo	1	,3	1,4	97,1
	Muy de acuerdo	2	,6	2,9	100,0
	Total	69	21,4	100,0	
Perdidos	Sistema	254	78,6		
Total		323	100,0		

Normalización en Educación-He leído algún artículo o libro sobre el tema de la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	43	13,3	62,3	62,3
	En desacuerdo parcial	9	2,8	13,0	75,4
	Indeciso	5	1,5	7,2	82,6
	De acuerdo	7	2,2	10,1	92,8
	Muy de acuerdo	5	1,5	7,2	100,0
	Total	69	21,4	100,0	
Perdidos	Sistema	254	78,6		
Total		323	100,0		

Normalización en Educación-La didáctica de la muerte debe ocuparse sólo de cómo tratar los eventos trágicos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	34	10,5	48,6	48,6
	En desacuerdo parcial	26	8,0	37,1	85,7
	Indeciso	8	2,5	11,4	97,1
	De acuerdo	2	,6	2,9	100,0
	Total	70	21,7	100,0	
Perdidos	Sistema	253	78,3		
Total		323	100,0		

Normalización en Educación-La didáctica de la muerte debe ocuparse no sólo de cómo tratar los eventos trágicos sino también preparar para ellos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo parcial	3	,9	4,3	4,3
	Indeciso	3	,9	4,3	8,6
	De acuerdo	24	7,4	34,3	42,9
	Muy de acuerdo	40	12,4	57,1	100,0
	Total	70	21,7	100,0	
Perdidos	Sistema	253	78,3		
Total		323	100,0		

Normalización en Educación-Un curso de formación de este tipo debería revisar creencias sociales y culturales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	4	1,2	5,7	5,7
	En desacuerdo parcial	2	,6	2,9	8,6
	Indeciso	21	6,5	30,0	38,6
	De acuerdo	28	8,7	40,0	78,6
	Muy de acuerdo	15	4,6	21,4	100,0
	Total	70	21,7	100,0	
Perdidos	Sistema	253	78,3		
Total		323	100,0		

Normalización en Educación-¿Qué otros aspectos debería contener un Curso de Formación sobre la didáctica de la muerte?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	49	15,2	70,0	70,0
	Psicología	1	,3	1,4	71,4
	Experiencias	4	1,2	5,7	77,1
	Cómo tratar la muerte con todas las edades	8	2,5	11,4	88,6
	Cómo enseñar lo que es la muerte y lo que conlleva	1	,3	1,4	90,0
	Preparación para momentos trágicos	3	,9	4,3	94,3
	Pensamientos	3	,9	4,3	98,6
	Las pequeñas muertes del día a día sirven para renacer	1	,3	1,4	100,0
	Total	70	21,7	100,0	
Perdidos	Sistema	253	78,3		
Total		323	100,0		

Esta pregunta es especial, pues permitía escribir a los participantes. El 70% no escribe nada, y luego consecuentemente la tabla nos da el número de sujetos y el porcentaje correspondiente a cada propuesta

7.4.2.1.2. RESPUESTAS POR GRUPOS

7.4.2.1.2.1. GRUPO DE PROFESORES

Bloque "Muerte y Sociedad:

Estadísticos

		Muerte y sociedad-La muerte es un tema tabú	Muerte y sociedad-La muerte forma parte de la formación integral del individuo	Muerte y sociedad-Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo	Muerte y sociedad-Hablar con normalidad de la muerte nos prepara para las "muertes parciales" pérdidas por las que tenemos que pasar a lo largo de nuestra vida	Muerte y sociedad-Haber tenido una experiencia de pérdida significativa influye en la importancia que damos al hecho de poder hablar de la muerte con normalidad
N	Válidos	131	131	131	131	131
	Perdidos	1	1	1	1	1

Estadísticos

		Muerte y sociedad-No se oculta en todas las culturas	Muerte y sociedad-No siempre se ha ocultado el tema de la muerte	Muerte y sociedad-En la actualidad hay una tendencia a esconder la muerte	Muerte y sociedad-Nuestro actual momento socioeconómico tiene alguna relación con el ocultamiento de la muerte	Muerte y sociedad-La normalización de la muerte en la educación contribuiría a su normalización en la sociedad
N	Válidos	132	131	131	130	132
	Perdidos	0	1	1	2	0

1. La muerte es un tema tabú

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	11	8,3	8,4	8,4
	En desacuerdo parcial	24	18,2	18,3	26,7
	Indeciso	19	14,4	14,5	41,2
	De acuerdo	39	29,5	29,8	71,0
	Muy de acuerdo	38	28,8	29,0	100,0
	Total	131	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,8		
Total		132	100,0		

2. La muerte forma parte de la formación integral del individuo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	4	3,0	3,1	3,1
	En desacuerdo parcial	5	3,8	3,8	6,9
	Indeciso	15	11,4	11,5	18,3
	De acuerdo	47	35,6	35,9	54,2
	Muy de acuerdo	60	45,5	45,8	100,0
	Total	131	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,8		
Total		132	100,0		

3. Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	4	3,0	3,1	3,1
	En desacuerdo parcial	4	3,0	3,1	6,1
	Indeciso	16	12,1	12,2	18,3
	De acuerdo	43	32,6	32,8	51,1
	Muy de acuerdo	64	48,5	48,9	100,0
	Total	131	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,8		
Total		132	100,0		

4. Hablar con normalidad de la muerte nos prepara para las "muertes parciales"

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	4	3,0	3,1	3,1
	En desacuerdo parcial	6	4,5	4,6	7,6
	Indeciso	21	15,9	16,0	23,7
	De acuerdo	44	33,3	33,6	57,3
	Muy de acuerdo	56	42,4	42,7	100,0
	Total	131	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,8		
Total		132	100,0		

5. Haber tenido una experiencia de pérdida significativa influye en la importancia que damos al hecho de poder hablar de la muerte con normalidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	5	3,8	3,8	3,8
	En desacuerdo parcial	9	6,8	6,9	10,7
	Indeciso	33	25,0	25,2	35,9
	De acuerdo	45	34,1	34,4	70,2
	Muy de acuerdo	39	29,5	29,8	100,0
	Total	131	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,8		
Total		132	100,0		

6. No se oculta en todas las culturas

		Frecuencia	Porcenta -je	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo parcial	5	3,8	3,8	3,8
	Indeciso	29	22,0	22,0	25,8
	De acuerdo	40	30,3	30,3	56,1
	Muy de acuerdo	58	43,9	43,9	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

7. No siempre se ha ocultado el tema de la muerte

		Frecuencia	Porcenta -je	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo parcial	20	15,2	15,3	15,3
	Indeciso	55	41,7	42,0	57,3
	De acuerdo	35	26,5	26,7	84,0
	Muy de acuerdo	21	15,9	16,0	100,0
	Total	131	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,8		
Total		132	100,0		

8. En la actualidad hay una tendencia a esconder la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	5	3,8	3,8	3,8
	En desacuerdo parcial	18	13,6	13,7	17,6
	Indeciso	21	15,9	16,0	33,6
	De acuerdo	51	38,6	38,9	72,5
	Muy de acuerdo	36	27,3	27,5	100,0
	Total	131	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,8		
Total		132	100,0		

9. Nuestro actual momento socioeconómico tiene alguna relación con el ocultamiento de la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	14	10,6	10,8	10,8
	En desacuerdo parcial	19	14,4	14,6	25,4
	Indeciso	46	34,8	35,4	60,8
	De acuerdo	30	22,7	23,1	83,8
	Muy de acuerdo	21	15,9	16,2	100,0
	Total	130	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,5		
Total		132	100,0		

10. La normalización de la muerte en la educación contribuiría a su normalización en la sociedad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	2	1,5	1,5	1,5
	En desacuerdo parcial	4	3,0	3,0	4,5
	Indeciso	12	9,1	9,1	13,6
	De acuerdo	56	42,4	42,4	56,1
	Muy de acuerdo	58	43,9	43,9	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Bloque “Los niños y la muerte”

Estadísticos

		Los niños y la muerte- Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de la misma manera que los adultos	Los niños y la muerte- Según la edad, la idea de la muerte va cambiando	Los niños y la muerte- Un educador debe conocer la psicología evolutiva de los niños y adolescentes respecto a la muerte	Los niños y la muerte- Alguna vez he observado cómo los niños juegan a la muerte	Los niños y la muerte- Dejar que los niños se expresen sobre la muerte contribuiría a una educación más completa y equilibrada
N	Válidos	132	132	131	128	132
	Perdidos	0	0	1	4	0

Estadísticos

		Los niños y la muerte- Me he encontrado en alguna situación de no saber qué contestar a algún niño adolescente sobre alguna pregunta relacionada con la muerte	Los niños y la muerte- Es preferible ocuparse cuando ocurra en lugar de amargarse pensando en ello	Los niños y la muerte- Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte que se cuenta a los niños influye en su formación como personas y en su percepción de la vida	Los niños y la muerte- Saber de nuestra finitud, enseña a valorar las pequeñas cosas y el día a día
N	Válidos	108	132	132	132
	Perdidos	24	0	0	0

1. Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de la misma manera que los adultos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	64	48,5	48,5	48,5
	En desacuerdo parcial	53	40,2	40,2	88,6
	Indeciso	6	4,5	4,5	93,2
	De acuerdo	2	1,5	1,5	94,7
	Muy de acuerdo	7	5,3	5,3	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

2. Según la edad, la idea de la muerte va cambiando

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	1	,8	,8	,8
	En desacuerdo parcial	1	,8	,8	1,5
	Indeciso	7	5,3	5,3	6,8
	De acuerdo	54	40,9	40,9	47,7
	Muy de acuerdo	69	52,3	52,3	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

3. Un educador debe conocer la psicología evolutiva de los niños y adolescentes respecto a la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	1	,8	,8	,8
	En desacuerdo parcial	4	3,0	3,1	3,8
	Indeciso	12	9,1	9,2	13,0
	De acuerdo	47	35,6	35,9	48,9
	Muy de acuerdo	67	50,8	51,1	100,0
	Total	131	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,8		
Total		132	100,0		

4. Alguna vez he observado cómo los niños juegan a la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	28	21,2	21,9	21,9
	En desacuerdo parcial	13	9,8	10,2	32,0
	Indeciso	26	19,7	20,3	52,3
	De acuerdo	37	28,0	28,9	81,3
	Muy de acuerdo	24	18,2	18,8	100,0
	Total	128	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	3,0		
Total		132	100,0		

5. Dejar que los niños se expresen sobre la muerte contribuiría a una educación más completa y equilibrada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo parcial	4	3,0	3,0	3,0
	Indeciso	13	9,8	9,8	12,9
	De acuerdo	51	38,6	38,6	51,5
	Muy de acuerdo	64	48,5	48,5	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

6. En alguna situación de no saber qué contestar a algún niño adolescente sobre alguna pregunta relacionada con la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	20	15,2	18,5	18,5
	En desacuerdo parcial	19	14,4	17,6	36,1
	Indeciso	22	16,7	20,4	56,5
	De acuerdo	21	15,9	19,4	75,9
	Muy de acuerdo	26	19,7	24,1	100,0
	Total	108	81,8	100,0	
Perdidos	Sistema	24	18,2		
Total		132	100,0		

7. Es preferible ocuparse cuando ocurra en lugar de amargarse pensando en ello

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	27	20,5	20,5	20,5
	En desacuerdo parcial	22	16,7	16,7	37,1
	Indeciso	20	15,2	15,2	52,3
	De acuerdo	29	22,0	22,0	74,2
	Muy de acuerdo	34	25,8	25,8	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

8. Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte que se cuenta a los niños influye en su formación como personas y en su percepción de la vida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	2	1,5	1,5	1,5
	En desacuerdo parcial	5	3,8	3,8	5,3
	Indeciso	19	14,4	14,4	19,7
	De acuerdo	41	31,1	31,1	50,8
	Muy de acuerdo	65	49,2	49,2	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

9. Saber de nuestra finitud, enseña a valorar las pequeñas cosas y el día a día

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo parcial	2	1,5	1,5	1,5
	Indeciso	8	6,1	6,1	7,6
	De acuerdo	37	28,0	28,0	35,6
	Muy de acuerdo	85	64,4	64,4	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Bloque "Normalización en Educación"

Estadísticos

		Normalización en Educación -La muerte es un tema habitualmente trabajado en la educación escolar	Normalización en Educación- La muerte es un tema que debe tratarse sólo en la familia	Normalización en Educación- La educación no debería descartar el tema de la muerte	Normalización en Educación-El tema de la muerte debe tratarse en la educación de manera laica, sin introducir ninguna creencia	Normalización en Educación-El tema de la muerte debe tratarse en la educación desde alguna creencia concreta	Normalización en Educación- Es mejor no hablar de la muerte a los niños
N	Válidos	132	130	131	129	128	131
	Perdidos	0	2	1	3	4	1

Estadísticos

		Normalización en Educación- Es mejor permitir que los niños y adolescentes hablen libremente del tema	Normalización en Educación- Cuando sucede alguna eventualidad trágica en la escuela, es importante no ignorarla	Normalización en Educación- Podemos hablar de la muerte en la escuela dentro de algunas materias curriculares	Normalización en Educación- Convendría que en los diferentes documentos organizativos del centro se contemplara algún aspecto relacionado con el tratamiento de la muerte en educación	Normalización en Educación-El tratar o no el tema de la muerte en la educación es una cosa personal de cada profesor
N	Válidos	131	132	70	70	69
	Perdidos	1	0	62	62	63

Estadísticos

		Normalización en Educación-El tratar o no el tema de la muerte en la educación ha de ser algo consensuado en la escuela y con criterios comunes	Normalización en Educación-El tratar el tema de la muerte en la educación ha de estar reflejado en los planes educativos generales	Normalización en Educación-La formación inicial de los estudiantes de carreras docentes debería incluir la didáctica de la muerte	Normalización en Educación-La formación permanente de los profesores en activo debería incluir la didáctica de la muerte	Normalización en Educación-Contar con recursos didácticos y materiales curriculares ayudaría a normalizar la muerte en educación
N	Válidos	69	69	69	69	69
	Perdidos	63	63	63	63	63

Estadísticos

		Normalización en Educación-Conozco algún libro referido al tema de la muerte en educación.	Normalización en Educación-He leído algún artículo o libro sobre el tema de la muerte	Normalización en Educación-La didáctica de la muerte debe ocuparse sólo de cómo tratar los eventos trágicos	Normalización en Educación-La didáctica de la muerte debe ocuparse no sólo de cómo tratar los eventos trágicos sino también preparar para ellos	Normalización en Educación-Un curso de formación de este tipo debería revisar creencias sociales y culturales
N	Válidos	69	69	70	70	70
	Perdidos	63	63	62	62	62

1. La muerte es un tema habitualmente trabajado en la educación escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	76	57,6	57,6	57,6
	En desacuerdo parcial	38	28,8	28,8	86,4
	Indeciso	14	10,6	10,6	97,0
	De acuerdo	4	3,0	3,0	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

2. La muerte es un tema que debe tratarse sólo en la familia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	89	67,4	68,5	68,5
	En desacuerdo parcial	34	25,8	26,2	94,6
	Indeciso	4	3,0	3,1	97,7
	De acuerdo	2	1,5	1,5	99,2
	Muy de acuerdo	1	,8	,8	100,0
	Total	130	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,5		
Total		132	100,0		

3. La educación no debería descartar el tema de la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	6	4,5	4,6	4,6
	En desacuerdo parcial	5	3,8	3,8	8,4
	Indeciso	9	6,8	6,9	15,3
	De acuerdo	44	33,3	33,6	48,9
	Muy de acuerdo	67	50,8	51,1	100,0
	Total	131	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,8		
Total		132	100,0		

4. El tema de la muerte debe tratarse en la educación de manera laica, sin introducir ninguna creencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	7	5,3	5,4	5,4
	En desacuerdo parcial	12	9,1	9,3	14,7
	Indeciso	13	9,8	10,1	24,8
	De acuerdo	32	24,2	24,8	49,6
	Muy de acuerdo	65	49,2	50,4	100,0
	Total	129	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,3		
Total		132	100,0		

5. El tema de la muerte debe tratarse en la educación desde alguna creencia concreta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	73	55,3	57,0	57,0
	En desacuerdo parcial	28	21,2	21,9	78,9
	Indeciso	17	12,9	13,3	92,2
	De acuerdo	7	5,3	5,5	97,7
	Muy de acuerdo	3	2,3	2,3	100,0
	Total	128	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	3,0		
Total		132	100,0		

6. Es mejor no hablar de la muerte a los niños

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	92	69,7	70,2	70,2
	En desacuerdo parcial	24	18,2	18,3	88,5
	Indeciso	8	6,1	6,1	94,7
	De acuerdo	2	1,5	1,5	96,2
	Muy de acuerdo	5	3,8	3,8	100,0
	Total	131	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,8		
Total		132	100,0		

7. Normalización en Educación-Es mejor permitir que los niños y adolescentes hablen libremente del tema

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	3	2,3	2,3	2,3
	En desacuerdo parcial	2	1,5	1,5	3,8
	Indeciso	9	6,8	6,9	10,7
	De acuerdo	49	37,1	37,4	48,1
	Muy de acuerdo	68	51,5	51,9	100,0
	Total	131	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,8		
Total		132	100,0		

8. Cuando sucede alguna eventualidad trágica en la escuela, es importante no ignorarla

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo parcial	1	,8	,8	,8
	Indeciso	3	2,3	2,3	3,0
	De acuerdo	38	28,8	28,8	31,8
	Muy de acuerdo	90	68,2	68,2	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

9. Podemos hablar de la muerte en la escuela dentro de algunas materias curriculares

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo parcial	2	1,5	2,9	2,9
	Indeciso	20	15,2	28,6	31,4
	De acuerdo	20	15,2	28,6	60,0
	Muy de acuerdo	28	21,2	40,0	100,0
	Total	70	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	62	47,0		
Total		132	100,0		

10. Convendría que en los diferentes documentos organizativos del centro se contemplara algún aspecto relacionado con el tratamiento de la muerte en educación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo parcial	4	3,0	5,7	5,7
	Indeciso	16	12,1	22,9	28,6
	De acuerdo	31	23,5	44,3	72,9
	Muy de acuerdo	19	14,4	27,1	100,0
	Total	70	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	62	47,0		
Total		132	100,0		

11. El tratar o no el tema de la muerte en la educación es una cosa personal de cada profesor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	9	6,8	13,0	13,0
	En desacuerdo parcial	15	11,4	21,7	34,8
	Indeciso	17	12,9	24,6	59,4
	De acuerdo	20	15,2	29,0	88,4
	Muy de acuerdo	8	6,1	11,6	100,0
	Total	69	52,3	100,0	
Perdidos	Sistema	63	47,7		
Total		132	100,0		

12. El tratar o no el tema de la muerte en la educación ha de ser algo consensuado en la escuela y con criterios comunes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo parcial	4	3,0	5,8	5,8
	Indeciso	11	8,3	15,9	21,7
	De acuerdo	36	27,3	52,2	73,9
	Muy de acuerdo	18	13,6	26,1	100,0
	Total	69	52,3	100,0	
Perdidos	Sistema	63	47,7		
Total		132	100,0		

13. El tratar el tema de la muerte en la educación ha de estar reflejado en los planes educativos generales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	1	,8	1,4	1,4
	En desacuerdo parcial	4	3,0	5,8	7,2
	Indeciso	29	22,0	42,0	49,3
	De acuerdo	22	16,7	31,9	81,2
	Muy de acuerdo	13	9,8	18,8	100,0
	Total	69	52,3	100,0	
Perdidos	Sistema	63	47,7		
Total		132	100,0		

14. La formación inicial de los estudiantes de carreras docentes debería incluir la didáctica de la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo parcial	5	3,8	7,2	7,2
	Indeciso	11	8,3	15,9	23,2
	De acuerdo	32	24,2	46,4	69,6
	Muy de acuerdo	21	15,9	30,4	100,0
	Total	69	52,3	100,0	
Perdidos	Sistema	63	47,7		
Total		132	100,0		

15. La formación permanente de los profesores en activo debería incluir la didáctica de la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo parcial	4	3,0	5,8	5,8
	Indeciso	7	5,3	10,1	15,9
	De acuerdo	34	25,8	49,3	65,2
	Muy de acuerdo	24	18,2	34,8	100,0
	Total	69	52,3	100,0	
Perdidos	Sistema	63	47,7		
Total		132	100,0		

16. Contar con recursos didácticos y materiales curriculares ayudaría a normalizar la muerte en educación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo parcial	2	1,5	2,9	2,9
	Indeciso	11	8,3	15,9	18,8
	De acuerdo	31	23,5	44,9	63,8
	Muy de acuerdo	25	18,9	36,2	100,0
	Total	69	52,3	100,0	
Perdidos	Sistema	63	47,7		
Total		132	100,0		

17. Conozco algún libro referido al tema de la muerte en educación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	57	43,2	82,6	82,6
	En desacuerdo parcial	7	5,3	10,1	92,8
	Indeciso	2	1,5	2,9	95,7
	De acuerdo	1	,8	1,4	97,1
	Muy de acuerdo	2	1,5	2,9	100,0
	Total	69	52,3	100,0	
Perdidos	Sistema	63	47,7		
Total		132	100,0		

18. He leído algún artículo o libro sobre el tema de la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	43	32,6	62,3	62,3
	En desacuerdo parcial	9	6,8	13,0	75,4
	Indeciso	5	3,8	7,2	82,6
	De acuerdo	7	5,3	10,1	92,8
	Muy de acuerdo	5	3,8	7,2	100,0
	Total	69	52,3	100,0	
Perdidos	Sistema	63	47,7		
Total		132	100,0		

19. La didáctica de la muerte debe ocuparse sólo de cómo tratar los eventos trágicos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	34	25,8	48,6	48,6
	En desacuerdo parcial	26	19,7	37,1	85,7
	Indeciso	8	6,1	11,4	97,1
	De acuerdo	2	1,5	2,9	100,0
	Total	70	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	62	47,0		
Total		132	100,0		

20. La didáctica de la muerte debe ocuparse no sólo de cómo tratar los eventos trágicos sino también preparar para ellos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo parcial	3	2,3	4,3	4,3
	Indeciso	3	2,3	4,3	8,6
	De acuerdo	24	18,2	34,3	42,9
	Muy de acuerdo	40	30,3	57,1	100,0
	Total	70	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	62	47,0		
Total		132	100,0		

21. Un curso de formación de este tipo debería revisar creencias sociales y culturales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	4	3,0	5,7	5,7
	En desacuerdo parcial	2	1,5	2,9	8,6
	Indeciso	21	15,9	30,0	38,6
	De acuerdo	28	21,2	40,0	78,6
	Muy de acuerdo	15	11,4	21,4	100,0
	Total	70	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	62	47,0		
Total		132	100,0		

7.4.2.1.2.2. GRUPO DE ESTUDIANTES

Bloque "Muerte y sociedad"

Estadísticos

		Muerte y sociedad-La muerte forma parte de la formación integral del individuo	Muerte y sociedad-Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo	Muerte y sociedad-Hablar con normalidad de la muerte nos prepara para las "muertes parciales" pérdidas por las que tenemos que pasar a lo largo de nuestra vida	Muerte y sociedad-Haber tenido una experiencia de pérdida significativa influye en la importancia que damos al hecho de poder hablar de la muerte con normalidad
N	Válidos	158	156	156	156
	Perdidos	0	2	2	2

Estadísticos

		Muerte y sociedad-No se oculta en todas las culturas	Muerte y sociedad-No siempre se ha ocultado el tema de la muerte	Muerte y sociedad-En la actualidad hay una tendencia a esconder la muerte	Muerte y sociedad-Nuestro actual momento socioeconómico tiene alguna relación con el ocultamiento de la muerte	Muerte y sociedad-La normalización de la muerte en la educación contribuiría a su normalización en la sociedad
N	Válidos	155	157	157	156	154
	Perdidos	3	1	1	2	4

1. La muerte es un tema tabú

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	37	23,4	23,4	23,4
	En desacuerdo parcial	41	25,9	25,9	49,4
	Indeciso	37	23,4	23,4	72,8
	De acuerdo	26	16,5	16,5	89,2
	Muy de acuerdo	17	10,8	10,8	100,0
	Total	158	100,0	100,0	

2. La muerte forma parte de la formación integral del individuo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	8	5,1	5,1	5,1
	En desacuerdo parcial	11	7,0	7,1	12,2
	Indeciso	37	23,4	23,7	35,9
	De acuerdo	59	37,3	37,8	73,7
	Muy de acuerdo	41	25,9	26,3	100,0
	Total	156	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,3		
Total		158	100,0		

3. Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	25	15,8	16,0	16,0
	En desacuerdo parcial	25	15,8	16,0	32,1
	Indeciso	30	19,0	19,2	51,3
	De acuerdo	46	29,1	29,5	80,8
	Muy de acuerdo	30	19,0	19,2	100,0
	Total	156	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,3		
Total		158	100,0		

4. Hablar con normalidad de la muerte nos prepara para las "muertes parciales" pérdidas por las que tenemos que pasar a lo largo de nuestra vida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	18	11,4	11,5	11,5
	En desacuerdo parcial	32	20,3	20,5	32,1
	Indeciso	39	24,7	25,0	57,1
	De acuerdo	42	26,6	26,9	84,0
	Muy de acuerdo	25	15,8	16,0	100,0
	Total	156	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,3		
Total		158	100,0		

5. Haber tenido una experiencia de pérdida significativa influye en la importancia que damos al hecho de poder hablar de la muerte con normalidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	13	8,2	8,3	8,3
	En desacuerdo parcial	25	15,8	16,0	24,4
	Indeciso	43	27,2	27,6	51,9
	De acuerdo	48	30,4	30,8	82,7
	Muy de acuerdo	27	17,1	17,3	100,0
	Total	156	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,3		
Total		158	100,0		

6. No se oculta en todas las culturas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	10	6,3	6,5	6,5
	En desacuerdo parcial	5	3,2	3,2	9,7
	Indeciso	14	8,9	9,0	18,7
	De acuerdo	33	20,9	21,3	40,0
	Muy de acuerdo	93	58,9	60,0	100,0
	Total	155	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,9		
Total		158	100,0		

7. No siempre se ha ocultado el tema de la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	10	6,3	6,4	6,4
	En desacuerdo parcial	15	9,5	9,6	15,9
	Indeciso	65	41,1	41,4	57,3
	De acuerdo	45	28,5	28,7	86,0
	Muy de acuerdo	22	13,9	14,0	100,0
	Total	157	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,6		
Total		158	100,0		

8. En la actualidad hay una tendencia a esconder la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	23	14,6	14,6	14,6
	En desacuerdo parcial	30	19,0	19,1	33,8
	Indeciso	38	24,1	24,2	58,0
	De acuerdo	40	25,3	25,5	83,4
	Muy de acuerdo	26	16,5	16,6	100,0
	Total	157	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,6		
Total		158	100,0		

9. Nuestro actual momento socioeconómico tiene alguna relación con el ocultamiento de la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	37	23,4	23,7	23,7
	En desacuerdo parcial	27	17,1	17,3	41,0
	Indeciso	66	41,8	42,3	83,3
	De acuerdo	17	10,8	10,9	94,2
	Muy de acuerdo	9	5,7	5,8	100,0
	Total	156	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,3		
Total		158	100,0		

10. La normalización de la muerte en la educación contribuiría a su normalización en la sociedad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	17	10,8	11,0	11,0
	En desacuerdo parcial	11	7,0	7,1	18,2
	Indeciso	71	44,9	46,1	64,3
	De acuerdo	31	19,6	20,1	84,4
	Muy de acuerdo	24	15,2	15,6	100,0
	Total	154	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	4	2,5		
Total		158	100,0		

Bloque “Los niños y la muerte”

Estadísticos

		Los niños y la muerte- Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de la misma manera que los adultos	Los niños y la muerte- Según la edad, la idea de la muerte va cambiando	Los niños y la muerte- Un educador debe conocer la psicología evolutiva de los niños y adolescentes respecto a la muerte	Los niños y la muerte- Alguna vez he observado cómo los niños juegan a la muerte	Los niños y la muerte- Dejar que los niños se expresen sobre la muerte contribuiría a una educación más completa y equilibrada
N	Válidos	156	158	155	154	158
	Perdidos	2	0	3	4	0

Estadísticos

		Los niños y la muerte- Me he encontrado en alguna situación de no saber qué contestar a algún niño adolescente sobre alguna pregunta relacionada con la muerte	Los niños y la muerte- Es preferible ocuparse cuando ocurra en lugar de amargarse pensando en ello	Los niños y la muerte- Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte que se cuenta a los niños influye en su formación como personas y en su percepción de la vida	Los niños y la muerte- Saber de nuestra finitud, enseña a valorar las pequeñas cosas y el día a día
N	Válidos	0	156	157	157
	Perdidos	158	2	1	1

1. Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de la misma manera que los adultos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	55	34,8	35,3	35,3
	En desacuerdo parcial	29	18,4	18,6	53,8
	Indeciso	25	15,8	16,0	69,9
	De acuerdo	28	17,7	17,9	87,8
	Muy de acuerdo	19	12,0	12,2	100,0
	Total	156	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,3		
Total		158	100,0		

2. Según la edad, la idea de la muerte va cambiando

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	10	6,3	6,3	6,3
	En desacuerdo parcial	7	4,4	4,4	10,8
	Indeciso	11	7,0	7,0	17,7
	De acuerdo	54	34,2	34,2	51,9
	Muy de acuerdo	76	48,1	48,1	100,0
	Total	158	100,0	100,0	

3. Un educador debe conocer la psicología evolutiva de los niños y adolescentes respecto a la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	12	7,6	7,7	7,7
	En desacuerdo parcial	10	6,3	6,5	14,2
	Indeciso	40	25,3	25,8	40,0
	De acuerdo	60	38,0	38,7	78,7
	Muy de acuerdo	33	20,9	21,3	100,0
	Total	155	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,9		
Total		158	100,0		

4. Alguna vez he observado cómo los niños juegan a la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	49	31,0	31,8	31,8
	En desacuerdo parcial	13	8,2	8,4	40,3
	Indeciso	16	10,1	10,4	50,6
	De acuerdo	32	20,3	20,8	71,4
	Muy de acuerdo	44	27,8	28,6	100,0
	Total	154	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	4	2,5		
Total		158	100,0		

5. Dejar que los niños se expresen sobre la muerte contribuiría a una educación más completa y equilibrada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	16	10,1	10,1	10,1
	En desacuerdo parcial	17	10,8	10,8	20,9
	Indeciso	49	31,0	31,0	51,9
	De acuerdo	47	29,7	29,7	81,6
	Muy de acuerdo	29	18,4	18,4	100,0
	Total	158	100,0	100,0	

6. Es preferible ocuparse cuando ocurra en lugar de amargarse pensando en ello

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	14	8,9	9,0	9,0
	En desacuerdo parcial	14	8,9	9,0	17,9
	Indeciso	40	25,3	25,6	43,6
	De acuerdo	45	28,5	28,8	72,4
	Muy de acuerdo	43	27,2	27,6	100,0
	Total	156	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,3		
Total		158	100,0		

7. Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte que se cuenta a los niños influye en su formación como personas y en su percepción de la vida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	15	9,5	9,6	9,6
	En desacuerdo parcial	19	12,0	12,1	21,7
	Indeciso	42	26,6	26,8	48,4
	De acuerdo	46	29,1	29,3	77,7
	Muy de acuerdo	35	22,2	22,3	100,0
	Total	157	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,6		
Total		158	100,0		

8. Saber de nuestra finitud, enseña a valorar las pequeñas cosas y el día a día

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	6	3,8	3,8	3,8
	En desacuerdo parcial	18	11,4	11,5	15,3
	Indeciso	37	23,4	23,6	38,9
	De acuerdo	41	25,9	26,1	65,0
	Muy de acuerdo	55	34,8	35,0	100,0
	Total	157	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,6		
Total		158	100,0		

Bloque "Normalización en Educación"

Estadísticos

		Normalización en Educación- La muerte es un tema habitualmente trabajado en la educación escolar	Normalización en Educación- La muerte es un tema que debe tratarse sólo en la familia	Normalización en Educación- La educación no debería descartar el tema de la muerte	Normalización en Educación- El tema de la muerte debe tratarse en la educación de manera laica, sin introducir ninguna creencia	Normalización en Educación- El tema de la muerte debe tratarse en la educación desde alguna creencia concreta	Normalización en Educación- Es mejor no hablar de la muerte a los niños
N	Válidos	158	157	156	155	156	157
	Perdidos	0	1	2	3	2	1

Estadísticos

		Normalización en Educación- Es mejor permitir que los niños y adolescentes hablen libremente del tema	Normalización en Educación- Cuando sucede alguna eventualidad trágica en la escuela, es importante no ignorarla	Normalización en Educación- Podemos hablar de la muerte en la escuela dentro de algunas materias curriculares	Normalización en Educación- Convendría que en los diferentes documentos organizativos del centro se contemplara algún aspecto relacionado con el tratamiento de la muerte en educación	Normalización en Educación- El tratar o no el tema de la muerte en la educación es una cosa personal de cada profesor
N	Válidos	157	158	0	0	0
	Perdidos	1	0	158	158	158

1. La muerte es un tema habitualmente trabajado en la educación escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	49	31,0	31,0	31,0
	En desacuerdo parcial	42	26,6	26,6	57,6
	Indeciso	30	19,0	19,0	76,6
	De acuerdo	29	18,4	18,4	94,9
	Muy de acuerdo	8	5,1	5,1	100,0
	Total	158	100,0	100,0	

2. La muerte es un tema que debe tratarse sólo en la familia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	68	43,0	43,3	43,3
	En desacuerdo parcial	46	29,1	29,3	72,6
	Indeciso	27	17,1	17,2	89,8
	De acuerdo	10	6,3	6,4	96,2
	Muy de acuerdo	6	3,8	3,8	100,0
	Total	157	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,6		
Total		158	100,0		

3. La educación no debería descartar el tema de la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	22	13,9	14,1	14,1
	En desacuerdo parcial	17	10,8	10,9	25,0
	Indeciso	42	26,6	26,9	51,9
	De acuerdo	41	25,9	26,3	78,2
	Muy de acuerdo	34	21,5	21,8	100,0
	Total	156	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,3		
Total		158	100,0		

4. El tema de la muerte debe tratarse en la educación de manera laica, sin introducir ninguna creencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	9	5,7	5,8	5,8
	En desacuerdo parcial	17	10,8	11,0	16,8
	Indeciso	40	25,3	25,8	42,6
	De acuerdo	42	26,6	27,1	69,7
	Muy de acuerdo	47	29,7	30,3	100,0
	Total	155	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,9		
Total		158	100,0		

5. El tema de la muerte debe tratarse en la educación desde alguna creencia concreta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	54	34,2	34,6	34,6
	En desacuerdo parcial	30	19,0	19,2	53,8
	Indeciso	46	29,1	29,5	83,3
	De acuerdo	15	9,5	9,6	92,9
	Muy de acuerdo	11	7,0	7,1	100,0
	Total	156	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,3		
Total		158	100,0		

6. Es mejor no hablar de la muerte a los niños

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	60	38,0	38,2	38,2
	En desacuerdo parcial	24	15,2	15,3	53,5
	Indeciso	34	21,5	21,7	75,2
	De acuerdo	17	10,8	10,8	86,0
	Muy de acuerdo	22	13,9	14,0	100,0
	Total	157	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,6		
Total		158	100,0		

7. Es mejor permitir que los niños y adolescentes hablen libremente del tema

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	11	7,0	7,0	7,0
	En desacuerdo parcial	13	8,2	8,3	15,3
	Indeciso	25	15,8	15,9	31,2
	De acuerdo	60	38,0	38,2	69,4
	Muy de acuerdo	48	30,4	30,6	100,0
	Total	157	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,6		
Total		158	100,0		

8. Cuando sucede alguna eventualidad trágica en la escuela, es importante no ignorarla

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	13	8,2	8,2	8,2
	En desacuerdo parcial	12	7,6	7,6	15,8
	Indeciso	37	23,4	23,4	39,2
	De acuerdo	45	28,5	28,5	67,7
	Muy de acuerdo	51	32,3	32,3	100,0
	Total	158	100,0	100,0	

7.4.2.1.3. RESPUESTAS COMPARADAS

7.4.2.1.3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO COMPARATIVO ENTRE PROFESORES Y ESTUDIANTES

Para comparar si las diferencias entre unos grupos y otros son significativas o no, se ha aplicado Tablas de Contingencia comparativas

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ocupación de la persona * Muerte y sociedad-La muerte es un tema tabú	289	89,5%	34	10,5%	323	100,0%
Ocupación de la persona * Muerte y sociedad-Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo	287	88,9%	36	11,1%	323	100,0%
Ocupación de la persona * Los niños y la muerte-Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de la misma manera que los adultos	288	89,2%	35	10,8%	323	100,0%
Ocupación de la persona * Los niños y la muerte-Según la edad, la idea de la muerte va cambiando	290	89,8%	33	10,2%	323	100,0%
Ocupación de la persona * Los niños y la muerte-Un educador debe conocer la psicología evolutiva de los niños y adolescentes respecto a la muerte	286	88,5%	37	11,5%	323	100,0%

Ocupación de la persona * Los niños y la muerte-Dejar que los niños se expresen sobre la muerte contribuiría a una educación más completa y equilibrada	290	89,8%	33	10,2%	323	100,0%
Ocupación de la persona * Los niños y la muerte-Es preferible ocuparse cuando ocurra en lugar de amargarse pensando en ello	288	89,2%	35	10,8%	323	100,0%
Ocupación de la persona * Normalización en Educación-La muerte es un tema habitualmente trabajado en la educación escolar	290	89,8%	33	10,2%	323	100,0%
Ocupación de la persona * Normalización en Educación-La muerte es un tema que debe tratarse sólo en la familia	287	88,9%	36	11,1%	323	100,0%
Ocupación de la persona * Normalización en Educación-Es mejor permitir que los niños y adolescentes hablen libremente del tema	288	89,2%	35	10,8%	323	100,0%

Esta tabla nos informa del número de sujetos que ha contestado a cada pregunta entre profesores y estudiantes:

-Alumnos: 158

-Profesores: 132

A continuación se muestran los ítems en los que van a ser comparados Profesores y Estudiantes

1. Muerte y sociedad-La muerte es un tema tabú

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
PROFESORES	8,4%	18,3%	14,5%	29,8%	29,0%
ESTUDIANTES	23,4%	25,9%	23,4%	16,5%	10,8%
TOTAL	16,6%	22,5%	19,4%	22,5%	19,0%

Como vemos, en este ítem parece haber diferencias en cuanto a la concepción de la muerte como tabú dependiendo de si se es profesor o estudiante. De tal forma, por ejemplo un 29% de profesores está muy de acuerdo en que la muerte es un tema tabú y los estudiantes son un 10,8%. Sin embargo, para saber si realmente existe además de esta diferencia perceptible una diferencia significativa, tenemos que hacer la prueba de chi-cuadrado.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,696(a)	4	,000
Razón de verosimilitudes	33,573	4	,000
Asociación lineal por lineal	29,161	1	,000
N de casos válidos	289		

A 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 21,76. Como la Sig. asintótica es menor que 0,05 se acepta que existen diferencias significativas en las respuestas de los dos grupos. Lo que nos interesa saber ahora es saber qué dirección toman estas respuestas. Para ello utilizamos el índice Gamma:

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-0,442	0,072	-5,857	0,000
N de casos válidos		289			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula

El índice Gamma puede ir entre -1 y 1. Si el valor se acerca más a -1 son los profesores los que están más de acuerdo con el ítem. Cuanto más cercano a -1 o a 1 sea el índice, más diferencia habrá entre los dos grupos.

Podemos concluir, por lo tanto, que los profesores están más de acuerdo que los alumnos en que la muerte es un tema tabú, con un nivel alfa de significación menor que 0,05.

Esto no quiere decir que los alumnos estén totalmente en desacuerdo con que la muerte es un tema tabú, como podemos encontrar en las medias:

Informe: Muerte y sociedad-La muerte es un tema tabú

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Profesores	3,53	131	1,309
Estudiante	2,65	158	1,296
Total	3,05	289	1,371

Entre 5 y 4

Esto nos indica que la media de profesores es a contestar entre que Indeciso y De acuerdo, y en estudiantes entre en Desacuerdo Parcial e Indeciso.

2. Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
PROFESORES	3,1%	3,1%	12,2%	32,8%	48,9%
ESTUDIANTES	16,0%	16,0%	19,2%	29,5%	19,2%
TOTAL	10,1%	10,1%	16,0%	31,0%	32,8%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	45,239(a)	4	,000
Razón de verosimilitudes	48,698	4	,000
Asociación lineal por lineal	43,330	1	,000
N de casos válidos	287		

A 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 13,24.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-,564	,067	-7,640	,000
N de casos válidos		287			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Por lo tanto, observamos que existe también una relación inversa en los dos grupos con diferencia significativa (sig.asintótica menor que 0,05).

Así, los profesores están más de acuerdo que los alumnos en que hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo. Esto no quiere decir que los alumnos no estén de acuerdo en ello (ver 29,5 % de acuerdo) sino que lo están en menor consideración que los profesores. Esto nos lo demuestran las medias respectivas:

Informe: **Muerte y sociedad-Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo**

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Profesores	4,21	131	,985
Estudiante	3,20	156	1,356
Total	3,66	287	1,301

3. Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de la misma manera que los adultos:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
PROFESORES	48,5%	40,2%	4,5%	1,5%	5,3%
ESTUDIANTES	35,3%	18,6%	16,0%	17,9%	12,2%
TOTAL	41,3%	28,5%	10,8%	10,4%	9,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	45,740(a)	4	,000
Razón de verosimilitudes	50,967	4	,000
Asociación lineal por lineal	25,338	1	,000
N de casos válidos	288		

A 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,92.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	,395	,079	4,728	,000
N de casos válidos		288			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

También aquí hay una diferencia significativa en las respuestas, pero el valor Gamma es positivo, por lo que son los alumnos los que están más de acuerdo que los profesores en que los niños viven la muerte o se relacionan con ella de la misma manera que los adultos (aunque recordemos, esto no quiere decir que los estudiantes piensen que los niños viven la muerte de forma diferente; ver medias:

Informe: **Muerte y sociedad-Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo**

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Profesores	4,21	131	,985
Estudiante	3,20	156	1,356
Total	3,66	287	1,301

4. Según la edad, la idea de la muerte va cambiando:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
PROFESORES	,8%	,8%	5,3%	40,9%	52,3%
ESTUDIANTES	6,3%	4,4%	7,0%	34,2%	48,1%
TOTAL	3,8%	2,8%	6,2%	37,2%	50,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,847(a)	4	,028
Razón de verosimilitudes	12,510	4	,014
Asociación lineal por lineal	6,802	1	,009
N de casos válidos	290		

A 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,64.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-,158	,100	-1,575	,115
N de casos válidos		290			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Informe

Los niños y la muerte-Según la edad, la idea de la muerte va cambiando

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Profesores	4,43	132	,701
Estudiante	4,13	158	1,135
Total	4,27	290	,972

Existen diferencias significativas. Ambos grupos piensan que sí cambia, pero más los profesores que los alumnos.

5. Un educador debe conocer la psicología evolutiva de los niños y adolescentes respecto a la muerte:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
PROFESORES	,8%	3,1%	9,2%	35,9%	51,1%
ESTUDIANTES	7,7%	6,5%	25,8%	38,7%	21,3%
TOTAL	4,5%	4,9%	18,2%	37,4%	35,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	38,352(a)	4	,000
Razón de verosimilitudes	40,894	4	,000
Asociación lineal por lineal	34,441	1	,000
N de casos válidos	286		

A 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,95.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-,547	,072	-6,841	,000
N de casos válidos		286			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Hay diferencias significativas. Los profesores están más de acuerdo con el ítem que los alumnos.

Informe: Los niños y la muerte-Un educador debe conocer la psicología evolutiva de los niños y adolescentes respecto a la muerte

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Profesores	4,34	131	,828
Estudiante	3,59	155	1,126
Total	3,93	286	1,066

6. Dejar que los niños se expresen sobre la muerte contribuiría a una educación más completa y equilibrada:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
PROFESORES		3,0%	9,8%	38,6%	48,5%
ESTUDIANTES	10,1%	10,8%	31,0%	29,7%	18,4%
TOTAL	5,5%	7,2%	21,4%	33,8%	32,1%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	56,409(a)	4	,000
Razón de verosimilitudes	64,446	4	,000
Asociación lineal por lineal	52,856	1	,000
N de casos válidos	290		

A 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,28.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-,627	,062	-8,708	,000
N de casos válidos		290			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Hay diferencias, los profesores están más de acuerdo en este ítem.

Informe: Los niños y la muerte-Dejar que los niños se expresen sobre la muerte contribuiría a una educación más completa y equilibrada

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Profesores	4,33	132	,777
Estudiante	3,35	158	1,195
Total	3,80	290	1,133

7. Es preferible ocuparse cuando ocurra en lugar de amargarse pensando en ello:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
PROFESORES	20,5%	16,7%	15,2%	22,0%	25,8%
ESTUDIANTES	9,0%	9,0%	25,6%	28,8%	27,6%
TOTAL	14,2%	12,5%	20,8%	25,7%	26,7%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,183(a)	4	,004
Razón de verosimilitudes	15,322	4	,004
Asociación lineal por lineal	6,433	1	,011
N de casos válidos	288		

A 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 16,50.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	,182	,084	2,155	,031
N de casos válidos		288			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Hay diferencias significativas aunque no muy grandes; los profesores están menos de acuerdo.

Informe: Los niños y la muerte-Es preferible ocuparse cuando ocurra en lugar de amargarse pensando en ello

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Profesores	3,16	132	1,492
Estudiante	3,57	156	1,235
Total	3,38	288	1,372

8. La muerte es un tema habitualmente trabajado en la educación escolar:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
PROFESORES	57,6%	28,8%	10,6%	3,0%	
ESTUDIANTES	31,0%	26,6%	19,0%	18,4%	5,1%
TOTAL	43,1%	27,6%	15,2%	11,4%	2,8%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	36,754(a)	4	,000
Razón de verosimilitudes	42,160	4	,000
Asociación lineal por lineal	36,390	1	,000
N de casos válidos	290		

A 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,64.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	,517	,072	6,446	,000
N de casos válidos		290			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Hay diferencias significativas. Los alumnos creen más que es un tema trabajado en educación.

Informe: Normalización en Educación-La muerte es un tema habitualmente trabajado en la educación escolar

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Profesores	1,59	132	,800
Estudiante	2,40	158	1,241
Total	2,03	290	1,136

9. La muerte es un tema que debe tratarse sólo en la familia:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
PROFESORES	68,5%	26,2%	3,1%	1,5%	,8%
ESTUDIANTES	43,3%	29,3%	17,2%	6,4%	3,8%
TOTAL	54,7%	27,9%	10,8%	4,2%	2,4%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,288(a)	4	,000
Razón de verosimilitudes	30,998	4	,000
Asociación lineal por lineal	24,854	1	,000
N de casos válidos	287		

A 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,17.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	,494	,083	5,388	,000
N de casos válidos		287			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Hay diferencias; los estudiantes están más de acuerdo que los profesores en este ítem.

Informe: Normalización en Educación-La muerte es un tema que debe tratarse sólo en la familia

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Profesores	1,40	130	,700
Estudiante	1,98	157	1,101
Total	1,72	287	,983

10. Es mejor permitir que los niños y adolescentes hablen libremente del tema:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
PROFESORES	2,3%	1,5%	6,9%	37,4%	51,9%
ESTUDIANTES	7,0%	8,3%	15,9%	38,2%	30,6%
TOTAL	4,9%	5,2%	11,8%	37,8%	40,3%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,563(a)	4	,000
Razón de verosimilitudes	23,937	4	,000
Asociación lineal por lineal	20,573	1	,000
N de casos válidos	288		

A 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,37.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-,428	,082	-4,890	,000
N de casos válidos		288			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Hay diferencia significativa, los profesores creen más que los alumnos que es mejor dejar hablarles libremente del tema.

Informe: Normalización en Educación-Es mejor permitir que los niños y adolescentes hablen libremente del tema

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Profesores	4,35	131	,859
Estudiante	3,77	157	1,176
Total	4,03	288	1,081

7.4.2.1.3.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO COMPARATIVO ENTRE PROFESORES ASISTENTES VOLUNTARIAMENTE A SEMINARIOS Y OTROS PROFESORES (no relacionados con el tema):

Profesores asistentes voluntariamente a seminarios: en formación inicial, asistentes al seminario y al taller de noviembre de 2009. Total: 96

Profesores: Otros profesores no asistentes a seminarios o formación. Total: 36

En estas comparaciones no encontramos nunca diferencias significativas. Esto es debido a que la muestra es pequeña (menor si la comparamos con la muestra en la que comparábamos alumnos con profesores). Que no haya diferencias significativas no significa que no haya diferencias, incluso grandes, sino que no podemos generalizar los resultados a otras muestras. Aun así, las diferencias son importantes para el propio estudio porque dan pistas aunque no se puedan generalizar a otras muestras.

1. La muerte es un tema tabú:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
ASISTENTES A SEMINARIO	5,7%	15,7%	17,1%	30,0%	31,4%
PROFESORES	8,6%	34,3%	17,1%	31,4%	8,6%
TOTAL	6,7%	21,9%	17,1%	30,5%	23,8%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,095(a)	4	,059
Razón de verosimilitudes	9,822	4	,044
Asociación lineal por lineal	6,970	1	,008
N de casos válidos	105		

a 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,33.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-0,402	,127	-2,951	,003
N de casos válidos		105			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

No hay diferencias significativas entre los dos grupos, como podemos ver al analizar el sig.asintótica (mayor que 0,05), aunque sí parece darse un acuerdo mayor con que la muerte es un tema tabú en el grupo de profesores de seminario en comparación con el de profesores, como podemos observar analizando el índice Gamma.

Informe: Muerte y sociedad-La muerte es un tema tabú

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Profesor de Seminario	3,66	70	1,238
Profesor	2,97	35	1,175
Total	3,43	105	1,255

2. La muerte forma parte de la formación integral del individuo:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
ASISTENTES A SEMINARIOS		2,9%	15,9%	36,2%	44,9%
PROFESORES	5,6%	5,6%	11,1%	44,4%	33,3%
TOTAL	1,9%	3,8%	14,3%	39,0%	41,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,843(a)	4	,211
Razón de verosimilitudes	6,304	4	,178
Asociación lineal por lineal	2,255	1	,133
N de casos válidos	105		

A 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,69

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada	
Ordinal por ordinal	Gamma	-0,192	,161	-1,167	,243
N de casos válidos	105				

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Si bien no existe una diferencia significativa, sí parece que los profesores de seminario están más de acuerdo que los profesores (viendo el índice Gamma)

Informe: Muerte y sociedad-La muerte forma parte de la formación integral del individuo

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Profesor de Seminario	4,23	69	,825
Profesor	3,94	36	1,094
Total	4,13	105	,931

3. Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
ASISTENTES A SEMINARIOS	2,9%	4,3%	14,3%	28,6%	50,0%
PROFESORES	5,7%	2,9%	17,1%	48,6%	25,7%
TOTAL	3,8%	3,8%	15,2%	35,2%	41,9%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,683(a)	4	,154
Razón de verosimilitudes	6,820	4	,146
Asociación lineal por lineal	2,352	1	,125
N de casos válidos	105		

A 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,33.

Medidas simétricas

		Valor	Error tít. asint.(a)	T aproximada (b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-,303	,144	-1,989	,047
N de casos válidos		105			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Si bien no existe una diferencia significativa, sí parece que los profesores de seminario están más de acuerdo que los profesores (viendo el índice Gamma)

Informe: Muerte y sociedad-Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. tít.
Profesor de Seminario	4,19	70	1,026
Profesor	3,86	35	1,033
Total	4,08	105	1,035

4. Es preferible ocuparse cuando ocurra en lugar de amargarse pensando en ello:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
ASISTENTES A SEMINARIOS	14,3%	11,4%	18,6%	24,3%	31,4%
PROFESORES	30,6%	13,9%	13,9%	27,8%	13,9%
TOTAL	19,8%	12,3%	17,0%	25,5%	25,5%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,586(a)	4	,159
Razón de verosimilitudes	6,719	4	,151
Asociación lineal por lineal	4,906	1	,027
N de casos válidos	106		

A 1 casillas (10,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,42.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-,319	,134	-2,285	,022
N de casos válidos		106			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Si bien no existe una diferencia significativa, sí parece que los profesores de seminario están más de acuerdo que los profesores (viendo el índice Gamma)

Informe: Los niños y la muerte-Es preferible ocuparse cuando ocurra en lugar de amargarse pensando en ello

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Profesor de Seminario	3,47	70	1,411
Profesor	2,81	36	1,489
Total	3,25	106	1,466

5. Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte que se cuenta a los niños influyen en su formación como persona y en su percepción de la vida:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
ASISTENTES A SEMINARIOS	1,4%	2,9%	14,3%	30,0%	51,4%
PROFESORES	2,8%	8,3%	19,4%	44,4%	25,0%
TOTAL	1,9%	4,7%	16,0%	34,9%	42,5%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,468(a)	4	,113
Razón de verosimilitudes	7,658	4	,105
Asociación lineal por lineal	5,492	1	,019
N de casos válidos	106		

A 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,68.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-,397	,138	-2,632	,008
N de casos válidos		106			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Si bien no existe una diferencia significativa, sí parece que los profesores de seminario están más de acuerdo que los profesores (viendo el índice Gamma)

Informe: Los niños y la muerte-Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte que se cuenta a los niños influye en su formación como personas y en su percepción de la vida

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Profesor de Seminario	4,27	70	,916
Profesor	3,81	36	1,009
Total	4,11	106	,969

6. La muerte es un tema que debe tratarse sólo en la familia:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
ASISTENTES A SEMINARIOS	76,8%	18,8%	2,9%	1,4%	
PROFESORES	50,0%	41,7%	2,8%	2,8%	2,8%
TOTAL	67,6%	26,7%	2,9%	1,9%	1,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,274(a)	4	,055
Razón de verosimilitudes	9,350	4	,053
Asociación lineal por lineal	6,287	1	,012
N de casos válidos	105		

A 6 casillas (60,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,34.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	,498	,152	2,666	,008
N de casos válidos		105			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Si bien no existe una diferencia significativa, sí parece que los profesores están más de acuerdo que los profesores de seminario (viendo el índice Gamma). No hay diferencia significativa porque sig.asintónica es mayor que 0,05. Como podemos ver, casi es significativa, por lo que la diferencia aun así es grande.

Informe: Normalización en Educación-La muerte es un tema que debe tratarse sólo en la familia

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Profesor de Seminario	1,29	69	,597
Profesor	1,67	36	,894
Total	1,42	105	,731

7. Es mejor no hablar de la muerte a los niños:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
ASISTENTES A SEMINARIOS	72,5%	15,9%	5,8%	1,4%	4,3%
PROFESORES	63,9%	22,2%	11,1%		2,8%
TOTAL	69,5%	18,1%	7,6%	1,0%	3,8%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,317(a)	4	,678
Razón de verosimilitudes	2,587	4	,629
Asociación lineal por lineal	,101	1	,751
N de casos válidos	105		

A 5 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,34.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada (b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	,157	,190	,796	,426
N de casos válidos		105			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

No hay apenas diferencias.

Informe: Normalización en Educación-Es mejor no hablar de la muerte a los niños

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Profesor de Seminario	1,49	69	,994
Profesor	1,56	36	,909
Total	1,51	105	,962

8. Es mejor permitir que los niños y adolescentes hablen libremente del tema:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
ASISTENTES A SEMINARIOS	1,4%	1,4%	10,0%	40,0%	47,1%
PROFESORES	5,7%	2,9%	5,7%	40,0%	45,7%
TOTAL	2,9%	1,9%	8,6%	40,0%	46,7%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,260(a)	4	0,688
Razón de verosimilitudes	2,168	4	0,705
Asociación lineal por lineal	,466	1	0,495
N de casos válidos	105		

A 5 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,67.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-,044	,178	-,248	,804
N de casos válidos		105			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

No hay diferencias significativas, ni prácticamente diferencias como vemos en el índice Gamma, muy próximo a 0.

Informe: Normalización en Educación-Es mejor permitir que los niños y adolescentes hablen libremente del tema

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Profesor de Seminario	4,30	70	,823
Profesor	4,17	35	1,071
Total	4,26	105	,910

9. Cuando sucede alguna eventualidad trágica en la escuela, es mejor no ignorarla:

Tabla de contingencia

Normalización en Educación-Cuando sucede alguna eventualidad trágica en la escuela, es importante no ignorarla				
	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
ASISTENTES A SEMINARIOS	1,4%	2,9%	30,0%	65,7%
PROFESORES		2,8%	41,7%	55,6%
TOTAL	,9%	2,8%	34,0%	62,3%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,862(a)	3	,602
Razón de verosimilitudes	2,155	3	,541
Asociación lineal por lineal	,344	1	,558
N de casos válidos	106		

a 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,34.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada (b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-,180	,192	-,908	,364
N de casos válidos		106			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

No hay diferencia significativa, sí una ligera diferencia siendo que los profesores de seminario están un poco más de acuerdo en este ítem.

Informe: Normalización en Educación-Cuando sucede alguna eventualidad trágica en la escuela, es importante no ignorarla

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Profesor de Seminario	4,60	70	,623
Profesor	4,53	36	,560
Total	4,58	106	,601

7.4.2.1.3.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO COMPARATIVO ENTRE ALUMNOS DE 1º ó 2º DE LA ESO Y ALUMNOS DE 3º ó 4º DE LA ESO

Alumnos de 1º y 2º: 108

Alumnos de 3º y 4º: 50

1. La muerte es un tema tabú:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
ALUMNOS 1º/2º	19,4%	25,9%	24,1%	17,6%	13,0%
ALUMNOS 3º/4º	32,0%	26,0%	22,0%	14,0%	6,0%
TOTAL	23,4%	25,9%	23,4%	16,5%	10,8%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,172(a)	4	,383
Razón de verosimilitudes	4,235	4	,375
Asociación lineal por lineal	3,709	1	,054
N de casos válidos	158		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,38.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-,236	,119	-1,959	,050
N de casos válidos		158			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

No existe diferencia significativa, si bien los alumnos de 1º y 2º están más de acuerdo con el ítem.

Informe: Muerte y sociedad-La muerte es un tema tabú

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Estudiante de 1º ó 2º	2,79	108	1,305
Estudiante de 3º ó 4º	2,36	50	1,241
Total	2,65	158	1,296

2. Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
ALUMNOS 1º/2º	20,8%	18,9%	16,0%	23,6%	20,8%
ALUMNOS 3º/4º	6,0%	10,0%	26,0%	42,0%	16,0%
TOTAL	16,0%	16,0%	19,2%	29,5%	19,2%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,342(a)	4	,015
Razón de verosimilitudes	13,067	4	,011
Asociación lineal por lineal	4,133	1	,042
N de casos válidos	156		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,01.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	,219	,110	1,951	,051
N de casos válidos		156			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Hay diferencias significativas; los alumnos de 3º y 4º están más de acuerdo con el título del ítem que los de 1º y 2º.

Informe: Muerte y sociedad-Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. tít.
Estudiante de 1º ó 2º	3,05	106	1,450
Estudiante de 3º ó 4º	3,52	50	1,074
Total	3,20	156	1,356

3. En la actualidad hay una tendencia a esconder la muerte:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
ALUMNOS 1º/2º	15,0%	15,9%	23,4%	25,2%	20,6%
ALUMNOS 3º/4º	14,0%	26,0%	26,0%	26,0%	8,0%
TOTAL	14,6%	19,1%	24,2%	25,5%	16,6%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,197(a)	4	,268
Razón de verosimilitudes	5,557	4	,235
Asociación lineal por lineal	2,132	1	,144
N de casos válidos	157		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,32.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada (b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-,186	,114	-1,605	,109
N de casos válidos		157			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

No hay diferencias significativas (y pocas no significativas: índice Gamma cercano a 0).

Informe: Muerte y sociedad-En la actualidad hay una tendencia a esconder la muerte

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Estudiante de 1º ó 2º	3,21	107	1,344
Estudiante de 3º ó 4º	2,88	50	1,189
Total	3,10	157	1,302

4. Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de la misma forma que los adultos:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
ALUMNOS 1º/2º	33,0%	20,8%	18,9%	13,2%	14,2%
ALUMNOS 3º/4º	40,0%	14,0%	10,0%	28,0%	8,0%
TOTAL	35,3%	18,6%	16,0%	17,9%	12,2%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,168(a)	4	,086
Razón de verosimilitudes	8,153	4	,086
Asociación lineal por lineal	,037	1	,848
N de casos válidos	156		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,09.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada (b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-,036	,127	-,282	,778
N de casos válidos		156			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

No hay diferencias significativas, ni apenas diferencias.

Informe: Los niños y la muerte-Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de la misma manera que los adultos

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Estudiante de 1º ó 2º	2,55	106	1,428
Estudiante de 3º ó 4º	2,50	50	1,460
Total	2,53	156	1,434

5. Es preferible ocuparse cuando ocurra en lugar de amargarse pensando en ello:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
ALUMNOS DE 1º/2º	12,3%	11,3%	26,4%	27,4%	22,6%
ALUMNOS DE 3º/4º	2,0%	4,0%	24,0%	32,0%	38,0%
TOTAL	9,0%	9,0%	25,6%	28,8%	27,6%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,256(a)	4	,055
Razón de verosimilitudes	10,545	4	,032
Asociación lineal por lineal	8,906	1	,003
N de casos válidos	156		

a 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,49.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	,364	,113	3,086	,002
N de casos válidos		156			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

No hay diferencias significativas, pero sí diferencia siendo que los estudiantes de 3º y 4º están más de acuerdo con este ítem.

Informe: Los niños y la muerte-Es preferible ocuparse cuando ocurra en lugar de amargarse pensando en ello

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Estudiante de 1º ó 2º	3,37	106	1,290
Estudiante de 3º ó 4º	4,00	50	,990
Total	3,57	156	1,235

6. La muerte es un tema habitualmente trabajado en la educación escolar:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
ALUMNOS 1º/2º	30,6%	21,3%	20,4%	20,4%	7,4%
ALUMNOS 3º/4º	32,0%	38,0%	16,0%	14,0%	
TOTAL	31,0%	26,6%	19,0%	18,4%	5,1%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,413(a)	4	,078
Razón de verosimilitudes	10,639	4	,031
Asociación lineal por lineal	3,689	1	,055
N de casos válidos	158		

a 1 casillas (10,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,53.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-,210	,116	-1,785	,074
N de casos válidos		158			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

No hay diferencias significativas, aunque sí que parece que los alumnos de 1º y 2º están más de acuerdo en que hay que la muerte es un tema habitualmente trabajado en la escuela.

Informe: Normalización en Educación-La muerte es un tema habitualmente trabajado en la educación escolar

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Estudiante de 1º ó 2º	2,53	108	1,315
Estudiante de 3º ó 4º	2,12	50	1,023
Total	2,40	158	1,241

7. La muerte es un tema que debe tratarse sólo en la familia:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
ALUMNOS DE 1º/2º	44,9%	25,2%	17,8%	7,5%	4,7%
ALUMNOS DE 3º/4º	40,0%	38,0%	16,0%	4,0%	2,0%
TOTAL	43,3%	29,3%	17,2%	6,4%	3,8%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,426(a)	4	,489
Razón de verosimilitudes	3,484	4	,480
Asociación lineal por lineal	,396	1	,529
N de casos válidos	157		

a 3 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,91.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-,027	,130	-,208	,835
N de casos válidos		157			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula

No hay apenas diferencias.

Informe: Normalización en Educación-La muerte es un tema que debe tratarse sólo en la familia

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Estudiante de 1º ó 2º	2,02	107	1,165
Estudiante de 3º ó 4º	1,90	50	,953
Total	1,98	157	1,101

8. Es mejor no hablar de la muerte a los niños:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
ALUMNOS DE 1º/2º	38%	12%	23,1%	9,3%	17,6%
ALUMNOS DE 3º/4º	38,8%	22,4%	18,4%	14,3%	6,1%
TOTAL	38,2%	15,3%	21,7%	10,8%	14%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,703(a)	4	,152
Razón de verosimilitudes	7,039	4	,134
Asociación lineal por lineal	1,451	1	,228
N de casos válidos	157		

a 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,31.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-,125	,121	-1,039	,299
N de casos válidos		157			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

No hay apenas diferencias.

Informe: Normalización en Educación-Es mejor no hablar de la muerte a los niños

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Estudiante de 1º ó 2º	2,56	108	1,506
Estudiante de 3º ó 4º	2,27	49	1,287
Total	2,47	157	1,444

9. Es mejor permitir que los niños y adolescentes hablen libremente del tema:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
ALUMNOS DE 1º/2º	8,4%	9,3%	16,8%	37,4%	28,0%
ALUMNOS DE 3º/4º	4,0%	6,0%	14,0%	40,0%	36,0%
TOTAL	7,0%	8,3%	15,9%	38,2%	30,6%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,345(a)	4	,673
Razón de verosimilitudes	2,458	4	,652
Asociación lineal por lineal	2,324	1	,127
N de casos válidos	157		

a 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,50.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	,192	,127	1,499	,134
N de casos válidos		157			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

No hay apenas diferencias.

Informe: Normalización en Educación-Es mejor permitir que los niños y adolescentes hablen libremente del tema

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Estudiante de 1º ó 2º	3,67	107	1,219
Estudiante de 3º ó 4º	3,98	50	1,059
Total	3,77	157	1,176

10. Cuando sucede alguna eventualidad trágica en la escuela, es importante no ignorarla:

Tabla de contingencia

	Total desacuerdo	En desacuerdo parcial	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
ALUMNOS DE 1º/2º	7,4%	8,3%	23,1%	25,9%	35,2%
ALUMNOS DE 3º/4º	10,0%	6,0%	24,0%	34,0%	26,0%
TOTAL	8,2%	7,6%	23,4%	28,5%	32,3%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,210(a)	4	,697
Razón de verosimilitudes	2,224	4	,695
Asociación lineal por lineal	,390	1	,532
N de casos válidos	158		

a 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,80.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada (b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-,088	,123	-,712	,476
N de casos válidos		158			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Informe: Normalización en Educación-Cuando sucede alguna eventualidad trágica en la escuela, es importante no ignorarla

Ocupación de la persona	Media	N	Desv. típ.
Estudiante de 1º ó 2º	3,73	108	1,235
Estudiante de 3º ó 4º	3,60	50	1,229
Total	3,69	158	1,231

Pasa lo mismo que en las anteriores comparaciones (entre profesores). Debido a que la muestra es pequeña sobre todo de estudiantes de 3º y 4º encontramos pocas diferencias significativas, aunque esto no quiere decir que no podamos valorar otras diferencias no significativas y generalizables a otras muestras.

7.4.3. SISTEMATIZACIÓN Y RESUMEN DE LOS DATOS.

Dada la complejidad de los datos recopilados, vamos a ofrecer un último apartado que permita más claridad a través de la sistematización y resumen de los resultados.

Se expondrán primero los datos procedentes del Análisis Cualitativo y dentro de éste, primero los de los profesores, organizados por Categorías .

Dentro de cada categoría, encontraremos las dos fases, la exploratoria y la formativa. A continuación, tendremos los datos procedentes de los estudiantes, primero los del Instituto de Pedreguer y después los de los alumnos de los profesores asistentes al Seminario de Elche.

Una vez sistematizado y resumido el Análisis Cualitativo, pasaremos al Análisis Cuantitativo, siendo también primero los profesores y después los estudiantes, para finalizar con el Análisis Descriptivo Comparativo (entre profesores y alumnos; entre profesores asistentes voluntariamente a formación y profesores no relacionados con el tema y entre estudiantes de 1º y 2º de ESO y los de 3º y 4º de ESO)

7.4.3.1. SISTEMATIZACIÓN Y RESUMEN DE LOS DATOS. DEL ANÁLISIS CUALITATIVO

7.4.3.1.1. RESPECTO A LOS PROFESORES:

CATEGORÍA 1. MUERTE-SOCIEDAD-EDUCACIÓN

FASE EXPLORATORIA

Algunos de los calificativos al tema de la muerte que han surgido en las entrevistas son los siguientes: *delicado, difícil, tabú, conflictivo, fuerte, complicado, da mucho de sí, es muy personal, da repelús, causa dolor y es algo negativo.*

Todos coinciden en que el tema de la muerte es un tema que no se trata en educación, diferentes son las expresiones para expresar esta misma idea: *tema no explorado, hay ocultamiento, se le rodea, se evita, se le huye, se le esconde, es el no requisito.* Alegan diferentes motivos para ello: *desconocimiento, miedo, tradición cultural, pertenece a las familias e impedimentos educacionales.*

Excepto una (D: 12) que *“no movería las cosas, si son así es porque necesitamos que sean así”* los entrevistados muestran diferentes grados de interés por el binomio muerte-educación: Una (D), ningún interés; tres de ellos (B, F y G) caen en la cuenta de que es un tema con muchas posibilidades a explorar; los otros tres (A, C y H) ya lo tratan de manera natural en sus aulas y les gustaría que los otros maestros también lo hicieran.

Algunos señalan la necesidad de que los maestros tengan una *“actitud de respeto y naturalidad”* (B. 4), *que puedan hablar de la muerte, que entiendan que forma parte de la educación* (A. 8) ya que *vida y muerte son complementarios* (B. 5) y la escuela forma para la vida, otros piensan que es un *tema que se debe tratar en casa* (D. 13), que *si no se tiene normalizado personalmente, difícilmente se normalizara en la escuela* (H. 24)

Respecto a la necesidad de estar educados para la muerte, sólo uno de ellos lo nombra claramente: B. 8, B. 9; tres de ellos: A, C y H, consideran que forma parte de una formación integral; dos: F y G, se acercan de puntillas al tema, como si estuvieran abriendo una puerta (muerte-educación) que no habían visto antes y la última: D, lo considera personal y familiar, sin ninguna necesidad de que los profesores se hagan cargo de ello ya que eso provocaría “bloqueo y desmotivación” (D. 13)

FASE FORMATIVA

La palabra Tabú surge en diferentes ocasiones (P4.A; P10.A; P14. A), tres de ellas, mencionan la palabra tabú relacionándolo con las familias (P4.C; P5.D; P6.A), una de ellas, lo relacionan con la mentalidad docente (P10.C) y otra comenta la reacción de asombro de algunas personas al comentar la experiencia (P4.B)

Por otro lado, hacen reflexiones sobre la importancia del tema (P1.A) tanto profesionalmente (P4.D), como socialmente debido a la falta de conciencia de nuestra finitud (P1.B) y por el hecho de ser un tema por el que el ser humano se ha interesado desde siempre (P5. A)

Respecto a la necesidad de tratarlo con los niños, algunos reconocen que puede resultarles un tema macabro (P10.A), o violento (P16.A) pero que es importante su normalización (P14.A) para poder hablar de ello con naturalidad (P12.A) y para no esconder nada a los niños (P12.B) ya que eso no les beneficia, también porque son preguntas que nos haríamos pero que evitamos por el posible dolor que pueda causar (P3.A) y para poder ayudar en el caso de un duelo no resuelto (P4.E)

La **Acogida en los Centros** es un ítem a destacar dentro de la Categoría “Muerte-Sociedad-Educación”, que sólo han descrito los asistentes al Seminario por haber sido los que han realizado la experiencia didáctica. Exponemos esquemáticamente los resultados de la “Acogida en los Centros”

Actitudes de los compañeros:

POSITIVA Y DE COLABORACIÓN	DE NO COLABORACIÓN Y RECHAZO	FALTA DE INTERÉS	SORPRESA, SILENCIO, EXTRAÑEZA	TEMA TABÚ Y PERSONAL PARA EL AULA
6 Centros P1.A y B; P3. B; P4.B; P5.B y C; P15.A; P16.F; P7.A	2 Centros P11.A; P15.C	2 Centros P12. B y P14.A	2 Centros P7.B, C y D; P15.B	1 Centro P16.C, D, E y F

Actitudes del Equipo Directivo:

POSITIVA Y DE COLABORACIÓN	OPINÓ QUE ERA UNA PROPUESTA MUY ARRIESGADA, PERO APOYÓ	NO COLABORACIÓN	LO PERMITIÓ PERO NO SE INTERESÓ
3 Centros P7.A; P16.B, G y H; P4.A	1 Centro P2.A, B y C	2 Centros P11.A; P12.A	2 Centros P14.B

Sólo en una ocasión se le comentó al Departamento de orientación, el cual tuvo una respuesta positiva (P1.B). De los 37 profesores participantes, sólo 15 entregaron la valoración respecto a la acogida en el centro por parte de los profesores y 7 la valoración respecto a la acogida por parte del Equipo Directivo, esto es así porque muchos de ellos ni siquiera lo comunicaron, realizaron la experiencia didáctica sobre la muerte como una actividad más de aula sin darle un carácter especial.

CATEGORÍA 2. EXPERIENCIA PERSONAL

FASE EXPLORATORIA

Esta categoría fue incluida al darme cuenta de que la mayoría de los entrevistados, para ir entrando en el tema recurrían a alguna experiencia personal tanto si había sucedido en su trabajo como en su vida personal. Las que sucedieron en su vida profesional, las he incluido en la categoría de “Respuesta educativa” que veremos más adelante. Estas alusiones a su experiencia personal, suponen un dato significativo, ya que aquellos que habían pasado por una experiencia de pérdida o de enfermedad muy grave, se mostraban más sensibilizados respecto al tema y respecto a la necesidad de saber estar con el propio dolor y el de los otros (A. 3, B. 11, C. 9, G. 21, H. 20). Es importante el siguiente comentario: C. 22: *“fins que no se te moren familiars en algún accident, són dades estadístiques”*¹⁵. Reconocen que cuando sucede, es cuando nos damos cuenta de que no estamos preparados, que nadie nos habló de ello (B. 3, G. 1)

Algunos (C) han compartido su experiencia personal con los alumnos, otros con sus compañeros (B, D y H), una no ha tenido ninguna experiencia de pérdida (F) y dos, se mostraban agradecidos de poder hablar de ello llanamente (A y G).

FASE FORMATIVA

Coincidiendo con los resultados de la Fase Exploratoria, algunas comentan la influencia de nuestras experiencias personales a la hora de acoger el tema (P3.A), que las reacciones cambian cuando se lo dices a alguien que acaba de tener una pérdida en el hecho de que son más receptivos (P7.B y C) que el interés personal va asociado al interés profesional (P7.A) y que poder hablar del tema permite una reflexión personal (P15.A) así como el hecho de que poder expresar y compartir sentimientos y reflexiones sobre el tema crea un clima abierto y de respeto (P3.B y C)

¹⁵ “hasta que no se te mueren familiares en un accidente, sólo son datos estadísticos”

CATEGORÍA 3. POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE

FASE EXPLORATORIA

Dentro de esta categoría, encontramos casi unanimidad: todos los profesores entrevistados, excepto una (D), encontraban valores o potencial formativo relacionados con la idea de muerte, cada uno expresándolo a su manera:

A	B	C	F	G	H
<i>Respeto, empatía, comprensión solidaridad,...</i>	<i>Tener en cuenta la muerte da más valor a la vida</i>	<i>La muerte hace que nos respetemos, que seamos capaces de perdonar</i>	<i>Hablar de temas delicados, mejora la relación alumnos-profesora. Enriquece al grupo. Hay más unión.</i>	<i>La muerte da sentido a la vida.</i>	<i>Ayuda mucho acercarse al sufrimiento</i>
<i>Favorece la madurez de las criaturas</i>	<i>Aprecias más la vida</i>	<i>Te haces más fuerte</i>		<i>Las experiencias de sufrimiento, de dolor o de muerte cercana hacen valorar más las cosas</i>	<i>No hay que sufrir por sufrir, pero si aparece, saber ver que en él, está la vida. Vivir de verdad cada cosa</i>
<i>Valor de las pequeñas cosas, de la amistad, de la vida</i>					

Como contraste, tenemos la opinión D. 10: *No creo que los valores estén relacionados con la idea de una vida perecedera. Es positiva la educación en valores, el respeto y principios morales. Una formación académica con calidad enseña valores a los alumnos y les prepara para los retos del futuro*

FASE FORMATIVA

De las profesoras que aportaron sus reflexiones, hemos podido entresacar comentarios relacionados directamente con el potencial formativo de la muerte en cinco de ellas, una lo relaciona con la necesidad de incluirlo para la formación integral de la personalidad, para que sean adultos que sepan enfrentarse a las dificultades, para que sean adultos felices (P5. A, D y F), otra reflexiona sobre lo fructífero que resulta este tema para la formación como personas (P13. A y B), una profesora vincula el tema con aspectos esenciales del desarrollo afectivo-emocional (C4.P4.C) y una dice *por su valor formativo...* (C4.P17.A), la quinta profesora que incluimos, dice que *la muerte nos enseña a valorar lo que tenemos* (C2. P15.B)

CATEGORÍA 4. INCLUSIÓN EN EL CURRÍCULO, EN LA PLANIFICACIÓN Y EN EL DESARROLLO-EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

FASE EXPLORATORIA y FASE FORMATIVA

En esta Categoría, dada la similitud de Propuestas, confeccionaremos la Tabla incluyendo a los dos grupos

La relación de la muerte con el currículo que hicieron los entrevistados y los asistentes al Seminario ha sido variada.

Por un lado, hay que decir que con los entrevistados, todos guardaron silencio ante la pregunta, pensándolo detenidamente aunque algunos ya fueron incluyendo la muerte en algunas asignaturas, al hilo de la conversación, sin darse cuenta de que ya estaban haciendo propuestas curriculares.

Todos sugirieron alguna manera de relacionar la muerte con el currículo. Lo presentamos en la siguiente tabla:

Propuestas	Entrevistados	Asistentes al Seminario
Tratarlo como Eje transversal: Relacionan el tema con la educación sexual, en cuanto que fue tabú en su momento y ya no lo es tanto.	B y C	
Sugerencias de actividades: a) Investigar la muerte a través de la comparación de culturas b) Investigar la muerte a través de las diferentes épocas c) Visitas a un Tanatorio y a un Hospital de paraplégicos d) Cuentos relacionados, dramatizaciones	D y F H G A	P.11.C y P16.B P11.B
Tratar el tema en Literatura	B y C	P2.A; P4.D y P15.A
Tratar el tema en Conocimiento del Medio	C y F	P5.A
Tratar el tema en Primeros Auxilios y en Discapacitados	G	
Tratarlo en las asignaturas del Área Humanística	D	
Que el tema figure en el Proyecto Curricular y en el Proyecto Educativo: cómo tratar la muerte, actitudes a tener, conceptos a trabajar, didáctica de la muerte y Necesidad de una Planificación del Duelo en las Escuelas e Institutos	A, C y H	P4.A; P6. C y D P11.A P17.B

Dentro de la Acción Tutorial, como educación en valores, intercalándolo con otros temas, relacionándolo con otros contenidos curriculares	C y H	P16.A y C P17.A
Hablar de la muerte cuando se presente la ocasión, de manera natural, ponderada, sin evitarlo. <i>Como tema no se da</i>	A, B, C y H	
No trabajar el tema sólo en momentos puntuales. En cualquier ocasión que surge en el día a día		P6.A y B
No tratarlo de forma esporádica y sólo contando con la buena voluntad del profesorado		P4.B

En cuanto al **Cine como recurso educativo para tratar la muerte en la educación**, sólo podemos valorar las respuestas de la FASE FORMATIVA ya que fueron los que realizaron la experiencia didáctica:

Estos son los resultados:

La mayoría han valorado este recurso como positivo y motivador (P1.A; P5.A; P6.C; P20.A; P11.A; P23.A y B) alegando diferentes razones:

- El cine mantiene la atención y provoca emociones (P2.A)
- Nos hace reflexionar y expresar sobre la muerte (P5.B)
- Fomenta la opinión de los alumnos (P16.C)
- Ha permitido poner objetivos claros y evaluables y realizar un análisis de la visión de los alumnos sobre el tema de la muerte (P11 B y C)
- La película provoca debate (P21.A)
- Buena acogida, receptividad, interés y atención por parte de los alumnos (P16.A; P20.A; P17.A; P4.A; P6.A y B; P22.A)
- Motivación para expresar sus pensamientos y sentimientos ya que la película provocaba emociones a través de la empatía con los personajes (P4.A; P8.B, C y D; P9.A; P20.B; P17 A y B; P22.B)

En dos grupos, la respuesta de los alumnos fue de desinterés y apatía (P12.A y P14.A)

Asimismo, es importante remarcar que en dos grupos, despertó sentimientos de ayuda y generosidad de los que no habían tenido pérdidas hacia los que sí las habían tenido (P9.C) y una actitud de respeto y apoyo (P17.E) así como el comentario, -que enlaza con la categoría "Experiencia personal"- de que los primeros que se emocionaron fueron los que habían tenido ya una experiencia de pérdida (P9.B)

Para finalizar, muchas profesoras comentaron la importancia de hacer una buena elección de la película (P8.A; P20.C; P23.C; P5. C) y que no es fácil encontrar una adecuada (P6.D) así como la necesidad de contar con guías didácticas (P1.B) y que si son muy pequeños, mejor hacer una selección de escenas (P6. C y D)

CATEGORÍA 5. NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO

FASE EXPLORATORIA

Podemos decir que, en general predomina un enfoque paliativo o posterior, es decir enfocan la formación como el estar preparados para cuando suceda alguna eventualidad trágica, saber qué hacer y qué decir, necesidad de tener recursos.

Respecto a la necesidad de formación, a todos les parecía *interesante*. Algunos lo condicionaban al enfoque que se le diera al curso: al título (atractivo o no), a los objetivos, a la claridad de los contenidos y a la relación directa con su trabajo.

La mayoría hablan de la necesidad de estar asesorados por especialistas.

En cuanto a cómo contribuiría la formación, encontramos cuatro entrevistados (A, B, C y H) con un enfoque más formativo:

A: Necesidad de la formación para cambiar la manera de ver las cosas. Para perder el reparo a acercarse al tema

B: La formación contribuiría a no evitar el tema. Estar informados nos ayudaría a estar preparados

C: Tendríamos que tener formación sobre temas tabú en general

H: Sería interesante hacer una didáctica de la muerte

También hay que decir que fue una respuesta bastante pensada por todos, que algunos mostraban sorpresa ante el hecho de que pudiera haber formación sobre el tema, que lo enfocaban como algo muy específico y que, aunque algunos (B y H) hablaron de Didáctica de la muerte, en tres de ellos (D, F y G) lo que predomina es la necesidad de recursos para saber qué hacer en casos concretos y puntuales, mientras que cuatro (A, B, C y H) amplían el concepto de formación relacionándolo con educación para la vida y la muerte. Reconocen la dificultad del tema, por tanto sugieren objetividad, precaución y suavidad.

FASE FORMATIVA

Lo que diferencia a los *Asistentes al Seminario* de los *Entrevistados* es que los primeros estaban realizando la formación de la que hablan mientras redactaban sus Autoinformes.

Varios profesores hablan de la necesidad de formación y orientación en este tema (P7. B; P8. A; P16.B), otros hablan de autoformación en el centro, como continuidad del Seminario, a través de tener recursos como películas y cuentos e ir experimentando (P1. A; P11.B). Hablan también de inseguridad a la hora de afrontar alguna situación de pérdida (P7.A) y del desconocimiento a la hora de hacerlo si no se ha hecho algún tipo de formación (P16.A)

Una formación de este tipo fomenta una *actitud participativa y disponibilidad para ayudar cuando haga falta* (P10.A) y *es muy positivo, amplía la mente y es más fácil hablar de ello o ayudar a alguien* (P15.A)

Para finalizar, algunos profesores comentan la necesaria implicación del profesorado (P11.A) y la importancia de una reflexión personal para poder tratar el tema con los alumnos (P15.B) así como sugieren que en la formación del profesorado, este tema estuviera incluido en lo que se llama la educación en valores o educación para la vida (P17.A)

Respecto a la “**Valoración del Seminario**”

La valoración en general, ha sido muy positiva, y se ha expresado de diferentes maneras:

- Muy interesante* (P1, P4)
- Lo valoramos de manera positiva* (P2, P6)
- Una gran experiencia* (P3, P13, P15)
- Me ha aportado mucho a nivel profesional y personal* (P5)
- He aprendido mucho* (P9)
- Un tema muy enriquecedor* (P10, P14)
- Me ha resultado útil* (P8)
- No me ha decepcionado nada y el interés ha ido creciendo* (P7)
- Ha estado muy bien* (P12)

CATEGORIA 6. RESPUESTA EDUCATIVA

FASE EXPLORATORIA

Es importante decir que todos han tratado el tema en sus clases, de una manera u otra. Algunos (A, C y H), porque sucedió alguna muerte en la escuela; otros buscando temas relacionados como la eutanasia (C y G) y otros desde un enfoque biológico (C y D).

Aunque no se da una evitación clara del tema por parte de ninguno de los entrevistados, tres de ellos (B, F y G) reconocen que podrían haberle sacado más provecho formativo a la situación en cuanto a poder reflexionar en grupo sobre el tema, planteándose tener esto en cuenta para futuras situaciones:

B. 7: (...) *pero no dije nada (...), hubiera sido una oportunidad para hablar del suicidio (...) qué oportunidad he dejado escapar*

F. 13: (...) *ahora recuerdo el caso de una niña que se le murió un familiar y dijo eso, que estaba en el cielo y yo no tuve la iniciativa de preguntar o de decir o de investigar...*

G. 19: *A lo mejor me lo planteo para el año que viene*

Mientras que A, C y H dieron pie a los alumnos para la reflexión cuando hubo la oportunidad.

A. 8: (...) y me preguntó *¿Tu sabes dónde nos vamos cuando morimos? (...) ¿Me lo quieres contar? Y me empezó a contar una historia(...)*

C. 19: (...) *la madre de Álex murió (...) Lo comentamos en clase con los alumnos de 3º porque entre ellos lo comentaban*

H. 1: *David, que era alumno mío, se mató en un accidente y la verdad es que se movilizó todo el colegio, (...), los otros niños le escribieron poemas y cartas de despedida que las leíamos en el funeral, durante un tiempo dejamos su silla vacía para recordarle*

Sólo D, recalca que *no se mete en metafísica, que habla de la muerte biológica.*

FASE FORMATIVA

En cuanto a la Valoración de la práctica que han experimentado los profesores asistentes al Seminario, podemos ver aportaciones enriquecedoras tanto para el docente como para el alumnado:

- *Se han abierto canales de comunicación diferentes (P3.A; P7.A)*
- *Se ha perdido el miedo a hablar de la muerte (P3.B)*
- *Hablar de ella ayuda (P3.C)*
- *Es posible ofrecer tiempo en las aulas para investigar, crear, expresar, etc. (P5.A)*
- *Atracción por temas que no están en el temario y que no han tratado nunca en clase (P2.A)*
- *Fomenta el trabajo en equipo (P6.A)*
- *No podemos transmitir a los niños cosas en las que nosotros no creemos de verdad (P5.C)*
- *Con estos temas ayudamos a dotarles de estrategias y guiarlos hacia una vida autónoma (P7.B) y a conseguir que sean unas personas emocionalmente sanas (P7.C)*
- *Permite la aportación de otras culturas (P4.D)*

Cuatro de las profesoras hacen referencia al respeto por la naturalidad de los niños y a su espontaneidad a la hora de hablar del tema:

- *En Infantil el tema aparece a menudo (P6.B)*
- *Dar la oportunidad para hablar con naturalidad (P6.C)*
- *Seguir la naturalidad de los niños (P7.B)*
- *No intervención, dejarles hablar (P5.B)*
- *Me ha sorprendido la espontaneidad y naturalidad con la que han abordado el tema (P4.A)*

Por otro lado, dos de ellas mencionan la importancia de trabajar el tema antes de que ocurra, (P1.B y P12.B) ya que la muerte forma parte de la vida (P1.C), aunque a veces los inicios no son fáciles ni sencillos (P14.A y B), y sigue habiendo en alguna *Inseguridad y miedo antes de tratar el tema por las posibles reacciones de los alumnos: incomodidad, demasiadas emociones, rechazo* (P15. C) por eso es importante tener recursos (P6.C), ya que han podido comprobar que el realizar actividades relacionadas con el tema ayuda a su normalización (P11.A), valorando positivamente la experiencia con los alumnos (P4. A; P12.B y P13.A), teniendo la intención de repetir la experiencia cuando disponga de una Tutoría (P13.B)

Dos de ellas mencionan la necesidad de ajustar horarios cuando se trata del cine (P4.E) y de no salirse mucho de lo curricular, es decir, tratarlo en las clases de Lengua y Literatura (P15. A y B)

CATEGORÍA 7. IDEA DE MUERTE Y DUELO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

FASE EXPLORATORIA

En cuanto a la idea que tienen los profesores sobre cómo los niños se relacionan con la idea de muerte encontramos expresiones como: *lo viven con normalidad, lo hablan con naturalidad, no dramatizan, viven la muerte de manera menos trágica que los adultos, no tienen conciencia de la muerte, lo viven como una ausencia prolongada, lo viven como un juego*. Así que, encontramos una misma idea en cuanto a los niños se refiere; en cambio cuando hablan de los adolescentes, hay opiniones diferentes: *alumnado alejado de la idea de muerte, hasta que no tiene una experiencia cercana, no piensan en ella frente a los jóvenes están familiarizados con la idea de muerte*.

Por otro lado, también encontramos diferencias en cuanto si es pertinente sacar el tema por la edad: *La adolescencia es una edad para sacar temas importantes como la muerte frente a sacar el tema en la escuela es como ir contra las expectativas de la edad de los alumnos y son pequeños para explicar según qué cosas sobre la muerte*.

Dos de ellos (C y D) hacen referencia a cómo los medios de comunicación les familiarizan con la idea de muerte.

FASE FORMATIVA

Para algunos grupos de alumnos, cuando se les anuncia que se va a tratar el tema de la muerte, surge el “tabú” con respuestas como “*eso da mal farío*” (P1.E) pero luego, cuando lo tratan, les gusta y les sienta bien (P1.F y H; P11.A y D), otros acogen la iniciativa con entusiasmo y actitud positiva y participación (P4. A y B; P5.A y C; P7. A), *Les interesa el tema, tienen muchas preguntas para hacer* (P13.A) incluso para algunos ha habido un *Sentimiento de paz en algunos alumnos después de hablar del tema* (P4. F) y para otros ha sido una *Experiencia magnífica* (P16.C); *Ha sido divertido hablar sobre el tema aunque en casa no lo hagan* (P16.D) y *Se creó un ambiente de confianza muy agradable* (P12. J). La mayoría coinciden en que los niños lo tratan de manera natural:

- *Espontaneidad y naturalidad* (P4.C)
- *Sorpresa porque recibieron el tema con naturalidad* (P5.H)
- *Expresión normal, sin tabúes de casos concretos*(P5.I)
- *Los niños y niñas hablan de la muerte. Está muy presente en su día a día. Con simplicidad y espontaneidad* (P19. A, B y C)
- *Unos lo viven de manera natural* (P20.B)
- *Responden sin pudor y con normalidad* (P21.A)
- *Normalidad del tema entre los niños, hablan de ella continuamente* (P6.A)
- *La muerte está presente en su vida cotidiana: Juegan a morir, a matar. De manera natural* (P7. C y D)
- *Espontaneidad para contar experiencias propias. Expresaban cómo la familia había tratado el tema con ellos. El tema de la muerte era visto de manera natural, no ajeno a ellos* (P8.A, B y C)
- *Visión realista de la muerte* (P5.F)
- *Responden sin pudor y con normalidad* (P5.G)
- *Naturalidad al abordarlo* (P13.A)
- *Han perdido pudor y miedo a hablar del tema* (P16.F)
- *Empezaban a expresarse con comodidad sobre muertes que han tenido cercanas* (P16.G)

Más de uno, comenta que los niños ya han tenido experiencias de pérdidas significativas (P1.A; P7.B; P8.D) y de muertes parciales (P4.E)

En contraste con estas respuestas, encontramos otras donde *el interés ha sido más escaso* (P14.A; P22.B), *les ha resultado incómodo* (P22.A) *se han negado a colaborar en el proyecto* (P1.G), *A otros no les gusta hablar de ello, Otros lo ignoran y Otros lo relacionan con el miedo y el terror, fantasmas, murciélagos* (P20.C, D y E). Otros por su *Relación de situación sociofamiliar desfavorecida: escasa cultura, poca comunicación familiar, absentismo con respuestas escasas, tienen miedo a hablar del tema, no lo han hablado en casa y No están acostumbrados a expresar su opinión ni de manera oral ni escrita* (P16.A y B) o *La muerte es tabú en las conversaciones* (P1.C) así como algún profesor detecta *Desconocimiento de los alumnos sobre temas de luto y muerte* (P11.B)

Para finalizar, aportar algunas observaciones importantes: *Los niños son investigadores que buscan respuestas a sus inquietudes* (P5.A); *Atender a sus preguntas les ayudará a comprender el mundo que les rodea y a ellos mismos* (P5.B); *Tienen su propia idea de la muerte* (P7. B); *La percepción de la muerte cambia según la edad* (P1.D); *Importancia de la aportación y riqueza de la diversidad cultural* (P1.I y P4.D); *Los niños reaccionan y tiene soluciones diferentes a los adultos* (P12.A); *Siguen utilizando las respuestas del cielo y el infierno* (P13.E; P18.A)

7.4.3.1.2. RESPECTO A LOS ESTUDIANTES

7.4.3.1.2.1. ALUMNOS DEL IES PEDREGUER

Al igual que con los resultados de los profesores, presentamos los de los alumnos del IES Pedreguer clasificándolas en Categorías, con la diferencia que las cuestiones y actividades realizadas con los alumnos se enmarcan sólo en 5 Categorías y no en 7. Las Categorías que no figuran son la 5 (Necesidades formativas del profesorado) y la 7 (Idea de muerte y duelo en niños y adolescentes):

CATEGORÍA 1. MUERTE-SOCIEDAD-EDUCACIÓN

1. La muerte es un tema...

Son muchos los adjetivos que los alumnos de ESO han dado a la muerte, los hemos agrupado en los siguientes grupos, por sinónimos: Triste, importante, delicado, serio, inevitable, natural, tabú, que causa miedo, desagradable, interesante, doloroso, difícil, necesario, depresivo, desconocido.

Es interesante ver cómo los adolescentes reflejan la “idea social actual” de la muerte (triste, que causa miedo, depresivo, tabú, desagradable, doloroso) pero también van más allá y lo califican de tema: importante, delicado, interesante, natural, necesario, desconocido, difícil. Lo cual es un indicador de cierta madurez a la hora de reflexionar sobre el tema ya que no se hizo ningún trabajo en común previo a esta pregunta.

Veamos cual ha sido su elección

ITEMS ORDENADOS		% ALUMNOS QUE LO ESCRIBEN
1º	Triste	37%
2º	Interesante	10,32%
3º	Tabú	8,15%
4º	Inevitable	7,60%
5º	Delicado, que causa miedo, doloroso, difícil	7,06%
6º	Serio	6,52%
7º	Natural	5,97%
8º	Depresivo	3,80%
9º	Importante	3,26%
10ª	Necesario	1,63%
11ª	Desconocido	1,08%

No contestan	2,71%
Otros	3,26%

Nos parece importante señalar que:

- a) Ningún alumno de 4º ESO respondió “Importante”
- b) El mayor número de alumnos que respondió “Serio” son de 2º ESO
- c) Los alumnos de 4º ESO son los que más contestaron “Inevitable” respecto a los otros grupos
- d) El ítem “Natural” fue contestado con un % muy parecido en todos los grupos, volviendo a ser mayoría en los alumnos de 4º ESO
- e) Es más “Tabú” para los alumnos de 3º ESO, seguidos de los de 2º ESO y sólo para 1 alumno de 4º, lo es
- f) Causa más “miedo” entre los alumnos de 1º ESO, seguidos de los de 3º y no tenemos ninguna respuesta referida al miedo en los alumnos de 4º
- g) En cambio, son los de 4º los que más veces contestan “Desagradable” frente a ninguna respuesta así entre el alumnado de 3º
- h) En el ítem “Interesante”, son los alumnos de 1º los que tienen el % más alto casi igualados a los alumnos de 4º
- i) También el ítem “Doloroso” es el más contestado por los de 1º, esta vez casi igualándose a los alumnos de 3º
- j) “Difícil” no ha sido contestado por ningún alumno de 3º, apenas por uno de 4º, 2 de 2º y vuelven a ser los de 1º los que más lo eligen
- k) “Necesario”, sólo ha sido contestado por 3 alumnos de 3º ESO
- l) Ni “Depresivo”, donde más han respondido han sido los alumnos de 2º, ni “Desconocido” ha sido elegido por los alumnos de 4º ESO, sólo un alumno de 1º y otro de 2º lo han contestado

En estas respuestas, hay que tener en cuenta la influencia de los compañeros, en ocasiones se puede ver cómo los que estaban sentados cerca, contestaban lo mismo. Es difícil encontrar *pensamientos propios* pero existen. Llama la atención la “madurez” no esperada en los alumnos de 1º ESO, madurez en cuanto a que sus respuestas reflejan inquietud por saber más del tema y respeto hacia él, mientras que para los de 4º ESO, por comparar los dos extremos, tienen más asumido la Inevitabilidad, Naturalidad y lo de Desagradable del tema. Para los de 2º y 3º, predomina: Serio, Natural y Tabú.

2. ¿Crees que es un tema del que se puede hablar con normalidad?, ¿Por qué?

La mitad aproximadamente de los alumnos de 2º ESO se inclina por el Sí. Entre los alumnos de 4º, un 59,37% piensa que sí y entre los de 1º ESO, un 37,09% (3º ESO no respondió esta cuestión). Como si hubiera una escala ascendente desde 1º hasta 4º, conforme se van haciendo más mayores, consideran más normal hablar del tema.

Respecto al ¿Por qué?

- a) Son respetuosos con las personas y con los momentos: “Mientras no haya ninguna persona que haya perdido a alguien”, “hay personas a las que no les gusta hablar de ello” “Sí, pero con respeto”, “Sí, pero hay momentos en que mejor no hacerlo”. “No es algo que tenga que esconderse, pero hay que respetar a los otros”. Aunque dan por supuesto que a alguien que haya tenido una pérdida, no le va a gustar hablar de ello.
- b) Otros razonamientos que abundan y nos parece interesante remarcar son los relacionados con “Es algo natural. Es algo que nos tiene que pasar a todos”

3. Evaluación del tema: ¿En qué lugar lo elegiste?

Al responder a esta pregunta, muchos de ellos no se acordaban (Entre el 25 y el 35 % en 1º, 2º y 4º lugar; el 58,06% en 3º), sabemos que fue elegido entre los 3 primeros de los 8 temas que dimos a elegir en las Tutorías tal y como se describe en el capítulo Metodología

Podemos resumir así las respuestas de aquellos que tienen conciencia de cual fue el lugar en el que lo escogieron:

- a) Lo escogieron entre los 3 primeros temas, el 53,82% en 1º ESO; el 58,05% en 2º ESO; el 22,57% en 3º ESO y el 6,25% en 4º
- b) Ningún alumno lo escogió el 6º y el 7º lugar y muy pocos (2,17% en 1º; 1,61% en 2º; el 3,22% en 3º y el 0% en 4º) en el 5º lugar
- c) Los resultados se igualan en 4º ESO: el 31,25% para el 4º y 8º lugar y el mismo % para los que No saben
- d) Ningún alumno de 3º ESO recuerda haberlo votado en 1º y en 4º lugar
- e) Ningún alumno de 4º ESO recuerda haberlo votado el 2º, el 3º y el 5º lugar

El tema despertó más interés y curiosidad entre los alumnos del 1º Ciclo en el momento de proponerlo. Durante el desarrollo, y sobre todo porque fue a través de una película, se fueron reconciliando con el tema los que al principio mostraron cierto rechazo.

CATEGORÍA 2: EXPERIENCIA PERSONAL

a. ¿Has participado en algún ritual funerario?, ¿Cómo te sentiste?

Esta pregunta fue contestada por los alumnos de 1º, 2º y 4º ESO y es muy notable la diferencia entre ellos. 1º y 2º de la ESO apenas han asistido a rituales funerarios, mientras que en 4º, el 91,66% dijeron que Sí

b. ¿Has pensado alguna vez en tu propia muerte? ¿Cuándo?

La mitad aproximadamente de los alumnos de 1º ESO ha pensado alguna vez en su propia muerte, en cambio entre los alumnos de 2º, 3º y 4º aumenta el nº, situándose entre el 60% y el 70%.

Coinciden todos los cursos en el ¿Cuándo?:

En experiencias de accidentes, ante la enfermedad grave de alguien, cuando están tristes, cuando se muere alguien, cuando se sienten solos o no queridos, cuando se enfadan gravemente con los amig@s, a la hora de dormir. Destacan las respuestas de “Siempre”, “En muchos momentos”, “Cuando voy por la calle”, “Desde los 6 años y cada día lo pienso”, “En todos los momentos porque no se sabe cuando vamos a morir”, “Cuando pienso en lo que quiero hacer de mayor”, “Cuando me planteo qué habrá después”, “Cuando pienso cómo sería la vida sin mí”. Ante este tipo de respuestas, nos parece evidente afirmar que la muerte está presente en sus vidas.

CATEGORÍA 3: POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE

1. ¿Piensas que hay cosas peores que la muerte?

En esta pregunta hay mucha diferencia entre los alumnos de 1ºESO, un 35,48% dice que Sí, mientras que para los de 2º y 4º, el % asciende a 72,22% y 75%. (Los grupos de 3º, no respondieron este ítem). En cambio, todos coinciden en el ¿Qué? que podemos resumir en el sufrimiento, ya sea producido por una cosa u otra (violaciones, drogas, enfermedades, torturas, hambre, miedo, tristeza, etc.)

2. ¿Crees que tiene sentido hablar de la muerte?

Esta pregunta la contestaron los alumnos de 1º ESO, de los cuales el 85% dijo que Sí. De nuevo, la justificación de sus respuestas son un indicador de madurez entre los niños de 12 y 13 años: "Aceptas mejor lo que tiene que venir", "Aunque sea doloroso, hay que superarlo", "Nos ayuda, pero nos da pena", "es algo que siempre llega, es bueno hablarlo con la gente, encararlo de otra manera", etc.

3. ¿Es necesaria la muerte?

Esta pregunta la contestaron los alumnos de 1º ESO, de los cuales el 45 % dijo que Sí, el otro 45%, dijo que NO un alumno, no contestó y otro dio una respuesta significativa: "Necesaria, no, obligatoria"

Destacamos otras respuestas: "porque lo mejor es que la vida sea breve Si nunca muriésemos (...) no habría felicidad"; "uno nace, vive y se muere"; "sin muerte, la Tierra se llenaría de gente y no cabríamos"

4. ¿Crees que es importante vivir con conciencia de la mortalidad?

Esta cuestión fue contestada por los alumnos de 1º y 4º ESO. A los de 4º les parece más importante ser conscientes de nuestra finitud, de hecho el 50% contestaron que Sí, frente a un 35% que no y un 10% de "Otras respuestas": *Tal vez, si, tal vez, no; Yo no creo que se viva teniendo en cuenta nada*

Respecto a las razones que alegan los que dicen que sí, podríamos resumirlas en tres:

- Para disfrutar más de la vida, vivir con alegría y ser feliz
- Para estar preparados ante nuestra muerte y la de los seres queridos
- Para ser más cuidadosos

Entre los que dicen que no, también tres son las que se repiten de una manera u otra:

- Estaríamos sufriendo, amargados, tristes, no saldríamos de casa
- Cuando venga, ya vendrá
- Si piensas en ellas, no disfrutas

Paradójicamente, entre alumnos de las mismas edades, vemos como establecen dos relaciones que parecen antagónicas pero que en el fondo, las dos son una apuesta por la vida:

- Ser conscientes de la muerte = te ayuda a disfrutar de la vida
- Ser conscientes de la muerte = te impide disfrutar de la vida

A mi entender, la primera es una relación más elaborada, más compleja, más madura y más reflexionada

5. La muerte es un tema difícil pero muy importante porque es la única certeza que tenemos. ¿piensas que hablar de ella nos ayuda de alguna manera a estar más preparados si muere una persona estimada?

En todos los cursos predomina la respuesta afirmativa con una diferencia en % bastante notable frente a los que dicen que No, excepto en 4º ESO que se iguala. También llama la atención el % de los que no saben qué contestar, situado aproximadamente entre el 25 y el 35% en todos los cursos.

**CATEGORÍA 4. INCLUSIÓN EN EL CURRÍCULO, EN LA PLANIFICACIÓN Y EN EL
DESARROLLO-EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA**

1. Hemos hecho diferentes actividades ¿Alguna de ellas te ha gustado o desagradado especialmente?

En todos los cursos, sale ganando la Película por encima de otras actividades. Le sigue la respuesta “Todas” en 1º y 2º ESO y en tercer lugar queda el Ejercicio de “Borrar” que le llamamos “Mi vida sin mí” aunque por circunstancias de horarios, huelga en esas fechas, etc. sólo pudieron realizarla un par de grupos.

El Cuestionario es una actividad que en general no ha gustado. también es cierto que un % elevado no contestaron esta pregunta, desde el 18,75% de 4º ESO al 52,77% de 3º; los cursos de 1º Ciclo se sitúan en el 30% aproximadamente de respuestas en blanco.

**2. ¿Se te ocurren otras actividades que te hubiera gustado hacer?
¿Cuáles?**

Estas son las actividades que han propuesto:

- Un teatro sobre el tema
- Trabajar en barro la vida y la muerte (sólo lo hicieron dos grupos)
- Más debate sobre lo que piensa cada uno
- Viajar
- Algún juego sobre la vida y la muerte
- Hablar de la riqueza y la pobreza (a raíz de la película)
- Hablar sobre el racismo (también motivado por la película)
- Visitar el cementerio
- Conocer qué piensan otras culturas y religiones
- Saber más sobre la Eutanasia
- Ver situaciones de accidente
- Ver a un muerto

6. The Bucket List. (Ahora o nunca): Comenta lo que quieras sobre la película: lo que te ha aportado, lo que no te ha gustado, cómo trata el tema de la muerte, etc.

Para la casi totalidad de los estudiantes de todos los cursos, la elección de la película ha sido un acierto, les ha gustado a todos, piensan que es buena para tratar el tema de la muerte de una manera vital y optimista, algunos coinciden en que el principio es aburrido pero luego ya les atrapa, muchos dicen que no les gusta que se mueran los dos protagonistas ni las situaciones de enfermedad y dolor que aparecen en la película y a todos les encanta lo de hacer la lista. Les ha servido para valorar la vida, la amistad, la familia y para afrontar la muerte con valentía

CATEGORÍA 6: RESPUESTA EDUCATIVA

1. ¿Qué te ha parecido tratar el tema de la muerte en el instituto?

Esta pregunta fue contestada por un grupo de 1º ESO y otro grupo de 2º ESO. Para la gran mayoría, ha sido positivo. Un 5% de 1º ESO dice que no les ha gustado tratar el tema pero en cambio, sí les ha gustado ver la película

2. Ahora que ya hemos tratado el tema ¿Qué te ha aportado?

Podemos comprobar que la gran mayoría ha sacado algún provecho del hecho de haber tratado el tema en el Instituto. Las respuestas afirmativas se sitúan entre el 51,42% en 3º ESO y el 65,67% en 2º ESO. Resumiendo lo que les ha aportado quedaría así: Aprovechar la vida, reconocer la inevitabilidad de la muerte, perder miedo, valentía, seguridad, estar más preparado, saber más, apreciar lo que tenemos, conocer otros puntos de vista, saber lo que piensan mis compañeros, pensar, reflexionar

Por otro lado, hay que decir que también es elevado el número de alumnos que no saben qué contestar: desde el 14,92% de 2º ESO hasta el 29,78% de 1º ESO. Asimismo los "Indiferentes" se sitúan entre el 12,76% de 1º y el 20,00% de 3º ESO. No hay respuestas negativas en 3º y 4º ESO, sólo un alumno de 2º dice que no es un tema agradable para él y en 1º, los 5 alumnos que hemos colocado en Respuestas negativas, alegan que les da tristeza, miedo, que es un tema cruel y que no les ha gustado tratarlo.

7.4.3.1.2.2. ALUMNOS DE LOS PROFESORES DEL SEMINARIO

Al igual que con los alumnos del IES Pedreguer, agruparemos las preguntas en Categorías. Dada la cantidad de preguntas realizadas por los profesores, al hacer el análisis hemos visto que en cada Categoría podemos establecer unas PREGUNTAS ALGLUTINADORAS que permiten dar orden al material y así obtener una lectura más clarificadora.

Así también, para una mejor presentación de los resultados e identificación de las respuestas le hemos asignado un Código a cada una de ellas. Los códigos responden al número de pregunta, las iniciales del título de la película y el nivel que realizó la experiencia. Ejemplo: Pregunta 1. Película "Cuenta Conmigo". Nivel:3º ESO = Código:1CC3ºESO

PELÍCULA	INICIALES PARA EL CÓDIGO
Cuenta Conmigo	CC
Un Funeral de muerte	FM
La novia cadáver	NC
Noviembre Dulce	ND
Mi chica	MCH
Las aventuras de Wilbur y Charlotte	WCH
Historia de una gaviota y el gato que le enseñó a volar	HG
Kirikú y la bruja	KB
Posdata Te quiero	PTQ
Quiéreme si te atreves	QST
Hércules	H
Balto	B

CATEGORÍA 1. MUERTE-SOCIEDAD-EDUCACIÓN

PREGUNTAS AGLUTINADORAS:

- A. La muerte ¿Qué es? ¿Es tabú? ¿Te interesa hablar de ella?
- B. ¿Qué pasa cuando morimos?
- C. ¿Has asistido a funerales o ritos funerarios?
- D. Testamento Vital y Enfermedades terminales

PREGUNTAS AGLUTINADORAS	PREGUNTAS REALIZADAS POR LOS DIFERENTES PROFESORES
<p>A. LA MUERTE ¿QUÉ ES? ¿ES TABÚ? ¿TE INTERESA HABLAR DE ELLA?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la muerte? 1CC6º, 1CC4ºESO • ¿Crees que, en la sociedad actual, la muerte es un tema tabú? 4CC4ºESO • ¿Te gustaría hablar de la muerte? ¿Con quien? 6CC4ºESO y 6.1CC4ºESO • ¿Te consideras respetuoso ante las diferentes actitudes culturales y el tratamiento de la muerte? 9CC4ºESO • ¿Te interesan los temas relacionados con la muerte? 5FM1ºESO, 5FM2ºESO y 5FM3ºESO • ¿Hablas del tema? 9QTS2ºESO ¿Por qué no? 9.1QTS2ºESO • ¿Por qué pensáis que Wilbur no se va a morir? 6WCH5 • ¿Cuando pase mucho tiempo se morirá? 7WCH5 • ¿Las personas también se tienen que morir? 8WCH5 • ¿Qué opináis sobre este tema? ¿Soléis hablar sobre él? 1MCH1ºESO • ¿Crees que actualmente la muerte es un tabú? Si tu respuesta es afirmativa ¿Por qué crees que es así? ¿Siempre ha sido así? ¿Es así en otras sociedades? 4LAV1BAT
<p>B. ¿QUÉ PASA CUANDO MORIMOS?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde vamos cuando morimos? 2CC6º • ¿Qué piensas que ocurre cuando después de la muerte? 2CC4ºESO • ¿Crees que pasa algo después de morir? 3NC4º • ¿Crees que hay vida después de la muerte? 8FM1ºESO y 8FM2ºESO • ¿Cuándo alguien muere puede volver? 1QTS2ºESO • ¿Vamos a algún sitio cuando morimos? 7QTS2ºESO • ¿Dónde nos vamos cuando nos morimos? 12WCH5 • ¿Y cómo ves tú el cielo? 14MCH1ºESO • ¿Y vosotros que pensáis?, ¿Qué nos vamos al cielo todos o hay algún sitio más donde podemos estar? 6B5 • ¿Qué os decían los padres y madres cuando alguien cercano a vosotros moría? ¿Dónde le decían que iban? 1ND3,4ESO ¿Os creáis que realmente iban al cielo? 2ND3,4ESO

C. ¿HAS ASISTIDO A FUNERALES O RITOS FUNERARIOS?	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Has ido alguna vez a un funeral? 4FM1ºESO, 4FM2ºESO y 4FM3ºESO • ¿Has tratado alguna vez el tema de la muerte, los funerales, los enterramientos, etc.? 2FM11ºESO, 2FM2ºESO y 2FM3ºESO • ¿Sabes qué es un tanatorio, un funeral, un velatorio? 7FM1ºESO y 7FM2ºESO • ¿Sabes las diferencias entre lo que es el duelo y lo que es el luto? 9FM1ºESO y 9FM2ºESO • ¿Asocias el color negro siempre con el luto y la tristeza? 10FM1ºESO y 10FM2ºESO
D. TESTAMENTO VITAL Y ENFERMEDADES TERMINALES	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Redactarías tu Testamento Vital?, ¿Qué ideas fundamentales te gustaría que figuraran en él? 1LAV1BAT • ¿Sabes qué es el Testamento Vital? Busca información. 8ND3,4ESO • Ahora que ya sabes que es el Testamento Vital, ¿Redactarías tú el tuyo? ¿Qué ideas principales te gustaría que figuraran en él? 9ND3,4ESO • ¿Conocéis las enfermedades terminales? 5ND3,4ESO ¿Qué haríais si tuvierais una enfermedad terminal? ¿Lo diríais? 6ND3,4ESO¿Te gustaría que te dijeran si tienes una enfermedad incurable? 7ND3,4ESO • ¿Qué hubieras hecho en la situación de la protagonista (diagnóstico de enfermedad terminal)? 13ND3,4ESO

Respuestas de los alumnos:

A. LA MUERTE ¿QUÉ ES? ¿ES TABÚ? ¿TE INTERESA HABLAR DE ELLA?

- **¿Qué es la muerte?**
 - 6º Primaria (1CC6º): El final de la vida
 - 4º ESO (1CC4ºESO): Biológicamente dejamos de funcionar y el final de la vida. Algunos lo relacionan con enfermedad y otro con dejar de vivir con los demás
- **¿Crees que, en la sociedad actual, la muerte es un tema tabú? ¿es así en otras sociedades?**
 - 4º ESO (4CC4ºESO): El 62,16% dicen que NO (se acepta con normalidad, la gente habla de ello, es algo natural que nos ha de pasar a todos,...). El 24,32% dice que SÍ (se evita, tenemos miedo, inquieta,...)
 - 1º BACHILLER (4LAV1BAT): El 50% dice que NO (es algo normal, la gente habla cuando le parece, para mí y para mi entorno, no lo es,...) y el 40% dique SI (es un tema que duele, nos resistimos a envejecer, no es un tema agradable,...)

Respecto a si es así en otras sociedades, casi todos contestan que no, que depende de cada cultura y que aquí tampoco ha sido así siempre (excepto dos alumnos que piensan que siempre ha sido así)

En cuanto a la pregunta de si se consideran respetuosos con otras actitudes culturales respecto ala muerte, el 100% de 4ºESO (9CC4ºESO), dicen que SÍ

- **¿Hablas o te gustaría hablar de la muerte? ¿Con quién?**
 - 1º ESO (1MCH1ºESO): La mayoría nunca ha hablado del tema
 - 2º ESO (9QTS2ºESO) ¿Por qué no? (9.1QTS2ºESO: El 90,47% dice que nunca habla del tema porque no les gusta, no les interesa en este momento o nadie saca el tema
 - 4ºESO (6CC4ºESO y 6.1CC4ºESO): El 64,86% dicen que NO y el 21,62% que SÍ. Entre los que dicen que SÍ, algunos señalan que con alguien que sepa y les pueda enseñar sobre el tema mientras que otros apuntan a una persona concreta con la que tiene un vínculo especial

- **¿Te interesan los temas relacionados con la muerte?**
 - 1º ESO (5FM1ºESO): Al 85,71% no le interesa
 - 2º ESO (5FM2ºESO): Al 60% no le interesa
 - 3º ESO (5FM3ºESO): Al 84,21% no le interesa

Las razones que dan son: Cuando llegue, llegara; porque me da mal rollo; aún soy joven; me da pena; me da miedo,...

B. ¿QUÉ PASA CUANDO MORIMOS?

- E. Infantil 5 años (12WCH5) : Excepto una alumna, el resto dice “Al cielo”
- E. Infantil 5 años (6B5): De los 19, contestaron oralmente 8 alumnos, en las cuales predominó la respuesta mixta del cuerpo al cementerio y el alma al cielo
- 4º Primaria (3NC4º): De los 9 alumnos que tenemos respuestas, 3 no dan explicaciones, 4 que se acaba la vida, uno “al cementerio” y 1 va con Dios
- 6º Primaria (2CC6º): Un 55,55% dicen que al cielo
- 1º ESO (8FM1ºESO): Un 92,85 % piensan que no hay nada más después de la muerte
- 1º ESO (14MCH1ºESO): Predominan las respuestas de “No lo sabemos” o “No existe nada después de la muerte” (*no tenemos % porque la maestra no proporcionó la información sobre el número de alumnos que había dado una respuesta u otra*)
- 2º ESO (8FM2ºESO): Un 73,33% piensan que no hay nada más después de la muerte
- 2º ESO (1QTS2ºESO): 81,81% piensan que nadie puede volver cuando se muere
- 2º ESO (7QST2º ESO): 45,45% dicen “Con Dios” y el 50% que a ningún sitio o al cementerio
- 3º ESO (1ND3,4ESO y 2ND3,4 ESO): Ante la pregunta de qué les decían sus padres cuando alguien moría y si se lo creían: El 99% dice que sus padres decían que los muertos se iban al cielo o de viaje y que ellos sí se lo creían
- 4º ESO (2CC4ºESO): Las respuestas están muy repartidas: Se repite el 18,95% en “Al cementerio”; “Sigue la vida de otra manera” y “A ningún sitio” y un 24,32% dice “No lo sé”, sólo dos alumnos dicen “Al cielo”

C. ¿HAS ASISTIDO A FUNERALES O RITOS FUNERARIOS?

- **¿Has ido alguna vez a un funeral?**
 - 1º ESO (4FM1ºESO): Sí había asistido el 92,85%
 - 2º ESO (4FM2ºESO): Sí había asistido el 43,33%
 - 3º ESO (4FM3ºESO): Sí había asistido el 57,89%Respecto a lo que sintieron: constatar que estaba muerto, impotencia de no haber podido disfrutar más juntos, pena, dolor, rabia

- **¿Has tratado alguna vez el tema de la muerte, los funerales, los enterramientos, etc.?**
 - 1º ESO (2FM11ºESO): Sí; el 62,50 %.
 - 2º ESO (2FM2ºESO): Sí, el 70%
 - 3ª ESO (2FM3ºESO): Sí, el 84,21%(Con sus padres, profesores o amigos)

- **¿Sabes qué es un tanatorio, un funeral, un velatorio?**
 - 1º ESO (7FM1ºESO): Sí, el 50%
 - 2º ESO (7FM2ºESO): Sí, el 70%

- **¿Sabes las diferencias entre lo que es el duelo y lo que es el luto?**
 - 1º ESO (9FM1ºESO): Sí, el 42,85%
 - 2º ESO (9FM2ºESO): Sí, el 73,33 %

- **¿Asocias el color negro siempre con el luto y la tristeza?**
 - 1º ESO (10FM1ºESO): Sí, el 42,85%
 - 2º ESO (10FM2ºESO): Sí, el 36,66%

D. TESTAMENTO VITAL Y ENFERMEDADES TERMINALES

- **¿Sabéis lo que es el Testamento Vital?**
 - 3º ESO y 4º ESO (8ND3,4ESO y 9ND3,4ESO): No lo sabían, lo han buscado, pero algunos lo confunden con el Testamento ya que dicen: que me incineren, que le dejen mis cosas a mis hijos, etc.
 - 1º BACHILLER (1LAV1BAT): El 60,46% dice que Sí y el 32,55% No sabe o No contestan. Entre los que dicen que Sí, hablan de la Donación de órganos, de que no les reanimen o les prolonguen la vida artificialmente y que les digan a sus seres queridos todo lo que les han querido

- **¿Conocéis las enfermedades terminales? 5ND3,4ESO ¿Qué haríais si tuvierais una enfermedad terminal? ¿Lo diríais? 6ND3,4ESO ¿Te gustaría que te dijeran si tienes una enfermedad incurable? 7ND3,4ESO**
 - 4º ESO: La mayoría saben lo que son, sí que dirían que tiene ese tipo de enfermedad y les gustaría que les comunicaran el diagnóstico para poder aprovechar su vida al máximo con la gente que quieren

- **¿Qué hubieras hecho en la situación de la protagonista (diagnóstico de enfermedad terminal)?**
 - 3º y 4º ESO (13ND3,4ESO): Pasar más tiempo con la familia; redactar el Testamento Vital; viajar por el mundo

CATEGORÍA 2. EXPERIENCIA PERSONAL

PREGUNTAS AGLUTINADORAS	PREGUNTAS QUE REALIZAN LOS PROFESORES
A. ¿SE TE HA MUERTO ALGUIEN QUERIDO?	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se te ha muerto algún familiar querido? 3FM1ºESO, 3FM2ºESO y 3FM3ºESO • ¿Has perdido a algún ser querido o mascota? 10HNEE • ¿Alguna vez se os ha muerto alguna mascota o alguien que queráis mucho? 11WCH5 • ¿Has visto alguna vez un muerto? ¿Cuál fue tu reacción? 7CC4ºESO y 7.1CC4ºESO • ¿Habéis tenido alguna pérdida cercana? 2MCH1ºESO • ¿Has perdido algún ser querido? 8QTS2ºESO

Respuestas de los alumnos:

A. ¿SE TE HA MUERTO ALGUIEN QUERIDO?

• **¿Has visto alguna vez un muerto? ¿Cuál fue tu reacción?**

- 4º ESO (7CC4ºESO y 7.1CC4ºESO): El 54,05% dice que NO

Los que contestaron que SÍ, hablan de hacerse más concientes de la muerte, de vacío, de impresión extraña, de que siempre estaría con esa persona, de tristeza por la persona muerta, de dolor.

• **¿Se te ha muerto algún familiar querido?**

- 1º ESO (3FM1ºESO): SÍ, un 71,42%
- 2º ESO (3FM2ºESO): SÍ, un 70%
- 2º ESO (8QTS2ºESO): SÍ, un 90,47%
- 3º ESO (3FM3ºESO): SÍ, un 73,68%

CATEGORÍA 3. POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE

Preguntas aglutinadoras:

- A. Sentimientos respecto a la muerte
- B. Filosofía que envuelve a la muerte

PREGUNTAS AGLUTINADORAS	PREGUNTAS QUE REALIZAN LOS PROFESORES
A. SENTIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe una o dos líneas sobre lo que piensas de la muerte 1NC4º • Escribe con una palabra lo que piensas sobre la muerte 2NC4º • ¿Creéis que la gente exterioriza sus sentimientos ante una pérdida o los esconde? 4MCH1ºESO • ¿Tienes miedo realmente a la muerte? 11FM1ºESO y 2ªESO • Sentimientos que te inspira la muerte 6QTS2ºESO • ¿Cómo te sentiste? 11HNEE • ¿Podemos llorar? 10WCH5 • ¿Cómo lo viviste o lo sigues viviendo? 3PTQ4ºESO • Si se muere alguien que queremos mucho ¿cómo nos podemos sentir? 9WCH5 • ¿Qué sentiríais o habéis sentido? 3MCH1ºESO • ¿Cómo se muestra la protagonista respecto a la muerte de su amigo? 9MCH1ºESO • ¿Qué piensa sobre la muerte de su madre? 6MCH1ºESO • ¿Cómo demuestra Vela su miedo a la muerte? 19MCH1ºESO • ¿Tienes miedo? 8.1CC4ºESO • ¿Te has imaginado en algún momento tu muerte? ¿Cómo ha sido? ¿qué has sentido? 12ND3,4ESO • ¿Has pensado alguna vez en tu propia muerte? ¿Cómo la has imaginado o cómo desearías que fuera? ¿Qué sentimientos te provoca pensar en ello? 5LAV1BAT
B. FILOSOFIA	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las preguntas que se te plantean sobre este tema? 5CC4ºESO • ¿Piensas en la muerte como algo que pertenece a la propia vida? 1PTQ4ºESO. Suceso o situación vivida que te hace pensar que sí 2PTQ4ºESO • ¿Crees que sólo puede existir la muerte física? 10CC4ºESO • ¿Cómo crees que influye el estar satisfecho con tu vida en el hecho de ser capaz de encarar la muerte? 3LAV1BAT • ¿Qué tipos de muerte puede haber? 3CC4ºESO • ¿Podemos burlar la muerte? 2QTS2ºESO • ¿Y sabéis de qué se muere la gente? 3B5 ¿Vosotros creéis que nos vamos a morir alguna vez? 4B5 ¿Y tú que crees? (ante un comentario del niño: “Mi mamá dice que yo no me voy a morir nunca” 5B5 • ¿Qué piensas de la muerte? 11ND3,4ESO

Respuestas de los alumnos:

A. SENTIMIENTOS

- **Escribe una o dos líneas sobre lo que piensas de la muerte 1NC4º y Escribe con una palabra lo que piensas sobre la muerte 2NC4º**
 - 4º Primaria (1NC4º y 2NC4º): Miedo, tristeza, fantasmas, peligro, ganas de llorar, no me gusta, es muy duro
- **¿Cómo lo viviste o lo sigues viviendo?**
 - 4º ESO (3PTQ4ºESO): Lo pasa mal y luego lo superas; lo sigo viviendo, teniendo presente
- **Sentimientos que te inspira la muerte**
 - 2º ESO (6QTS2ºESO): Miedo y tristeza
- **¿Tienes miedo realmente a la muerte?**
 - 1º ESO (11FM1ºESO): Un 71,42% dice que SÍ
 - 2º ESO (11FM2ºESO): Un 63,33 % dice que NO
 - 4º ESO (8.1CC4ºESO): Un 81,08% dice que NO
- **¿Podemos llorar?**
 - E.Infantil 5 años (10WCH5): Todos dicen que “Claro que sí”
- **Si se muere alguien que queremos mucho ¿cómo nos podemos sentir?**
 - E.Infantil 5 años (9WCH5): mal y tristes
- **¿Cómo te sentiste?**
 - Alumnos de Primaria amb nee (11HNEE): Tristes
- **¿Qué sentiríais o habéis sentido?**
 - 1º ESO (3MCH1ºESO): Tristeza, rabia, pena, odio. Hablan principalmente de que sería insoportable la muerte de la madre
- **¿Creéis que la gente exterioriza sus sentimientos ante una pérdida o los esconde?**
 - 1º ESO (4MCH1ºESO): La mayoría piensa que no, que la gente no habla de ello
- **¿Cómo se muestra la protagonista respecto a la muerte de su amigo?**
 - 1º ESO (9MCH1ºESO): Incredulidad, rabia, tristeza, pena, soledad
- **¿Qué piensa sobre la muerte de su madre?**
 - 1º ESO (6MCH1ºESO): Culpa, pena y la echa de menos
- **¿Cómo demuestra Vela su miedo a la muerte?**
 - 1º ESO (19MCH1ºESO): Cree que lo que le ocurre a los muertos con los que trabaja su padre, también le ocurre a ella
- **¿Te has imaginado en algún momento tu muerte?**
 - 3º y 4º ESO (12ND3,4ESO): De los 7 alumnos de los que tenemos respuesta, 3 dicen que NO, 2 dicen que SÍ y 2 No contestan
 - 1º BACHILLER (5LAV1BAT): El 66,66% dice que SÍ y el 33,33% que NO

B. FILOSOFÍA

- **¿Cuáles son las preguntas que se te plantean sobre este tema?**
 - 4º ESO (5CC4ºESO): El 45,94% se pregunta si hay otra vida, seguido de un 28,94% que no se plantea ninguna pregunta y el resto queda repartido entre si les recordarán, cómo será estar muerto y el porqué de la muerte
- **¿Eres consciente de que eres un ser finito?**
 - 4º ESO (8CC4ºESO): El 91,89% dice que SI
- **¿Piensas en la muerte como algo que pertenece a la propia vida? Suceso o situación vivida que te hace pensar que sí**
 - 4º ESO (1PTQ4ºESO): De los 13 alumnos, todos excepto 1 dice que SI y en cuanto a la segunda cuestión, todos dicen que más tarde o más temprano nos tenemos que morir. El que dijo NO, dice que tiene planes de futuro y, por eso, no piensa en la muerte
- **¿Crees que sólo puede existir la muerte física?**
 - 4º ESO (10CC4ºESO): El 48,64% dice que SÍ y el 35,13% que NO, el resto No sabe o No contesta. Los que dicen que No, dicen que existe la muerte interior, la psicológica y la muerte parcial
- **¿Cómo crees que influye el estar satisfecho con tu vida en el hecho de ser capaz de encarar la muerte?**
 - 1º BACHILLER (3LAV1BAT): El 86,04% dice que SÍ que influye:
"Si te sientes realizado y satisfecho con lo que has hecho a lo largo de tu vida es más fácil asimilar la muerte. El estar satisfecho te proporciona mucha tranquilidad, sosiego, paz interior..."
- **¿Y sabéis de qué se muere la gente? 3B5 ¿Vosotros creéis que nos vamos a morir alguna vez? 4B5 ¿Y tú que crees? (ante un comentario del niño: "Mi mamá dice que yo no me voy a morir nunca" 5B5**
 - Los niños de 5 años son conscientes de que algún día vamos a morir, lo relacionan con la edad pero también dicen que la gente se muere de accidente, de enfermedad o de fumar
- **¿Qué piensas de la muerte?**
 - 3º y 4ª ESO (11ND3,4ESO): La mayoría piensa que es el final de la vida y que un día u otro nos va a llegar a todos
 - Educación Infantil de 5 años ante la pregunta de si las personas también tiene que morir, contestan que Sí, que todos. Uno de ellos dice que cuando unos nacen, otros mueren. Relacionan el ser cuidado con tardar en morir y sobre todo, relacionan la muerte con el paso del tiempo, señalan en varias ocasiones, la continuidad a través de los hijos (4WCH5;5WCH5, 6WCH5, 7WCH5)
- **¿Qué tipos de muerte puede haber? 4º ESO (3CC4ºESO):** Las respuestas que salen con el mismo % son Accidente, Suicidio, Natural y Asesinato, y con menos%, la enfermedad
- **¿Podemos burlar la muerte? 2º ESO (2QTS2ºESO):** El 90,90% dice que NO y entre los dos que dicen que SÍ, alegan la Congelación

El cine como recurso didáctico para tratar la muerte en la educación

PREGUNTAS AGLUTINADORAS

- A. ¿Os ha gustado la película?
 B. ¿Ha cambiado en algo tu opinión después de ver la película?

PREGUNTAS AGLUTINADORAS	PREGUNTAS QUE REALIZAN LOS PROFESORES
A.¿OS HA GUSTADO LA PELÍCULA?	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opinas de la película? 13FM1ºESO y 13FM2ºESO • ¿Te ha gustado la película? 10QTS2ºESO • ¿Os ha gustado la película? 1WCH5 • ¿Os ha gustado la película? 1HNEE • ¿Qué es lo que más te ha llamado la atención de la película? 20MCH1ºESO • ¿Qué es lo que más os ha gustado de la película que vimos ayer? 1B5 • ¿Qué te ha parecido la película? Explica tu opinión. 14ND3,4ESO
B.¿HA CAMBIADO EN ALGO TU OPINIÓN DESPUÉS DE VER LA PELÍCULA?	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Ha cambiado en algo tu visión sobre los temas luctuosos (funerales, enterramientos? 12FM1ºESO y 12FM2ºESO • Tras ver la película ¿Qué opinas de la muerte? 1FM1ºESO, 1FM2ºESO y 1FM3ºESO • Después de haber visto la película, ¿ha cambiado en algún sentido tus sentimientos o tu perspectiva sobre la muerte? 10ND3,4ESO • Después de ver la película, ¿ha cambiado en algún sentido tus sentimientos o tu perspectiva sobre la muerte? 2LAV1BAT

Respuestas de los alumnos:

A. OS HA GUSTADO LA PELÍCULA?

- UN FUNERAL DE MUERTE (13FM1ºESO y 13FM2ºESO)
 1º ESO: Un 57,15% dice “Divertida e interesante” y el 42,85% “Aburrida y mala”
 2º ESO: Un 73,33% dice “Divertida e interesante” y el 26,66% “Aburrida y mala”
- QUIÉREME SI TE ATREVES (10QST2ºESO)
 2º ESO: El 100% dice que SÍ les ha gustado
- LAS AVENTURAS DE WILBUR Y CHARLOTTE (1WCH5)
 Educación Infantil de 5 años: El 100% dice que SÍ les ha gustado
- HÉRCULES (1HNEE)
 Alumnos de primaria de nee: Los dos dicen que SÍ les ha gustado
- MI CHICA (20MCH1ºESO)
 1º ESO: Lo que más les ha llamado la atención de la película es la muerte de Tomas porque no se lo esperaban
- BALTO (1B5)
 Educación Infantil 5 años: Lo que más les ha gustado es que Balto estaba enamorado, la luz de la aurora boreal y que llegaran los medicamentos
- NOVIEMBRE DULCE (14ND3,4ESO)
 3º y 4º ESO: La película les ha parecido bien, muy bien, bonita, un poco triste y les ha hecho recapacitar sobre la muerte, valorar las cosas

B. ¿HA CAMBIADO EN ALGO TU OPINIÓN DESPUÉS DE VER LA PELÍCULA?

- **¿Ha cambiado en algo tu visión sobre los temas luctuosos (funerales, enterramientos)? UN FUNERAL DE MUERTE**
 - 1º ESO (12FM1ºESO): El 85,71% dice que NO
 - 2º ESO (12FM2ºESO): El 73,33% dice que NO

- **Tras ver la película ¿Qué opinas de la muerte? UN FUNERAL DE MUERTE**
 - 1º ESO (1FM1ºESO): Al 50% le asusta, el 35,71% no piensa en ello, al 14,28% no le gusta y al 14,28% no le preocupa o le da igual
 - 2º ESO (1FM2ºESO): Predomina el “No pienso en ella” seguido de “No me preocupa”
 - 3º ESO (1FM3ºESO): Igualmente predomina el “No pienso en ella”, igualándose en % las otras respuestas (me da igual, no me preocupa, me asusta y no me gusta)

- **Después de haber visto la película, ¿ha cambiado en algún sentido tus sentimientos o tu perspectiva sobre la muerte?**
 - NOVIEMBRE DULCE
 - 3º y 4º ESO (10ND3,4ESO): De los 7 alumnos, a 4, SÍ; a 2, NO y 1 No contesta
 - LAS ALAS DE LA VIDA
 - 1º BACHILLER (2LAV1BAT): Para el 51,16%, NO; para el 37,20%, SÍ y el resto No sabe o No contesta

7.4.3.2. SISTEMATIZACION Y RESUMEN DE LOS DATOS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO

7.4.3.2.1. RESULTADOS ANÁLISIS DESCRIPTIVO POR GRUPOS

El Cuestionario se componía de 3 Bloques: Muerte-Sociedad-Educación; Los niños y la muerte y Normalización de la muerte en Educación. Para proceder de igual manera que en la Sistematización de los resultados del Análisis Cualitativo, hemos relacionado - siempre que ha sido posible -, los ítems de los diferentes Bloques con las diferentes Categorías

7.4.3.2.1.1. PROFESORES

BLOQUE	<i>DE</i>	<i>INDECISO</i>	<i>DESA-</i>
MUERTE-SOCIEDAD-EDUCACIÓN	<i>ACUERDO O</i>		<i>CUERDO</i>
CATEGORÍA 1: MUERTE-SOCIEDAD-EDUCACION	<i>MUY DE</i>		<i>PARCIAL O</i>
	<i>ACUERDO</i>		<i>TOTAL</i>
La muerte es un tema tabú	58%	14,5%	26,70%
No se oculta en todas las culturas	74,2%	22%	3,8%
No siempre se ha ocultado el tema de la muerte	42,7%	42%	15,30%
En la actualidad hay una tendencia a esconder la muerte	66,4%	16%	16,50%
Nuestro actual momento socioeconómico tiene alguna relación con el ocultamiento de la muerte	39,3%	35,4%	25,40%
La normalización de la muerte en educación contribuiría a su normalización en la sociedad	86,3%	9,10%	4,5%

BLOQUE MUERTE-SOCIEDAD-EDUCACIÓN	<i>DE</i> <i>ACUERDO O</i>	<i>INDECISO</i>	<i>DESA-</i> <i>CUERDO</i>
CATEGORÍA 2: EXPERIENCIA PERSONAL	<i>MUY DE</i> <i>ACUERDO</i>		<i>PARCIAL O</i> <i>TOTAL</i>
Haber tenido una experiencia de pérdida significativa influye en la importancia que damos al hecho de poder hablar de la muerte con normalidad	64,2%	25%	10,70%

BLOQUE MUERTE-SOCIEDAD-EDUCACIÓN	<i>DE</i> <i>ACUERDO O</i>	<i>INDECISO</i>	<i>DESACUERDO</i>
CATEGORÍA 3: POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE	<i>MUY DE</i> <i>ACUERDO</i>		<i>PARCIAL O</i> <i>TOTAL</i>
La muerte forma parte de la formación integral de la persona	81,7%	11,5%	6,9%
Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo	81,7%	12,2%	6%
Hablar con normalidad de la muerte nos prepara para las <i>muertes parciales</i>	76,3%	16%	7,7%

BLOQUE	<i>DE ACUERDO</i>	<i>INDECISO</i>	<i>EN DESACUERDO</i>
NORMALIZACION DE LA MUERTE EN EDUCACION			<i>PARCIAL O TOTAL</i>
CATEGORÍA 4: INCLUSIÓN EN EL CURRÍCULO, EN LA PLANIFICACIÓN Y EN EL DESARROLLO-EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA			
Podemos hablar de la muerte en la escuela dentro de algunas materias curriculares	68,6%	28,6%	2,9%
Convendría que en los diferentes documentos organizativos del centro se contemplara algún aspecto relacionado con el tratamiento de la muerte en educación	71,4%	22,9%	5,7%
El tratar o no el tema de la muerte en la educación es cosa de cada profesor	40,6%	24,6%	34,7%
El tratar el tema de la muerte en la educación ha de ser algo consensuado en la escuela y con criterios comunes	78,3%	15,9	5,8%
El tratar el tema de la muerte en la educación ha de estar reflejado en los planes educativos generales	50,7%	42%	7,2%

BLOQUE NORMALIZACION DE LA MUERTE EN EDUCACION	<i>DE ACUERDO</i> <i>O MUY DE</i> <i>ACUERDO</i>	<i>INDECISO</i>	<i>EN DESACUERDO</i> <i>PARCIAL</i> <i>O</i> <i>TOTAL</i>
CATEGORÍA 5: NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO			
La formación inicial de los estudiantes de carreras docentes debería incluir la didáctica de la muerte	76,8%	15,9%	7,2%
La formación permanente de los profesores en activo debería incluir la didáctica de la muerte	84,1%	10,1%	5,8%
Contar con recursos didácticos y materiales curriculares ayudaría a normalizar la muerte en educación	81,1%	15,9%	2,9%
Conozco algún libro referido al tema de la muerte en educación	4,3%	2,9%	92,7%
He leído algún artículo o libro sobre el tema de la muerte	17,3%	7,2%	75,3%
La didáctica de la muerte debe ocuparse sólo de cómo tratar los eventos trágicos	2,9%	11,4%	85,7%
La didáctica de la muerte debe ocuparse no sólo de cómo tratar los eventos trágicos sino también preparar para ellos	91,4%	4,3%	4,3%
Un curso de formación de este tipo debería revisar creencias sociales y culturales	61,4%	30%	8,6%

BLOQUE NORMALIZACION DE LA MUERTE EN EDUCACION	<i>DE ACUERDO O MUY DE ACUERDO</i>	<i>INDECISO</i>	<i>EN DESACUERDO PARCIAL O TOTAL</i>
CATEGORÍA 6: RESPUESTA EDUCATIVA			
La muerte es un tema habitualmente trabajado en la educación escolar	P: 3%	P: 10,6%	P: 86,4%
La muerte es un tema que debe tratarse sólo en la familia	P: 2,3%	P: 3,1%	P: 94,7%
La educación no debería descartar el tema de la muerte	P: 84,7%	P: 6,9%	P: 8,4%
El tema de la muerte debe tratarse en educación de manera laica, sin introducir ninguna creencia	P: 75,2%	P: 10,1%	P: 14,7%
El tema de la muerte debe tratarse en educación desde alguna creencia concreta	P: 7,8%	P: 13,3%	P: 78,9%
Es mejor no hablar de la muerte a los niños	P: 5,3%	P: 6,1%	P: 88,5%
Es mejor permitir que los niños y adolescentes hablen libremente del tema	P: 89,3%	P: 6,9%	P: 3,8%
Cuando sucede alguna eventualidad trágica en la escuela, es importante no ignorarla	P: 97%	P: 2,3%	P: 0,7%

BLOQUE LOS NIÑOS Y LA MUERTE	<i>DE ACUERDO</i> <i>O MUY DE</i> <i>ACUERDO</i>	<i>INDECISO</i>	<i>DESACUERDO</i> <i>PARCIAL O</i> <i>TOTAL</i>
CATEGORÍA 7: IDEA DE MUERTE Y DUELO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES			
Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de manera diferente a los adultos	P: 6,8%	P: 4,5%	P: 88,7%
Según la edad, la idea de la muerte va cambiando	P: 93,2%	P: 5,3%	P: 1,6%
Un educador debe conocer la psicología evolutiva de los niños y adolescentes respecto a la muerte	P: 87%	P: 9,2%	P: 3,9%
Alguna vez he observado cómo los niños juegan a la muerte	P: 47,7%	P: 20,3%	P: 32,1%
Dejar que los niños se expresen libremente contribuiría a una educación más completa y equilibrada	P: 87,1%	P: 9,8%	P: 3%
Me he encontrado en alguna situación de no saber qué contestar a algún niño o adolescente sobre alguna pregunta relacionada	P: 43,5%	P: 20,4%	P: 36,1%
Es preferible ocuparse cuando ocurra en lugar de amargarse pensando en ello	P: 47,8%	P: 15,2%	P: 37,2%
Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte que se cuenta a los niños influye en su formación como personas y en su percepción de la vida	P: 80,3%	P: 4,4%	P: 5,3%
Saber de nuestra finitud, enseña a valorar las pequeñas cosas y el día a día	P: 92,4%	P: 6,1%	P: 1,5%

7.4.3.2.1.2. ESTUDIANTES

Al tratarse de estudiantes, las Categorías 4: “Inclusión en el currículo, en la planificación y en el desarrollo-evaluación de la enseñanza” y 5: “Necesidades formativas del profesorado” no aparecen

BLOQUE	<i>DE ACUERDO</i>	<i>INDECISO</i>	<i>DESACUERDO</i>
MUERTE-SOCIEDAD-EDUCACIÓN	<i>O MUY DE</i>		<i>PARCIAL O</i>
CATEGORÍA 1: MUERTE-SOCIEDAD-EDUCACIÓN	<i>ACUERDO</i>		<i>TOTAL</i>
La muerte es un tema tabú	27,3%	23,4%	49,3%
No se oculta en todas las culturas	81,3%	9%	8,7%
No siempre se ha ocultado el tema de la muerte	42,7%	41,4%	16%
En la actualidad hay una tendencia a esconder la muerte	42,1%	42,3%	33,7%
Nuestro actual momento socioeconómico tiene alguna relación con el ocultamiento de la muerte	16,7%	42,3%	41%
La normalización de la muerte en educación contribuiría a su normalización en la sociedad	35,7%	46,1%	18,1%

BLOQUE	<i>DE ACUERDO</i>	<i>INDECISO</i>	<i>DESACUERDO</i>
MUERTE-SOCIEDAD-EDUCACIÓN	<i>O MUY DE</i>		<i>PARCIAL O</i>
CATEGORÍA 2: EXPERIENCIA PERSONAL	<i>ACUERDO</i>		<i>TOTAL</i>
Haber tenido una experiencia de pérdida significativa influye en la importancia que damos al hecho de poder hablar de la muerte con normalidad	48,1%	27,6%	24,3%

BLOQUE MUERTE-SOCIEDAD-EDUCACIÓN	<i>DE ACUERDO</i> <i>O MUY DE</i> <i>ACUERDO</i>	<i>INDECISO</i>	<i>DESACUERDO</i> <i>PARCIAL O</i> <i>TOTAL</i>
CATEGORÍA 3: POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE			
La muerte forma parte de la formación integral de la persona	64,1%	23,7%	12,2%
Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo	48,7%	19,2%	32%
Hablar con normalidad de la muerte nos prepara para las <i>muertes parciales</i>	42,9%	25%	31,5%

BLOQUE NORMALIZACION DE LA MUERTE EN EDUCACION	<i>DE</i> <i>ACUERDO O</i> <i>MUY DE</i> <i>ACUERDO</i>	<i>INDECISO</i>	<i>EN</i> <i>DESACUERDO</i> <i>PARCIAL O</i> <i>TOTAL</i>
CATEGORÍA 6: RESPUESTA EDUCATIVA			
La muerte es un tema habitualmente trabajado en la educación escolar	23,5%	19%	57,6%
La muerte es un tema que debe tratarse sólo en la familia	10,2%	17,2%	72,6%
La educación no debería descartar el tema de la muerte	48,1%	26,9%	25%
El tema de la muerte debe tratarse en educación de manera laica, sin introducir ninguna creencia	57,4%	25,8%	16,8%
El tema de la muerte debe tratarse en educación desde alguna creencia concreta	16,6%	29,5%	53,8%
Es mejor no hablar de la muerte a los niños	24,8%	21,7%	53,5%
Es mejor permitir que los niños y adolescentes hablen libremente del tema	68,8%	15,9%	15,3%
Cuando sucede alguna eventualidad trágica en la escuela, es importante no ignorarla	60,8%	23,4%	15,8%

BLOQUE	<i>DE ACUERDO</i>	<i>INDECISO</i>	<i>DESACUERDO</i>
LOS NIÑOS Y LA MUERTE	<i>O MUY DE</i>		<i>PARCIAL O TOTAL</i>
CATEGORÍA 7: IDEA DE MUERTE Y DUELO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES	<i>ACUERDO</i>		
Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de manera diferente a los adultos	30,1%	16%	53,9%
Según la edad, la idea de la muerte va cambiando	82,3%	7%	10,7%
Un educador debe conocer la psicología evolutiva de los niños y adolescentes respecto a la muerte	60%	25,8%	14,2%
Alguna vez he observado cómo los niños juegan a la muerte	49,4%	10,4%	40,2%
Dejar que los niños se expresen libremente contribuiría a una educación más completa y equilibrada	48,1%	31%	20,9%
Es preferible ocuparse cuando ocurra en lugar de amargarse pensando en ello	56,4%	25,6%	18%
Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte que se cuenta a los niños influye en su formación como personas y en su percepción de la vida	51,6%	26,8%	21,7%
Saber de nuestra finitud, enseña a valorar las pequeñas cosas y el día a día	61,1%	23,6%	15,3%

7.4.3.2.2. RESULTADOS ANÁLISIS DESCRIPTIVO COMPARATIVO PROFESORES Y ESTUDIANTES

Para el Análisis Descriptivo comparativo, se seleccionaron algunos ítems, que fueran significativos a la hora de comparar estos dos grupos.

1. Los profesores están más de acuerdo que los alumnos en que la muerte es un tema tabú
2. Así, los profesores están más de acuerdo que los alumnos en que hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo.
3. Son los alumnos los que están más de acuerdo que los profesores en que los niños viven la muerte o se relacionan con ella de la misma manera que los adultos
4. Según la edad la idea de la muerte va cambiando. Existen diferencias significativas. Ambos grupos piensan que sí cambia, pero más los profesores que los alumnos.
5. Un educador debe conocer la psicología evolutiva de los niños y adolescentes respecto a la muerte. Hay diferencias significativas. Los profesores están más de acuerdo con el ítem que los alumnos.
6. Dejar que los niños se expresen sobre la muerte contribuiría a una educación más completa y equilibrada. Hay diferencias, los profesores están más de acuerdo en este ítem
7. Es preferible ocuparse cuando ocurra en lugar de amargarse pensando en ello. Hay diferencias significativas aunque no muy grandes; los profesores están menos de acuerdo.
8. La muerte es un tema habitualmente trabajado en la educación escolar. Hay diferencias significativas. Los alumnos creen más que es un tema trabajado en educación.
9. La muerte es un tema que debe tratarse sólo en la familia. Hay diferencias; los estudiantes están más de acuerdo que los profesores en este ítem.
10. Es mejor permitir que los niños y adolescentes hablen libremente del tema. En este punto, hay diferencia significativa, los profesores creen más que los alumnos que es mejor dejar hablarles libremente del tema.

Esquemáticamente, quedaría así, siendo la cruz la que indica qué grupo está más de acuerdo con el ítem:

ITEMS	PROFESORES	ALUMNOS
La muerte es un tema tabú	X	
Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo	X	
Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de la misma manera que los adultos		X
Según la edad la idea de la muerte va cambiando.	X	
Un educador debe conocer la psicología evolutiva de los niños y adolescentes respecto a la muerte.	X	
Dejar que los niños se expresen sobre la muerte contribuiría a una educación más completa y equilibrada.	X	
Es preferible ocuparse cuando ocurra en lugar de amargarse pensando en ello.		X
La muerte es un tema habitualmente trabajado en la educación escolar.		X
La muerte es un tema que debe tratarse sólo en la familia		X
Es mejor permitir que los niños y adolescentes hablen libremente del tema.		X

7.4.3.2.3. RESULTADOS ANÁLISIS DESCRIPTIVO COMPARATIVO ENTRE PROFESORES ASISTENTES VOLUNTARIAMENTE A SEMINARIOS Y OTROS PROFESORES

1. La muerte es un tema tabú. No hay diferencias significativas entre los dos grupos, aunque sí parece darse un acuerdo mayor con que la muerte es un tema tabú en el grupo de profesores de seminario en comparación con el de profesores.
2. La muerte forma parte de la formación integral del individuo. Si bien no existe una diferencia significativa, sí parece que los profesores de seminario están más de acuerdo que los profesores
3. Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo. Si bien no existe una diferencia significativa, sí parece que los profesores de seminario están más de acuerdo que los profesores
4. Es preferible ocuparse cuando ocurra en lugar de amargarse pensando en ello. Si bien no existe una diferencia significativa, sí parece que los profesores de seminario están más de acuerdo que los profesores
5. Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte que se cuenta a los niños influye en su formación como personas y en su percepción de la vida. Si bien no existe una diferencia significativa, sí parece que los profesores de seminario están más de acuerdo que los profesores
6. La muerte es un tema que debe tratarse sólo en familia. Si bien no existe una diferencia significativa, sí parece que los profesores están más de acuerdo que los profesores de seminario
7. Es mejor no hablar de la muerte a los niños. No hay apenas diferencia
8. Es mejor permitir que los niños y adolescentes hablen libremente del tema. No hay diferencias significativas, ni prácticamente diferencias
9. Cuando sucede alguna eventualidad trágica en la escuela, es importante no ignorarla. No hay diferencia significativa, sí una ligera diferencia siendo que los profesores de seminario están un poco más de acuerdo en este ítem.

Esquemáticamente, quedaría así, siendo la cruz la indicadora de qué grupo está más de acuerdo

ITEMS	PROFESORES ASISTENTES SEMINARIOS	PROFESORES A	NO HAY DIFERENCIA
La muerte es un tema tabú	X		
La muerte forma parte de la formación integral del individuo.	X		
Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo.	X		
Es preferible ocuparse cuando ocurra en lugar de amargarse pensando en ello.	X		
Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte que se cuenta a los niños influye en su formación como personas y en su percepción de la vida	X		
La muerte es un tema que debe tratarse sólo en familia.		X	
Es mejor no hablar de la muerte a los niños.			X
Es mejor permitir que los niños y adolescentes hablen libremente del tema.			X
Cuando sucede alguna eventualidad trágica en la escuela, es importante no ignorarla.	X		

7.4.3.2.4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO COMPARATIVO ENTRE ALUMNOS DE 1º ó 2º DE LA ESO Y ALUMNOS DE 3º ó 4º DE LA ESO

1. La muerte es un tema tabú. No existe diferencia significativa, si bien los alumnos de 1º y 2º están más de acuerdo con el ítem.
2. Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo. Hay diferencias significativas; los alumnos de 3º y 4º están más de acuerdo con el título del ítem que los de 1º y 2º.
3. En la actualidad hay una tendencia a esconder la muerte. No hay diferencias significativas
4. Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de la misma manera que los adultos. No hay diferencias significativas, ni apenas diferencias.
5. Es preferible ocuparse cuando ocurra en lugar de amargarse pensando en ello. No hay diferencias significativas, pero sí diferencia siendo que los estudiantes de 3º y 4º están más de acuerdo con este ítem.
6. La muerte es un tema habitualmente trabajado en la educación escolar. No hay diferencias significativas, aunque sí que parece que los alumnos de 1º y 2º están más de acuerdo en que hay que la muerte es un tema habitualmente trabajado en la escuela.
7. La muerte es un tema que debe tratarse sólo en la familia. No hay apenas diferencias.
8. Es mejor no hablar de la muerte a los niños. No hay apenas diferencias.
9. Es mejor permitir que los niños y adolescentes hablen libremente del tema. No hay apenas diferencias
10. Cuando sucede alguna eventualidad trágica en la escuela, es importante no ignorarla. Encontramos pocas diferencias significativas

Esquemáticamente, quedaría así, siendo la cruz la indicadora de qué grupo está más de acuerdo

ITEMS	ALUMNOS DE 1º ó 2º ESO	ALUMNOS DE 3º ó 4º ESO	NO HAY DIFERENCIA
La muerte es un tema tabú	X		
Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo.		X	
En la actualidad hay una tendencia a esconder la muerte			X
Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de la misma manera que los adultos			X
Es preferible ocuparse cuando ocurra en lugar de amargarse pensando en ello.		X	
La muerte es un tema habitualmente trabajado en la educación escolar	X		
La muerte es un tema que debe tratarse sólo en familia.			X
Es mejor no hablar de la muerte a los niños.			X
Es mejor permitir que los niños y adolescentes hablen libremente del tema.			X
Cuando sucede alguna eventualidad trágica en la escuela, es importante no ignorarla.			X

8. INTERPRETACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Igual que en apartados anteriores, presentaremos la interpretación de los resultados, en función de las Categorías establecidas.

CATEGORÍA 1. MUERTE-SOCIEDAD-EDUCACIÓN

Profesores:

La muerte es un tema que no se suele tratar en educación por diferentes razones: desconocimiento de cómo tratarlo, desconocimiento de lo que puede implicar un duelo no resuelto, miedo, dolor, implicación emocional y falta de formación y recursos.

Socialmente sigue siendo un tema tabú. Hay diferencias entre los profesores que se acercan voluntariamente a una formación y los profesores no relacionados con el tema. Los primeros consideran importante que se empiece a tratar en las escuelas tanto de manera preventiva como posterior o paliativa para llegar a una normalización y poder hablar de ello con naturalidad; los segundos, tras las primeras reacciones de sorpresa y descubrimiento, se muestran receptivos al diálogo, a las posibilidades formativas y didácticas de la muerte y a la posible experimentación reflexionando sobre su práctica educativa. Ambos consideran que forma parte de la formación integral de las personas.

Estudiantes:

Los niños tratan el tema con naturalidad, como un tema más, a los 3 años ya son conscientes de que un día nos llegará la muerte pero lo relacionan con la vejez. Conforme van haciéndose mayores, se van impregnando de los ocultamientos sociales y culturales, de las dudas y temores de los adultos. Aún así, para la mayoría de los estudiantes analizados, es un tema que les atrae y les causa respeto al mismo tiempo. Pocos han sido los que han dicho que es un tema del que no les gusta hablar. Ven su muerte lejana y les preocupa mucho más que se mueran las personas que les cuidan.

Entre los niños y adolescentes es menos tabú que entre los adultos. La mayoría de los adolescentes analizados han pensado en su propia muerte alguna vez. Piensan que es un tema triste pero inevitable y natural.

CATEGORÍA 2. EXPERIENCIA PERSONAL

Profesores

Haber tenido una experiencia de pérdida condiciona la manera de recibir el tema. Aquellos que han pasado por una experiencia de pérdida o de enfermedad muy grave, se mostraban más receptivos y sensibilizados respecto a la necesidad de saber estar con el propio dolor y el de los otros.

Muchos coinciden en que el interés personal va asociado al interés profesional así como en el hecho de que poder expresar y compartir sentimientos y reflexiones sobre la muerte crea un clima abierto y de respeto en el aula.

Estudiantes

Casi todos han vivido alguna situación de pérdida y/o *muerte parcial*: Un cambio de país, de casa, de ciudad; la separación de sus padres, etc. También han tenido alguna experiencia de muerte, casi todos de mascotas y algunos de sus abuelos. Algunos, los más mayores de la ESO, han asistido alguna vez a algún funeral y todos coinciden en que fue una experiencia fuerte y no muy agradable.

Se produjeron algunas “situaciones delicadas” en las sesiones que dedicamos en el IES Pedreguer a hablar de muertes parciales o pérdidas significativas. Algunos silencios intensos que había que respetar y alguna lágrima que había que dejar salir. Excepto un alumno de todos los analizados que dijo *yo no tengo porqué contar nada de mi vida*, los demás compartieron sin ningún problema sus experiencias y esto creo un clima de compañerismo. Es importante que el profesor que conduzca este tipo de sesiones tenga la formación adecuada y una actitud de respeto.

CATEGORÍA 3. POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE

Profesores

Los profesores analizados creen que la muerte contribuye a la formación y madurez de las personas. Los valores que estos profesores encuentran en el poder tratar la muerte con normalidad son: el respeto; la empatía; la capacidad de enfrentarse a las dificultades y el sufrimiento y el reconocimiento del valor de las pequeñas cosas, de la amistad, del amor y de la vida.

Estudiantes

En esta categoría, destacamos la madurez de los alumnos de ESO al relacionar el hecho de tratar la muerte en el Instituto con reconocer la inevitabilidad de la muerte, perder miedo, estar más preparado, saber más, apreciar lo que tenemos, conocer otros puntos de vista, pensar y reflexionar.

No todos ven la relación entre vivir con conciencia de mortalidad y estar más preparados para la muerte. En cambio, coinciden con los profesores en que la muerte forma parte de la formación integral de las personas.

CATEGORÍA 4. INCLUSIÓN EN EL CURRÍCULO, EN LA PLANIFICACIÓN Y EN EL DESARROLLO-EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Profesores

Todos los profesores analizados sugirieron alguna manera de relacionar la muerte con el currículo: Algunos ven la posibilidad de hablar de él, en diferentes materias como Literatura, Biología, etc. Otros sugieren actividades como investigar la muerte a través de la comparación de culturas y a través de las diferentes épocas. Algunos proponen no trabajar el tema sólo en momentos puntuales sino en cualquier ocasión que se presente y otros proponen que sea dentro de la Acción Tutorial como educación en valores, intercalándolo con otros temas de valor formativo. También sugieren que el tema figure en el Proyecto Curricular y en el Proyecto Educativo: cómo tratar la muerte, actitudes a tener, conceptos a trabajar, didáctica de la muerte. Aparece la necesidad de una Planificación del Duelo en las Escuelas e Institutos.

En cuanto al cine como recurso educativo para tratar la muerte, la experiencia de la mayoría ha sido muy positiva. Para que esto haya sido así hay que tener en cuenta varias cosas: la buena elección de la película respecto a la edad de los alumnos; si se hace un trabajo previo y posterior a la proyección del film (aluden a la necesidad de tener guías didácticas) y los condicionantes que supone el horario de franjas de 50 minutos, lo cual requiere a veces contar con la buena predisposición de los compañeros.

Estudiantes

También los alumnos han hecho diferentes propuestas de actividades, todas para ser incluidas en el Plan de Acción Tutorial.

Referente a la película que fue elegida para pasar en el IES Pedreguer, "Ahora o nunca" hay unanimidad por parte de los estudiantes de todos los cursos de la ESO en que es una buena película para tratar la muerte. Incluso aquellos pocos alumnos que dijeron que el tema de la muerte no les gustaba y que preferirían no tratarlo, dijeron que la película les había gustado y que habían disfrutado.

Respecto a las diferentes películas que los profesores asistentes al Seminario de Elche pasaron a sus alumnos, podemos decir que en mayor o menor medida, todas han sido válidas para provocar el debate sobre la muerte, unas más que otras. La elección en Educación Infantil no fue fácil por la larga duración de los films así que se optó por el visionado de escenas y esto dio buenos resultados. En dos casos, los alumnos mostraron desinterés, coincide con que en las dos experiencias, no se hizo un trabajo previo al visionado.

CATEGORÍA 5. NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO

Profesores

Reconocen la falta de formación y la necesidad de ella, tanto en la formación inicial como en la permanente. También surge la necesidad de contar con recursos didácticos y materiales curriculares. Están de acuerdo en que una didáctica de la muerte debe ocuparse no sólo de cómo tratar los eventos trágicos sino también preparar para ellos.

Estudiantes

Los niños y adolescentes se sienten más a gusto hablando del tema con alguien con quien tienen algún tipo de vínculo afectivo; con algún adulto que no presente reparos a la hora de hablarlo; con alguien en quien ellos han depositado la confianza o con alguien que ellos creen que está preparado y sí creen que un profesor debería conocer la psicología evolutiva de los niños y adolescentes respecto a la idea de muerte y duelo

CATEGORIA 6. RESPUESTA EDUCATIVA

Profesores

Consideran que es importante no darle la espalda al tema cuando surge, aunque reconocen que alguna vez podían haberle sacado mucho más provecho formativo a la situación. La mayoría se inclina por la opción de que la educación no debería descartar el tema de la muerte y que al hacerlo, debería ser de manera muy prudente, cuidadosa y respetuosa con todas las creencias.

Los profesores que han dado una respuesta educativa a alguna situación ya fuera previa o posterior se sienten muy satisfechos tanto a nivel profesional como personal de haber podido encarar –mejor o peor- situaciones tan delicadas como son las de pérdidas.

Estudiantes

También los estudiantes están de acuerdo en que la educación no debería descartar el tema de la muerte y que es mejor poder hablar de ella cuando se tenga la necesidad ya sea grupal o individualmente.

Coinciden en que prefieren que no se les digan mentiras o que se les oculte

CATEGORÍA 7. IDEA DE MUERTE Y DUELO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

Profesores

Muchos de los profesores se han quedado sorprendidos de la naturalidad con la que los niños de todas las edades hablan de la muerte, la cual está presente en su día a día, sobre todo en la de los niños más pequeños: preguntan, quieren saber, investigar.

Están de acuerdo en que la idea de muerte va cambiando según las edades y admiten que hay bastante desconocimiento de los temas luctuosos así como de términos como Testamento vital, eutanasia o enfermedad terminal. Y también en que los niños y adolescentes reaccionan ante una pérdida de manera diferente a los adultos.

También muestran sorpresa ante el interés que este tema ha suscitado en la mayoría de ellos

Señalan la riqueza que aportan las diferentes culturas y la necesidad de explorar más en este terreno

Piensan que con esta experiencia han contribuido de alguna manera a la normalización en el sentido de que se ha dado un espacio donde compartir ideas e inquietudes

Estudiantes

Sus respuestas muestran que saben de nuestra mortalidad desde los 3 años, lo ven como parte del ciclo de la vida. Juegan y hablan de la muerte. Reconocen que es triste y doloroso pero a la vez, natural e inevitable.

Han aparecido tres actitudes a la hora de hablar del tema: a) Espontaneidad, interés y curiosidad, b) Incomodidad y por último, c) Indiferencia. De entre todas ellas ha predominado la primera.

Existe mucha confusión respecto a la pregunta ¿dónde vamos cuando morimos?. Incluso los más pequeños combinan las respuestas del cielo con la del cementerio. Los más mayores están menos confusos y empiezan a tener sus propias ideas diferenciando si son creyentes o no. Los que reconocen que no lo son, que son la mayoría, sencillamente piensan que no vamos a ningún sitio, que se acaba la vida, que te entierran o te incineran y ahí se acaba todo. Aún así, en los primeros cursos de la ESO encontramos algunas respuestas muy similares a los niños de Primaria y de Infantil en la que se refleja su confusión en el sentido de que mezclan respuestas religiosas con las no religiosas.

Los adultos que les rodean siguen utilizando el recurso del cielo aunque no sean creyentes y han empezado a aparecer respuestas como la de estar en una estrella. Los adultos necesitan dar una respuesta concreta creyendo que eso dejara más tranquilo al niño.

9. CONCLUSIONES

Mi intención con este trabajo era profundizar en lo pedagógico o didáctico, desde una fundamentación laica y compleja que admita y maneje una concepción de muerte más significativa y ajustada a la realidad evolutiva

También había en esta investigación dos Objetivos Implícitos en la elección del tema así como en la elección de la metodología para abordarlo:

- Cuestionar las creencias sociales predominantes sobre la muerte haciendo ver que no han sido siempre así, no son así en todos los lugares ni son así en todas las edades, por tanto no son inherentes al ser humano sino que están estrechamente vinculadas a la cultura, al pensamiento que se deriva del sistema socioeconómico imperante y al contexto histórico. Nuestro contexto se presta a este cuestionamiento ya que está implícito en él, una idea de Educación que está dejando sin respuesta las grandes inquietudes e interrogantes que los hombres se han hecho desde siempre, por tanto, conduciéndonos a una desorientación y deshumanización cada vez más creciente.
- Contribuir a la normalización de la muerte desde la Educación en tanto en cuanto nos permite facilitar el desarrollo pleno de nuestras potencialidades como seres humanos. Esta normalización se tiene que iniciar desde las edades más tempranas y no abandonarla nunca, adecuando las actuaciones docentes a las edades, sus necesidades y sus demandas más allá del criterio social predominante. Devolver, entonces, a la Educación su papel *formativo*, en su acepción más amplia, facilitando a los padres y docentes orientaciones y recursos didácticos y metodológicos.

Después de haber realizado la experiencia podemos decir que nos hemos acercado mucho a los citados tres objetivos implícitos: Profundizar en lo pedagógico o didáctico, desde una fundamentación laica y compleja; Cuestionar las creencias sociales predominantes sobre la muerte y Contribuir a la normalización de la muerte desde la Educación

Retomando ahora los Objetivos Específicos de la Investigación podemos decir que el diseño metodológico elegido ha servido para su consecución, así como da respuesta a la Pregunta de Investigación¹⁶

- Hemos averiguado que la muerte está muy poco presente en la Educación
- Nos hemos adentrado en el pensamiento de los profesores; hemos conocido, analizado e interpretado cuál es su pensamiento respecto a la normalización de la muerte en la educación detectando cuáles son sus dificultades o sus intereses para acercarse a esta temática.
- Nos hemos adentrado en el pensamiento de los niños y adolescentes sobre la muerte y su normalización en la educación
- Hemos experimentado y evaluado el recurso didáctico del cine para tratar la muerte en la educación.
- Vamos a presentar los lineamientos de una propuesta didáctica formativa en el ámbito tutorial

¹⁶¿Es el cine un recurso didáctico adecuado para tratar la muerte en educación en el universo y muestra seleccionado?

Esta investigación se sitúa en la misma línea de una serie de autores entre los que me encuentro y que han ido saliendo a lo largo de la tesis. Con esta investigación respaldamos otras afirmaciones y pretendemos desde aquí realizar algunas contribuciones, tanto teóricas como prácticas.

A. CONTRIBUCIONES TEÓRICAS¹⁷

¿La normalización de la muerte en la Educación puede:

1. Contribuir al desarrollo profesional docente

- ❖ Ayudar a los profesores a realizar una reflexión sobre un tema muy poco tratado en educación.
- ❖ Ayudar a reconocer la identidad profesional como docente y no únicamente como especialista en una disciplina.
- ❖ Recuperar las finalidades educativas relacionadas con la formación integral de las personas.
- ❖ Generar la necesidad de cambios profundos, no anecdóticos. No se trata de modificar puntualmente la metodología sino de reconocer todo el proceso curricular en conjunto.
- ❖ Comprometer al profesorado a acciones concretas de cambio frente a la postura de esperar a que se solucionen los problemas “desde fuera”.
- ❖ Dar un sentido profundo a la tarea educativa.
- ❖ Abrir vías de creatividad y flexibilidad en el currículo.
- ❖ Generar la necesidad de formación y mejora profesional.
- ❖ Recordar que *formar* es también *autoformarse*.
- ❖ Proporcionar motivación, orientación y sentido en cuanto al rol del profesor, su responsabilidad y compromiso social
- ❖ Ampliar la reflexión sobre la transversalidad, la educación en valores y la acción tutorial.
- ❖ Proporcionar seguridad sabiendo que ya hay algunas personas que están investigando sobre el tema para no sentirse solos en el caso de emprender iniciativas donde se necesite orientación y asesoramiento?

2. ¿Contribuir a una educación que forme integralmente

- ❖ Remover esquemas de pensamiento y conceptos, lo cual favorece el pensamiento crítico y la duda e impulsa a seguir indagando.
- ❖ Recordar los beneficios de vivir con conciencia de mortalidad?

3. ¿Contribuir a la creación de una sociedad más equitativa, democrática y humana

- ❖ Permitir reflexionar sobre las creencias sociales y *los habitus*¹⁸ (Bourdieu, 1977)
- ❖ Proporcionar un ambiente de calidez, complicidad y respeto en el aula?

4. ¿Abrir nuevas vías de investigación educativa donde se llegue a la experimentación curricular?

¹⁷ La intención con la que hemos puesto un interrogante en las contribuciones es invitar a dar respuesta a través de otras indagaciones ya que esta es sólo una experiencia

¹⁸ Según el autor, los *habitus* son el conjunto de disposiciones de los sujetos, estructuras estructuradas y estructurantes que están entre la estructura social objetiva y las prácticas. Estas últimas comprenden dos dimensiones: las regularidades, que reproducen en forma mecánica aspectos de las disposiciones, y las estrategias que permiten la adaptación a la situación a través de la improvisación, la libertad, la originalidad. La práctica es entendida como el producto de una relación dialéctica entre los *habitus* y las situaciones o contextos en los que los docentes las desarrollan. Los *habitus*, por su parte, producen tanto prácticas como representaciones.

B. CONTRIBUCIONES PRÁCTICAS

1. El cine es un buen recurso didáctico para tratar la muerte en educación, siempre y cuando la elección de la película esté muy pensada y se haga un trabajo previo de introducción

- ❖ Es motivador y mantiene la atención del alumnado
- ❖ Permite el debate y la reflexión
- ❖ Provoca emociones y la posibilidad de compartirlas

2. La Investigación-Acción Participativa es una buena técnica para la normalización de la muerte en cuanto basa sus aportaciones teóricas en la práctica evaluada y revisada.

Este capítulo se completa con el siguiente donde lanzamos algunos posibles proyectos que contribuirían a la normalización de la muerte y que se han gestado a raíz de la realización de esta tesis.

10. PROYECTOS FUTUROS DE NORMALIZACIÓN DE LA MUERTE

Durante la realización de esta Investigación y como fruto de ella, se han esbozado algunos Proyectos que dan continuidad al Objetivo de Normalización de la muerte no sólo en la Educación escolar sino que pretenden abarcar una Educación social y familiar.

A continuación, los presentamos:

- 1.-Proyecto “Guía para padres y madres” que se ofrecerá a los Tanatorios y Empresas Funerarias junto a la Editorial Tandem
- 2.-Proyecto “Maletas Didácticas” que se ofrecerá a las diferentes Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas a través del Ministerio del Educación
- 3.-Proyecto Documental “Moridos” junto a la realizadora Inmaculada Jiménez

PROYECTO 1: *TANATORIOS Y EMPRESAS FUNERARIAS*

Cómo hablar con los niños sobre la muerte. GUÍA PARA PADRES Y MADRES

Iniciativa de:

Instituto de Estudios sobre el Amor y la Muerte (Mar Cortina Y Agustín de la Herrán)

Tandem Edicions (Rosa Serrano)

CARTA DE PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

Apreciados Srs.

La muerte de un ser querido es un tema muy complicado de abordar en la infancia. Cuando un niño vive de cerca una muerte los adultos son quienes deben contenerlo y ayudarlo a superar el trance para evitar que surjan problemas más adelante.

Los especialistas recomiendan no mentir, decir la verdad con tacto y con respeto y responder a todas sus preguntas con la mayor sinceridad hablándoles de una forma que sea entendible para cada edad. Los libros son una buena ayuda en estos casos. Son un material complementario muy interesante para que los niños, especialmente los más pequeños, puedan enfrentar una situación de duelo como una enfermedad grave o la muerte de un familiar.

Por este motivo y siguiendo las iniciativas de otras comunidades, desde la Editorial Tandem (www.tandemedicions.com) y el Instituto de Estudios y Formación sobre el amor y la muerte (IDEAM¹⁹) (www.amorymuerte.org) queremos proponerles dos cuentos y una Guía para Padres y Madres (15 páginas) para facilitar esos momentos tan decisivos en la vida de los niños.

¹⁹ Antes “Asociación española de Tanatología”

Tanto los cuentos como la Guía se ofrecen en valenciano y en castellano. La selección de estos dos cuentos se justifica por su buen resultado con los niños en diferentes experiencias pedagógicas y familiares.

El uso que su Funeraria podría hacer de estos dos cuentos podría ser:

- a) Que los cuentos estén disponibles para los padres en el mismo Tanatorio como un regalo de la empresa.
- b) Que la Funeraria los regale a los Colegios (como se ha hecho en Cataluña). Si se optara por esta opción, podríamos adjuntar a los cuentos una pequeña guía didáctica para su buen uso en el Aula

La idea se puede complementar, si lo consideraran importante, con charlas a los padres desde la Funeraria o cursos de formación en duelo infantil y adolescente. Pensamos que es una iniciativa donde además de enseñar a los niños que la muerte no es un tema tabú, sino que es parte de la vida, fomentamos la cara humana de las funerarias.

COMO HABLAR CON LOS NIÑOS SOBRE LA MUERTE

GUIA PARA PADRES Y MADRES

INDICE

1. LA MUERTE, UN TEMA QUE SE NOS HACE DIFICIL
2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE MUERTE EN LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES
3. ORIENTACIONES BÁSICAS PARA HABLAR CON LOS NIÑOS SOBRE LA MUERTE
4. ¿QUÉ ES EL DUELO?
5. CÓMO SE VIVE EL DUELO EN LAS DIFERENTES EDADES
6. ¿QUÉ ES UN DUELO PATOLÓGICO? ¿A QUIÉN PEDIR AYUDA?
7. PAUTAS GENERALES DE ACTUACIÓN CON NIÑOS Y ADOLESCENTES EN DUELO
8. LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES APRENDEN DE LO QUE HACEMOS Y NO HACEMOS, DE LO QUE DECIMOS Y NO DECIMOS
9. ACTITUDES RELACIONADAS CON LA MUERTE
10. LIBROS Y PELÍCULAS PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES SEGÚN LAS EDADES

PROYECTO 2: MALETAS DIDÁCTICAS: RECURSOS PARA TRATAR LA MUERTE EN LA EDUCACIÓN

La educación tiene a su cargo la formación integral del individuo, ayudando a ser mejor persona, por medio del desarrollo de sus potencialidades y a través de la búsqueda de la respuesta a sus dudas existenciales y personales que le permiten participar de un proyecto de desarrollo social con los otros y contribuir de esta manera a la construcción de una sociedad más justa y profundamente democrática. Creemos que compartir la experiencia de la enfermedad, el sufrimiento, las pérdidas y la muerte, de una forma serena en la educación, contribuye a esa formación integral de la persona.

Iniciativa de:

Instituto de Estudios y Formación sobre el Amor y la Muerte
(Mar Cortina Selva y Agustín de la Herrán)

TABLA DE CONTENIDOS:

1. Justificación
2. Descripción del Proyecto
 - 2.1. Propuesta de Recursos Fílmicos
 - 2.2. Propuesta de Recursos Literarios
 - 2.3. Propuesta de Curso de 3 horas
 - 2.4. Modelo de Seminario Formativo
 - 2.5. Ejemplo de Cuento y Guía Didáctica
 - 2.6. Ejemplo de Película y Guía Didáctica
 - 2.7. Historia de IEAM
3. Qué solicitamos
4. Quien presenta el Proyecto
5. Notas Finales

JUSTIFICACIÓN

La educación tiene a su cargo la formación integral del individuo, ayudándole a ser mejor persona, mediante el desarrollo de sus potencialidades y a través de la búsqueda de la respuesta a sus dudas existenciales y personales que le permitan participar de un proyecto de desarrollo social con los demás y contribuir de esta manera a la construcción de una sociedad más justa y profundamente democrática.

Creemos que compartir la experiencia de la enfermedad, el sufrimiento, las pérdidas y la muerte, de una forma serena en la educación, contribuye a esa formación integral de la persona.

Desde esa premisa se ha confeccionado este proyecto. Por no poder eludir la certeza de un final desconocido, la muerte se erige como pregunta vital. El límite de la muerte condiciona el sentido de la vida.

Es útil que los educadores aprendamos a acompañar al alumnado cuando éste debe afrontar situaciones de duelo. Pero antes, es necesario poder hablar de la muerte liberándonos de ciertos prejuicios y miedos.

Estas reflexiones no son nuevas. La muerte ha sido, es y será un tema perenne sobre el que el hombre se ha cuestionado desde sus orígenes. Lo que sí pudiera ser nuevo es llevarlo al campo de la educación **de una manera laica y normalizada** en un momento sociohistórico donde se enaltece lo joven, lo sano, el éxito y el confort y, en consecuencia se rechaza la vejez, el deterioro físico, el sufrimiento y el morir. Cultivar sólo una de las caras de la vida está teniendo resultados poco favorables para el ser humano y para el planeta que habita. Quizás educar en la vida y en la muerte pueda hacer una pequeña, pero importante, contribución a ajustar ese desequilibrio, considerando que el valor de una cultura se verifica en sus actitudes ante la vida y, como corolario, ante la muerte.

Desde nuestro punto de vista, si partimos de la base que la educación es formación, poder hablar de la enfermedad, de las pérdidas y de la muerte en los centros educativos y en las familias es proveerles de una perspectiva más cierta e intensa de la vida, es dotarles de recursos existenciales para cuando suceden las “pequeñas muertes”: rompimiento de la familia, fallo de la salud, decepción amorosa, fracaso escolar, etc. A nuestro entender se trata de **normalizar**, es decir, **ofrecer el espacio y el tiempo para que los alumnos se expresen** en momentos de sufrimiento, dolor o fracaso. Con respeto y cuidado, con sinceridad y honestidad permitiendo la expresión y el hecho de compartirlo, les garantiza un espacio cálido y seguro para que elabore lo sucedido según su madurez sintiéndose acompañado/a. Desde esta perspectiva ante los diferentes comentarios de los alumnos intentaremos no evadir, ignorar, censurar, descalificar ni desvirtuar cualquier manifestación emocional, existencial o trascendental del niño/a. No se trata de añadir contenido curricular al trabajo cotidiano de los educadores, se trata de ofrecer a niños y adolescentes el acompañamiento que merecen cuando viven experiencias vitales que implican determinadas pérdidas.

En el momento histórico que vivimos se ha llegado a situaciones muy extremas de desigualdad y violencia. Aprovechemos este aparente desmoronamiento para lanzar **propuestas y acciones que reedifiquen este mundo** desde otras bases: El respeto, el amor y el compromiso. Una de esas propuestas es no desterrar el sufrimiento, las pérdidas y la muerte de los centros educativos ni de la sociedad, darles el espacio digno que se merecen como condicionantes de nuestra vida para enriquecernos y fortalecernos moralmente, para no sentirnos solos y desorientados, para adquirir una solidez vital, emocional y cognitiva que nos permita afrontar retos, desafíos, desengaños, pérdidas,...para mantener siempre ese espíritu crítico, indagador y buscador que la educación debiera tener como finalidad.

Las siguientes propuestas pretenden ofrecer a los educadores recursos para reflexionar y hablar sobre la experiencia de la finitud y descubrir los valores que ésta puede generar.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El Proyecto se basa principalmente en la Edición de "MALETAS DIDÁCTICAS".

El objetivo de estas Maletas se podría resumir en una frase:

Normalizar el tema de la muerte en la educación formal y familiar.

Eso se hace de dos maneras:

a) De manera preventiva:

En cualquier momento en que haya la posibilidad de hacerlo, leyendo un cuento o un texto como leemos otros o viendo alguna película o al escuchar algún comentario de los alumnos y de las alumnas y queramos *estirar el hilo*.

También cuando se produce algún hecho social, como un atentado, una tragedia natural, una guerra, etc. Y también cuando se acercan fechas tradicionales del calendario, como Todos los Santos.

b) De manera paliativa:

Cuando se produce un hecho particular: la muerte de alguien estimado para un/a alumno/a, la muerte de un compañero o compañera o de un/a profesor/a, de un personaje conocido y apreciado por todos o de algún animal de compañía.

CONTENIDO DE LAS MALETAS DIDÁCTICAS:

Habrà una Maleta por cada Ciclo Educativo, de tal manera que comprenda todas las edades desde los 3 hasta los 18 años.

El número total de Maletas será de 7:

- 1 para Infantil (3, 4 y 5 años)
- 3 para Primaria (1, 2º y 3º Ciclo: desde los 6 a los 12 años),
- 2 para Secundaria (1 y 2º Ciclo del ESO: desde los 12 a los 16 años) y
- 1 para Bachillerato y Ciclos Formativos: desde los 16 a los 18 años)

Cada Maleta contendrá:

- Un Cuaderno para el Profesor/a:
 1. Psicología evolutiva con respecto a la muerte y el duelo según la edad para la que esté pensada la Maleta.
 2. Orientaciones generales sobre cómo tratar la muerte con los niños de esa edad
- Un Cuaderno Orientativo para las Familias
- Propuesta de un Cuento, novela o relato y Guía Didáctica
- Propuesta de una película y Guía Didáctica

Como **Oferta Complementaria** a estas Maletas, se ofrecerá:

- a. Charlas para padres y madres sobre “Como tratar la muerte con los niños y adolescentes” (1 hora y media)
- b. Formación en el Centro que soliciten las Maletas (Curso mínimo de 3 horas)
- c. En colaboración con los CEFIREs (Centros de Profesores) ofrecer “Seminarios Formativos de 30 horas”
- d. Servicio de apoyo al duelo en casos concretos de eventualidad trágica.
- e. Talleres escolares de debate entorno la muerte, a impartir en las horas de Tutoría, si los profesores prefieren que el tema sea tratado por un profesional. Estos talleres se basarán en el Contenido de la Maleta Didáctica.
- f. Creación de un fondo Bibliográfico, Filmográfico y de Documentación para aquellos que quieran saber más

DESTINATARIOS:

Profesores/as, padres, madres y alumn@s.

2.1. PROPUESTA DE RECURSOS FÍLMICOS

<u>EDADES</u>	<u>PELÍCULAS</u>
3, 4 y 5 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. BALTO. (1995). EE UU Universal Pictures. 2. LA EDAD DE HIELO. (2002). EE UU. Decir: <u>Chris Wedge</u> 3. HISTORIA DE UNA GAVIOTA(Y DEL GATO QUE LE ENSEÑÓ A VOLAR) (1998). ITALIANO. Decir: Enzo de Aló
6, 7 años	<ol style="list-style-type: none"> 4. EL REY LEÓN. (1994). EEUU. Estudios Disney. 5. HERCULES. (1997). EEUU. Decir: Ron Clementes y John Musker. 6. TIC TAC. (1997). ESPAÑA. Decir: Rosa Vergés
8, 9 años	<ol style="list-style-type: none"> 7. PONETTE (1996). Francia. Decir: <u>Jacques Doillon</u>. 8. LA NOVIA CADÁVER (2005). EEUU. Decir: Tim Burton. EEUU, 2005.
10, 11 años	<ol style="list-style-type: none"> 9. MÍ CHICA. (1991). EEUU. Decir: <u>Howard Zieff</u>. 10. CUARTA PLANTA. (2003). España. Decir: Antonio Mercero.
12, 13 años	<ol style="list-style-type: none"> 11. EL FUNERAL DEL JEFE. (2001) CHINA. DECIR: Feng Xiaogang. 12. CUENTA CONMIGO. (1986). EEUU. Decir: Rob Reiner. 13. MÍ VIDA COMO UN PERRO. (1985). SUECIA. Decir: Lasse Hallström
14, 15, 16 años	<ol style="list-style-type: none"> 14. QUÉDATE A MÍ LADO. (1998).EE UU. Decir: Chris Columbus 15. UN FUNERAL DE MUERTE. (2007). INGLATERRA. Decir: Frank Oz
17, 18 años	<ol style="list-style-type: none"> 16. LAS ALAS DE LA VIDA (2006) España. Decir: Antoni Sacanete. 17. MAR ADENTRO (2004). España. Decir: A. Amenabar 18. AHORA O NUNCA (2007). EE UU. Decir: Rob Reiner 19. POSDATA: TE QUIERO. (2007) EE UU. Decir: Richard Lagrav

2.2. PROPUESTA DE RECURSOS LITERARIOS

<u>EDADES</u>	<u>CUENTOS/RELATOS/NOVELAS</u>
3, 4 y 5 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. YO SIEMPRE TE QUERRÉ (1985) Wilhelm, H. Barcelona: Juventud 2. EL OTOÑO DE FREDDY, LA HOJA. (1986) Leo Buscaglia. Barcelona: Urano-Emecé 3. ET TROBO A FALTAR. (2000) Paul Verrept. Barcelona: Juventud.
6, 7 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. SAPO Y LA CANCIÓN DEL MIRLO. Max Velthuijs. Ediciones Ekaré 2. MARITA NO SABE DIBUJAR. (1998) M. Zepeda. México: Fondo de Cultura Económica 3. COMO TODO LO QUE NACE. (2000) E. Rebuzné y T. Scham. Madrid: Ediciones Kókinos. 4. NANA VIEJA. Margaret Wild y Ron Brooks. Ediciones Ekaré 5. ¿DONDE ESTÁ EL ABUELO?. Mar Cortina. Tándem. Valencia, 2001 6. GAJOS DE NARANJA. (2008) F. Legendre y N. Fortier. Valencia: Tándem 7. RAMONA, LA MONA (2006). Aitana Carrasco. México: Fondo de Cultura Económica. 8. LA MUERTE PIES LIGEROS. (2006) Natalia Toledo. México: FCE.
8, 9 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. MEJILLAS ROJAS . (2006) Janisch, H. Salamanca: Lóquez 2. AMY Y LA ANCIANA. (1971) Miska Miles. México: Fondo de Cultura Económica. 3. GALLEGO. (2006) Juan Farias y Xesús Cobas. México: Fondo de Cultura Económica. 4. EL PATO Y LA MUERTE. (2007) W. Ehrlbruch. Jerez: Bárbara Fiore
10, 11 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. JACK Y LA MUERTE (1997) (Semillas al viento. Cuentos del Mundo, Bowley, T. Editorial Raíces) 2. EL CUADERNO DE PANCHA. (2001) M. Zepeda. Ediciones SM. México, 3. ¡FUERA TRISTEZA! (2005) Toon Tellegen. Barcelona: Editorial Encrucijada. El barco de vapor 4. LA TELARAÑA. (1997) Nette Hilton. México: Fondo de Cultura Económica.
12, 13 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. UN VERANO PARA MORIR. (2002) Lois Lowry. León: Everest 2. MENSAJE CIFRADO. (2007) Marta Zafrilla. Premio Grande Angular. Madrid: Editorial SM. 3. EL MANDARÍN Y YO (1992). Rosa M. Colom. Barcelona: La Galera 4. EN UN BOSQUE DE HOJA CADUCA. (2006) Gonzalo Mover. III Premio Anaya de Literatura infantil y Juvenil. Madrid: Anaya
14, 15, 16 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. EL DOBLE SECRETO DE LA ABUELA. (1991). J. Cela. Barcelona: Ampurias. 2. COM UN JUGUETE ROTO (1993). Jaume Cela. Editorial Columna. Barcelona, 1993 3. LAS INTERMITENCIAS DE LA MUERTE (2006). José Saramago. Madrid: Santillana 4. ME VOY (1999). Jean Echenoz. Barcelona : Ediciones Proa
17, 18 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. TE LO CONTARÉ EN UN VIAJE. (2002). Carlos Garrido. Barcelona: Crítica. 2. LA MUERTE DE IVÁN ILLITCH. (1967) León Tolstoy. Barcelona: Juventud 3. PEDRO PARAMO. (1995) Juan Rulfo. Ediciones Cátedra. Madrid

2.3. PROPUESTA DE CURSO PARA LOS CEFIRES

Título del Curso: COMO TRATAR LA MUERTE CON LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES

Duración: 3 horas

Dirigido a: Profesores/se de todos los niveles y psicopedagogos/se

Introducción

A primera vista, unir estas dos palabras resulta incómodo e incluso molesto. Socialmente asociamos niños con futuro, alegría, juego, educación para cuando sean mayores, etc. Al asociar niños y muerte, estas expectativas y estos preconceptos se truncan y nos topamos con una realidad de cara, dolorosa y cruenta, pero realidad. No querer ver o aplazarla nos ocasiona más dolor y sorpresa cuando sucede. Y sucede: en las nuestras propias vidas o en las vidas de personas próximas. Entender la vida y la muerte como las dos caras de una misma moneda quizá podrá hacer una pequeña, pero importante contribución a una formación integral de nuestros hijos, y alumnos considerando que vivir con conciencia de mortalidad nos proporciona una perspectiva de la vida más respetuosa y generosa.

Tanto en casa como en la escuela la educación para la muerte consiste en NO EVITAR HABLAR DE ELLA. Los mismos niños van guiando con sus preguntas y sus inquietudes sobre *las que* es el que quieren saber y *hasta donde* quieren saber. Somos nosotros, los adultos, que debemos desarrollar esa scout, esa intuición, esa empatía para RESPONDER AL NIÑO DE MANERA ADECUADA A SU DEMANDA

Objetivos:

- Mirar la muerte con una mirada desprejuiciada y acultural que nos permita dar más valor a la vida
- Saber cómo se relacionan los niños con la idea de la muerte
- Saber conducir las situaciones difíciles y la comunicación de malas noticias con respeto y afecto
- Saber responder a sus preguntas sin adoctrinamientos ni parcialidad

Contenidos:

- Psicología evolutiva con respecto a la idea de muerte
- Psicología evolutiva con respecto al duelo
- Comunicación de malas noticias
- Preguntas que suelen hacer los niños y como responderlas
- La muerte de la mascota. La importancia de los ritos en los niños
- El Recuerdo Agradecido
- Acompañamiento Creativo en momentos de dolor
- Concepto de “muertes parciales”
- Premonición, percepción y sensibilidad de los niños ante la muerte

Metodología:

- Información teórica que nos permitirá entrar en el diálogo y en el debate
- Exposición de casos
- Bibliografía y filmografía comentada para adultos, niños y adolescentes

2.4. MODELO DE SEMINARIO FORMATIVO REALIZADO EN EL CEFIRE DE ELCHE EN 2009

EL CINE Y LA LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO EDUCATIVO PARA TRATAR LA MUERTE EN LA ESCUELA (GRUPO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN)

A. TEMPORALIZACIÓN

SEMINARIO DE 30 HORAS (del 13 de enero al 24 de marzo de 2009)

Divididas en 6 sesiones presenciales de 3 horas cada una (18 horas) y 12 horas de Investigación-Acción en El Aula

B. CONTENIDOS

NÚCLEOS FORMATIVOS, BASADOS EN CENTROS DE INTERÉS PROFESIONAL APLICADOS AL PROYECTO

- El cine como recurso educativo
- La literatura infantil como recurso educativo
- Didáctica de la muerte
- El cine y la literatura infantil como recursos educativos para el desarrollo de la Didáctica de la muerte
- El duelo y su tratamiento en la escuela
- Metodología de la Investigación-Acción

C. METODOLOGÍA

DESARROLLO 1: *El cine como recurso educativo para el desarrollo de la Didáctica de la muerte*

- Elección del film: La profesora del Seminario elegirá una película para cada diferente nivel (desde los 3 años hasta los 18)
- Visionado previo del profesorado: Todos los asistentes al Seminario verán la película que está pensada para el nivel en que trabajen (y las películas que deseen de los otros niveles)
- Elaboración de las Guías Didácticas: Entre tod@s se establecerán una serie de actividades para trabajar la película donde habrá actividades previas al visionado y posteriores al visionado.
- Aplicación: Se realizarán las actividades previas, se pasará la película y se realizarán las actividades posteriores con los alumnos.
- Registro: Se registrará (con audio solo y/o con vídeo, pidiendo permiso a los padres) el que sucede con los alumnos en los dos momentos.
- Análisis de contenido: Se analizarán los contenidos de las respuestas de los alumnos y los comentarios entre ellos, así como anécdotas mientras se realizan las actividades, etc.
- Conclusiones

DESARROLLO 2: *La literatura infantil como recurso educativo para el desarrollo de la Didáctica de la muerte*

- Elección del cuento, relato o novela: La profesora del Seminario elegirá un para cada diferente nivel (desde los 3 años hasta los 18).
- Lectura previo del profesorado: Todos los asistentes al Seminario leerán el cuento, relato o novela seleccionada para el nivel en que trabajen (y las que deseen de los otros niveles)

- Elaboración de las Guías Didácticas: Entre tod@s se establecerán una serie de actividades para trabajar la lectura elegida donde habrá actividades previas y posteriores
- Aplicación: Se realizarán las actividades previas, se leerá el cuento, relato o novela y se realizarán las actividades posteriores con los alumnos.
- Registro: Se registrará (con audio solo y/o con vídeo, pidiendo permiso a los padres) el que sucede con los alumnos en los dos momentos.
- Análisis de contenido: Se analizarán los contenidos de las respuestas de los alumnos y los comentarios entre ellos, así como anécdotas mientras se realizan las actividades, etc.
- Conclusiones

2.5. HISTORIA DEL *INSTITUTO DE ESTUDIOS Y FORMACIÓN SOBRE EL AMOR Y LA MUERTE*²⁰

La Tanatología, en la actualidad, se ocupa de la muerte y del morir en una concepción amplia. La Asociación la entiende como el arte y la ciencia de aprender a vivir con conciencia, amor y dignidad hasta el final, de aprender a estar junto a otro ser humano en procesos de muerte próxima o de pérdidas significativas. La concibe desde una base interdisciplinaria.

Se constituye en 2001 como Asociación sin ánimo de lucro y con los siguientes OBJETIVOS:

- Ser un instrumento de reflexión y debate sobre el sentido de la vida, del amor y de la muerte.
- Fomentar la colaboración y el intercambio con otras entidades Nacionales e Internacionales.
- Formar y sensibilizar con respecto al tema a través de sus diferentes actividades
- Promover la normalización de la educación para la muerte.

ACTIVIDADES:

- Organización de actividades docentes y formativas en normalización de la muerte y acompañamiento al duelo
- Organización de Jornadas, Seminarios y Conferencias.
- Realización de publicaciones, artículos, estudios e investigaciones.
- Participación en Congresos o Acontecimientos relacionados

Hasta hoy hemos organizado las siguientes actividades:

- “I Jornadas sobre el amor y la muerte”. Octubre de 2001 en la Fundación Bancaja de Valencia.
- II Jornadas sobre el amor y la muerte. Noviembre de 2003 en la Facultad de filofilosofía de la Universidad de Valencia
- Curso de Formación sobre Acompañamiento, la muerte y el duelo. Palma de Mallorca. 2003 y a Madrid 2004. Impartidos con el equipo de Rubén Bild.(Bildes Inner Circus)

²⁰ Antes “Asociación española de Tanatología”

- III Jornadas sobre el amor y la muerte (Infancia y Adolescencia). Valencia. Octubre 2005 En Casa de Cultura de la Beneficiencia.
- Jornadas Transdisciplinarias sobre el Amor y La Muerte. UIMP de Valencia. Noviembre de 2008. (directora y Poniente del Curso)
- Aspectos psicológicos y emocionales en las personas con enfermedad terminal y sus familias": Clínica Acuario de Beniarbeig (Alicante) en diciembre de 2001. Hospital de la Ribera de Alzira (Valencia) en junio de 2002 y Fundación para el Duelo de Alicante en mayo de 2004
- "Taller sobre la percepción personal sobre la muerte" en las "X Jornadas de Psicología" organizadas por los alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad de las Islas Baleares. Marzo de 2003.
- "La conciencia de la propia muerte en los profesionales de la Psicología", en colaboración con Fiel Delgado, psicólogo clínico del Hospital de La Paz (Madrid). Especialista en Psicología Hospitalaria. Colegio Oficial de Psicólogos de Baleares. Marzo de 2003.
- I, II y III CURSO INTERDISCIPLINARIO DE FORMACIÓN SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO, LA MUERTE Y EL DUELO. 2002, 2003 y 2005 (Palma de Mallorca)
- "Cuidar la vida hasta el final" Curso para el Hospital General Universitario de Elx. Febrero de 2007
- Charlas en AMPAS, Centros Educativos y Servicios Psicopedagógicos
- "Como tratar la muerte en la infancia y en la adolescencia":
 - Pedreguer, Febrero de 2004
 - Ondara, Marzo de 2004
 - El El Verger, Febrero de 2005
 - Gata de Gorgos, Junio de 2005
 - Cheste, Mayo de 2006
 - Escuela Comarcal "La Gavina" de Picanya, Febrero de 2007
 - C.P. Blasco Ibáñez, Diciembre de 2007
 - Servicio Psicopedagógico Escolar V-12 de Valencia, Marzo de 2008
 - C.P. de Montaverner, Abril de 2008
 - Newton College de Elx. Mayo de 2008
 - Seminario de Investigación-Acción de Elche.. 4º trimestre de 2008
 - C. P. Ontiyent. Febrero de 2010
 - C.P. Ibi. Febrero de 2010
 - Servicio Psicopedagógico Escolar de Altea. Marzo de 2010
- "Los niños y la muerte": Curso para Extensión Universitaria (Valencia) Marzo 2004, 2005, 2006 y 2007

- Módulo de 7 horas para el curso “Relación de ayuda en procesos de enfermedad grave” para la Escuela Valenciana de Estudios de la Salud (EVES) en Febrero y Marzo de 2004.
- Seminario para la Escuela de padres y madres de Cheste. Mayo de 2007
- “El Duelo en los profesionales de la enfermería psiquiátrica”. León. Octubre de 2004 y marzo de 2005 para la Escuela y Colegio de Enfermería de León.
- “Como tratar la muerte con los niños y adolescentes”. Centro de Salud “Trafalgar”(Valencia). Diciembre 2004
- Cómo tratar la muerte con los niños y adolescentes. Curso de 10 horas para el CEFIRE de Alicante, Fundación Verde Esmeralda y CAM. 2,3 y 4 de Noviembre de 2009
- Los niños y la muerte. Curso para alumnos de 3º de la Facultad de Enfermería de la Universidad de las Islas Baleares. 9 y 10 de Noviembre de 2009

Conferencias e Intervenciones en Congresos y Jornadas

- “La muerte como “nuevo” contenido en Educación en Valores”. I Encuentro de Educación en Valores. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación. Universidad de Camagüey, Cuba. Noviembre de 2003 y noviembre de 2007
- “El valor formativo de la muerte”. II Jornadas de Cultura de la Salud “La muerte y el morir”. Hospital General Universitario de Elx. Diciembre de 2006
- “La muerte y su didáctica”. Curso de Verano de la Universidad del País Vasco. Junio, 2007.
- Los niños y la muerte. Curso de Humanidades Contemporáneas "del Duelo al Crecimiento Personal: Curso Experimental e Interdisciplinario sobre La Muerte" Universidad Autónoma de Madrid. Octubre de 2007
- Educación para la muerte y el pensamiento débil. Conferencia para “Conceptos 08. Encuentros Multidisciplinarios: Paseo por el amor y la muerte”. 6,7 y 8 de mayo 2008. Centro de Profesores de Cuenca.

4. ¿QUÉ SOLICITAMOS ?

Dado que nuestra intención es favorecer la normalización de la muerte en la educación lo que solicitamos es:

1. El coste de la edición de:
 - a. Cuaderno para los profesores (20 páginas)
 - b. Cuaderno para las familias (20 páginas)
 - c. Guías didácticas de los cuentos (entre 10 y 20 páginas por guía)
 - d. Guías didácticas de las películas (entre 10 y 20 páginas por guía)
2. El coste de la adquisición de los cuentos y películas que irán dentro de la Maleta Didáctica de cada Ciclo (15 cuentos y 15 películas en total)
3. Las Maletas Didácticas se ofrecerán en préstamo a las escuelas desde los Centros de Profesores.

Oferta complementaria a las Maletas Didácticas

En el Apartado “Descripción del proyecto” hemos hecho una relación de Actividades que complementarían y enriquecerían el uso de las Maletas. Podemos dividirlos en dos:

- a. Formación. Normalmente el coste de ésta está cubierto por los Centros de Profesores y por las AMPAS. En el caso de que la Obra Social de la CAM quisiera ofrecer sus propios Talleres Formativos, se establecería unos honorarios para los profesionales que impartan los Talleres.
- b. Creación de un Fondo Bibliográfico, Filmográfico y de Documentación para aquellos que quieran saber más

5. NOTAS FINALES:

- ❖ Consideramos que, de ser aceptado, sería el primer proyecto educativo en el estado español sobre Pedagogía de la muerte
- ❖ Con la experiencia de 15 años trabajando con este tema, podemos decir que la sensibilización de la población en general ha evolucionado mucho y, cada día hay más demanda de que el tema de la muerte sea tratado con los niños y los adolescentes, lo cual nos indica que más pronto o más tarde esta idea de las Maletas Didácticas será necesaria.
- ❖ Proponemos igualmente, para beneficio de todas las personas, la edición de un mayor número de “Cuadernos orientativos para las familias” para hacer una donación de ejemplares a los Tanatorios, Hospitales y diferentes Asociaciones relacionadas con el tema.

PROYECTO 3: DOCUMENTAL “MORIDOS”

Presentación:

Desde hace año y medio, la Realizadora de Documentales y Licenciada en Bellas Artes, Inmaculada Jiménez, y yo, venimos reuniéndonos para la realización de un Documental que pueda mostrar cómo los niños y los adolescentes piensan sobre la muerte y cómo viven las pérdidas, así como ofrecer maneras de acompañarlos poniendo en evidencia el estado actual de la situación respecto a la tendencia a la evasión en este tema.

Esta es la Sinopsis y las Notas de intenciones que ha redactado la realizadora:

Sinopsis

La clase de PRI (pre-escolar 1) empieza hoy de manera especial. En la pizarra, las guías de caligrafía presentan un nuevo reto: aprender a escribir la palabra ADIÓS. Una manita comienza a dibujar una A con trazo torpe. Con esta metáfora entramos de manera transversal en una clase tipo, en la que sólo existe una peculiaridad: la muerte es parte de la lección a aprender.

Si en el siglo XXI y gran parte del siglo XX el gran tabú era el sexo, la postmodernidad destaca por el tabú de la muerte. Desterrar este tabú empieza por la educación, sin embargo, la escasa investigación sobre el desarrollo del concepto de muerte en los niños coincide en que estos experimentan una gran preocupación por ella y a edades más tempranas de lo que los adultos tendemos a pensar. Nuestra sociedad occidental ignora la muerte y también esconde el sufrimiento y el fracaso. Hoy no resulta fácil hablar sobre la muerte, sin apreciar que la evasión ante la muerte implica la evasión ante la vida.

De mano de cuatro niños de entre 3 y 16 años y de su vivencia diaria en un colegio donde la muerte ha dejado de ser tabú a raíz del tesón y de la investigación metodológica de sus profesores, podremos apreciar de qué manera este concepto se va desarrollando en el ser humano, con todos sus matices, sus miedos, sus anécdotas y finalmente, su normalización. El patio del recreo será el catalizador de todo lo aprendido en las aulas y el que nos dará la clave para comprobar la aplicación práctica de esta iniciativa.

Con este documental la idea es introducirse en el mundo de los niños, participando de sus conversaciones y sus juegos. También con espíritu analítico, nos ayudará a comprenderlos y entender mejor, tal vez, nuestros orígenes.

Nota de intenciones

Hace poco más de un año me llamó la atención un reportaje en TV sobre una profesora de primaria en Valencia, que educaba a los niños sobre la muerte. Mediante una serie de juegos y ejemplos, la profesora iba resolviendo este tema tabú en los niños. Con esta metodología, comprobó que con el tiempo, la aceptación de la muerte en los niños, de manera natural, les ayudaba a desarrollarse mejor como personas y a afrontar los problemas con mayor optimismo.

Este caso me llamó mucho la atención por lo sencillo y útil del proyecto. Si una persona llega a aceptar la muerte con naturalidad, el mayor problema del ser humano queda de alguna manera resuelto, y por comparación, el resto de problemas vitales se perciben de forma más relativa. ¿Cómo se enfrenta un adolescente a un primer desamor, a esta primera muerte? ¿qué pasa cuando muere alguien conocido y eres muy pequeñito? ¿qué pasa cuándo algo no es para siempre _la separación de unos padres?.

Mi idea es plantearlo como una propuesta optimista, sin dramatismos, del que se desprenda un tono alegre e inocente, propio del mundo de los niños. La muerte cobra otra dimensión y se convierte en lección. También me gustaría poder comprobar en chavales que han ido creciendo con esta metodología, su actitud frente a los problemas del día a día y compararlos con chicos que sigan viendo la muerte como un tabú.

Me decanto más por contar una historia local, la de una clase por ejemplo, de la que se desprenda después un discurso más universal.

11. EVALUACIÓN DEL PROCESO INVESTIGADOR

Para realizar la Evaluación, lo haremos a través de señalar sus fortalezas y debilidades:

Fortalezas:

1. Existe coherencia con el carácter cualitativo de la investigación:
 - La manera de acercarnos al objeto de estudio manifiesta que hemos intentado comprenderlo desde adentro, es decir desde lo que piensan, sienten y hacen sus protagonistas.
 - Desde una planificación y ordenación previa, el diseño se ha ido construyendo a sí mismo al interactuar con la realidad.
 - En el rol de investigadora he estado sensible a los elementos contextuales, he participado de las técnicas junto a los otros protagonistas de la escena, utilizándolas como medio de aproximación a lo investigado. Me he enriquecido con las aportaciones de los participantes y ampliado mi conocimiento sobre el pensamiento de los profesores y estudiantes respecto a la muerte en la educación, lo cual me motiva a seguir profundizando e investigando en el tema.
 - El hecho de comunicar la realización de esta investigación a otros colegas y compañeros/as ha suscitado comentarios, reflexiones y consultas. En este sentido, la investigación ha sido significativa en el sentido de que ya ha contribuido de manera práctica a la normalización de la muerte.
 - El hecho de comunicar los resultados de la investigación y la valoración del Seminario a los participantes en él implica que la investigación continúa. en la espiral de investigación-acción
2. Ofrece pistas para futuras investigaciones: No se agotan en este trabajo todos los elementos del objeto de estudio.

Debilidades:

Cabe destacar que la investigación presenta una serie de *limitaciones*, en función de los recursos disponibles y el tiempo para realizarla.

1. Tiempo limitado para la realización del estudio y contar con sólo una persona investigando
2. Este estudio es una aproximación al fenómeno y el alcance de los hallazgos y su utilidad para el mejoramiento de la educación y de la sociedad son una pequeña pero necesaria contribución.
3. La validez es de carácter situacional. Se buscó profundizar en las conceptualizaciones ofrecidas por los participantes. En este sentido los resultados obtenidos pueden inscribirse en el análisis que efectúa D. Feldman (1992, p: 58), cuando expresa: “un problema de los trabajos que estudian el pensamiento del profesor (y de los estudiantes, añadiría yo)es que resultan muy sensibles a los métodos empleados y por ello se hace difícil compararlos, complementarlos y desgraciadamente refutarlos”.
4. El Seminario, al ser evaluado, presenta una serie de propuestas de mejora que cito a continuación:
 - La idea inicial era experimentar con el cine y la literatura, pero la experiencia nos dice que conviene hacerlo por separado: uno de cine y otro de literatura
 - Para poder profundizar, conviene hacerlo por etapas educativas: 1 Seminario para Educación Infantil y Primaria y otro para Secundaria.
 - Respecto al Cine: Es preferible establecer unas películas, las mismas para las mismas edades utilizando las mismas guías didácticas. es decir que todos los asistentes hagan las mismas actividades previas y posteriores al visionado, dichas actividades deben estar bien pensadas para que se refleje qué piensan los niños de la muerte y para ver cómo ha influido en ellos el visionado. Una manera diferente de trabajar a la que hemos utilizado es ver la película y crear la guía didáctica entre todos analizando qué nos ha movido a nosotros y debatiendo si es adecuada o no. Otra manera de trabajar con los más mayores es a través de las webquest
 - El planteamiento para próximos Cursos en otros Centros de Profesores sería el siguiente:
 - Curso introductorio de 3 horas
 - Seminario de 30 horas (Cine o Literatura y por etapas). Aquí tiene que haber un trabajo vivencial de Percepción personal de la muerte
 - Seminario de trabajo permanente (formación de formadores), ampliando a otras disciplinas: antropología, arte, comics, filosofía. También estudios locales y evolución de los ritos y creencias. Añadimos la idea de crear un CD interactivo para el alumnado

DISCUSIONES FINALES

Me gustaría añadir a todo lo dicho que la realización de la investigación me lleva a las siguientes consideraciones generales:

- ❖ La realidad social es cambiante, heterogénea, compleja y multideterminada; el mismo hombre está en continua transformación; la realidad se va construyendo día a día, influyéndose mutuamente lo objetivo con lo subjetivo; lo social con lo individual; lo inconsciente con lo consciente; lo público con lo privado; lo particular con lo colectivo; lo diacrónico con lo sincrónico.
- ❖ El conocimiento es el proceso que se construye y reconstruye a partir de la intersubjetividad o la intercomunicación entre sujetos a propósito del objeto, lo cual se desarrolla en procesos cotidianos y producen estructuras mentales que fluyen y crean cambios cualitativos en el entorno, permitiendo a su vez que la realidad esté condicionada por el contexto político, económico y social.
- ❖ Hay una relación directa entre la manera como entendemos que las cosas son (ontología) y las preferencias que establecemos entre ellas (axiología). La manera de entender las cosas está en el centro de la concepción del mundo de cada etapa histórica y, por tanto en la concepción de la educación.
- ❖ La muerte remueve cimientos conceptuales, religiosos, políticos y educativos. Como hemos ido viendo en el desarrollo del estudio, la época en que vivimos ha optado por darle la espalda, profesionalizarla y banalizarla a través de la *muerte informativa*. El mero hecho de haber podido realizar las experiencias didácticas con el cine para tratar la muerte en más de 30 Colegios e Institutos ya dice mucho de la evolución de la posible destabuización de la muerte, tanto por todos los profesores que no han puesto impedimentos como por los participantes directos en la investigación ya que la experiencia vivida ya ha dejado alguna huella siguiendo el principio de incertidumbre que enunció W. Heisenberg en 1927 (premio Nobel de Física en 1932) cuando intentaba determinar al mismo tiempo la posición y la velocidad de las ondas, en él se afirma que “Lo que estudias, lo cambias”
- ❖ La muerte es un tema que produce inquietud en algunos profesores y estudiantes y que necesita más reflexión, investigación, intervención didáctica y propuestas de formación y esto hace que los profesores menos aventurados se retraigan

Finalmente, considero que este estudio contribuye a la reflexión sobre la necesidad de normalizar la muerte en la educación. Una reflexión ya iniciada, pero no lo suficientemente estudiada ni llevada a la práctica. Así que más que finalizar, confío en que pueda ser un inicio de otras investigaciones que puedan contribuir a un cambio de las concepciones educativas *profundo, estable, de largo alcance e irreversible*, siguiendo a Dewey.

Por ese motivo, quiero cerrar el trabajo con una propuesta formativa para el profesorado, dejando la puerta abierta a la experimentación y a nuevas reflexiones.

12. PROPUESTA FORMATIVA PARA EL PROFESORADO

a. IMPLICACIONES FORMATIVAS PARA EL PROFESORADO

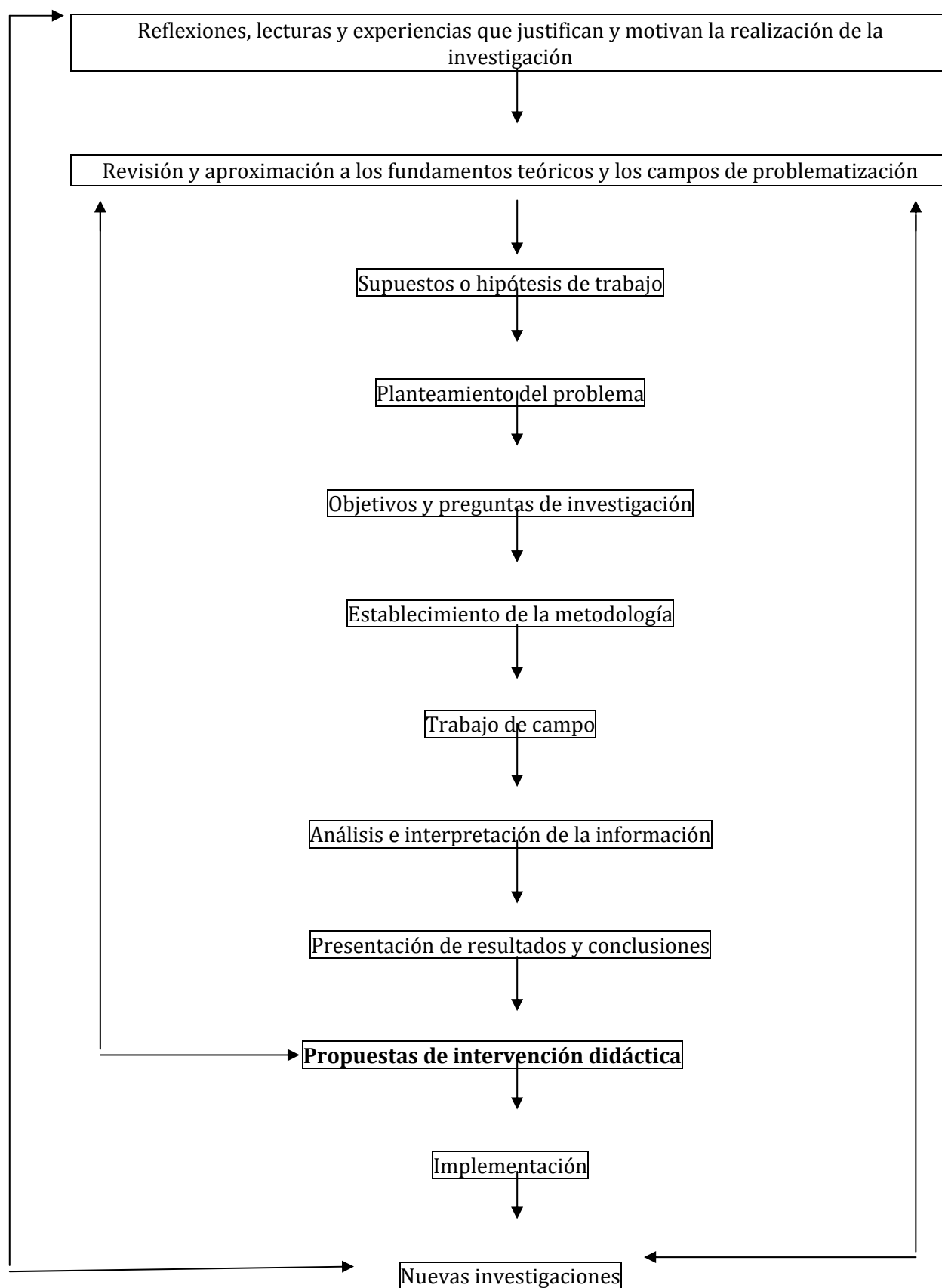
Ahora que estamos llegando al final del trayecto y, pretendiendo que este trabajo responda a un entramado complejo, que es como entiendo la vida y el conocimiento, me detengo a lanzar una serie de propuestas de formación para el profesorado que incluyen propuestas de intervención didáctica con el objetivo de ser coherente en dos sentidos, uno, aportar propuestas de mejora a una situación educativa que, a partir de las conclusiones descritas, emerge como inexplorada pero sí con demanda de serlo y, otro, dinamizar la espiral de investigación-acción y el currículo.

Por eso, aunque estas propuestas concluyen, de alguna manera, el presente trabajo de investigación, las considero realmente como un principio ya que el hecho de llevar algunas de ellas a las aulas es lo que nos permitirá seguir investigando y reflexionando sobre su incidencia y repercusión en la formación de los alumnos y de los profesores.

Desde ese tejido complejo, podemos dibujar el siguiente esquema del diseño de la investigación y observar cómo, todo él, nos ha llevado a la propuesta práctica.

La intención es hacer ver que cualquiera de los puntos donde queramos detenernos es consecuencia del anterior y causa del siguiente y que, el último que son las propuestas de intervención didáctica tienen que ver con todo lo anterior, y que, en estas propuestas, en el caso de ser llevadas a la práctica nos conectarían con el origen motivador del trabajo en el sentido de volver a reflexionar, volver a marcar objetivos y, por tanto nuevas propuestas de investigación y así, sucesivamente ya que lo que no he pretendido con esta investigación es confirmar lo que sabía, sino cuestionar, enriquecer y ampliar mis conocimientos y mi experiencia *con lo que no sé* a través de escuchar a los otros.

Fig. 25. Esquema del diseño de la investigación



b. PROPUESTA DE CURSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
"LA NORMALIZACIÓN DE LA MUERTE EN LA EDUCACION"

Presentación

La educación tiene a cargo la formación integral del individuo, ayudándole a ser más persona, mediante el desarrollo de sus potencialidades y la búsqueda de la respuesta a sus dudas existenciales y personales, que le permitan participar de un proyecto de desarrollo social con los demás y contribuir de esta manera a una sociedad más justa y profundamente democrática. Creemos que la normalización de la muerte en la educación contribuye a esa formación integral de la persona. Desde esa premisa se ha confeccionado este curso de formación. El material que adjuntamos pretende orientar la reflexión sobre algunos puntos claves relativos a nuestras creencias sobre la muerte y la educación y, desde ahí, ampliarlas, redefinirlas para llegar a comprender el potencial formativo y autoformativo que encierra el fenómeno de la muerte, así como facilitar herramientas metodológicas que nos permitan acercarnos a la temática que nos preocupa. Cada objetivo va acompañado de una propuesta de actividades que puede resultar enriquecedora para el trabajo individual y grupal.

En el diseño de esta propuesta esta implícita la idea de encaminar la formación del profesorado hacia la adquisición de destrezas personales y profesionales desde la autorreflexión sobre su pensamiento respecto al hecho educativo y sus finalidades, en general y sobre la normalización de la muerte en educación, en particular.

Es importante decir que para que cualquier propuesta formativa tenga calado, es necesario detectar previamente las necesidades de formación para que la propuesta no surja solamente de la necesidad personal del que las redacta sino que estén en consonancia con unas carencias detectadas:

"Dejemos de dar modelos. No impongamos a nuestros maestros lo que dictamine el Ministerio o las consejerías de educación: Primero preguntémosles qué piensan que mejoraría la educación. El sistema educativo debe caracterizarse por estar en continua evolución (...) Y es precisamente esta actitud para escuchar la experiencia, otro de nuestros grandes desafíos". (F. Mayor Zaragoza, 2000:19-20)

Metodología: Investigación-Acción

Combinaremos:

- ❑ La información teórica que nos permitirá entrar en el diálogo y en el debate
- ❑ La exposición de casos tanto de los participantes como del docente
- ❑ La propuesta de ejercicios de reflexión y vivenciales que nos permitan un acercamiento emocional al tema.
- ❑ Bibliografía y Filmografía comentada para adultos, niños y adolescentes
- ❑ Aplicación de Propuestas Didácticas con el cine y la literatura en nuestros centros. Elaboración de Guías Didácticas.
- ❑ Evaluación de la experiencia. Propuestas de mejora y de siguientes Seminarios de Investigación-Acción

Temporalización: 100 horas

c. PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA FORMATIVA

Fig. 26.

OBJETIVOS:

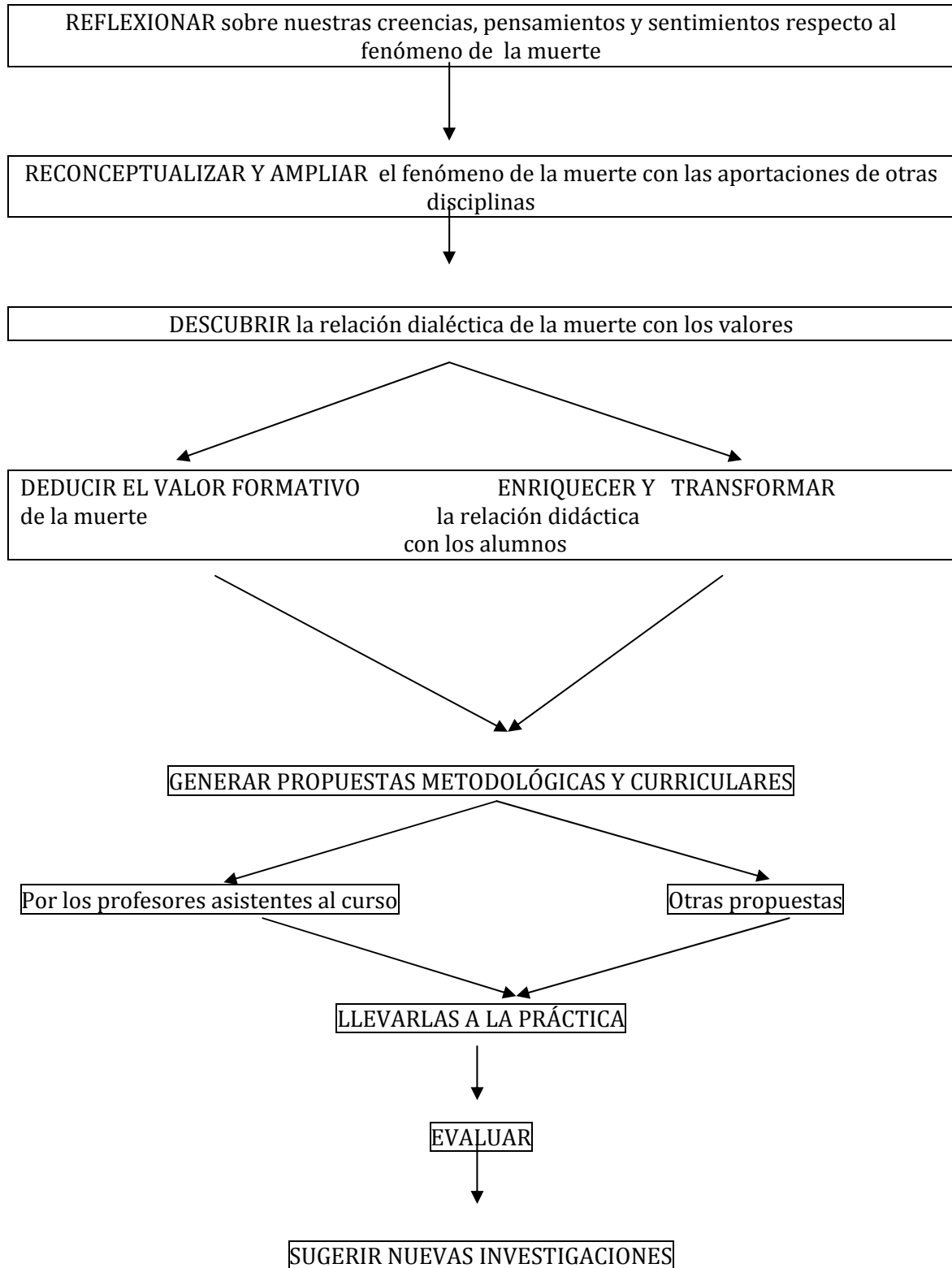


Fig. 27. TABLA: PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA FORMATIVA
(Los Documentos que se citan en las Actividades se pueden encontrar en los Anexos)

CATEGORÍAS	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
<p><i>MUERTE-SOCIEDAD-EDUCACIÓN</i></p> <p><i>EXPERIENCIA PERSONAL</i></p> <p><i>IDEA DE MUERTE Y DUELO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES</i></p>	<p>REFLEXIONAR sobre nuestras creencias, pensamientos y sentimientos respecto al fenómeno de la muerte</p>	<p>Revisión de ideas, creencias y preconceptos</p> <p>a) Percepción personal y social sobre la muerte.</p> <p>b) Psicología evolutiva de la muerte y el duelo en el niño y en el adolescente.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Texto y Presentación en Power Point de reflexión sobre las creencias sociales (doc.1. En papel) 2. Texto “La alegría es un desafío” de Ángel Gabilondo. Lectura y diálogo (doc. 2) 3. Lectura y debate en pequeños grupos del texto “La muerte para empezar” de Fernando Savater (doc. 3) 4. “Psicología evolutiva respecto a la idea de la muerte y el duelo”: Capítulo del libro “La Muerte y su Didáctica”. Lectura y debate (doc. 4. En el libro)
<p><i>MUERTE-SOCIEDAD-EDUCACIÓN</i></p>	<p>RECONCEPTUALIZAR Y AMPLIAR el fenómeno de la muerte con las aportaciones de otras disciplinas</p>	<p>Reconceptualización del fenómeno de la muerte</p> <p>a) La muerte en las sociedades tradicionales</p> <p>b) La comprensión histórica de la muerte en la cultura occidental</p> <p>c) La muerte y el morir en la sociedad actual</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Recopilación, análisis y reflexión de noticias sobre la muerte en los medios de comunicación (TV y prensa) por parte de los participantes (doc. 5) 6. Bibliografía comentada sobre Filosofía y Antropología de la muerte (doc. 6)
<p><i>POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE</i></p>	<p>Descubrir la relación dialéctica de la muerte con los valores</p>	<p>La relación dialéctica de la muerte con los valores</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. Ejercicio: “Clarificación de valores muerte/sufrimiento” para que lo completen y luego lo comenten en pequeños grupos (doc. 7) 8. Filmografía comentada sobre “Muerte y Valores” (doc. 8. En papel) 9. Lectura, reflexión y debate del artículo: “La enseñanza del fin” de Vicente Verdú (doc. 9) 10. Lectura y reflexión de cuentos breves de diferentes tradiciones relacionados con la muerte y sus valores (doc. 10)

<i>CATEGORÍAS</i>	<i>OBJETIVOS</i>	<i>CONTENIDOS</i>	<i>ACTIVIDADES</i>
<i>POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE</i>	Deducir el valor formativo de la muerte	El valor formativo de la muerte	<p>11. Estudio de casos. (Exposición oral)</p> <p>12. Lectura, reflexión y debate de los artículos: “Introducción a una Pedagogía de la muerte” (doc. 11) y “El valor formativo de la muerte” (doc. 12) de Agustín de la Herrán y Mar Cortina</p> <p>13. Visionado de escenas: “Hoy empieza todo” de B. Tavernier: La muerte de una alumna en la escuela en la película; “Mi chica”: reacción de una niña ante la pérdida de su amigo; “Un puente hacia Terabithia”: reacción de un adolescente ante la pérdida de su mejor amiga; “Quédate a mi lado”: La madre explica que tiene cáncer a sus dos hijos (DVD con escenas)</p>
<i>RESPUESTA EDUCATIVA</i>	Enriquecer la relación didáctica con los alumnos	Importancia de la relación didáctica con los alumnos	<p>14. Ejercicios de reflexión individual sobre Cuestiones básicas educativas y sus finalidades (doc. 13)</p> <p>15. Lectura, reflexión y debate de la ponencia “Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Biología del conocer y del amar” de Humberto Maturana y Ximena Dávila. (Doc. 14. En papel) http://portal.educ.ar/noticias/img/generales/viejas/sentidos_educacion_ponencia_humberto_maturana.pdf</p> <p>16. Lectura, reflexión y debate del artículo: “El valor de la ternura” de Álex Rovira (doc. 15)</p> <p>17. Ejercicios de acercamiento emocional a “¿Cómo me relaciono habitualmente con los alumnos”? Trabajo con la Atención, la Escucha y la Percepción (doc. 16)</p>

<i>CATEGORÍAS</i>	<i>OBJETIVOS</i>	<i>CONTENIDOS</i>	<i>ACTIVIDADES</i>
<i>INCLUSIÓN EN EL CURRÍCULO, EN LA PLANIFICACIÓN Y EN EL DESARROLLO-EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA</i>	Generar propuestas metodológicas y curriculares	Propuestas metodológicas y curriculares	<p>18. Crear propuestas metodológicas y curriculares por pequeños grupos. Contrastar y enriquecer con otras propuestas ya publicadas (Artículo de Mar Cortina: “Educar teniendo en cuenta la muerte. Reflexiones y propuestas metodológicas”. AULA de Innovación Educativa, Nº 122 . Barcelona, Junio de 2003. Editorial Graó. Doc. 17. En papel)</p> <p>19. Bibliografía comentada sobre Educación y Muerte (doc. 18)</p> <p>20. Propuesta de Cuentos y Novelas por edades (doc. 19)</p> <p>21. Propuesta de Películas por edades (doc. 20)</p> <p>22. Aplicación en los Centros de Propuestas Didácticas. Elaboración de Guías Didácticas</p> <p>23. Lectura y debate del artículo de A. de la Herrán y M. Cortina “La educación para la muerte como ámbito formativo: más allá del duelo” (doc. 21. En papel)</p> <p>24. Otros Documentos que nos ayudan a tratar la muerte con los niños: Sugerencias para enfocar la muerte a un niño (doc. 22). Formulaciones y Actitudes (doc. 23) Estrategias del Cuidado Humanitario (doc. 24). Seis Reglas Fundamentales (Doc. 25)</p>
<i>NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO</i>	Evaluar y sugerir nuevas investigaciones	Evaluación y propuestas de mejora, seguimiento y profundización	26. Evaluación y propuestas de mejora

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- ABRAS, M.A. (2000). *S'éduquer á la mort*. Tesis Doctoral. Université de Paris 8.
- ABERASTURY, A. (1978) *La Percepción de la Muerte en los Niños y Otros Escritos*. Buenos Aires: Ediciones Kargieman
- AGUADED, I. y CONTIN, S. (2002) *Jóvenes, aulas y medios de comunicación. Propuestas y Prácticas mediáticas para el aula*. Buenos Aires, Ciccus – La Crujía.
- AGUIAR PERERA, M^a V. y SOSA MORENO, F. (1992). Las teorías implícitas del profesor en formación inicial. En *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas*. ESTEBARANZ GARCÍA, A. y SÁNCHEZ GARCÍA, V. (Eds). Sevilla: Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla.
- AJURIAGUERRA, J. de (1983). *Manual de psiquiatría infantil*. (4^a edición). Barcelona: Toray-Masson.
- ALONSO, L.E. (1995). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J.M. DELGADO y J. GUTIERREZ (Coords.), *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (225-240). Madrid: Síntesis.
- ALONSO, M^a L. y PEREIRA, M^a C. (2000) El cine como medio recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Monográfico -Educación Social y Medios de Comunicación-, 5, 2^a época
- ALTARRIBA, F. (1995). La muerte en la cultura post-moderna. Una perspectiva sociológica. Barcelona: Quadern Caps (XXIII).
- ÁLVAREZ, N. (2002). Cine y educación en la España de las primeras décadas del siglo XX. Tres concepciones del cine educativo. En *Tarbiya: revista de Investigación e Innovación Educativa*. Madrid: n. 31, p. 39-66, jul./dic.
- AMADES, J. (2001). *La mort. Costums i creences*. Tarragona: Edicions El Mèdol.
- AMAR RODRÍGUEZ, V. M. (2003) *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.
- AMBRÓS, A. y BREU, R. (2007). *Cine y Educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- AMEIJEIRAS, S.; PEREIRA, M^a C. y VILLAR, P. (2001) Evaluación y análisis de una propuesta de intervención pedagógica en educación y valores. El Programa -Cine y Salud- del Ayuntamiento de Ourense. En NÚÑEZ CUBERO, L. et AL. (Eds.) *Evaluación de políticas educativas*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- ARMSTRONG, K. (2005) *Breve historia del mito*. Barcelona: Ediciones Salamandra

- ANGUERA, M.T. (1999) *Observación en la escuela: Aplicaciones*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona
- APEL, K.O. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós
- ARANGUREN, J. L. (1982) en GOL I GURINA, J. *Assaig Sobre la vida i la mort*. Barcelona: Teide- Col·legi Oficial de Metges de Barcelona
- ARANGUREN, J.L. (1987) *La muerte en Ética*. Madrid: Alianza
- ARENDT, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós (e.o. 1958)
- ARENDT, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós (e.o. 1971)
- ARFOUILLOUX, J.C. (1977). *La entrevista con el niño. El acercamiento al niño mediante el dialogo, el juego y el dibujo*. Madrid: Marova.
- ARGULLOL, R. (2006) El fascismo de la posesión inmediata. *EL País*, 14 de Febrero
- ARIÈS, P. (1987). *El hombre ante la muerte*. Madrid: Taurus
- ARIES, P. (2000). *Historia de la muerte en occidente*. Barcelona: Acantilado (e.o. 1975)
- ARISTÓTELES. (1998). *Retórica*. Madrid: Alianza
- ARNÁIZ, V. (2003) ¿Podemos hablar de la muerte en la escuela y en el instituto? En: *Aula de innovación educativa*, Nº 122, p. 36-37. Barcelona: Graó
- ARNÁIZ, V. (2003) Diez propuestas para una pedagogía de la muerte. En: *Aula de innovación educativa*, Nº 122, p. 59-61. Barcelona: Graó
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. Y LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa. Perspectivas y metodologías*. Barcelona: Labor
- B**
- BABOSI, E. (1993) Estrategias dialógicas, universalidad y relativismo. En Nudler, O. y otros, *La racionalidad en debate*. Buenos Aires: CEAL
- BAENA CUADRADO, M. D. (1992). Teorías implícitas del profesor, tareas académicas y enseñanza de las ciencias. En *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas*. ESTEBARANZ GARCÍA, A. y SÁNCHEZ GARCÍA, V. (Eds). Sevilla. Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla.
- BAENA CUADRADO, M. D. (1995) *Tareas académicas y teorías implícitas del profesorado. Estudio de casos en la enseñanza de las ciencias*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna
- BALLÓ, J. Y PÉREZ, X. (1997). *La Semilla Inmortal: Los argumentos Universales en el Cine*. Barcelona: Anagrama.
- BARDIN, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal
- BAREMAN, R. Y GOTTMAN, J.M. (1989). *Observación de la interacción*. Madrid: Morata.
- BARLEY, N. (2000) *Bailando sobre la tumba*. Barcelona: Anagrama

- BARRETO, P. (2007) *Muerte y duelo*. Barcelona: Síntesis
- BARTHES, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Barcelona: Paidós
- BARTHES, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- BELTRAN DEL REY, J. (1995) *Disposem de la vida*. Barcelona: Eumo Editorial.
- BERGALA, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes, Educación.
- BERGER, P. L. y LUCKMANN, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. (e.o. 1968)
- BERNARD, H. R. (1994). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches* (2ª edición) Walnut Creek, CA: AltaMira Press
- BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra
- BEST, J. (1978). *Como Investigar en Educación*. Madrid: Morata.
- BILD, R. y GÓMEZ. I. (2008) *Acompañamiento creativo: Metodología para el cuidado del niño y adolescente con enfermedad terminal y su familia*. Valencia: Conselleria de Sanitat.
- BINGHAM, W.V.D. Y MOORE, B.V. (1973). *Cómo entrevistar*. Madrid: Rialp.
- BISQUERRA, R. (1989) *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC
- BLANCHET, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales Datos, observación, entrevista, cuestionario*. Madrid: Narcea
- BOHANNAN, P. y GLAZER, M. (1993) *Antropología. Lecturas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- BOLIVAR, A. (1993). *Análisis de una Innovación Curricular. El Currículum de Ética en EE.MM*. Granada: Adhara.
- BOLIVAR, A. (1999). *Cómo Mejorar los Centros Educativos*. Madrid: Síntesis
- BOLIVAR, A., DOMINGO, J., FERNÁNDEZ, M. (2003) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y Metodología* Madrid: Editorial La Muralla
- BORGES, J.L. (1983). *El Aleph*. Barcelona: Seix Barral
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, P. (1993). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal
- BOWLBY, J. (1993) *La pérdida afectiva. Tristeza y depresión*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- BOWLEY, T. (2001). *Semillas al viento*. Madrid: Editorial Raíces.
- BRIONES, G. (1985). *Evaluación de Programas Sociales. Teoría y Metodología de la Investigación Evaluativa*. Santiago: P.I.I.E.

BUENDIA, L. et al. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill

BUHIGUES, P. (2005) *Construcción de la convivencia*. Ponencia en las I Jornadas de Psicopedagogía. Altea.

BRENNEN, A. (1987). *Survival and Importance*. Oxford: Analysis 47

C

CALDERERO, J.F.; BERNARDO, J. (2000). *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: Rialp.

CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

CAMUS, A. (1999). *El mito de Sísifo*. Madrid: Alianza (e.o. 1943)

CANALES, M. Y PEINADO, A. (1995). Grupo de discusión. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 288-316). Madrid: Síntesis.

CANSECO, P y CONILL, J. et al. (1994). *Els valors de la convivència*. Barcelona: DIDAKTIKÉ.,

CAPRA, F. (1982) *El punto crucial. La Ciencia, la Sociedad y la Cultura Emergente*. Barcelona: Integral

CARBONELL, E. i SALA, R. (2002) *Aún no somos humanos: Propuestas de humanización para el tercer Milenio*. Barcelona: Península

CARR, W. (1995). *Una teoría para la educación*. Madrid: Ediciones Morata.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza, la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca

CARRASCO, J. B. y CALDERERO HERNÁNDEZ, J. F. (2000) *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: Rialp

CARTER, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. En W. R. Houston (Ed.). *Handbook on teacher education*. P: 291-310. New York: McMillan.

CASADO, M. y SARRIBLE, G. (1995). *La mort en les ciències socials*. Barcelona: Gráficas Signo

CASTILLO, S. y GENTO, S. (1995) Modelos de evaluación de programas educativos, en MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (coords) *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Editorial Universitas

CASTRO, A. y CHINCHILLA, M. (1997). *Finitud i esperança. Per una Pedagogia de la Finitud i de l'Esperança*. Sant Cugat del Vallés: Institut Borja de Bioética

CASTRO, M.C. (2007) *Tanatología: la inteligencia emocional y el proceso de duelo*. Sevilla: Editorial Mad

- CATALÀ, M. (2001) *El Amor y la muerte o el arte del desapego*. Ponencia para las I Jornadas sobre el Amor y la muerte. Valencia
- CENTRO DE COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA (1997-2002) *Guías Didácticas Cinematográficas*. Barcelona, Asociación Prensa Juvenil.
- CIORAN, E. (1984) *Variaciones sobre la muerte*, en *Adiós a la filosofía y otros textos*. Madrid: Cátedra.
- CLARK, C. y PETERSON, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Witrock, Merlin: (1990). *La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- COBO MEDINA, C. (1999). *El valor de vivir*. Madrid: Ediciones Libertarias
- COHEN, L. y MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- COLÁS, M. y BUENDÍA, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar
- COLÁS, P. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencia de la Educación* (152)
- COLL, M.; SELVA, M. y SOLÁ, A. (1995) Monográfico. Cien años de cine. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 242, 8-54.
- COLOM, A. J. y MÈLICH, J.C. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós
- COMENIUS, J.A. (1998) *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa (8ª Edición)
- CONDE, E. e ITURRARTE, L.F. (2003) Reacciones emocionales en el cine: el caso de la muerte. *Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*. Nº 20. págs. 168-172
- CONTRERAS, J. (1985): ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor?: una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, pp. 5-28. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
- COOK, T, y REICHARDT, CH. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- CORTINA SELVA, M. (2003) Cine y Educación para la muerte. *MAKING OF. Cuadernos de Cine y Educación*. Junio. Barcelona: Comunicación y Pedagogía
- CORTINA SELVA, M. y DE LA HERRÁN GASCÓN, A. (2005). Cine y Educación para la muerte II. *MAKING OF. Cuadernos de Cine y Educación*. Junio. Barcelona: Comunicación y Pedagogía

- CORTINA SELVA, M. (2008). Guía Didáctica de la película "Las alas de la vida". *MAKING OF Cuadernos de Cine y Educación*. Junio. Barcelona: Comunicación y Pedagogía
- CORTINA SELVA, M. y DE LA HERRÁN GASCÓN, A. (2008). Cine y Educación para la muerte III. *MAKING OF. Cuadernos de Cine y Educación*. Junio. Barcelona: Comunicación y Pedagogía
- CORTINA, A. y MARTÍNEZ, E. (1998). *Ética*. Madrid: Akal
- CORTINA, A.; CONILL, J. (DIRS.) y DOMINGO, A. et al. (2001). *Educar en la ciudadanía*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim
- CORTINA, A.; ESCÁMEZ, J.; GARCÍA, R.; LLOPIS, J.A. y SIURANA, J.C. (1998) *Educar en la justicia*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.
- COUSINET, R. (1968) *La vida social de los niños: ensayo de sociología infantil*. Madrid: Editorial Nova
- CROLL, P. (2000). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla.
- D**
- DALAI LAMA. (2003). *A propòsit de la mort*. Barcelona: Edicions de La Magrana
- DE HENNEZEL, M., y LELOUP, J. Y. (1998). *L'art de morir. Tradicions religioses i espiritualitat humanista davant la mort*. Barcelona: Elios
- DELGADO, F. (1986). *El juego consciente*. Barcelona: Integral
- DELGADO, F. y CAMPO, P. del (1993) *Sacando jugo al juego*. Barcelona: Oasis
- DELGADO, F. (2006). *Saber cuidarse para poder cuidar*. Madrid: Centro Humanizar.
- DELGADO, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO
- DENZIN, N. K. (1970) *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company
- DEWALT, K. M. & DEWALT, B. R. (1998). Participant observation. In H. Russell Bernard (Ed.), *Handbook of methods in cultural anthropology* (pp.259-300). Walnut Creek: AltaMira Press.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo Pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós. (e.o. 1960)
- DIOS, M. (2001) *Cine para convivir*. Santiago de Compostela: ToxoSoutos.
- DUCH, LL. y MÈLICH, J.C. (2003). *Escenaris de la corporeitat. Antropología de la vida quotidiana, 2.1*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat
- DURKHEIM, E. (1978). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: La Pléyade

E

- EBBUTT, D. Y ELLIOTT, J. (1990). ¿Por qué deben investigar los profesores? En J. Elliott, *La investigación-acción en educación* (pp. 176-190). Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1986). Action-research: normas para la autoevaluación en los colegios. En L. Haynes (Ed.), *Investigación-acción en el aula* (pp. 21-48). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- ELLIOTT, J. (1991). Estudio del curriculum escolar a través de la investigación interna. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 45-68.
- EPICURO (1999) Carta a Meneceo en *Obras*. Madrid: Tecnos
- EQUIPO RESEÑA (1987-2000) *Cine para leer*. Bilbao, Mensajero.
- ERLANDSON, D. A.; HARRIS, E. L.; SKIPPER, B. L. & ALLEN, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- ESCÁMEZ, J. (Coord.). (1996) *Cine y valores*. Madrid: FAD:Fundación de Ayuda a la Drogadicción.
- ESCARDÍBUL, C.; LÓPEZ FUSTÉ, M. y OTERO, M. (2006) *Viure la vida, aprendre de la pèrdua. Programa per les Escoles*. Barcelona: Claret
- ESPELT, R. (2001) *Jonás cumplió los 25. La educación formal en el cine de ficción 1975-2000*. Barcelona, Alertes, 24.
- ESPINOZA, M. Y TORRETTI, R. (2004) *Pensar la ciencia. Estudios críticos sobre obras filosóficas (1950-2000)*. Madrid: Tecnos
- ESTEBARANZ GARCIA, A. y SANCHEZ GARCIA, V. (eds.) (1992): *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I) Conocimiento y Teorías implícitas*. Sevilla: Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla.

F

- FEIFEL, H. (1959) *The Meaning of Death*. New York: McGraw-Hill
- FEIJOO, P. y PARDO, A.B. (2003) Muerte y educación *Revista: Tarbiya*, No. 33. Madrid
- FELDMAN, D. (1992) ¿Por qué estudiar las creencias y teorías personales de los docentes? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires. Año I, No. 1.
- FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (comp.) (1989). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- FLECHA, R.; LÓPEZ, F.; LLERAS, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó
- FOUCAULT, M. (1999). *Estrategias de poder. Obras esenciales. Volumen II*. Barcelona: Paidós.
- FRANKL, V. (1990) *Logoterapia y Análisis existencial*. Barcelona: Herder.

- FRANKL, V. (2001). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder. (e.o. 1946)
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: MCEP
- FULLAT, O. y MÈLICH, J.C. (1998) *El atardecer del bien. Una Pedagogía freudoexistencialista*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona
- G**
- GALA, F.J. et al. (2002). Actitudes psicológicas ante la muerte y el duelo. Una revisión conceptual. Sevilla: *Cuadernos de Medicina Forense*, nº 30. Octubre.
- GARCÍA AMILBURU, M. y RUÍZ CORBELLA, M. (2003). *El cine como recurso educativo*. Madrid: UNED
- GARCIA FERRANDO, M.; IBAÑEZ, J.; ALVIRA, F. (comp.) (2005). *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza (3ª ed.) (e.o. 1986)
- GARCÍA HERNÁNDEZ, A.M. (2007). *Duelo y significado*. San Sebastián: Sociedad Vasca de Cuidados Paliativos.
- GARCÍA LLAMAS, J.L. (2003). *Métodos de investigación en educación. Volumen II: Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT.(2000b). *Informes d'Ensenyament. Escolarització d'alumnat fill de famílies immigrants*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions
- GARRIGA, B. (2009) *Rock and dol*. Palma de Mallorca: Editorial Moll
- GEVAERT, J. (1981). *El problema del hombre*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GIL, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. Barcelona: PPU.
- GIL, J. Y PERERA, V (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos*. Sevilla: Kronos
- GIMENO, J. (1988). *El Currículo: una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. I. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. I. (1983). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GIMFERRER, P. (1985) *Cine y literatura*. Madrid, Planeta.
- GIRALT, J. (1997/98) *Valors i felicitat. Educar per a l'acceptació del fracàs, el sofriment i la finitud*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOL I GURINA, J. et al. (1982) *Assaig sobre la vida i la mort*. Barcelona: Teide-Col·legi Oficial de Metges de Barcelona
- GOLLETE, G. y LESSARD-HEBERT, M. (1988). *La investigación-acción: sus funciones, sus fundamentos, su instrumentación*. Barcelona. Laertes.

GÓMEZ SANCHO, M. (2005) Cuidados Paliativos. Ponencia en el XII Congreso Nacional de Derecho Sanitario. Madrid.

GÓMEZ VAQUERO, L. y GARCÍA, N. Los medios audiovisuales en la educación secundaria dentro del marco de la Unión Europea: Francia, Reino Unido e Italia. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*. Nº 31 2º semestre de 2002. Madrid

GONZÁLEZ MARTEL, J. (1996) *El cine en el universo de la ética. El cine-forum*. Madrid: Anaya.

GONZÁLEZ, J.F. (2002). *Aprender a ver cine. La educación de los sentimientos en el séptimo arte*. Madrid: Rialp

GOODALE, J.G. (1994). *La entrevista*. Madrid: Pirámide.

GORER, G.D. (1965) *Death, grief and mourning*. New York: Doubleday & Co.

GRAU RUBIO, C. (2004). *La atención educativa al alumnado con enfermedades crónicas o de larga duración*. Málaga: Aljibe.

GRAU RUBIO, C. y ORTIZ GONZÁLEZ, M^a C. (2001) *La Pedagogía Hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Archidona: Aljibe

GUASH, O. (1997). *Observación participante*. Madrid: CIS.

GUBER, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa

GUERRA, (1995). Investigación-acción participativa en la periferia urbana de Salamanca. *Cuadernos de la Red*, nº 3 (Red CIMS), Madrid

GUTIÉRREZ, J. y DELGADO, J.M. (1995). Teoría de la observación. En J.M. DELGADO y J. GUTIÉRREZ (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 141-173). Madrid: Síntesis.

GROLLMAN, E. (1970) *Talking about death*. Boston: Beacon Press

H

HALLADO, D. (comp.). (2005). *Seis miradas sobre la muerte*. Barcelona: Paidós

HARGREAVES, A. (1996). Revisiting voice. *Educational Researcher*, No. 25, Vol 1.

HEIDEGGER, M. (1994) Superación de la metafísica. En: *M. Heidegger, Conferencias y artículos*. Barcelona: Ediciones del Serbal

HERRÁN, A. de la; GONZÁLEZ, I.; NAVARRO, M.J.; BRAVO, S. Y FREIRE, M.V. (2000) *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.

HERRÁN, A. de la; MUÑOZ DÍEZ, J. (2002) *Educación para la universalidad*. Madrid: Dilex.

HERRÁN, A. de la (2003) *El Siglo de la Educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Madrid: Hergué.

HERRÁN GASCÓN, A. de la (coord.); HASHIMOTO, E. Y MACHADO, E. (2005) *Investigar en educación*. Madrid: Editorial Dilex.

HERRÁN GASCÓN, A. de la y CORTINA, M. (2006) *La Muerte y su Didáctica. Manual para Ecuación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas

HERRÁN, A. de la y CORTINA, M. (2009). La muerte y su enseñanza. *Diálogo Filosófico* (75), 499-516.

HOPKINS, D. (1989). *Investigación en el aula: Guía del profesor*. Barcelona: PPU

HUISMAN-PERRIN, E. (2003) *La muerte explicada a mi hija*. Barcelona: Muchnik. El Aleph Editores

HULL, C. (1986). Cómo lograr la triangulación cuando sólo hay dos en el cuadrilátero. En L. Haynes (Ed.) *Investigación-acción en el aula* (pp. 59-66). Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

HUSSERL, E. (1994) *Problemas Fundamentales de la Fenomenología*. Madrid: Alianza

HUXLEY, A. (1977). *La filosofía perenne*. Barcelona: Edhasa

I

IBAÑEZ, J. (1994) *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI

IBAÑEZ, J. (2003). *Más allá de la sociología: El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI (e.o. 1979)

J

JANKÉLÉVITCH, V. (1994) *Penser la mort?* Paris: Liana Levi

JASPERS, K. (1996). *Psicopatología general*. México: F.C. E. (e.o.: 1913).

JICK, T. D. (1979) *Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in action*. Administrative Science Quarterly. Vol. 24. Qualitative Methodology. December.

JIMÉNEZ PULIDO, J. (1999). *El cine como medio educativo*. Madrid: Ediciones del Laberinto.

JOVER, S. *¿Que significa la muerte y morir para el niño?*. Barcelona Revista de Enfermería, año 2, vol.: 19.

JUBERT, J. (1994). La infancia y la muerte. En: *Infancia: educar de 0 a 6 años*, N°. 27. Barcelona: Graó

K

- KEMMIS, S. Y MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes
- KOBAL, J. (1990) *Las 100 mejores películas*. Madrid: Alianza.
- KOHAN, S. A. (2006) *Biblioterapia y cineterapia: resuelve tu vida libro a libro, película a película*. Barcelona: Debolsillo
- KOLHBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Biblioteca de Psicología.
- KRIPPENDORFF, K. (1980) *Metodología del Análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós
- KRISHNAMURTI, J. (1995) *El Libro de la Vida*. Madrid: Edaf.
- KROEN, W.C. (2002) *Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido*. Barcelona: Ediciones Oniro.
- KRUEGER, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- KÜBLER-ROSS, E. (1975) *Sobre la muerte y los moribundos*. Barcelona: Grijalbo (e.o. 1969)
- KÜBLER-ROSS, E. (1991). *Carta a un niño*. Barcelona: Luciérnaga
- KÜBLER-ROSS, E. (1992). *Los niños y la muerte*. Barcelona: Luciérnaga.

L

- LAPLANCHE, J. Y PONTALIS, J.B. (1979) *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LATORRE, A; DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado.
- LENNE, G. (1977). *La Mort à voir*. Poitiers/Liguegé: Les Éditions du cerf
- LEWIN, K. (1946). Action Research and Minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- LIPMAN, M.; SHARP, A.M. y OSCANYAN, F.S. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre
- LIPOVETSKY, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1997). *Experiencias de innovación pedagógica. Hacia la formación del profesorado que pide la LOGSE*. Madrid: CCS
- LÓPEZ, M.; MATURANA, H.; PÉREZ, A.I.; SANTOS, M.A. (2003). *Conversando con Maturana de educación*. Málaga: Aljibe
- LÓPEZ-ARANGUREN, E. (2005). *El análisis de contenido*. En GARCÍA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (comp.), op. cit.
- LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. (1998). *La observación participante*. Madrid: UNED.

M

- MANTEGAZZA, R. (2004) *Pedagogia Della Morte*. Milano: Città Aperta
- MANTEGAZZA, R. (2006) *La muerte sin mascara: experiencia del morir y educacion para la despedida*. Barcelona: Herder
- MARCEL, G. (1959) *Filosofía concreta*. Madrid: Revista de Occidente
- MARCELO GARCÍA, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU
- MARGARIT, A. M. (2000). *La entrevista en la investigación cualitativa*. Rosario: Colección Papeles de Investigación. Escuela de Comunicación Social.
- MARHUENDA, F. (2000). *Didáctica General*. Madrid: Ediciones De La Torre.
- MARÍAS, J. (1991) *Acerca de Ortega*. Madrid: Austral
- MARÍAS, J. (1999/00) *Heidegger* Conferencia para el Curso “Los estilos de la filosofía”. Madrid: <http://www.hottopos.com>
- MARINA, J.A. (2000). *Crónicas de la ultramodernidad*. Barcelona: Anagrama.
- MARINA, J.A. y de la VÁLGOMA, M. (2000). *La lucha por la dignidad*. Barcelona: Anagrama.
- MARRERO, J.; RODRIGUEZ, A. y RODRIGO, M. J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor
- MARSHALL, C. y ROSSMAN, G.B. (1989) *Designing Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- MARTÍ I POL, M. (1978). *Estimada Marta*. Barcelona: Edicions del Mall.
- MARTÍN CRIADO, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (79), 81-112.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1989). *Renovación Pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Universitat de Valencia
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1999). *Trabajar en la escuela*. Madrid: Miñó y Dávila
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (coord.) (1999). *Viure la democracia a l'escola. Eines per intevenir a l'aula i al centre*. Barcelona: Graò
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (coord.); CABELLO, M.J.; GIMENO, J.; GUTIERREZ, F.; SIMON, M.E. y TORRES, J. (2003). *Ciudadania, poder i educació*. Barcelona: Graó.
- MARTÍNEZ LICONA, J. F. (1995). *Las Teorías Implícitas y la resolución de problemas en la enseñanza: el pensamiento del profesorado en formación inicial. (Las Teorías Implícitas y la toma de decisiones sobre situaciones problemáticas)*. Tesis doctoral: Universidad de La Laguna.
- MARTÍNEZ MIGUELEZ, M. (1999). *La Nueva Ciencia. Su desafío, lógica y método*. México: Trillas.

- MARTÍNEZ NAVARRO, E. (2000). *Ética para el desarrollo de los pueblos*. Madrid: Trotta
- MATA i GARRIGA, M. (2003) *Per avançar en l'educació*. En VALLORY, E. (ed.) (2003). *Educar en la política. Dotze raons per a la participació en la vida pública*. Barcelona: Pòrtic
- MATTHEWS, G. (1983). *El niño y la filosofía*. México: FCE
- MATURANA, H. (1995). *La realidad ¿objetiva o construida?. Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Anthropos
- MATURANA, H. y DÀVILA, X. (2005) *Educación desde la matriz biológica de la existencia humana*. Conferencia para Encuentro "Sentidos de la Educación y la Cultura" UNESCO.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen/Universitaria
- MAYORGA, M. J. (2003). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 10, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.htm. Consultado el 26 de Marzo de 2006.
- McMILLAN, J.H. y SCHUMACHER, S. (2005) *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson
- MÈLICH, J.C. (2002) *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder
- MÈLICH, J.C. (1989). *Situaciones-límite y educación*. Barcelona: PPU.
- MÈLICH, J.C. (1998). *Pedagogía de la finitud*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma
- MELICH, J.C. (2000). *La veu de l'altre: reflexions i experiències per educar en valors ètics*. Barcelona: ICE/UAB.
- MELICH, J.C. (2003) Pedagogía de la finitud. En: *Aula de innovación educativa*, Nº 122, p. 46-47. Barcelona: Graó
- MERRIAM, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MONERA OLMOS, C. (1999). *Respuestas cognitivas de la población escolar al fenómeno de la muerte. Un estudio evolutivo y descriptivo*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- MONTAIGNE, M. de (2007). *Ensayos*. Barcelona: El Acantilado. (5ª ed.)
- MORENO GÓMEZ, C. (2001). *Cine y salud. Orientaciones y propuestas didácticas*. Zaragoza: Servicio Aragonés de Salud. Gobierno de Aragón.
- MORGAN, H. H. (1998). *Manual del entrevistador*. Madrid: TEA.
- MORIN, E. (1974). *El hombre y la muerte*. Barcelona: Kairós (e.o. 1951)
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós
- MORSE, J. M. y CHUNG, S. E. (2003) *Toward Holism: The Significance of Methodological Pluralism*. *International Journal of Qualitative Methods*. Vol. 2. N. 3. Article 2. Pp 12.
- MUÑOZ GARCÍA, J.J. (2003). *Cine y misterio humano*. Madrid: Rialp

N

NARANJO, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria-Gasteiz: La llave

NAVARRO, P. Y DÍAZ, C. (1995). Análisis de contenido. En J.M. Delgado (coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.

NOLLA, A. (1999/00). *Pedagogia de la vida i de la mort: eines d'acció tutorial i propostes didàctiques per a l'educació primària*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

NOLLA, A. (2008) *Del viure i del morir. Propostes per acostar-nos a l'experiència de la finitud*. Barcelona: Rosa Sensat

O

OHYAMA et al. (1978) Death concept in adolescence. Tohoku. *Psychologica Folia*. Tomo XXXVII, Fasc 1-4. Japan. Sendai.

OLABE, A. (2005) El sol de la medianoche. *El Pais* (edición País Vasco) 1 de Agosto

OPPERMANN, M. (2000) Triangulation - A Methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*. Vol. 2. N. 2. Pp. 141-146.

ORTÍ, A. (1989). *La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo*. En GARCÍA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (comp.), op. cit.

P

PARK, P. (1992). Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. En AA.VV. *La investigación-acción participativa. Inicio y desarrollo*. Madrid: Biblioteca de Educación de Adultos, nº 6, ed. Popular

PASCAL, B. (2004) *Pensamientos*. Madrid: Alianza Editorial (5ª Ed.)

PEREIRA DOMÍNGUEZ, M.C. y MARÍN VALLE, M. V. (2001) Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en educación secundaria". *Revista de Teoría de la Educación*, pp. 233-255. Salamanca

PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). Paradigmas Contemporáneos de Investigación Didáctica. En Gimeno, J. y Pérez, A. *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata

PLATÓN (1998). *Diálogos*. Madrid: Espasa

PLATÓN. (2004). *Apología de Sócrates. Menón. Crátilo*. Madrid: Alianza

PLAXATS, M. A. (1994) Per a una pedagogia del dol - Necessitat d'elaborar el dol davant una pèrdua en *Diario de la Escuela de Verano de la Asociación de Maestros Rosa Sensat* Barcelona: Asociación de Maestros Rosa Sensat

- PLAXATS, M. A. y POCH, C. (1998) Els infants també parlen de la pèrdua, el sofriment i la mort. *Revista Infància -Educar de 0 a 6 anys*, num. 104, Set-Oct. , pàg. 33-37. Barcelona: Asociación de Maestros Rosa Sensat,
- POCH, C. (1996). *De la vida i de la mort*. Barcelona: Claret.
- POCH, C. y HERRERO, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo*. Barcelona: Paidós.
- POCH, C. (2005). *Catorce cartas a la muerte (sin respuesta)*. Barcelona: Paidós
- POPKEWITZ, Th. (1988). *Paradigmas e Ideología en la Investigación Educativa*. Madrid: Mondadori.
- PORLÁN ARIZA, R., RIVERO GARCIA, A, MARTIN DEL POZO, R (1997): Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores. I. Teoría, Metodos e Instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 15. Núm. 2. 1997.
- PORLÁN, R.; RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada Editora PPU.
- POVEDA, J.M. (2008) *El buen adiós*. Madrid: Espasa
- PRATS, LL. (2005). *Cine Para Educar*. Barcelona: Belacqua
- R**
- RACIONERO, L. (1986) *El desarrollo de Leonardo Da Vinci*. Barcelona: Plaza & Janés.
- RAMOS,R. (coord..) (2009) *Las estrellas fugaces no conceden deseos. Programa de prevención, evaluación e intervención por duelo en el contexto escolar*.Madrid, TEA Ediciones
- REDRADO, J. L. (1980) El niño y la muerte. *Revista ROL*. Año 2, nº 22: Págs. 35-49. Barcelona.
- RILKE, R.M. (2000). *Cartas a un joven poeta*. Barcelona: Obelisco
- RINCÓN, D. del; LATORRE, A.; SANS, A. y ARNAL, J.(1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson,
- RODRIGUEZ GOMEZ, G.; GIL FLORES, J, y GARCIA JIMENEZ, E.(1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ SUTIL, C. (1995). La entrevista psicológica. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.) *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales (241-243)*. Madrid: Síntesis.
- RODRIGUEZ, J. E. (1999). *Laudatio de El suicidio, de Durkheim*. Papers, Revista de Sociología. núm. 57.
- RODRÍGUEZ, P. (2002). *Morir es nada. Cómo enfrentarse a la muerte y vivir con plenitud* Barcelona: Ediciones B
- ROGERS, C. (2001). *El Proceso de convertirse en Persona*. Mexico: Paidós.

ROSSELLINI, R. (1979, 1ª ed. 1977). *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo*. Barcelona: Paidós.

ROWLING, L. (2003) *Grief in School Communities. Effective support strategies*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press

RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

RUIZ, M. (1997) *Los cuatro acuerdos. Un libro de sabiduría tolteca*. Barcelona, Urano

RUSSELL, B. (1998). *Sobre Educación. Especialmente en los años infantiles*. Madrid: Espasa Calpe

S

SAHLER, O. (1983). *El niño y la muerte*. Madrid: Alhambra.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993) *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993). Los tres vértices del triángulo: Evaluación de Centros, Perfeccionamiento Profesional y Mejoramiento de la Práctica. En Revista *Aula de Innovación Educativa*, nº 20. Barcelona: Graó

SARTRE, J.P., (1943) *El ser y la nada*. Barcelona: Losada

SAVATER, F. (2004) *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel

SCHENSUL, S. L.; SCHENSUL, J. J. & LECOMPTE, M. D. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires* (Book 2 en *Ethnographer's Toolkit*). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

SCHMUCK, R. (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Publishing.

SCHOPENHAUER, A. (2000). *Aforismos sobre el arte de vivir*. Madrid: Debate

SERRANO, S. (1999). *Comprende la comunicació*. Barcelona: Proa

SERRANO, M. y TORMO, R. (2000). Revisión de programas de desarrollo cognitivo. El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI). *Revista RELIEVE*, vol. 6, n. 1.

SHAVELSON, R. Y STERN, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Dir.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, Pp. 372-419.

SLUYS, A. (1920). *La cinematografía escolar y pos-escolar*. Madrid: Ediciones de Lectura

SMITH, H. W. (1975) *Strategies of Social Research. The methodological imagination*. London: Prentice Hall.

SOMMER-HIMMEL, R. y MAKSIM, M. (2009) El niño y la muerte. *Mente y cerebro*. Nº. 35, Págs. 74-77

STEINER, G. (2001). *Nostalgia del absoluto*. Madrid: Siruela. (e.o. 1974)

STENHOUSE, L. (1985) *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata
STENHOUSE, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.

T

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1984) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Barcelona: Paidós

THICH NHAT HANH (2005). *La muerte es una ilusión. La superación definitiva del miedo a morir*. Barcelona: Oniro

THOMAS, L. V. (1983). *Antropología de la muerte*. Mexico: F.C.E.

THOMAS, L.V. (1991). *La muerte*. Barcelona: Paidós

TOLSTOI, L. (1985). *La muerte de Iván Illich*. Estella: Salvat (e.o. 1886)

TOMÁS Y GARRIDO, M.C. y G.M. (2004). *La vida humana a través del cine*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

TOMASSI, L. y KLIKSBERG, B. (comp.) (2000). *Capital social y cultura: Claves estratégicas para el desarrollo*. Buenos Aires: BID y F.C.E. de Argentina

TORRALBA I ROSELLÓ, F. (1998). *Antropología del cuidar*. Madrid: Institut Borja de Bioètica y Fundación Mapfre Medicina

TORRE, S. de la (1996). *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro.

TORRE, S. de la (1998). *Cine para la vida. Formación y cambio en el cine*. Barcelona: Octaedro.

TORRE, S. de la; PUJOL, M.A. y RAJADELL, N. (coords.) (2005). *El cine, un entorno educativo*. Madrid: Narcea

TORRE, S. de la Tort, Ll., Rajadell, N., Borja, Jarne, I. Martínez, M. (1999) *Aprender del conflicto en el cine*. Barcelona: PPU.

TORRES LANA, E.; CONDE MIRANDA, E.; RUIZ PACHECO, C. (2002) *Desarrollo humano en la sociedad audiovisual*. Madrid: Alianza.

TURNER, M. (2004) *Cómo hablar con niños y jóvenes sobre la muerte y el duelo*. Barcelona: Paidós Ibérica

U

UNAMUNO, M. (1976). *Del sentimiento trágico de la vida*. Madrid: Austral.

URRACA, S. (1982). *Actitudes ante la muerte (preocupación, ansiedad, temor) y religiosidad*. Madrid: Tesis Doctoral. Universidad Complutense.

V

- VALLES, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis
- VALLES, M. S. (2000). *El Análisis de la Realidad Social*. Madrid: Alianza
- VALLES, M.S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.
- VALLORY, E. (ed.) (2003). *Educar en la política. Dotze raons per a la participació en la vida pública*. Barcelona: Pòrtic
- VERDÚ, V. (2002) La enseñanza del fin. *El País*. 5 de julio
- VERDÚ, V. (2003) *El estilo del mundo: la vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Anagrama
- VV.AA. (2008). *Cine y habilidades para la vida. Reflexiones y nuevas experiencias de educación para la salud, cine y mass media*. Zaragoza: Gobierno de Aragón

W

- WEBER, M. (1982). *La objetividad cognoscitiva de la ciencia social y de la política social. Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- WEBER, M. (1982) *Escritos Políticos*. México: Folios Ed.
- WOLFELT, A. (2001). *Consejos para jóvenes ante el significado de la muerte*. Barcelona: Diagonal, Grup 62.
- WOLCOTT, H. F. (2001). *The art of fieldwork*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós
- WORDEN, J. W. (1996). *Children and grief: When a parent dies*. New York: Guilford.

Y

- YALOM, I. (1984) *Psicoterapia existencial*. Barcelona: Herder.

Z

- ZABALA, I. (1998) *Valores distantes*. México: Porrúa / UNA de México.
- ZUBIRI, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza

ÍNDICE DE FIGURAS

	<u>Pág.</u>
Fig. 1: Momento Socio-histórico.....	43
Fig. 2: Características del Modelo Social vigente y del Modelo de muerte vigente.....	44
Fig. 3: Características del Modelo Social emergente y del Modelo de muerte vigente.....	44
Fig. 4: Comparativa de Modelo Social vigente y emergente.....	45
Fig. 5: Normalización de la muerte en educación.....	46
Fig. 6: Temas radicales.....	64
Fig. 7: Mirada a la infancia y a la adolescencia.....	92
Fig. 8: Marco teórico “Didáctica de la muerte”	104
Fig. 9: Profesores participantes en la investigación.....	124
Fig. 10: Alumnos participantes en la investigación.....	124
Fig. 11: Ventajas e inconvenientes del Cuestionario.....	128
Fig. 12: Esquema para la construcción del cuestionario.....	129
Fig. 13: Guión para el debate con los alumnos del IES de Pedreguer.....	130
Fig. 14: Esquema de la “ACOGIDA” de los Entrevistados.....	144
Fig. 15: Exposición de la mecánica de la Entrevista.....	144
Fig. 16: La Entrevista.....	145
Fig. 17: Final de la Entrevista.....	145
Fig. 18: Muestra intencionada de profesores.....	147
Fig. 19: Guión de la Entrevista según las Categorías.....	148
Fig. 20: Definición de las Categorías.....	149
Fig. 21: Actividades realizadas en los diferentes cursos del IES Pedreguer.....	162
Fig. 22: Categorización de las preguntas realizadas a los alumnos del IES Pedreguer....	163
Fig. 23: Seminario de Elche. Tabla Resumen aplicación del cine.....	291
Fig. 24: Número de Alumnos que han realizado la experiencia didáctica.....	293
Fig. 25 Esquema del diseño de la investigación.....	498
Fig. 26: Planteamiento de la Propuesta Formativa.....	498
Fig. 27 Tabla: Planteamiento de la Propuesta Formativa.....	500

INDICE DE GRÁFICOS

Análisis Cualitativo

	<u>Pág.</u>
<u>Alumnos Pedreguer (AP)</u>	
Gráfico. 1 AP: La muerte es un tema <i>triste</i>	250
Gráfico. 2 AP: La muerte es un tema <i>importante</i>	250
Gráfico 3 AP: La muerte es un tema <i>delicado</i>	251
Gráfico 4 AP: La muerte es un tema <i>serio</i>	251
Gráfico 5 AP: La muerte es un tema <i>inevitable</i>	252
Gráfico 6 AP: La muerte es un tema <i>natural</i>	252
Gráfico. 7 AP: La muerte es un tema <i>tabú</i>	253
Gráfico 8 AP: La muerte es un tema <i>que causa miedo</i>	253
Gráfico 9 AP: La muerte es un tema <i>desagradable</i>	254
Gráfico. 10 AP: La muerte es un tema <i>interesante</i>	254
Gráfico 11 AP: La muerte es un tema <i>doloroso</i>	255
Gráfico 12 AP: La muerte es un tema <i>difícil</i>	255
Gráfico. 13 AP: La muerte es un tema <i>necesario</i>	<i>sin gráfico</i>
Gráfico 14 AP: La muerte es un tema <i>depresivo</i>	256
Gráfico 15 AP: La muerte es un tema <i>desconocido</i>	256
Gráfico 16 AP: La muerte es un tema...(No contestan).....	257
Gráfico 17 AP: La muerte es un tema...(Otras).....	257
Gráfico 18 AP: ¿Piensas que hay cosas peores que la muerte?.....	259
Gráfico 19 AP: ¿Has pensado alguna vez en tu propia muerte?.....	261
Gráfico 20 AP: ¿Crees que es un tema del que se puede hablar con normalidad?.....	263
Gráfico 21 AP: ¿Crees que tiene sentido hablar de la muerte?.....	265
Gráfico 22 AP: ¿Es necesaria la muerte?.....	266
Gráfico 23 AP: ¿Crees que es importante vivir con conciencia de mortalidad?.....	267
Gráfico 24 AP: ¿Has participado en algún ritual funerario?.....	270
Gráfico 25 AP: Durante tres sesiones hemos hablado de la muerte, uno de los temas que elegisteis para tratar en la asamblea. ¿En qué lugar elegiste tú este tema?.....	272
Gráfico 26 AP: La muerte es un tema difícil pero muy importante porque es la única certeza que tenemos. ¿Piensas que hablar de ella nos ayuda de alguna manera a estar más preparados si muere una persona estimada?.....	273
Gráfico 27 AP: Ahora que ya hemos tratado el tema de la muerte, ¿Qué te ha aportado?.....	274

Experiencia Didáctica Profesores Seminario de Elche²¹:

	<u>Pág.</u>
Gráfico 28: Porcentaje de participación de los alumnos.....	304
Gráfico 1CC (<i>Cuenta Conmigo</i>) ¿Qué es la muerte?.....	305
Gráfico 2CC: ¿Dónde vamos cuando morimos?.....	308
Gráfico 3CC: ¿Qué tipos de muerte puede haber?.....	<i>sin gráfico</i>
Gráfico 4CC: ¿Crees que en la sociedad actual la muerte es un tema tabú?.....	310
Gráfico 5CC: ¿Cuáles son las preguntas que se te plantean sobre este tema?.....	312
Gráfico 6CC: ¿Te gustaría hablar sobre la muerte?.....	314
Gráfico 7CC: ¿Has visto alguna vez un muerto?.....	315
Gráfico 8CC: ¿Eres consciente de que eres un ser finito?.....	316
Gráfico 8.1CC: ¿Tienes miedo?.....	316
Gráfico 9CC: ¿Te consideras respetuoso ante las diferentes actitudes culturales y el tratamiento de la muerte?.....	317
Gráfico 10CC: ¿Crees que sólo puede existir la muerte física?.....	318
Gráfico 1FM (<i>Un funeral de muerte</i>) Tras ver la película ¿Qué opinas de la muerte?.....	322
Gráfico 2FM: ¿Has tratado alguna vez el tema de la muerte.?.....	323
Gráfico 3FM: ¿Se te ha muerto algún familiar querido?.....	324
Gráfico 4FM: ¿Has ido alguna vez a un funeral?.....	325
Gráfico 5FM: ¿Te interesan los temas relacionados con la muerte?.....	326
Gráfico 6FM: ¿Sabes qué es un tanatorio, un funeral, un velatorio?.....	328
Gráfico 7FM: ¿Crees que hay vida después de la muerte?.....	329
Gráfico 8FM: ¿Sabes la diferencia entre duelo y luto?.....	330
Gráfico 9FM: ¿Asocias el color negro siempre con el luto y la tristeza?.....	330
Gráfico 10FM: ¿Tienes realmente miedo a la muerte?.....	331
Gráfico 11FM: ¿Ha cambiado en algo tu visión sobre los temas luctuosos?.....	332
Gráfico 12FM: ¿Qué opinas de la película?.....	332
Gráfico 1LAV (<i>Las alas de la vida</i>).....	339
Gráfico 2LAV: Después de ver la película, ¿ha cambiado en algún sentido tus sentimientos o tu perspectiva sobre la muerte?.....	350
Gráfico 3LAV: ¿Cómo crees que influye el estar satisfecho con tu vida en el hecho de ser capaz de encarar la muerte?.....	351
Gráfico 4LAV: ¿Crees que actualmente la muerte es un tabú?.....	353
Gráfico 5LAV: ¿Has pensado alguna vez en tu propia muerte?.....	355

²¹ Cada experiencia lleva asociado un código que son las iniciales del título de la película con la que realizaron la experiencia didáctica

ANEXOS

ANEXO I. ESTADO ACTUAL DE LA SITUACIÓN

❖ INICIATIVAS DESDE LAS INSTITUCIONES. Quizás en esta investigación, resulte significativo seguir el recorrido de las iniciativas institucionales -ya sean privadas o públicas- que han tenido lugar en nuestro país y que tienen como objetivo sensibilizar y plantear reflexión sobre el último momento de nuestra vida desde diferentes disciplinas. Este aporte significativo se justifica porque en él podemos observar cómo las iniciativas han ido *in crescendo* desde las pioneras en los 90, lo que podemos considerar como un indicador del creciente interés por no dejar de lado uno de los temas cruciales del ser humano:

- 1995-2005. CURSO DE POSTGRADO SOBRE LA MUERTE Y EL DUELO. Departamento de Psicología. Fundació Universitat de Girona. MONTSERRAT PLANES PEDRES.
- Desde 1996 hasta el 2003. CURSO DE POSGRADO: “LA MUERTE: APRENDER A VIVIR, AYUDAR A MORIR”. Impulsado y coordinado desde el Instituto d’Educació Contínua de la Universidad Pompeu Fabra por MAGDA CATALÀ. Licenciada en Filosofía por la Universidad Autónoma de México y por la Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad por la que también es Doctora. Con Estudios de especialización en Sociología en las Universidades de California, Berkeley, Harvard y Boston. www.acceso.com/show_annex.html?id=2436. En una entrevista en el periódico “La Vanguardia” (20/10/2003) habla de su experiencia con el Posgrado y a la vez, recomienda libros sobre el tema: <http://hemeroteca.lavanguardia.es/preview/2003/10/29/pagina11/34069484/pdf.html>
- 2001. I JORNADAS SOBRE EL AMOR Y LA MUERTE. Asociación española de Tanatología. Celebradas en la Sede Social de la Fundación Bancaja en Valencia.
- 2003. II JORNADAS SOBRE EL AMOR Y LA MUERTE. INFANCIA Y ADOLESCENCIA. Asociación española de Tanatología. Celebradas en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Valencia.
- DESDE 2003. TÍTULOS PROPIOS EN LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (GESTIONADO POR LA FUNDACIÓN EMPRESA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA) : - MASTER UNIVERSITARIO EN CUIDADOS AL FINAL DE LA VIDA; -MASTER EN TANATOLOGÍA; -EXPERTO UNIVERSITARIO EN TANATOLOGÍA
- 2004. CURSO: LA MUERTE: UNA PERSPECTIVA DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS PARA LAS CIENCIAS SOCIOSANITARIAS. UNIVERSIDAD INTERNACIONAL MENÉNDEZ PELAYO. Dirigido por Javier V. Arregui. Profesor del Departamento de Antropología Filosófica de la Universidad de Málaga
- 2005. LA REGIDURIA DE SANIDAD DEL AYUNTAMIENTO DE PINEDA DEL MAR (CATALUNYA), DENTRO DEL PROGRAMA “SALUD EN LA ESCUELA”: CONFERENCIAS IMPARTIDAS POR SONIA FUENTES. PSICOONCÓLOGA. “El silencio de los niños (Como ayudar a los niños a entender el tema de la muerte y el duelo)”. Programa Dirigido a los maestros de Educación Primaria y Secundaria sobre Pedagogía de la Vida y de la Muerte en las escuelas.

- 2005. III JORNADAS SOBRE EL AMOR Y LA MUERTE. Asociación española de Tanatología. Celebradas en la Casa de Cultura de La Beneficencia de Valencia. El Programa fue el siguiente:
- 2005 y 2007. Curso de verano “HERIOTZAREN PSICOPEDAGOGÍA: BIZITZARAKO HEZI” [PSICOPEDAGOGÍA DE LA MUERTE: EDUCAR PARA LA VIDA], Universidad del País Vasco. dentro de los XVII Cursos Europeos. Coordinados por PATXI IZAGUIRRE que desde el ámbito de la Psicología, en el año 2000 empezó a dirigir un seminario para educadores sobre como tratar la muerte en la escuela.
- 2006. “LA MORT AQUÍ I MÉS ENLLÀ. CALENDARI INTERRELIGIÓS” Basset, Jean Claude. Centro UNESCO de Catalunya. Dirigido a los alumnos de Secundaria.
- 2007. II JORNADAS NACIONALES DE ENFERMERÍA EN CUIDADOS PALIATIVOS: “AMPLIANDO HORIZONTES”. Mesa Redonda: “CUIDANDO LO DESCUIDADO: NIÑOS, ANCIANOS Y TRABAJO EN EQUIPO”. Dirigido por Carmen María Sánchez Álvarez. Subdirectora de Recursos Humanos. Dirección de Enfermería, CHU Juan Canalejo, A Coruña.
- 2007. DEL DUELO AL CRECIMIENTO PERSONAL: CURSO EXPERIMENTAL E INTERDISCIPLINAR SOBRE LA MUERTE. Realizado en la Universidad Autónoma de Madrid. Dirigido por Agustín de la Herrán y Pilar Pérez Camarero, profesores titulares de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
- Desde el 2008. LA “CÁTEDRA ATENEO” Y LA “ASOCIACIÓN VICTOR FRANKL” de Valencia organizan dos Cursos sobre el tema:<http://www.ateneomercantilvalencia.org/catedra/cursos.html>
 - a. LA MUERTE EN LA ESCUELA que dirige CELIA PALAZON LÓPEZ. Psicopedagoga de los Servicios Pedagógicos Escolares de la Conselleria de Educació. Directiva de la Asociación Viktor E. Frankl.
 - b. EL DUELO EN LOS NIÑOS/AS DE EDUCACIÓN PRIMARIA (6 A 12 AÑOS). Impartido por: María Salud Fabiá Tarazón. Profesora de Educación Infantil y Primaria. Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Valencia. Master de Orientación y Mediación Familiar por Universidad Pontificia de Salamanca.
- Mayo de 2008. “EL FENÓMENO DE LA MUERTE DESDE EL ECOSISTEMA INFANTIL” impartido por Carlos E. Monera Olmos, profesor colaborador de Medicina Legal y Forense en la Universidad Miguel Hernandez de Elche, dentro de las II JORNADAS DE ESTUDIO SOBRE EL NIÑO VULNERABLE. Organizadas y patrocinadas por la CAM (Caja del Mediterráneo).
- Octubre de 2008. EL DOL. (EL DUELO). 44a Setmana de la prevenció Fundació Mútua General de Catalunya. Octubre de 2008.
- CURSO DE POSGRADO “CONVERSACIONES CON LA MUERTE”. Centro de Ciencias Humanas y Sociales, CSIC y el Instituto de Lenguas y Culturas del Mediterráneo y Oriente Antiguo: Madrid
- Octubre de 2008. JORNADAS TRANSDISCIPLINARES SOBRE EL AMOR Y LA MUERTE. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Directora del Curso: Mar Cortina <http://www.uimp.es/blogs/valencia/2008/10/31/la-uimp-de-valencia-acoge-unas-jornadas-sobre-el-amor-y-la-muerte/>)

- Abril de 2009. PRIMER SYMPOSIUM DEL OBSERVATORIO DEL DUELO Asociación Viktor E. Frankl “El duelo, aquí y ahora. Observar el duelo para elaborar el sentido”. *Hubo una* Mesa sobre “EL DUELO Y LA PÉRDIDA EN LA INFANCIA” integrada por Gemma Benavides Gil (Profesora Titular de Psicología de la Universidad Miguel Hernández de Elche) e Inmaculada Díaz Teba (Psicóloga Clínica en Reus), actuando de moderadora Mila Molero Zafra (Psicóloga Clínica y Terapeuta de Familia de Valencia)
- Agosto 2009. “A-CERCA DE LA MUERTE”. XXVIII Cursos de Verano de la Universidad del País Vasco Dirigido por Manolo Gómez. Fundación Matia. Patronato. Donostia-San Sebastián.
- Septiembre de 2009. VIII JORNADAS NACIONALES DE CUIDADOS PALIATIVOS “Cuidando a la familia” (Organizado por la SECPAL: Sociedad Española de Cuidados Paliativos) Ponencia: “Los niños ante la enfermedad terminal”. Elena Catá. Trabajadora Social. Hospital Infantil Universitario “Niño Jesús”, Madrid.
- Septiembre de 2009. MEMENTO MORI. EL FENÓMENO DE LA MUERTE DESDE UNA PERSPECTIVA PLURIDISCIPLINAR. Cursos de Verano de la Universidad Pablo de Olavide. Dirigido por Ignacio Rodríguez Temiño. Doctor en Historia. Director del Conjunto Arqueológico de la Necrópolis y Anfiteatro romano de Carmona.

❖ GUÍAS DE APOYO AL DUELO EDITADAS.

Es interesante detallar la profusión de Guías de Apoyo en situaciones de muerte y duelo que diferentes Instituciones y Asociaciones han editado en la última década, incluyendo las recientes iniciativas de algunos Servicios Funerarios.

En el estado español:

1. CRUZ ROJA: “Acompanyament a la mort i al dol” (*Acompañamiento a la muerte y el duelo*)
2. EL GOBIERNO DE CANARIAS desde la Concejalía de Sanidad: “*Guía del duelo*”. Contempla todo el mundo infantil. http://www.gobiernodecanarias.org/sanidad/scs/su_salud/adultos/duelo.html
3. SECPAL (Sociedad española de Cuidados Paliativos): “*Guía para familiares en duelo*” http://www.iconcologia.net/catala/hospitalet/imatges/model_guiadol.pdf
4. ASOCIACION ESPAÑOLA CONTRA EL CANCER www.aec.es: “*El niño con cáncer*”; “*Guía de apoyo para padres*”; “*Guía de apoyo para Profesores*”
5. La Unidad de Apoyo Psicológico de la Empresa Funeraria PARCESA. Parques de la Paz han elaborado una Guía del Duelo: “*El momento más difícil*”: http://www.parcesa.es/pdf/guiaduelo_1.pdf
6. FEAPS (Federación de Organizaciones a favor de personas con retraso mental de Madrid) (2001): “*Buenas prácticas en situaciones de duelo en personas con retraso mental*” en la Colección “Cuadernos de Atención de día”, nº 2. Patrocinado por la Obra Social de Caja Madrid: http://www.feapsmadrid.org/export/sites/feaps/recursos/docs/CuadernosFeaps.html/AMARILLA_BBPPSituacionesDuelo.pdf
7. SORKARI, S.A. (www.sorkari.com) dispone de un Programa llamado “*Muerte y Educación*” dentro de su Sección “Irakasle. Profesorado. Formación en Tareas Educativas”.

8. La FaPaC (Federació d'Associacions de pares i mares d'alumnes de Catalunya) ha editado dos guías: "La mort se'ns fa difícil" (*La muerte se nos hace difícil*) en las Hojas de Asesoramiento de la Escuela de Padres de dicha Federación. Las autoras son Núria Ribera y Susana Fernández. Se editó en septiembre de 2002 con el apoyo de la Diputación de Barcelona, Área de Educación. <http://www.fapac.net/files/file/Publicacions/Fulls%20d%27assessorament/full%20049.pdf>. La otra Guía es "Un nen malalt de càncer a l'escola" (*Un niño enfermo de cáncer en la escuela*) en colaboración con AFANOC (Asociación de niños con cáncer)
9. INICIATIVA CONJUNTA DEL AYUNTAMIENTO DE LEGANÉS Y DEL COLEGIO DE PSICÓLOGOS DE MADRID. (2004) El Colegio de Psicólogos elaboró tres documentos: "*Pautas generales de actuación en el colegio o instituto después del atentado*", "*Algunas consideraciones y criterios de actuación*" y una "*Guía de Orientación para profesores*".
10. La FUNDACION SENDA entidad sin ánimo de lucro creada en 2007 cuyo objeto es trabajar con las personas en duelo y con población en general, ofreciendo recursos y espacios de información donde poder hablar del tema de la muerte, como lo que es, parte de la vida. Es un proyecto innovador en Navarra, en el que se ven involucradas dos entidades como son el Grupo Tanatorio Irache y la Asociación de familiares y amigos en duelo Goizargi ha editado una Guía: "*Algunas pinceladas de ayuda en el duelo*" donde podemos encontrar mucha información sobre el duelo en los niños de diferentes edades: <http://www.sendafun.org/archivos/guiaduelo.pdf>
11. CONSELLERIA DE EDUCACIÓN E ORDENACION UNIVERSITARIA DE GALICIA (2008). La Asesora Técnica de dicha Consejería, Concepción García Sánchez, ha editado un "*Protocolo para los procesos de duelo en los centros educativos*" http://centros.edu.xunta.es/contidos/convivencia/wpcontent/uploads/2008/12/guia_procesos_do.pdf
12. RAMOS, RODOLFO (2008). Psicólogo Emergencista. Ha coordinado desde Melilla un Manual para la Editorial TEA con el siguiente título: "Las estrellas fugaces no conceden deseos. Programa de prevención, evaluación e intervención por duelo en el contexto escolar", en el que hemos colaborado en uno de sus capítulos y que saldrá publicado en Octubre del presente año.
13. SERVICIOS FUNERARIOS DE LAS ISLAS CANARIAS. *Los niños y el duelo*. Algunas sugerencias para acompañar a un niño que ha perdido a un ser querido. www.funecanarias.es
14. SERVICIOS FUNERARIOS DE BARCELONA. 2009. Los Servicios Funerarios de Barcelona repartirán este año a todos los colegios de la ciudad, el cuento "*Su olor. . .*" de la autora Conxita Larrull, el cuento narra la historia de tres hermanas de 2, 8 y 16 cuya madre muere en un accidente. Cada una reacciona de diferente manera hasta que poco a poco consiguen adaptarse a la nueva situación. El cuento va acompañado de un manual para que padres y educadores sepan cómo hablar con los niños sobre la muerte. www.sfbasa.es
15. ASV-SERVICIOS FUNERARIOS Y LA UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ (UMH) DE ELCHE (Alicante) han editado un libro pionero. "*Apoyo al duelo*". 2008
16. GUÍAS CLÍNICAS: *Duelo*. www.fisterra.com. Atención primaria en la Red.

Fuera del estado español:

17. ACISAM (Asociación de capacitación e investigación para la salud mental San Salvador, El Salvador), La UCA (Universidad de Cádiz) y la UNICEF: "Manual de intervención en crisis para niños y niñas en situaciones de desastre". Formulación y redacción: Sara González, ACISAM. María Alicia Ordoñez, UCA. Elizabeth Agreda, UCA. (Liana Paniagua, UCA. Julieta Otero, UNICEF): <http://www.disasterinfo.net/lideres/spanish/mexico/biblio/spa/doc14068/doc14068-contenido.pdf>
18. GUIA HOSPITAL DE NIÑOS DE WISCONSIN. "Cómo ayudar a los niños a comprender la muerte"
19. MANUAL DE PREGUNTAS HECHAS FRECUENTEMENTE CUANDO OCURREN EVENTOS TRAUMATICOS: VIOLENCIA, DESASTRES O TERRORISMO. Paramjit T. Joshi, M.D., Shulamit M. Lewin, M.H.S., Deborah A. O'Donnell, Ph.D. Children's National Medical Centre. EEUU. CENTRO INTERNACIONAL PARA SANAR NUESTROS NIÑOS: CONSTRUYENDO MENTES Y FUTUROS SALUDABLES: http://www.childrensnational.org/files/PDF/DepartmentsandPrograms/ichoc/handbook_spanish.pdf
20. AVEPSO (Asociación Venezolana de Psicología Social)/Instituto de Psicología/Save the Children (2000): "APOYO PSICOSOCIAL A NIÑOS EN SITUACIONES DE EMERGENCIA". ORIENTACIONES PARA PADRES, MAESTROS Y OTROS ADULTOS CERCANOS. Autores: Mireya Lozad, Maritza Montero, Isabel Rodríguez Mora y Ana Lisett Rangel. www.psicosocial.net/
21. UNA GUÍA PARA PADRES: CÓMO HABLAR CON SUS NIÑOS SOBRE LA MUERTE. Unidad de Ayuda para Víctimas. Departamento de Policía de Denver
22. PUBLICACIONES DE INFORMACIÓN PARA EL PACIENTE DEL CENTRO CLÍNICO DE LOS INSTITUTOS NACIONALES DE LA SALUD: "CÓMO HABLAR CON LOS NIÑOS ACERCA DE LA MUERTE". Esta publicación es una adaptación del folleto Caring About Kids: Talking to Children about Death (Publicación DHEW 79-939) elaborado por el Instituto Nacional de Salud Mental. (EEUU): http://www.cc.nih.gov/cc/patient_education/pepubs_sp/talkingsp.pdf
23. ASOCIACION OAXAQUEÑA DE PSICOLOGIA. A.C. 2007. "LA MUERTE Y LOS NIÑOS. UNA GUÍA PARA PADRES". Montaña Orozco, N. y Aguilar Morales J.E.
24. FUNDACIÓN MISS en Peoria, Arizona (www.misschildren.org) "NIÑOS EN COMPASIÓN Y APOYO: PROGRAMAS PARA NIÑOS QUE HAN SUFRIDO UNA PERDIDA"
25. "CÓMO PLATICAR CON LOS NIÑOS SOBRE LA MUERTE" California SIDS Program. California Department of Health Services, Maternal and Child Health Branchwith. Elsa Weber. www.californiasids.com
26. ACADEMIA CHILDTRAUMA. Serie Educativa para Cuidadores. Volumen 1, nº4. Febrero de 1998. "LA PÉRDIDA EN EL NIÑO, MUERTE, LUTO Y DUELO. CÓMO PUEDEN LOS CUIDADORES AYUDAR A NIÑOS QUE HAN ESTADO EXPUESTOS A MUERTES TRAUMÁTICAS" <http://www.childtrauma.org/ctamaterials/deathsp.asp>
27. EMPRESA FLORES (Tucumán, Argentina) de SERVICIOS FUNEBRES. Ha editado una Guía Sobre el Duelo infantil: <http://www.empresaflores.com/>
28. ILLINOIS EARLY LEARNING PROJECT: "La muerte y los niños pequeños": <http://illinoisearlylearning.org>

❖ CAMPAÑAS PUBLICITARIAS

1. AFANOC (Niños con cáncer): Gesto de amor.
<http://www.youtube.com/watch?v=YtuIMGJzQ0c>
2. AQUARIUS sobre la construcción de ataúdes en Ghana:
<http://www.youtube.com/watch?v=UzAia-gqcpE>
3. EDITORIAL SM: Aprender lo es todo. Dos de sus anuncios tienen la muerte como referencia. Jardinero: <http://www.youtube.com/watch?v=bY5LgC06JgY>. Picasso: <http://www.youtube.com/watch?v=ld-bCJMY5MA>
4. EMPRESA FARMACÉUTICA PFIZER: More than medication. "Be Brave" donde se expone como comunicarse con un niño gravemente enfermo:
<http://www.youtube.com/watch?v=YeOSaos5tPI>
5. FUNDACION PONLE CORAZON. Ganador del León de Oro Cannes 2005.
<http://www.youtube.com/watch?v=UOu7sxpV2kk>

❖ AUDIOVISUALES y DOCUMENTALES

1. DOCUMENTAL "LLIGAMS" EN TV3 (2004), en el PROGRAMA "60 MINUTS" presentado por Joan Salvat. Trata sobre un curso completo, en una clase de 4º de primaria en Japón. El tutor/profesor Toshiro Kanamori, utiliza varios recursos pedagógicos. El trato de los sentimientos ante hechos de la vida cotidiana como la muerte, el rechazo, las despedidas, etc. son dignos de observar por cualquier docente. Versión original en japonés subtitulada en catalán. El orden correcto de visualización es:

- 1: <http://www.youtube.com/watch?v=8FNPE31zINE>
- 2: <http://www.youtube.com/watch?v=-T7TL9OLjDE>
- 3: http://www.youtube.com/watch?v=yta_78IkMQ8
- 4: <http://www.youtube.com/watch?v=wEQJS6jNBb8>
- 5: <http://www.youtube.com/watch?v=0khAKDw4HKE>
- 6: <http://www.youtube.com/watch?v=Qeot3PtVKDw>

2. "EL NINOT DE NEU" (The showman). Corto basado en el cuento de Raymond Bricks. La Productora *Aura Comunicació* ha rodado este audiovisual de animación sin palabras donde se puede hablar con los niños de la impermanencia, de lo que desaparece.
3. EDUCAT3. PROGRAMA EDUCATIVO DE TV3. Se han emitido dos programas que se pueden ver también en Internet:
 - a. La visita al pediatra i parlar de la mort (La visita al pediatra y hablar de la muerte). Durada: 57 min. Programa "Qui els va parir!" 2008. Àmbit Tutoria. Nivel: Educación Primaria y ESO: http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=31922&p_ex=la%20mort
 - b. La mort per padrina. 8min. Programa: "Una mà de contes" 2002. Àmbitos: Tutoria, Educació artística, Llengües i literatura. Nivel: Educación Infantil y Primaria
(http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=7872&p_ex=la%20mort)

4. ENRIQUE SAN FRANCISCO. Monólogo “El Velatorio” en El Club de la Comedia. <http://www.tu.tv/videos/monologo-el-velatorio-muy-bueno>
5. TELEVISIÓN AUTONÓMICA VALENCIANA. El programa “Curar-se en salut” de “PUNT 2” (Televisión autonómica de la C. Valenciana) se interesó por hacerme una entrevista sobre la educación para la muerte que acabó siendo la filmación de una experiencia didáctica con los niños de 1r. de Primaria de los que yo era profesora en ese momento (curso 2003/04) donde salían sus dibujos sobre la muerte y sus opiniones, que se emitió el 31/12/04 y el 31/12/05.
6. QUALITY FILMS (Argentina) ha editado un DVD: “Los niños y la muerte”. El Objetivo de su realización ha sido conocer mejor las emociones e ideas acerca de la muerte que tienen los niños y poder ayudarlos a expresar sus dudas y temores para así poderles orientar acerca de la naturaleza y el ciclo vital que incluye a la muerte. En esta original presentación se aborda un tema importante y poco conocido: la percepción de niños de 9 a 12 años sobre la muerte. Con respuestas espontáneas que reflejan sus actitudes y conocimientos, los niños hablan de lo que relacionan con la muerte, como al tabaco, las armas, la polución. También manifiestan sus fantasías, las experiencias que han tenido con la pérdida de algún ser querido, los temores que les provoca y el misterio que representa el fin de la vida. De un modo natural y creativo, los niños plantean sus ideas y reflexiones espirituales acerca de la muerte como un suceso doloroso pero inevitable de la vida, ofreciendo finalmente respuestas positivas sobre cómo y porqué continuar viviendo y disfrutando sin olvidar a los que ya nos dejaron. En este DVD se nos permite conocer más sobre qué sienten y piensan los niños acerca de un tema de abordaje difícil, pero que en ocasiones es inevitable, brindando elementos para que les ayudemos a expresar sus emociones e ideas lo cual permitirá que tengan un mejor desarrollo y enfrentar mejor situaciones negativas que suceden en su entorno.
7. Diálogo de dos alumnas de 13 años en México con motivo del Día de los Muertos (Filmación de una profesora de secundaria). <http://www.youtube.com/watch?v=YvhRaykoQnk>
8. TVE 2. PROGRAMA “LA AVENTURA DEL SABER”. 10 de febrero de 2009. Tema: Sociedad. Experto: MANUEL PIMENTEL, editor, escritor y Ex Ministro de Trabajo y Asuntos Sociales. Primer bloque: DOCUMENTO: “TESTAMENTO VITAL”. Visitaremos la asesoría ciudadana por un muerte digna de la localidad madrileña de Rivas Vaciamadrid. Un servicio nacido con la intención de acercar a los vecinos del municipio los instrumentos legales para que puedan ejercer su derecho a morir sin sufrimiento. Hablaremos del testamento vital, una posibilidad que sólo un 21 % de los médicos plantea a sus pacientes
9. TVE 3. 02/03/2009 “Com afrontar la mort d'un nadó” (Cómo afrontar la muerte de un bebé). El hospital de Santa Caterina de Salt establece un sistema que implica a todos los profesionales a la hora de afrontar con las familias la muerte de un bebé. Informan, acompañan y recomiendan que se conserven recuerdos <http://www.tv3.cat/videos/1054989/Com-afrontar-la-mort-dun-nado> o <http://www.tv3.cat/videos/1054989>

10. VIDEO: "Les Enfats et la mort"
http://www.dailymotion.com/video/x54bfc_les-enfants-et-la-mort-1de2-vhs-med_news. <http://vidslib.com/index.php?view=10096544>. "Los niños y la muerte" (versión en español). <http://www.tu.tv/videos/los-ninos-y-la-muerte-documental>
11. DOCUMENTOS TV: El último viaje. 12-12-2008.
<http://www.rtve.es/mediateca/videos/20081212/documentos-ultimo-viaje/360268.shtml>. Estas son las palabras de su presentación:

"La cultura occidental, caracterizada por la ilimitación, por el hombre que todo lo puede, choca contra una barrera infranqueable, la muerte. Se nos prepara para vivir en las mejores condiciones, sin embargo nadie nos enseña a iniciar el último viaje, ni a gestionar el duelo. 'El último viaje' proyecta luz sobre aquello, que tradicionalmente ha sido oscuro y sombrío. Sus protagonistas, nos acercan a una nueva mirada hacia la muerte. Han aprendido a aceptarla, como la parte última de la vida que es y ha dejado de ser una experiencia destructiva, para convertirse en una vivencia. El documental muestra que ¿ocuparse¿ lo antes posible de la muerte, no significa una evasión de la vida, sino que contribuye a un crecimiento personal como seres humanos. Los grupos de duelo han ayudado a los protagonistas de "El último viaje" a lograr vivir con los vacíos, porque sólo 'dándole palabra a la muerte, se le da valor a la vida'"

12. S'EDUQUER A LA MORT en milieu scolaire. Abras, Marie-Ange, Paris, ORME (Organisme de Recherche sur la Mort et l'Enfant), 2006, DVD 65' AUDIOVIDEOTECA. BIBLIOTECA DE LA UNIVERSIDAD DE QUEBEC (UQAM) "Estudios sobre la muerte":

Muerte-aspectos psicológicos-niños:

- ✓ Bâton de pluie, le (1997) 30' (cancer)
- ✓ C'est comme ça: jeux peines...(2000) 26'
- ✓ Le chemin : comprendre la maladie (1991) 24'
- ✓ The day grandpa died (onf 1970) 12'
- ✓ Les enfants célestes (1999) 30'
- ✓ Les enfants de la douleur (1993) 52'
- ✓ Journal de virginie (enjeux, 1998) 43'
- ✓ Le mandala : paroles de freres et soeurs endeuilles (t-q. 2002) 36'
- ✓ Moi aussi je suis la (1988) 27'
- ✓ Moi je pense (onf 1979) 28'
- ✓ La mort (1989) 26'
- ✓ Mort subite du nourrisson, la (1997) 36'
- ✓ Parle-moi de la mort (r.q. 1993)
- ✓ Qu'est-ce qui m'arrive 23'
- ✓ Quand la vie bascule (hrp 1998) 25'
- ✓ Regard de delphine, le (2000) 52'
- ✓ Sa sainteté et moi ... (1994) 27' (Leucémie, Dalai-Lama)
- ✓ Un enfant est mort: la douleur des autres (1994) 52'
- ✓ Un soleil entre deux nuages (1988) 55'

❖ TEATRO

Aparte de las obras que sugerimos en el libro “La muerte y su didáctica” (2006, pág: 210-211):

1. Para Educación Primaria:

- “El testamento del tío Nacho”, de F. Eiximenis, y A. Garriga.
- “Sueño de una noche de verano” (W. Shakespeare)
- “La dama del Alba” Alejandro Casona
- “La única muerte de Marta Cincinnatti de Alexandre Ballester
- Cualquier adaptación teatral de los cuentos citados con anterioridad, para Educación Infantil y Educación Primaria

2. Para Educación Secundaria:

- “El rey se muere” (Ionesco)
- “La primera comunión” (F. Arrabal)
- “La bicicleta del condenado” (F. Arrabal)
- “Así que pasen cinco años” (F. García Lorca)
- “Bodas de sangre” (F. García Lorca)
- “La casa de Bernarda Alba” (F. García Lorca)
- “Edipo Rey” (Esquilo)
- “Hamlet” (Shakespeare)
- “Romeo y Julieta” (Shakespeare)
- “El rey Lear” (Shakespeare)
- “Otelo” (Shakespeare)
- “Macbeth” (Shakespeare)
- “Porfiriar hasta morir” (Lope de Vega)
- “El castigo sin venganza” (Lope de Vega)
- “La vida es sueño” (Calderón de la Barca)
- “Condenado por desconfiado” (Calderón de la Barca)
- “El enfermo imaginario” (Molière)
- “Danza macabra” (J.A. Strindberg)
- “Espectros” (Ibsen)
- “Penas del joven Werther” (Goethe)
- “Luces de Bohemia” (Valle Inclán)
- “Los árboles mueren de pie” (A. Casona)
- “Muertos sin sepultura” (J.P. Sartre)
- “La muerte de un viajante” (A. Miller)
- “La muerte del Rey Don Sancho” (Juan de la Cueva)
- “Tosca” (G. Puccini)
- “Tristan und Isolde” (R. Wagner)

Cabe citar algunas obras que están actualmente representándose o que se han representado hace menos de 5 años para el público infantil:

- TITERES DE MARÍA PARRATO. NO TE ASUSTE MI NOMBRE. La muerte explicada a los niños. “Zabaleta manifiesta que en la obra, apta para niños a partir de 7 años, «se combinan las escenas más profundas o dramáticas con otras más ágiles y humorísticas», y que el público infantil lo acepta con mayor naturalidad que el adulto. «Hemos tenido más problemas, y no muchos, con los padres que con los hijos. Ha habido ocasiones en que los adultos han salido llorando sin que los niños se expliquen muy bien por qué», señaló. Indicó que muchos profesores han destacado el interés pedagógico de la obra, ya que hay «un hueco importante» sobre este tema en el sistema educativo y lo que se hace en No te asuste mi nombre coincide con «las líneas pedagógicas actuales», en las que se apuesta por desdramatizar la muerte”
http://www.diariovasco.com/prensa/20070102/cultura/asuste-nombre-muerte-explicada_20070102.html. A raíz de este espectáculo, un grupo de profesores que asistieron a una representación del espectáculo en el Festival de Títeres de Gavá (Barcelona) han elaborado una PROPUESTA DE TRABAJO PEDAGÓGICO SOBRE LA PÉRDIDA Y EL DUELO. 2008.
- TEATRO EN LA ARGENTINA ¡ADIÓS, QUERIDO CUCO! DE BERTA HIRIART, Mascaritas (Colihue), 2006. Esta obra fue éxito de público en México con dirección de Perla Szuchmacher. En la reseña de la obra encontramos las siguientes palabras:

“¡Adiós, querido Cuco! enfrenta el tema de la muerte, considerado “tabú” en la literatura y el teatro para niños. Por criterios pedagógicos y moralistas de “protección”, la muerte fue sistemáticamente evadida durante años por los creadores de libros para chicos. Con el avance en la conceptualización problemática de la infancia y la apertura del arte a nuevos campos de experimentación, muchos tabúes dejaron de serlo con el objetivo de ofrecer más calidad y relevancia a los niños. Sin embargo, no abundan aún los textos que tematizan la muerte, la violencia, la sexualidad o lo político-social. Cada nueva contribución positiva en esta área (que constituye una verdadera zona de clivaje), es un avance importante, una fundación de nuevos territorios conquistados para la gran literatura para niños. Los chicos, felices de no ser subestimados y de tomar contacto con obras que hablan de sus experiencias. ¡Adiós, querido Cuco! es un caso ejemplar de esa gran literatura. Hiriart habla de la muerte a través de la historia de Pola, una niña que debe atravesar el duelo por la pérdida de Cuco, el querido perro de su abuela. Cuco muere de viejo. Desde una profunda observación de la psicología infantil, Hiriart cuenta a través de siete escenas las siete etapas del duelo de un niño por la pérdida de un ser querido. La abuela, desde su sabiduría, acompaña a Pola y la orienta con sus enseñanzas sobre los procesos de la vida. Las estaciones del duelo son “La negación”, “El pasmo”, “La rabia”, “La angustia”, “La tristeza”, “La recuperación y la culpa” y finalmente “La aceptación”. En la última escena Pola recibe de manos de su abuela un cachorro, al que llama Plúmbago (uno de los colores con los que, invita por su abuela, Pola pinta para mitigar su dolor). La abuela le dice a Pola: “Si los viejos no murieran no habría lugar para los cachorros”, o también “No hay jarabes ni inyecciones contra esta angustia”, “Todo lo que empieza acaba, pero también todo lo que acaba trae algo nuevo”. La pieza integra a su carácter experimental una clara dimensión didáctica: señala la importancia de aprender a decir adiós y reconocer los procesos vitales.

- “EL MUERTO TODITO” DE MARY ZACARÍAS (1992) PREMIO NACIONAL DE TEATRO DE MEXICO EN 1992 Se puede ver en: <http://www.youtube.com/watch?v=om-YWksRpx0>. Obra para niños que aborda el tema de la muerte, como una de las más importantes tradiciones mexicanas. La historia gira en torno a Musi, una niña que circunstancialmente encuentra un pájaro muerto y a partir de ahí se despierta en ella la curiosidad ante ese fenómeno

Festival Nacional de Teatro (Sinaloa, 2007), Cuarta Muestra de Teatro al Aire Libre (Cajeme, Son. 2008). En su reseña:

“¿Qué ocurre, qué podría o puede ocurrir cuando un niño se enfrenta a la muerte con más curiosidad que miedo? ¿Adónde puede conducirlo el libre andar por la imaginación en relación con la muerte? ¿Es éste un buen pretexto para la creación de una obra teatral de tipo infantil? Quienes presenciamos el estreno de la obra El muerto todito el viernes en el Teatro de la Ciudad, sabemos que sí. Vaya, el hecho es que nadie salió dudando del teatro. El muerto todito es un espectáculo convincente en toda la extensión de la palabra. Ya desde la primera escena, surgió como disparada la pregunta por la muerte, y muy pronto la cuestión fue sometida al imprevisible pensamiento de los niños. ¿Qué es la muerte? ¿En qué consiste? ¿Cómo ocurre o cómo puede ocurrir? En El muerto todito, el pretexto de la pregunta por la muerte es un pájaro, cuyo cadáver es visto por los adultos con cierta naturalidad e indiferencia (“un pájaro muerto se tira a la basura”), cosa que no ocurre con la mirada de los niños.

No. El caso es que, entre los niños, la muerte no es un hecho que ocurre sin más ni más, sino que es, ante todo, el sinónimo de una pregunta, un misterio, una inquietud”

- ALEX ETA ARALE, DE GALDER PÉREZ GONZÁLEZ, (en euskera) muestra el tema de la muerte desde un punto de vista infantil. El estreno: Este texto se verá en la campaña escolar previa a las vacaciones de Semana Santa de 2010. La obra habla de dos niños que se conocen porque dos de sus seres queridos acaban de morir, una experiencia que contribuirá a estrechar su amistad incipiente. Galder Pérez, conocido por sus incursiones en *ETB* y *Radio Euskadi* y autor de textos como *Cocidito madrileño* o *Todos nacemos vascos*, opina que cuando se escribe teatro infantil "se tiende a crear mundos fantásticos", así que con esta obra "he querido poner los pies en la tierra" y mostrar cómo se puede "aceptar con naturalidad" y "como lo hacen en otras culturas" una muerte. Ganadora del Concurso de Textos de Teatro Infantil, en la versión en euskera, iniciativa del Ayuntamiento de Pamplona y la Escuela Navarra de Teatro.

❖ JUEGOS TERAPEÚTICOS:

1. BISENIUS, N. J. Y NORRIS, M. (2005) *Adiós, Tristeza*. Barcelona: TEA Ediciones. Juego de ayuda para que los niños superen el duelo y la pérdida.
2. MITLIN, M. (2008) *El bingo de las emociones*. Barcelona: TEA Ediciones. El bingo es un juego muy popular. En este caso los jugadores no han de identificar en sus cartones números sino emociones, lo que les permite discutir sus sentimientos y comprender las emociones propias y las de los demás. El juego, además, enseña a los niños a desarrollar la empatía, comprendiendo y compartiendo las emociones de otros. El Bingo de las emociones es una herramienta muy útil para psicólogos, orientadores, pedagogos y tutores a fin de ayudar a los niños a desarrollar una actitud sana frente a las emociones, algo que hoy se considera de gran relevancia en educación.
3. RUGG, S. (2000) *Puppet Plays for Grieving Children*. Acting out different experiences of grief and loss through puppet plays offers a creative alternative for helping children. This book includes 16 different puppet plays covering a wide variety of losses, discussion questions for each play, and instructions for making stages and puppets.
4. RUGG, S. (1998) HEALING HEARTS. THERAPEUTIC GRIEF GAMES. *Games for Counselors and Other Adults To Help Children and Adolescents Learn about the Grief Journey*. Engaging games for counselors, play therapists, bereavement specialists, other helping professionals and adults to use with children who have experienced a loss. *Healing Hearts* encourages children to talk about their feelings and experiences while learning about the journey through grief. These therapeutic games, which can be played with children one-on-one or in groups, are a powerful stimulant for getting children to talk openly about their grief.
5. SANDPLAY THERAPY <http://www.sandplay.org/> *El Juego de Arena* como “método psicoterapéutico” fue ideado por Dora Kalff, analista jungiana suiza, a partir de una técnica psicológica creada por Margaret Lowenfeld, pediatra inglesa que en forma contemporánea a Melanie Klein introdujo el juego en la relación analítica con niños. Además de permitir la expresión de contenidos emocionales, activa el proceso de individuación postulado por Jung y enfatiza la cualidad espontánea y dinámica de la propia experiencia creativa. La terapia de arena es una forma de activar la fantasía, a través de un medio artístico (Steinhardt, 2000) y utiliza lo que Jung llamó pensamiento fantástico, el cual es simbólico, metafórico e imaginativo y está formado de imágenes, emociones e intuiciones (Porat y Meltzer, 1995). Por lo tanto, a partir de que el paciente siente que una imagen concreta, creada por él, es apropiada, puede surgir de manera espontánea un dialogo continuo con su mundo interno (Steinhardt, 2000) y si utiliza dicho lenguaje simbólico, tiene la opción de llegar hasta las partes mas profundas de la psique, facilitando así la sanación interna (Porat y Meltzer, 1995). El proceso de tocar la arena, agregar agua, formar ciertos escenarios, modificarlos, cambiarlos, etc., favorece el surgimiento de las dos necesidades inseparables de la terapia: sanación y transformación (Steinhardt, 2000)

❖ EXPOSICIONES

1. **Necro:** Dentro de la Feria Internacional de Productos y Servicios Funerarios, Funermostra, que se celebró en Valencia entre el 9 y el 11 de Mayo de 2009, se expuso el trabajo fotográfico de Guido Manuilo Necro, trabajo documental sobre el fin de la vida cuyo objetivo es alejar los miedos sobre la muerte a partir del conocimiento y de la naturalidad.
2. **Siempre son otros los que mueren:** Em Mayo de 2009, se relaizó esta exposición en el Círculo de Bellas Artes de Santa Cruz de Tenerife. La exposición está compuesta por fotografías, vídeos, esculturas e instalaciones en las que once autores se desdoblán para realizar este ejercicio de ficción. De esta manera, se pueden observar diferentes propuestas retóricas que van desde una habitación de hotel hasta la bioética o un acontecimiento afectivo. La muestra, incluida en el programa de Salas Concertadas de la Viceconsejería de Cultura, se podrá visitar, con posterioridad, en el Gabinete Literario de Las Palmas y en el Centro Juan Ismael de Puerto del Rosario (Fuerteventura)
3. **Paisajes de vida y muerte:** La muestra retrospectiva de Graciela Iturbide es una representación amplia del trabajo que esta fotógrafa mexicana ha realizado en las últimas cuatro décadas. Gran parte de sus fotografías son de México, aunque hay también imágenes realizadas en otros países. Viendo la exposición se percibe enseguida que es una fotógrafa con una mirada antropológica, que se preocupa por los espacios simbólicos de las costumbres populares, rituales, etc. También su mirada sobre los animales y los paisajes tiene un marcado cariz simbólico. Sin embargo, no se consigue filtrar una crítica social al uso. Sus fotografías no son denuncias sino que son más bien descriptivas y que se escapan del orden de la realidad.
4. **Muerte. Ritos y Costumbres:** La Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de Dalías (Almería) está preparando una curiosa exposición "pionera en la provincia por su temática", según la concejala, Pilar López, sobre la 'Muerte, ritos y costumbres', que se podrá ver en el Centro de Usos Múltiples del núcleo daliense de Celín del 29 de octubre al 2 de noviembre de 2009. Esta muestra se ha preparado con motivo del Día de difuntos y para rescatar las tradiciones de Dalías en este sentido, ya que el municipio era conocido tradicionalmente por su gran tradición en los ritos funerarios.
5. **Cuéntame algo sobre la muerte:** Es una exposición interactiva fruto de la coproducción de los Museos de los Niños de Berlín y de Viena, que estuvo abierta hasta el 28 de Junio de 2009. A lo largo de trece salas temáticas, la exposición guía a los visitantes por el ciclo de la vida tanto de los seres humanos como de animales, plantas y productos de consumo cotidiano. Según el material didáctico que acompaña la muestra, la idea no es asustar ni deprimir a los jóvenes visitantes, sino "devolver la muerte a la vida y concienciar de que la vida y la muerte están inseparablemente relacionados". Con ese fin, se presentan cuentos de hadas, mitos y también juegos, que a lo largo de la historia ayudaron al hombre para explicar mejor la vida y la muerte.

El recorrido comienza con la denominada "agencia de viajes", en la que los niños obtienen "el pasaporte hacia el más allá". La primera sala es la "máquina del tiempo", que marca la transición entre el mundo de los vivos y de los muertos, y que cuenta con un gigante reloj de péndulo y un reloj de arena, con el objetivo de hacer reflexionar sobre el tiempo y la vida. A continuación, los visitantes pueden elegir libremente a qué salas temáticas acuden, como por ejemplo el "laboratorio de la inmortalidad", en el que pueden componer su propio brebaje para no morir nunca, un viejo sueño de la humanidad. En la llamada "sala de la basura" se describe el ciclo natural de la creación y la descomposición, no sólo del hombre sino también de las plantas y de los bienes de consumo. En el "salón del recuerdo" se plasma lo que queda de una persona cuando muere, y los niños pueden investigar en base a fotos, cartas y muebles la historia de un carnicero fallecido. El "instituto fúnebre" se centra en las distintas tradiciones de la cultura occidental en cuanto a la muerte y los rituales y utensilios desarrollados a lo largo de la historia. Allí, los jóvenes visitantes pueden ver de cerca y tocar un ataúd y varias urnas para las cenizas de personas incineradas. En el "jardín del paraíso" se muestra que el hombre, a lo largo de las diferentes épocas de la historia, siempre creyó en una vida después de la muerte. En esa parte de la muestra, los visitantes son llamados a escribir en pequeños papeles sus propias reflexiones sobre la muerte y colocarlas en los árboles situados en la sala. Al final de la exposición se encuentran las salas del viejo Egipto y del México actual, dos regiones que desarrollaron cultos de muerte muy particulares.

6. **Los Muertos y las Muertas de Ramón Gómez de la Serna:** La Casa del Doncel de Sigüenza (Guadalajara) albergó durante el mes de Julio de 2009 la obra de unos de los grandes de la ilustración española actual, David Vela. La muestra recoge como idea central una reflexión sobre la muerte para desde ese punto de partida realizar una exaltación paradójica de la vida a través del humor negro, según ha afirmado el propio autor durante el acto inaugural. "Pensemos en la muerte para aprovechar la vida", así es como ha definido Vela el mensaje central de sus dibujos durante la inauguración de la muestra. La exposición, ha sido organizada por la Universidad de Alcalá (Madrid) a través de su Fundación.

7. **Si un día yo muero:** Exposición sobre los cuidados paliativos que, con gran éxito en Suiza, consigue el difícil reto de reavivar el "carpe diem" (vive el momento) en el visitante, enfrentándole cara a cara con la muerte. Después de superar todas las expectativas con más de 5.000 visitas en seis semanas en la ciudad de Neuchatel, esta colección va a comenzar un recorrido por diferentes ciudades de la Suiza francesa. "El objetivo es acercar los cuidados paliativos a la población. Hemos constatado a lo largo de los años que la gente no sabe lo que son ni cuánto pueden ayudar a quienes son víctimas de una enfermedad de larga duración", explica, en declaraciones a Efe, la jefa de la Clínica de Cuidados Paliativos del Hospital de Neuchatel, Jacqueline Pécaut. El primer reto es conseguir que un visitante sano se enfrente a la realidad de que la muerte también le llegará, y para ello, varias voces le repiten al inicio del recorrido frases tan comunes como "a mí no va a pasarme" o "no es el momento de pensar en eso". Entonces, como puede ocurrir en la vida real, después de la galería "A mí no me concierne" se abre la sala "Voy a morir", donde una silueta humana y un ramo de flores imitan el escenario de un accidente. La muestra se centra en la muerte, pero sobre todo en la situación que sufren los enfermos terminales.

8. **One Way, One Ticket:** Un ensayo sobre la muerte en la colección del IVAM es una muestra organizada conjuntamente por el IVAM (Instituto Valenciano de Arte Moderno) y el EMAT (Espai Metropolità d'Art de Torrent). Esta exposición se plantea como un ensayo sobre la visión de la muerte en el arte moderno y contemporáneo a partir de los fondos del IVAM. La muestra, que se articula en torno a la instalación de Christian Boltanski *La réserve des suisses morts* incluye obras de John Heartfield, Josep Renau, Antonio Saura, Andrés Serrano, Markus Lupertz, Cristino de Vera, John Davies, Ross Bleckner o Cristina Lucas entre otros.
9. **Cuatricomía de la muerte:** El 18 de abril se inauguró "Cuatricromía de la muerte", un ambicioso proyecto en el que participan diversos centros dependientes de la Consejería de Cultura, dentro de una nueva estrategia de programación compartida que pretende abordar una misma temática desde la especialidad de cada uno de los centros. El Teatro Cuyás, la Biblioteca Insular, la Casa de Colón, el Centro de Artes Plásticas Gran Canaria Espacio Digital y el CAAM han coordinado la celebración de actividades que aúnan el teatro, el cine y las artes visuales en un programa centrado sobre la visión contemporánea de la muerte, que completan un debate un y seminario. Las cuatro exposiciones son:
 - a. **Viva la muerte.** Exposición comisariada por Gerald Matt, Thomas Mießgang y Álvaro Rodríguez Fominaya en colaboración con la Kunsthalle Wien que intenta acercarse, de una forma diferente, a la muerte a través del "espejo del arte", centrándose en el Mundo hispánico y latinoamericano. España, como país europeo que alcanzó la modernidad industrial bastante tarde, tiene, desde hace muchos siglos, una tradición de ceremonias sobre la muerte y cultos mortuorios que abarca desde la ideología guerrera de los hidalgos y la idea barroca de vanidad hasta la flagelación de la Semana Santa.
 - b. **Arne Haugen Sorensen. Petite Morte/Grand Morte.** La obra plástica del pintor danés Arne Haugen Sorensen reflexiona sobre la vida y la muerte y aborda el enigma del tránsito desde una reflexión que supera el pensamiento existencialista nórdico, pues incorpora como referentes la mitología clásica y la religión cristiana, tan extendida en los países latinoamericanos.
 - c. **José Dámaso. La Sonrisa de la muerte:** Desde la serie espléndida de "La muerte puso huevos en la herida" realizada en homenaje a Federico García Lorca, hasta creaciones más recientes, envueltas en una sala llena de espejos sobre los que se proyecta el propio espectador.
 - d. **Cristino de Vera. Vanitas:** La exposición, comisariada por Celestino Hernández, presenta un conjunto de veinticuatro óleos sobre lienzo, todos ellos con el tema dominante de los Cráneos y las Vanitas, realizados por Cristino a lo largo de más de dos décadas, desde 1972 -Muerta- al 2004 -Ventana, cráneo y rayo y Ventana, cráneo y Teide-. A través de esta selección de obras, perteneciente la mayoría a la Fundación Cristino de Vera, gestionada por CajaCanarias, así como al legado del artista al Gobierno de Canarias y algunas colecciones particulares, podemos acercarnos a un tema del que Cristino no se ha separado nunca. Con el ánimo de seguir la evolución que ha registrado su obra, en la que ha tenido a la muerte como tema recurrente, se han dispuesto los veinticuatro óleos en tres grupos, diferenciados por etapas cronológicas y por la disposición y tratamiento de los elementos que protagonizan las composiciones.

10. **Memento Mori:** En el mes de Julio, el artista murciano Juan José Martínez presentó la muestra de pintura en el Laboratorio de Arte Joven, LAB, dependiente de la Consejería de Cultura y Turismo de Murcia, una exposición en la que se revisa la idea de la muerte. La muestra está compuesta por 14 obras de óleo sobre lienzo. El artista toma como punto de partida la imagen alegórica de la calavera para enfrentar al sujeto contemporáneo con su carnalidad, con lo efímero de la vida y con la propia muerte, en un mundo donde el dolor está condicionado por los medios de comunicación. Según el artista, el mundo occidental oculta de forma interesada las imágenes de la enfermedad o de la decadencia, que sólo aborda a través del morbo y el espectáculo, alejadas de la reflexión que debiera acompañarlas. El cuerpo que quiere mostrar, es real y efímero, no el inmortal y esplendoroso de las campañas publicitarias. Si bien la muerte es tan natural como la vida, en las culturas occidentales se niega, se oculta y se maneja hasta con terror. Paradójicamente nos hallamos inmersos en un mundo en donde la violencia y la muerte se banalizan: mientras que la gente no puede asumir su muerte –ni quizá su propia vida–, acepta con frialdad e indiferencia la desaparición de millones a través del asesinato, el terrorismo, la guerra, la miseria, el hambre y las enfermedades.
11. **Apuntes sobre tanatología:** En la ciudad de Guanajuato, México, se exhibe esta exposición sobre urnas funerarias artísticas contemporáneas, la muerte vista a través del arte y el sentido del humor es el tema de la exposición donde más de una veintena de artistas visuales (videoastas, escritores, performancers, fotógrafos, pintores, grabadores, etcétera) presentará como parte del programa de artes plásticas del 35 Festival Internacional Cervantino.
12. **Exitus. La muerte cotidiana:** La muestra, que se celebró en enero de 2009, en el "Künstlerhaus" se ha organizado en colaboración con el Museo Funerario de Viena y aborda un tema clásico: la fugacidad del tiempo. También trata de diversos aspectos del fallecimiento, del duelo y de la conmemoración de los difuntos a través de obras de arte históricas de colecciones públicas y privadas al igual que trabajos contemporáneos, de los que algunos han sido producidos exclusivamente para esta ocasión. La muestra pretende establecer una relación entre el fin de la vida humana como tópico universal y el hecho inevitable de la muerte como reverso de la vida, la cultura de los cortejos fúnebres y los entierros, así como su expresión en el arte. La combinación entre las variedades del servicio de exequias, la cultura funeraria y el culto a los muertos, así como la reflexión histórica y contemporánea, redundan en una "ruta de la muerte" interdisciplinaria. Otras secciones de la muestra se dedican a la marcha fúnebre y a la música gótica, la fotografía "post mortem" y la representación del cadáver en el arte contemporáneo, en relación con el crimen, el accidente o la guerra. Entre los renombrados artistas cuyas obras forman parte de la curiosa exposición destacan nombres como Adolf Frohner, Alfred Hrdlicka, Hermann Nitsch, Arnulf Rainer, Andy Warhol y Fritz Wotruba. Paralelamente, una exposición titulada "Viva la Muerte", en la Kunsthalle de Viena, se dedica en particular al fenómeno de la muerte en las sociedades hispánicas reuniendo las obras de artistas como los españoles Santiago Sierra y Cristina García-Rodero o el brasileño Cildo Meireles, el colombiano Juan Manuel Echavarría y la mexicana Teresa Margolles.

ANEXO II. CINE Y EDUCACION: RECURSOS EN LA RED

- AULA DE CINE

Propuestas para apoyar el uso del cine en las aulas:

www.auladecine.com

- ASOCIACION DE PRENSA JUVENIL.
Programa de Cine y Educación
<http://www.prensajvenil.org/cineduca/cineduca.htm>
- EL CINE EN LA ESCUELA. Un proyecto de Educación de la imagen.
<http://victorian.fortunecity.com/muses/116/signo.html>
- CINE EN LAS AULAS. Recursos Educativos. <http://edukacine.ning.com/> y <http://edukacine.blogspot.com/>
- AULA DE CINE Y EDUCACION DEL CENTRO DE PROFESORES Y RECURSOS DE CACERES. <http://aulacineprcaceres.blogspot.com/>
- ARTICULOS SOBRE CINE Y EDUCACION.
<http://www.invenia.es/oai:ccdoc.iteso.mx:4386>
- CINE Y SOLIDARIDAD. www.cinesolidario.com
- EDUALTER. Red de Recursos para la la paz, el desarrollo y la interculturalidad:
<http://www.edualter.org/cine.htm>
- EL CINE, UN RECURSO EDUCATIVO PARA EL AULA DE PLASTICA. Esta web está dedicada a la enseñanza del lenguaje del cine y su relación con las artes como la pintura, la escultura, la arquitectura, la música y la danza:
<http://es.geocities.com/luciaag1973/>
- ARTICULO: El cine como recurso didáctico. Santiago Nova Grafión:
<http://www2.uah.es/gipi/brujula/art/santiagonova.htm>
- ARTICULO: EL CINE COMO RECURSO EDUCATIVO: USO DE LAS PELÍCULAS DE DISNEY PARA ENSEÑAR VALORES <http://www.ellapicero.net/node/3622>
- PROYECTO TAM TAM:
http://www.educared.org.ar/comunidades/tamtam/archivos/cine_la_gran_pantal_la/
- CINE E HISTORIA (una propuesta para difundir la historia de España del S.XX a través del cine). <http://www.cinehistoria.com>
- CINE Y MUNDO CLÁSICO. AULA DE LATÍN.
<http://antalya.uab.es/pcano/aulatin/l libreV/index5.htm>
- CINE Y EDUCACION EN VALORES. FAD: Fundacion de Ayuda contra la drogadicción. http://www.fad.es/contenido.jsp?id_nodo=51
- CINE HISTÓRICO
<http://www.educahistoria.com/cine.php>
- CINE Y FILOSOFÍA: Grup Embolic
<http://www.grupembolic.com>
- CINEMA I ÈTICA: filmografía per ètica aplicada (Grup IREF)
<http://www.grupiref.org/cat/default.htm>
- MATRIX. CINE Y FILOSOFÍA
<http://filomatrix.webcindario.com>
- DRAC MÀGIC (Cooperativa promotora de MitjAns Audiovisuals)
<http://www.dracmagic.com> . Empresa de servicios culturales pionera en la explotación didáctica del cine en nuestro país.

- EL CINE EN LA ESCUELA (un proyecto educativo para la escuela de Ignacio Ortega)
<http://victorian.fortunecity.com/muses/116/signo.html>
<http://www.ignaciortega.es.vg>
- IRUDI BIZIAK
<http://www.irudibiziak.com/>. Asociación que trabaja Programas de Prevención de Drogodependencias, Educación en valores y Educación para la salud desde el cine en Euskadi y actualmente en otras comunidades.
- CINEFICHAS. DIDACTICA PARA EL USO DEL CINE EN EL AULA.
<http://www.cinefichas.com.ar/site/temas.php>
- CINE ESCOLA: <http://www.cinescola.info/>. Propuestas de reflexión y de trabajo sobre Films que tienen como valor añadido una clara vocación didáctica.
- CINE Y EDUCACIÓN (Argentina)
<http://www.cineyeducacion.com.ar/index.html>. Una iniciativa privada que favorece la difusión del cine en el ámbito educativo, mediante la proyección en salas de cine para grupos de estudiantes.
- TALLER DE CINE EL MATE http://www.nalejandria.com/02/taller_el_mate/. Se trata de una escuela de puertas abiertas basada en las premisas de la educación por el arte y convoca a niños y jóvenes entre los 9 y 16 años. La propuesta consiste en poner los medios audiovisuales a disposición de los chicos a través de distintas actividades de investigación y creación.
- EDUALTER: LA PAZ A TRAVÉS DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES.
<http://www.edualter.org/material/pau/paz.htm>

Mención aparte merecen estas cuatro webs por la importancia que han tenido en mi trabajo como orientadora son:

- CINE Y SALUD. GOBIERNO DE ARAGON
El cine como herramienta de educación para la salud.
<http://www.aragob.es/san/cineysalud/HTM/cineysalud.html>. El Gobierno de Aragón por el Servicio Aragonés de Salud, en colaboración con la Dirección General de Renovación Pedagógica, iniciaron hace algunos años el Programa Cine y Salud pretende acercar varios aspectos relacionados con la promoción de la salud en la adolescencia, utilizando el cine como recurso a partir de la comunicación, la experiencia y el trabajo didáctico con el visionado de una película, y facilitando al profesorado un material didáctico, práctico, útil y de sencilla aplicación para trabajar la salud. Objetivos:
 - ✓ Facilitar el desarrollo de la educación para la salud de acuerdo con el curriculum de la ESO.
 - ✓ Motivar al alumnado al análisis, la crítica y el disfrute de una película con motivos y valores presentes en su vida cotidiana.
 - ✓ Abordar la realidad de la salud en la adolescencia desde una triple dimensión relacional: con uno mismo, con las personas del entorno y con el medio natural circundante.
- COMUNICACIÓN Y PEDAGOGIA. www.comunicacionypedagogia.com “*Making Of*” una revista especializada que ofrece al profesorado información sobre recursos educativos sobre el cine que existen en Internet, libros, actividades, y otros recursos de aplicación didáctica. Además, incluye en todos los números una *Guía Didáctica* de 16 páginas en color sobre una película específica, junto con un buen número de fichas y sugerencias para desarrollar actividades en el aula a partir de los estrenos que se proyectan en los cine españoles.

- FUNDACIÓN “TUS OJOS” [http://www.egeda.es/tusojos/TO Cooperantes 08.asp](http://www.egeda.es/tusojos/TO_Cooperantes_08.asp). Entre sus objetivos fundamentales está la producción de un cine social que transmita valores positivos en los espectadores y los sensibilice activamente con la realidad circundante y la utilización del cine como instrumento pedagógico. Para ello propone “Cine en las Aulas: Una Mirada Nueva del Mundo”. Se trata de una actividad educativa orientada a profesores y alumnos de secundaria, que utiliza la realización cinematográfica de nuestra productora como instrumento de conocimiento y sensibilización en el área de los valores. Proponemos llevar el cine a las aulas para abrir ventanas en los miembros de la comunidad escolar que permitan elaborar una nueva e interactiva mirada del mundo, un método de reflexión y formación en valores.

OBJETIVOS

1. Utilizar el cine como instrumento eficaz en la enseñanza de la educación en valores.
 2. Fomentar la reflexión y sensibilización sobre el mundo en el que vivimos.
 3. Acercar a profesores y estudiantes al universo cinematográfico, sus elementos configuradores, su lenguaje y el proceso de elaboración de una película.
 4. Aplicar el análisis textual cinematográfico a los contenidos y temáticas éticas y sobre valores.
 5. Promover el conocimiento de los Derechos de la Infancia
 6. Reconocer los aspectos positivos de vivir en una sociedad multiétnica y pluricultural.
 7. Impulsar las acciones alrededor de la cooperación y solidaridad internacional.
 8. Incentivar la creación de materiales audiovisuales.
 9. Estimular las acciones comprometidas con la construcción de un mundo mejor para todos.
- AULA CREATIVA: CINE Y EDUCACIÓN (Grupo Comunicar) <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/index.htm>. Una página muy interesante dirigida por Enrique Martínez-Salanova con orientaciones, sugerencias didácticas, filmografías. Mucho trabajo y bien hecho. Dicen los autores del sitio que : " Estás en la página Web más indicada para ver qué se puede hacer con el cine en la educación. Destinada a quienes deseen aprender de cine, de tecnología de la educación, de didáctica del cine, de la enseñanza del cine y del cine en la enseñanza. Se divide en cinco grandes apartados :
 - ✓ Aprender de cine. Desde la historia, el lenguaje cinematográfico y las tendencias del cine hasta personajes importantes del cine y otros temas de interés. Se puede entrar en el mundo del cine durante horas.
 - ✓ Educación y cine. Los grandes temas de la educación llevados a la pantalla. Estudios, datos y sugerencias didácticas sobre las películas más importantes en ese tema.
 - ✓ Grandes temas en el cine. En este apartado se incluyen algunos temas importantes que el cine ha tratado. Con sugerencias didácticas, listas de películas, reseñas...
 - ✓ Cosas de cine. Personajes importantes del cine, lecturas de cine, iniciación para hacer cine en vídeo en las aulas...
 - ✓ Unidades didácticas. Un trabajo en profundidad para trabajar en las aulas de los más pequeños con el cine.

Los siguientes artículos en inglés disponibles en la web porque fueron textos pioneros, escritos en 1925, 26 y 35 respectivamente:

ARTÍCULOS:

1. "Childhood: Barbara Low. The Cinema in Education: Some Psychological Considerations. Contemporary Review, November, 1925. Abstract by: Ella F. Sharpe." <http://www.pep-web.org/document.php?id=IJP.007.0082A>. El artículo desarrolla estas dos líneas: A. El cine es una de las más poderosas influencias en la sociedad moderna. B. Hace referencia a St. John Ervine, el cual declaró hace tiempo que un Nuevo tipo de mentalidad estaba empezando y la llamó 'Movie Mind'.
2. "Possibilities of the Cinema in Education". ERNEST L. CRANDALL. Director of Lectures and Visual Instruction, New York City Board of Education. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 128, No. 1, 109-115 (1926)
3. The Cinema in Education: (2) The Film in the School (3) A National Encyclopaedia of Educational Films and 16mm Apparatus. Abstract: (1) THE reviewer is biased against this volume -*- by the statement on the jacket that "here for the first time the film's place in education is defined, its function analysed, and its possibilities as a teacher described in words that all may understand". This claims too much; but perhaps the book is better than it might appear. Publicado en: Nature 136, 1007-1008 (28 December 1935)

ANEXO III. FASE EXPLORATORIA. GUIÓN DE LA ENTREVISTA.

1. ¿Crees que se puede hablar de la muerte de manera normalizada en la escuela?
2. ¿Cuáles son las razones que, según tú, influyen para que se trate de una manera u otra?
3. ¿De qué manera crees que el haber tenido una experiencia personal de muerte de algún familiar o persona querida influye en saber qué y cómo hacer cuando surge hablar de la muerte en la escuela?
4. ¿Qué actitudes y valores crees que pueden aparecer al hablar de la muerte?
5. ¿Qué relación ves entre la muerte y una educación integral de la persona?
6. ¿Qué relación ves entre muerte y currículo?
7. ¿Crees que sería importante recibir formación al respecto? ¿Cómo la plantearías?
8. ¿Cómo crees que se trata actualmente el tema de la muerte en tu centro de trabajo?
9. ¿Cómo te gustaría que se pudiera tratar?
10. ¿Habéis tenido alguna experiencia?
11. ¿Cómo crees que los niños y adolescentes viven el fenómeno de la muerte y las experiencias de duelo?

ANEXO IV: DOCUMENTACIÓN ENTREGADA EN EL SEMINARIO

ANEXO IV. 1: PROGRAMA DEL SEMINARIO

EL CINE Y LA LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO EDUCATIVO PARA TRATAR LA MUERTE EN LA ESCUELA (GRUPO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN) Seminario para el CEFIRE d'ELX

a. TEMPORALIZACIÓN

SEMINARIO DE 30 HORAS (Del 13 de Enero al 24 de Marzo)

Divididas en 6 sesiones presenciales de 3 horas cada una (18 horas) y 12 horas de Investigación-Acción en el Aula

Fechas de las Sesiones presenciales

- ❖ *Enero*: Martes, días 13 y 27 (De 17, 30h. a 20,30h.)
- ❖ *Febrero*: Martes, días 10 y 24 (De 17, 30h. a 20,30h.)
- ❖ *Marzo*: Martes, días 10 y 24 (De 17, 30h. a 20,30h.)

b. CONTENIDOS

NÚCLEOS FORMATIVOS, BASADOS EN CENTROS DE INTERÉS PROFESIONAL APLICADOS AL PROYECTO

1. El cine como recurso educativo
2. La literatura infantil como recurso educativo
3. Didáctica de la muerte
4. El cine y la literatura infantil como recursos educativos para el desarrollo de la Didáctica de la muerte
5. El duelo y su tratamiento en la escuela
6. Metodología de la Investigación-Acción

c. METODOLOGÍA

DESARROLLO 1: *El cine como recurso educativo para el desarrollo de la Didáctica de la muerte*

- Elección del film: La profesora del Seminario elegirá una película para cada diferente nivel (desde los 3 años hasta los 18).
- Visionado previo del profesorado: Todos los asistentes al Seminario verán la película que está pensada para el nivel en el que trabajan (y las películas que deseen de los otros niveles)
- Elaboración de las Guías Didácticas: Entre tod@s se establecerán una serie de actividades para trabajar la película donde habrá actividades previas al visionado y posteriores al visionado.
- Aplicación: Se realizarán las actividades previas, se pasará la película y se realizarán las actividades posteriores con los alumnos.
- Registro: Se registrará (con audio solamente y/o con video, pidiendo permiso a los padres) lo que sucede con los alumnos en los dos momentos.
- Análisis de contenido: Se analizarán los contenidos de las respuestas de los alumnos y los comentarios entre ellos, así como anécdotas mientras se realizan las actividades, etc.
- Conclusiones

DESARROLLO 2: *La literatura infantil como recurso educativo para el desarrollo de la Didáctica de la muerte*

- Elección del cuento, relato o novela: La profesora del Seminario elegirá uno para cada diferente nivel (desde los 3 años hasta los 18).
- Lectura previo del profesorado: Todos los asistentes al Seminario leerán el cuento, relato o novela seleccionada para el nivel en el que trabajan (y las que deseen de los otros niveles)
- Elaboración de las Guías Didácticas: Entre tod@s se establecerán una serie de actividades para trabajar la lectura elegida donde habrá actividades previas y posteriores
- Aplicación: Se realizarán las actividades previas, se leerá el cuento, relato o novela y se realizarán las actividades posteriores con los alumnos.
- Registro: Se registrará (con audio solamente y/o con video, pidiendo permiso a los padres) lo que sucede con los alumnos en los dos momentos.
- Análisis de contenido: Se analizarán los contenidos de las respuestas de los alumnos y los comentarios entre ellos, así como anécdotas mientras se realizan las actividades, etc.
- Conclusiones

d. EVALUACIÓN FORMATIVA

- Valoración del trabajo realizado
- Revisión de los contenidos vistos en los núcleos formativos
- Planificación del período de duelo: Elaboración de un protocolo de actuación en caso de duelo en todas las etapas.
- Enriquecimiento del Proyecto Educativo de los diferentes Centros educativos (Colegios, Institutos) participantes
- Elaboración de Maletas Didácticas por niveles.
Contenido de las Maletas: Un cuento, una película con sus guías didácticas correspondientes. Un Dossier con orientaciones metodológicas para tratar el tema en el aula. Las maletas estarán en el CEFIRE a disposición de las escuelas.
- Elaboración de un Audiovisual para utilizar en la formación de otros profesores
- .Difusión del trabajo realizado:
 - a. Comunicación a los padres. Educación familiar
 - b. Publicación en revistas especializadas.
 - c. Propuesta de actuación escolar municipal unificada en caso de duelo.
 - d. Formación al profesorado de otros centros fuera del municipio

ANEXO IV. 2: CUESTIONARIO

EL CINE Y LA LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO EDUCATIVO
PARA TRATAR LA MUERTE EN LA ESCUELA
(GRUPO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN)
Seminario para el CEFIRE d'ELX
Enero-Marzo 2009
<http://didacticadelamuerte.blogspot.com/>

CUESTIONARIO

Nombre:.....
Edad:.....
Hombre/Mujer
Nivel que imparte este Curso:.....

A continuación se presentan una serie de afirmaciones. Rodee con un círculo el número correspondiente a la respuesta con la que esté más de acuerdo, teniendo en cuenta que:

1. Total desacuerdo.
2. En desacuerdo parcial
3. Indeciso.
4. De acuerdo.
5. Muy de acuerdo

I. Motivación al elegir este seminario

1. Interés personal.....1 2 3 4 5
2. Interés profesional.....1 2 3 4 5
3. Obtención de créditos.....1 2 3 4 5

II. Muerte y Sociedad

4. La muerte es un tema tabú..... 1 2 3 4 5
5. La muerte forma parte de la formación integral del individuo..... 1 2 3 4 5
6. Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo..... 1 2 3 4 5
7. Hablar con normalidad de la muerte nos prepara para las “muertes parciales”
pérdidas por las que tenemos que pasar a lo largo de
nuestra vida.....1 2 3 4 5
8. Haber tenido una experiencia de pérdida significativa influye en la importancia
que damos al hecho de poder hablar de la muerte con
normalidad.....1 2 3 4 5
9. La muerte está presente en todas las culturas.....1 2 3 4 5

- 10. No siempre se ha ocultado el tema de la muerte.....1 2 3 4 5
- 11. En la actualidad hay una tendencia a esconder la muerte.....1 2 3 4 5
- 12. Nuestro actual momento socioeconómico tiene alguna relación con el ocultamiento de la muerte.....1 2 3 4 5
- 13. La normalización de la muerte en la educación contribuiría a su normalización en la sociedad.....1 2 3 4 5

III. Los niños y la muerte

- 14. Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de la misma manera que los adultos.....1 2 3 4 5
- 15. Según la edad, la idea de la muerte va cambiando.....1 2 3 4 5
- 16. Un educador debe conocer la psicología evolutiva de los niños y adolescentes respecto a la muerte.....1 2 3 4 5
- 17. Alguna vez he observado cómo los niños juegan a la muerte.....1 2 3 4 5
- 18. Dejar que los niños se expresen sobre la muerte contribuiría a una educación más completa y equilibrada..... 1 2 3 4 5
- 19. Me he encontrado en alguna situación de no saber qué contestar a algún niño o adolescente sobre alguna pregunta relacionada con la muerte.....1 2 3 4 5
- 20. Es preferible ocuparse cuando ocurra en lugar de *amargarse* pensando en ello.....1 2 3 4 5
- 21. Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte que se cuenta a los niños influyen en su formación como personas y en su percepción de la vida.....1 2 3 4 5
- 22. Saber de nuestra finitud, enseña a valorar las pequeñas cosas y el día a día.....1 2 3 4 5

IV. Normalización de la muerte en educación

- 23. La muerte es un tema habitualmente trabajado en la educación escolar.....1 2 3 4 5
- 24. La muerte es un tema que debe tratarse sólo en la famili.....1 2 3 4 5
- 25. La educación no debería descartar el tema de la muerte.....1 2 3 4 5
- 26. El tema de la muerte debe tratarse en la educación de manera laica, sin introducir ninguna creencia.....1 2 3 4 5
- 27. El tema de la muerte debe tratarse en la educación desde alguna creencia concreta.....1 2 3 4 5

28. Es mejor no hablar de la muerte a los niños.1 2 3 4 5
29. Es mejor permitir que los niños y adolescentes hablen libremente del tema.1 2 3 4 5
30. Cuando sucede alguna eventualidad trágica en la escuela, es importante no ignorarla1 2 3 4 5
31. Podemos hablar de la muerte en la escuela dentro de algunas materias curriculares.....1 2 3 4 5
¿Cuáles? _____
32. Convendría que en los diferentes documentos organizativos del Centro (PCE, PEC y PGA) se contemplara algún aspecto relacionado con el tratamiento de la muerte en la educación.....1 2 3 4 5
33. El tratar o no el tema de la muerte en la educación es una cosa personal de cada profesor/a.....1 2 3 4 5
34. El tratar o no el tema de la muerte en la educación ha de ser algo consensuado en la escuela y con criterios comunes.....1 2 3 4 5
35. El tratar el tema de la muerte en la educación ha de estar reflejado en el Curriculum1 2 3 4 5
36. La formación inicial de los estudiantes de carreras docentes debería incluir la didáctica de la muerte.....1 2 3 4 5
37. La formación permanente de los profesores en activo debería incluir la didáctica de la muerte.....1 2 3 4 5
38. Contar con recursos didácticos y materiales curriculares ayudaría a normalizar la muerte en edu.....1 2 3 4 5
39. Conozco algún libro referido al tema de la muerte en la educación.....1 2 3 4 5
¿Cuál? _____
40. He leído algún artículo o libro sobre el tema de la muerte.....1 2 3 4 5
¿Cuál? _____
41. La didáctica de la muerte debe ocuparse sólo de cómo tratar los eventos trágicos.....1 2 3 4 5
42. La didáctica de la muerte debe ocuparse no sólo de cómo tratar los eventos trágicos sino también preparar para ellos.....1 2 3 4 5
43. Un Curso de formación de este tipo debería revisar creencias sociales y culturales.....1 2 3 4 5
44. ¿Qué otros aspectos debería contener un Curso de Formación sobre la didáctica de la muerte? _____

ANEXO IV. 3: DERECHO A LA PROPIA IMAGEN

Curso 2008/2009

DERECHO A LA PROPIA IMAGEN

Sr./Sra. _____, con DNI/NIE _____,

padre/madre/tutor/a del alumno/a _____

AUTORIZO que su imagen pueda aparecer en fotografías correspondientes a actividades escolares lectivas, complementarias, extraescolares, organizadas por los Tutores publicadas en nuestra web, difusión en el Centro, revista escolar o periódico escolar

Firma: _____

Pedreguer a _____, d _____ de 20__

ANEXO IV. 4: CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

1. Origen

El origen de la investigación-acción (en adelante IA) se sitúa en los trabajos llevados a cabo en Estados Unidos por el psicólogo prusiano Kurt Lewin en la década de los 40, a raíz de la segunda guerra mundial, por petición de la administración norteamericana. Inicialmente, se trataba de modificar los hábitos alimenticios de la población ante la escasez de determinados artículos; tiene pues su origen en la gestión pública (Gollete y Lessard-Hébert, 1988). El objetivo de estos trabajos era resolver problemas prácticos y urgentes, adoptando los investigadores el papel de agentes de cambio, en colaboración directa con aquellas personas a quienes iban destinadas las propuestas de intervención. En estos primeros momentos ya se vislumbran algunos de los rasgos característicos de la IA: el conocimiento, la intervención, la mejora, la colaboración. Lewin defiende la idea de compatibilizar la creación de conocimientos científicos en el ámbito social con la intervención directa, siempre con la colaboración de la comunidad implicada. Su artículo "Action Research and Minority Problems", publicado en 1946 sigue siendo el punto de arranque de la IA.

2. Concepto

La Investigación-Acción (a partir de ahora IA) es una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como "indagadores" los implicados en la realidad investigada.

Según Kemmis y McTaggart, (1988), la IA no es:

- Lo que habitualmente hace un profesor cuando reflexiona sobre lo que acontece en su trabajo; como investigación, se trata de tareas sistemáticas basadas en evidencias
- Una simple resolución de problemas, implica también mejorar, comprender.
- Una investigación sobre otras personas, sino sobre un mismo, en colaboración con otros implicados y colaboradores .
- La aplicación del método científico a la enseñanza, es una modalidad diferente que se interesa por el punto de vista de los implicados, cambiando tanto al investigador como a la situación investigada.

Y sí es :

- Una investigación que pretende mejorar la educación cambiando prácticas y que nos permite aprender gracias al análisis reflexivo de las consecuencias que genera.
- Es participativa y colaboradora, estimulando la creación de comunidades autocríticas que tienen como meta la comprensión, ya que la investigación se entiende como un problema ético y como un proceso mediante el cual las personas analizan críticamente las situaciones, conflictos y resistencias al cambio.

3. *Su objeto de investigación*

Explorar la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios naturales del aula y del centro; se trata de una situación problemática o, en todo caso, susceptible de ser mejorada y que, por lo tanto, admite una respuesta práctica.

4. *Los agentes, los que diseñan y realizan un proceso de investigación*

No son los investigadores profesionales, al menos no son sólo ellos. Las personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio son también investigadores; los profesores son docentes, pero también son investigadores que exploran la realidad en que se desenvuelven profesionalmente. El investigador se convierte en un agente facilitador, en un recurso técnico, dejando que actúen como organizadores las personas de la comunidad que tienen sus propias formas y recursos organizativos. Estos se presentan así como investigadores activos, como sujetos de la investigación, no como meros suministradores de información.

En la IA pueden participar los expertos (teóricos, investigadores, profesores de Universidad) como asesores o colaboradores, pero no son imprescindibles.

5. *Metodología*

Las técnicas a emplear también van a venir definidas por el tipo de análisis que vayamos a realizar. Son válidas todas las que incluyan al sujeto y que no se escapen, como hemos señalado, de los recursos técnicos y materiales de los implicados en la IAP. Son útiles tanto las técnicas cuantitativas como las cualitativas; desde las encuestas hasta los grupos de discusión, los documentos personales, bibliográficos, etc. No desdeñaremos ninguna técnica siempre que esta pueda ser útil, y lo son especialmente todas las que facilitan la relación, el intercambio, el diálogo, la participación, en definitiva la comunicación entre iguales. Todo aquello que nos ayude a conocer mejor una situación nos es de utilidad: registros anecdóticos, notas de campo, observadores externos, registros en audio, video y fotográficos, descripciones ecológicas del comportamiento, entrevistas, cuestionarios, pruebas de rendimiento de los alumnos, técnicas sociométricas, pruebas documentales, diarios, relatos autobiográficos, escritos de ficción, estudio de casos, etc. (Hopkins, 1989).

6. *Finalidad*

Mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza (Carr y Kemmis, 1988). Es decir, pretendemos mejorar acciones, ideas y contextos; un marco idóneo como puente de unión entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión. Por supuesto que cualquier tipo de cambio no se justifica por sí mismo; todo el proceso de la i-a debe ser congruente con los valores educativos que se defiendan, analizando siempre a quién beneficia y a quién perjudica, atentos a los efectos colaterales no previstos. Los fines, los procesos, las relaciones interpersonales que genera tienen que ser compatibles con las grandes metas de la educación. La IA no termina en la producción de conocimientos, sino que pretende actuar frente a las realidades sociales, transformándolas desde el protagonismo de los actores: "no es una preocupación principal la obtención de datos o la constatación de hechos de manera única y excluyente... Lo prioritario es la dialéctica que se establece en los agentes sociales, entre unos y otros, es decir la interacción continua entre reflexión y acción, ... una visión pragmática del mundo social, donde lo fundamental es el diálogo constante con la realidad para intervenir en su transformación" (Guerra, 1995).

7. *Desarrollo de un proceso de Investigación-Acción*

La IA se estructura en ciclos de investigación en espiral, contando cada ciclo con cuatro momentos claves: fase de reflexión inicial, fase de planificación, fase de acción y fase de reflexión, generando esta última un nuevo ciclo de investigación.

Una vez constituido el grupo de trabajo, la IA se organiza temporalmente a través de una espiral de ciclos de investigación, utilizando en cada ciclo las fases generales de planificación, acción y reflexión. No existen unas normas rígidas a la hora de establecer la duración de la investigación; como orientación Elliott (1986) recomienda un trimestre para cada ciclo y un año para una espiral de investigación.

La primera fase de la i-a es la determinación de la preocupación temática sobre la que se va a investigar. No se trata de identificar problemas teóricos de interés para los investigadores, sino de problemas cotidianos vividos como tales por los docentes, que puedan ser resueltos a través de soluciones prácticas.

La segunda fase es la de reflexión inicial o diagnóstica. En ella debemos preguntarnos acerca de cuál es el origen y evolución de la situación problemática, cuál es la posición de las personas implicadas en la investigación ante ese problema (conocimientos y experiencias previas, actitudes e intereses), cuáles son los aspectos más conflictivos (y en qué contextos o grupos se manifiestan), qué formas adoptan tales conflictos (discursos, prácticas, relaciones organizativas), cuáles son las formas de contestación y resistencia, y qué correspondencia o falta de correspondencia existe entre la teoría y la práctica. Es muy importante que en esta fase seamos capaces de describir y comprender lo que realmente estamos haciendo, así como los valores educativos que sustentan nuestras prácticas.

La tercera fase es la de planificación. El plan general que se elabore debe ser flexible, para que pueda incorporar aspectos no previstos en el transcurso de la investigación. Será modesto, realista, teniendo en cuenta riesgos y obstáculos previsibles, lo que no quiere decir que vayamos a investigar problemas triviales; muy al contrario, nuestro trabajo estará guiado por fines y objetivos de alto valor educativo. En este plan inicial de la investigación-acción debemos:

- 1) describir la preocupación temática,
- 2) presentar la estructura y las normas de funcionamiento del grupo de investigación,
- 3) delimitar los objetivos, atendiendo a los cambios que se pretenden conseguir en las ideas, las acciones y las relaciones sociales,
- 4) presentar, lo más desarrollado posible, un plan de acción,
- 5) describir cómo se va a relacionar el grupo de investigación con otras personas implicadas o interesadas en los cambios esperados,
- 6) describir cómo se van a controlar las mejoras generadas por la investigación.

La cuarta fase corresponde a la acción-observación. La puesta en práctica del plan no es una acción lineal y mecánica; tiene algo de riesgo e incertidumbre y exige toma de decisiones instantáneas, ya sea porque no se pudieron contemplar todas las circunstancias, o porque éstas variaron en el transcurso de la acción. Con todo, es una acción meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente. Esta acción es una acción observada que registra datos que serán utilizados en una reflexión posterior. Debemos considerar la observación como una realidad abierta, que registre el proceso de la acción, las circunstancias en las que ésta se realiza, y sus efectos, tanto los planificados como los imprevistos. En algunos casos puede ser necesario solicitar asesoramiento y ayuda externa en la recopilación de datos, tanto en la selección de los instrumentos como en el tratamiento de la información. Las técnicas de recogida de datos que más se ajustan a la i-a son, entre otras, las notas de campo, diarios de docentes y estudiantes, grabaciones audiovisuales, análisis de documentos y producciones, entrevistas, cuestionarios y la introspección.

En la fase de reflexión se produce un nuevo esclarecimiento de la situación problemática, gracias a la auto-reflexión compartida entre los participantes del grupo de IA. Es el momento de analizar, interpretar y sacar conclusiones.

Descubrimos nuevos medios para seguir adelante, descubrimos lagunas en nuestra formación, generamos nuevos problemas que darán lugar a un nuevo ciclo de planificación-acción-reflexión. Los resultados de la reflexión deben organizarse en torno a las preguntas claves, que también lo fueron en el proceso de planificación, de en qué medida mejoramos nuestra comprensión educativa, nuestras prácticas y los contextos en las que éstas se sitúan, fijándonos no tanto en la calidad de los resultados sino, sobre todo, en la calidad de los procesos que hemos generado. Los resultados de nuestro trabajo deben presentarse a modo de hipótesis de acción futura, en el sentido que Elliott (1992, p. 60) le confiere al término de hipótesis: “una invitación a los otros maestros para que exploren los límites dentro de los cuales el significado atribuido a un acto o proceso determinado podría generalizarse a sus propias situaciones”.

Un aspecto muy importante en la IA es la elaboración de los informes en los que se presenta la investigación. Puesto que en la IA se analiza una situación o problema a partir del punto de vista de los participantes, se debe realizar un informe descriptivo utilizando un lenguaje semejante al que utilizan los profesores no universitarios, pues son éstos tanto los autores como los destinatarios de la investigación, teniendo en cuenta que una expresión escrita sencilla y clara no tiene por qué disminuir el rigor y la seriedad del análisis. En muchas ocasiones resulta de gran utilidad utilizar un formato histórico, en el que se narra el proceso de investigación tal y como ocurrió a través del tiempo, siendo preferible utilizar más una secuencia real o en uso, que una secuencia lógica o reconstruida. El contenido del informe debe ir más allá de las descripciones superficiales de hechos o procesos; es necesario incluir también sentimientos, actitudes y percepciones de los implicados.

Afirma Hopkins (1987b, p. 66), "la investigación, la indagación, el auto-control, son todos aspectos de una actividad similar, porque todos requieren una reflexión sistemática, autoconsciente y rigurosa, para tener valor".

8. *Fortalezas y debilidades*

Desde un enfoque técnico-científico, la IA carece de objetividad y generalización, críticas que también atañen a otras investigaciones cualitativas y críticas. Los defensores de la IA alegan que lo instrumental no es lo único ni lo más importante; existen otros requisitos epistemológicos como el conocimiento interactivo o el conocimiento crítico (Park, 1992), que se sitúan en el mundo de lo subjetivo, lo situacional y de lo estructural.

La validez interna de la IA se garantiza por la aplicación de procesos holísticos de la investigación, la profundidad y la complejidad de la información (triangulación metodológica), por las variadas fuentes de información (triangulación de perspectivas), y, sobre todo, por las transformaciones reales producidas, tanto en ideas, como en prácticas o en contextos. Como se acaba de indicar, se emplea como una de las técnicas importantes de validación interna el uso de la triangulación de perspectivas, que implica contrastar las percepciones de los implicados en el proceso de investigación, normalmente docentes, estudiantes y observadores/asesores externos. De este modo, una observación inicialmente subjetiva adquiere cierto grado de autenticidad al confrontarse con otros puntos de vista, y negociarse el significado de un acontecimiento. La triangulación permite que todos los implicados puedan opinar y compartir los mismos riesgos en un proceso de comprensión mutua (Hull, 1986), aportando cada grupo lo genuino de su situación: los docentes sus intenciones y propósitos y el alumnado sus vivencias acerca de cómo influyen sobre él las acciones del profesorado, y los observadores externos su capacidad de distanciarse del problema investigado. La validez interna de los informes de IA se manifiesta en la medida en que los cambios generados por la investigación mejoren la situación problemática, por lo que dichos informes deben incluir, no sólo un análisis de la situación-problema, sino también una valoración de las medidas de acción emprendidas (Ebbutt y Elliott, 1990).

Otra de las críticas que se vierten sobre la IA es la imposibilidad de generalizar los resultados, sobre todo porque no se trabaja con muestras amplias y representativas; por lo tanto, el interés de un informe queda reducido estrictamente al caso investigado, pero carece de utilidad para otros contextos. La IA, lo mismo que otros tipos de investigación cualitativa o crítica, asume la existencia de una amplia gama de criterios de validez, según el enfoque en el que nos situemos y las potenciales audiencias del informe. Una concepción interesante es la denominada "generalización naturalista", mediante la cual un lector puede generalizar (o no) los resultados de la investigación a su propia situación particular, y, en todo caso, puede ampliar su comprensión sobre el objeto de estudio. Esta validación externa es más responsabilidad del lector-usuario del informe que del investigador.

Las conclusiones de los procesos de IA deben ser entendidas como "hipótesis de acción", por cuanto serán comprobadas por otros docentes en sus propias aulas. Como afirman Ebbutt y Elliott (1990, p. 184): "cuanto mayor sea el ámbito de aplicación de estas hipótesis a las situaciones de clase, mayor será su validez externa".

Si bien la IA colaboradora puede ser reconocida como una forma peculiar de investigación, su valor educativo va más allá de esas fronteras, penetrando en los ámbitos de la innovación y del desarrollo profesional de los sectores implicados, en especial de los docentes. Cuando el profesor explora las prácticas educativas de las que es responsable, reflexiona sobre ellas, identifica problemas, establece y pone en marcha estrategias de acción, recoge evidencias y analiza los efectos del cambio, está provocando mejoras no sólo en las prácticas educativas sino también en su formación como docente. Como afirma Elliott (1991, p. 53), la IA: "unifica la investigación, la mejora, la actuación y el desarrollo de las personas en su papel profesional".

Y es que al participar en proyectos de investigación en el aula los profesores mejoran su juicio profesional, asumen responsabilidades complejas y adquieren el poder de crear conocimientos curriculares y de guiar la acción educativa, dejando de ser los eternos intermediarios entre el experto curricular y los estudiantes para convertirse en verdaderos agentes de innovación, de elevada credibilidad entre sus colegas, confirmándose así lo que hace años nos indicaba Stenhouse: "solamente el profesor puede cambiar al profesor" (1985, p. 51).

ANEXO IV. 5: BIBLIOGRAFIA COMENTADA SOBRE PERCEPCION PERSONAL Y SOCIAL DE LA MUERTE

✚ **BERTMAN, S. L.** (1991) Facing Death: Images, Insights and interventions. Washington. New York. London: Publishing Corporation.

Sandra L. Bertman, humanista, profesora y consejera con 30 años de experiencia, dirige el Programa de Humanidades Médicas en el Centro Medico de la Universidad de Massachusetts. Es pionera en el desarrollo de programas usando las artes y las humanidades para instruir a profesionales de la salud, pacientes y sus familiares de pacientes terminales y en duelo. La autora, respetada internacionalmente por su trabajo en la muerte y el duelo, ha recibido muchos honores en el campo de la muerte, el morir y el duelo.

En el presente trabajo nos acerca como ayudar en el campo de la muerte y el duelo mediante las artes y las humanidades, en cuyo campo es realmente pionera, mediante la ayuda de imágenes artísticas, literatura, imágenes de muerte, pérdida, sufrimiento. Este libro es de indispensable manejo para profesionales que abordan la educación en la muerte, como un libro-recursos. Se divide en cuatro capítulos:

CAPÍTULO I: Estableciendo la perspectiva (pág. 1-10). CAPÍTULO II: Imágenes: mirando la muerte (págs. 11-100).CAPÍTULO III: Respuestas a las imágenes (101-164).CAPÍTULO IV: Broadening the perspective (165-202).Bibliografía completa (págs. 203-208). Concluye con varios apéndices: cuestionario de actitudes ante la muerte, y mirando la muerte.

✚ **CALLE, R. A.** (1995) Enseñanzas para una muerte serena. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

Ramiro A. Calle parte de la realidad de que muy pocos experimentan la idea de muerte como descanso, sino más bien con temor, sobre todo a la enfermedad y agonía, creamos o no en otra existencia o que esta vida tiene un significado. Lo único cierto es que moriremos y por mucho que estemos acompañados será nuestra muerte. El autor recoge técnicas para aprender a vivir, a afrontar la enfermedad, e incluso a morir. El hecho de recordar que vamos a morir más que abatirnos debe realzar la vida, potenciar cada momento y vivir con mayor calidad psíquica y pureza mental.

El presente libro pretende en parte ser un manual para el bien morir aunque paradójicamente nos dispone para el bien vivir. Por ello considera el autor que si aprendemos a vivir comprendiendo y aceptando que la muerte forma parte de la vida, podremos morir y renacer a cada instante, e incluso poder matar a la muerte y acceder a lo Inmenso, en cuyo escenario se celebra el juego de luces y sombras que llamamos vida y muerte.El presente libro consta de 13 capítulos y 2 apéndices: 1. La muerte esa gran desconocida (págs. 31-56); 2. La muerte y el más allá para los pueblos de la antigüedad (57-76); 3. Oriente (77-100); 4. Occidente (101-116); 5. Más allá del ego y del apego (117-128); 6. La meditación y su alcance (129-144); 7. Técnicas de atención a la respiración (145-154); 8. Técnicas de contenido del pensamiento: silencio interior y ensimismamiento (155-164); 9. Técnicas de meditación de percepción (165-174); 10. Técnicas de devoción (175-192); 11. Técnicas de visualización (193-198); 12. Técnicas de meditación y confrontación con la muerte (199-214); 13. Conclusiones Generales (215-224); Apéndice I. El punto de quietud (225-230); Apéndice II. La relajación (231-237)

✚ **CALLE, R. A.** (1996) Aprender a vivir, aprender a morir. Madrid: Aguilar.

El autor impulsor de las primeras investigaciones médico-yoguistas en España nos enseña a vivir cada momento con una mente serena y vigilante. Nos enseña que es importante recordar que no siempre mueren los otros y que hay que perder el miedo a la muerte y a la vida. No únicamente porque cada minuto puede ser el último de nuestra existencia. ¿Por qué no pensar que hoy es un buen día para morir, pero también un buen día para vivir?. El libro está dividido en nueve partes: 1. Enfrentarse a lo desconocido (pág. 11-24); 2. Viviendo paso a paso (pág. 27-36); 3. La vida es el gran maestro (pág. 39-46); 4. El cultivo de la atención (pág. 49-60); 5. De la ansiedad al sosiego (pág. 63-80); 6. La ciencia de apreciar lo que se tiene (pág. 83-93); 7. Las cuatro vías de meditación (pág. 95-108); 8. La mente universo-secreto (pág. 111-120); 9. Apéndices (pág. 123-124) lo que debe hacerse y lo que no debe hacerse; 10. Glosario (pág. 125-126); 11. Bibliografía (32 libros de interés publicados en español).

✚ **FEINSTEIN, D.; ELLIOT, P.** (1994) Sobre el vivir y el morir. Editorial Edaf. Madrid.

Un programa de afirmación de vida para enfrentarse a la muerte. Los autores, doctor en psicología y psicoterapeuta- asistente social clínico, enfocan el presente libro como un camino en nuestros rituales, imprescindible para cualquier persona, terapeuta o no, que se enfrente a un luto, a una enfermedad grave, o simplemente quieran encontrar inspiración para atravesar esas “pequeñas muertes” de la vida que significan los grandes cambios o las grandes pérdidas. Se presenta, en definitiva, el presente trabajo como una herramienta de autoconocimiento para comprender el mayor desafío de la vida: la muerte. Dividido en cinco fases: 1. Sacudiendo nuestro sistema de negación a la muerte; 2. Trascender el miedo a la muerte; 3. Una confrontación entre el miedo a la muerte e imágenes de trascender la muerte; 4. Hacia una mitología renovada de la muerte; 5. Introduciendo vuestra mitología renovada sobre la muerte en la vida. 31 lecturas sugeridas (págs. 167-171).

✚ **FRANCIA, A.** (1985) Vivir desde lo positivo. Madrid: Paulinas.

Este libro es una herramienta de trabajo personal y de grupo. El autor, animador de grupos, ofrece abundantes materiales para todos, jóvenes, adultos, intelectuales y obreros, educadores y animadores. Son tres los núcleos que dan cuerpo a estas páginas. En primer lugar una selección de testimonios y experiencias tomadas del mundo de hoy, y de la vida de cada día. En segundo lugar una serie de ejercicios y técnicas fáciles para formar mentalidad, sensibilizar e impulsar opciones. Finalmente algunas ideas y reflexiones prácticas, válidas para quienes tienen obligación de madurar - es decir, todos - y para quienes tienen la obligación de ayudar a madurar.

✚ **HARDING, D. E.** (1996) El pequeño libro de la vida y de la muerte. Ediciones Obelisco. Barcelona.

El autor propone un número de provocativos experimentos para sí mismos y para nosotros, los cuales, uno a uno, derriban nuestras preconcepciones sobre nosotros mismos. Experimentos que ha estado usando durante los últimos treinta años.

✚ **SHARP, J.** (1997) Sin miedo a morir. Barcelona: Editorial Oasis.

Joseph Sharp, es un abogado norteamericano diagnosticado seropositivo, enfermedad que le llevó a trabajar como consejero espiritual en el Parkland Memorial Hospital de Dallas (Texas). El estrecho contacto con enfermos, y su propia experiencia personal, han dado forma a este libro que, bajo el título de *Living our dying*, es un gran éxito de ventas en EE. UU. El autor nos hace reflexionar sobre cuestiones tal como: ¿Por qué negamos la evidencia de nuestra muerte? Puesto que la respuesta a esta pregunta nos da el conocimiento para poder enfrentarnos, de manera abierta y consciente, a las dudas que nos invaden. Dejaremos de ser así seres temerosos que sólo encuentran salida en la superstición o la indiferencia. Pero el conocimiento implica un acto voluntario de búsqueda y enfrentamiento ante aquello que nos atemoriza. Darle la espalda a la muerte, actuar como si ésta no existiera, sólo puede aumentar nuestros miedos y convertirnos en seres indefensos ante ella. Joseph Sharp propone una mirada valiente y honesta, un reconocimiento de la muerte como parte integrante de su propia vida. Se divide el libro en cuatro partes: 1. Despertar a nuestro morir (27-44); 2. Invitación a la muerte (47-118); 3. Profundizando más (121-191); 4. Vivir nuestro morir (193-230).

✚ **STONE, G.** (1997) Palabras de vida y muerte. Ediciones B. Barcelona.

La autora, profesional especializada en el cuidado a pacientes con enfermedades terminales, ha creado una asociación que se dedica a difundir un nuevo concepto de aproximación a la muerte. Sus cursos han tenido excelentes resultados tanto para las personas afectadas como para sus familiares más próximos y el personal médico que las atiende. Ganga Stone, conoció largos años de aflicción al perder a su madre y fue en parte por el motivo que se dedicó al cuidado de moribundos. Mediante el presente libro, la autora, da un paso adelante hacia la aceptación de la muerte y el goce de la vida. El presente libro se encuentra dividido en 10 apartados: 1. No es justo (págs. 33-44); 2. La premisa de la Aniquilación: temor y aflicción (45-52); 3. ¿Cuál es la prueba? (53-56); 4. Como entienden la muerte personas que la han experimentado (57-76); 5. El superviviente continúa su viaje (77-84); 6. El superviviente aquí y ahora (85-114); 7. ¿qué es lo que muere? ¿Cómo muere? ¿la muerte implica dolor? (115-134); 8. Volver al miedo y a la aflicción (135-182); 9. Cómo prepararse: Llevar una vida a prueba de arrepentimiento (183-198); 10. La relación con el moribundo (199-214); Mensaje al clero (215-220).

✚ **WORDEN, J.W.; PROCTOR, W.** (1976) PDA - Personal Death awareness (CPM: Conciencia Personal de la muerte). Englewood Cliff, N. J.: Prentice - Hall.

Libro de ejercicios para cultivar la consciencia personal de la muerte y para entender la mortalidad individual a través del uso de pruebas y ejercicios. La idea subyacente es que una mayor consciencia personal de la muerte llevará a una vida más saludable y feliz y a una mejor habilidad de enfrentarse con la muerte a un nivel personal.

ANEXO IV. 6. CINE

ANEXO IV. 6. a: PROPUESTA DE PELÍCULAS POR EDADES		
NIVELES EDADES	PELÍCULAS	GUÍAS DE CINE
3, 4 y 5 años	<p>BALTO. (1995). EUA Universal Pictures.</p> <p>LAS AVENTURAS DE WILBUR Y CHARLOTTE.(1973) EEUU. Dir: Charles Nichols, Iwao Takamoto</p> <p>KIRIKÚ Y LA BRUJA (1998) Francia, Bélgica y Luxemburgo. Dir: Michel Ocelot</p> <p>HISTORIA DE UNA GAVIOTA Y EL GATO QUE LE ENSEÑÓ A VOLAR.(1998) Italia. Dir: Enzo D'Aló</p>	<p>Fuente: "Del viure i del morir". Anna Nolla. Edita: Rosa Sensat. Barcelona, 2008 (Pàg. 28)</p>
6, 7 años	<p>EL REY LEÓN. (1994). EEUU. Estudios Disney.</p> <p>HERCULES. (1997). EEUU. Dir: Ron Clements y John Musker.</p> <p>TIC TAC. (1997). ESPAÑA. Dir: Rosa Vergés</p>	<p>Fuente: http://www.xtec.es/sgfp/licencias/199798/memories/Giralt.pdf</p> <p>Fuente: "Del viure i del morir". Anna Nolla. Edita: Rosa Sensat. Barcelona, 2008 (Pàg. 28)</p> <p>Fuente: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació</p>
8, 9 años	<p>PONETTE (1996). Francia. Dir: Jacques Doillon.</p> <p>LA NOVIA CADÁVER (2005). EEUU. Dir: Tim Burton.</p>	<p>Fuente: http://www.xtec.es/sgfp/licencias/199798/memories/Giralt.pdf</p> <p>Fuente: "Del viure i del morir". Anna Nolla. Edita: Rosa Sensat. Barcelona, 2008 (Pàg. 28)</p>
10, 11 años	<p>MI CHICA. (1991). EEUU. Dir: Howard Zieff.</p> <p>CUARTA PLANTA. (2003).España. Dir: Antonio Mercero.</p>	<p>Fuente: http://www.xtec.es/sgfp/licencias/199798/memories/Giralt.pdf</p> <p>Fuente: "Cine y Salud": Edita Gobierno de Aragón</p>

12, 13 años	<p>CUENTA CONMIGO. (1986). EEUU. Dir: Rob Reiner.</p> <p>MI VIDA COMO UN PERRO. (1985). SUECIA. Dir: Lasse Hallström</p>	<p>Fuente: www.auladecine.com/recursos.html</p> <p>Fuente: http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/199798/memories/JGiralt.pdf</p>
14, 15, 16 años	<p>QUÉDATE A MI LADO. (1998).EUA. Dir: Chris Columbus</p> <p>UN FUNERAL DE MUERTE. (2007). INGLATERRA. Dir: Frank Oz</p> <p>AHORA O NUNCA (2007) EEUU. Dir: Rob Reiner</p> <p>NOVIEMBRE DULCE (2001) EEUU. Dir: Pat O' Connor</p> <p>POSDATA: TE QUIERO (2007) EEUU. Dir: Richard LaGravenese</p> <p>MI VIDA SIN MÍ (2003) España. Dir: Isabel Coixet</p>	
17, 18 años	<p>LAS ALAS DE LA VIDA (2006) España. Dir: Antoni Canet.</p> <p>MAR ADENTRO. (2004). ESPAÑA. Dir: Alejandro Amenábar</p> <p>TIERRAS DE PENUMBRA.(1993) EEUU. Dir: Richard Attenborough</p> <p>DESPEDIDAS (2008). Japón. Dir: Yohiro Takita</p> <p>EL SÉPTIMO SELLO (1957). Suecia. Dir: Ingmar Bergman</p>	<p>Fuente: Mar Cortina (www.lasalasdelavida.com)</p> <p>Fuente: Ramón Breu. www.cinescola.info</p> <p>Fuente:http://www.baketik.org/phocadownload/tierras%20de%20penumbra.pdf</p> <p>Fuente:http://www.ite.educacion.es/w3/netdays/pdf/7selloalum.pdf</p>

Desde hace algunos años hemos ido recopilando películas que trataran el tema de la muerte. Todas ellas pretenden restituir a las narraciones su capacidad para transmitir experiencias significativas, para hacer de la muerte algo ejemplar. Para los que la sobreviven en el relato y para nosotros, espectadores, que nos apresuramos a situarnos ante esa compleja red de deseos de transformación y prosecución de ideales, de logros y de renunciaciones, de razones y emociones que es una película. Este es un trabajo que se va enriqueciendo con nuevas aportaciones, por tanto un trabajo abierto en el que a redacción de las valoraciones didácticas sólo ha sido posible en alguna de ellas. Presentamos aquí 101:



1. LA MUERTE DE VACACIONES (Death takes a holidays). 1934. EEUU. DIR: Mitchell Leiden

Argumento: La muerte (Fredric March), cansada del rechazo de los humanos, decide transfigurarse en uno de ellos para descubrir el origen de ese temor y comprobar que les aferra con tanta ansia a la vida. Reflexiva y negra comedia teatral escrita por Alberto Casella, donde la mismísima Muerte, deseosa de conocer el comportamiento de los humanos, decide tomar el aspecto de uno de ellos y pasar una temporada de vacaciones en la Tierra. Allí descubrirá un mundo nuevo y, por supuesto, el amor. Segunda película dirigida por Mitchell Leisen tras *Canción de cuna* (1933), también adaptada de una obra de teatro, en este caso del español Martínez Sierra. A pesar de lo que pueda parecer su argumento, *La muerte de vacaciones* acaba siendo una comedia ligera y casi optimista con un toque romántico muy agradecido gracias a la pareja protagonista.

Valoración Didáctica: "La muerte de vacaciones" es una película recomendable, que sería revisitada con posterioridad en los años 90 con un *remake* dirigido por Martin Brest y protagonizado por Brad Pitt, Anthony Hopkins y Claire Forlani titulado "¿Conoces a Joe Black?" citada más adelante en este texto El film tiene una fuerte carga sentimental que no relega algunos apuntes de humor. Nos ofrece un buen debate sobre el temor a la muerte y cómo ese temor es vivido en diferentes lugares del mundo y de diferente manera a través de la historia



2. DEJAD PASO AL MAÑANA (Make way for tomorrow). 1937. EUA. Dir: Leo McCarey

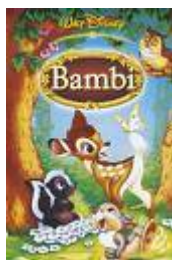
Argumento: Una pareja anciana sufre un desastre económico y se ve obligada a recurrir a la misericordia de sus hijos, pero lo primero que hacen los hijos es separarlos hasta que la dignidad y la confianza en sí mismos de los ancianos se erosiona. Una obra maestra en la que los actores son expansivos y naturales. El final de esta conmovedora película es sublime. Posiblemente el mejor melodrama del Hollywood de los 30, basado en una discreta novela de Josephine Lawrence, y una de las más incisivas miradas que el cine ha lanzado sobre la vejez. Como de costumbre, McCarey domina magistralmente el registro emotivo, pero en esta ocasión lo refuerza con un tono casi mortuorio que envuelve todas las convenciones del género. Film inédito en España. Con esta premisa Leo McCarey (*La pícara puritana, Tú y yo*) trata el tema de la vejez de un modo único y habla de dos ancianitos que empiezan a ser una carga para sus hijos hasta el punto de que no pueden atenderles y son enviados a una residencia. El humor y el drama se mezclan magníficamente con el ingenio que caracteriza a su director.



3. AMARGA VICTORIA (Dark Victory). 1939. EEUU. DIR: Edmund Goulding

Argumento: Judith Traherne, una mujer de éxito en todos los sentidos. Le sonrío la vida en general, el amor llama a su puerta sin dificultad y es un referente social en su entorno, al menos hasta que por una serie de molestias se ve obligada a visitar a un doctor, quien le diagnosticará un fatal tumor cerebral que marcará en su vida una fecha de caducidad. A pesar de los intentos por que ella continúe viviendo ajena a su grave enfermedad, Judith empezará a beberse la vida a tragos y hundida en la depresión, las manías, la obsesión.

Valoración Didáctica: A pesar de su "antigüedad" a juicio de los alumnos, es un cine arrebatador, pasional, hecho con el corazón y con las vísceras, con autenticidad, a golpe de sentimientos profundos y convicciones profundas que habla de cómo nos aferramos a la vida a costa de cualquier cosa.



4. BAMBI. 1942. EUA. Dir: David Hand

Argumento: Bambi es una película clásica de animación y en color, basada en el cuento Bambi, una vida en el bosque ("Bambi, ein Leben im Walde" en el original), publicada en 1923 del autor austriaco Felix Salten. *Bambi* es la historia de un pequeño ciervo contada desde su visión de los hechos, lo que nos transporta a su mundo y vida. Con sus amigos, como Tambor el conejo, Flor el zorrillo, y su futura pareja Faline, descubrirá sabias lecciones sobre el amor y la vida. El peligro que representa el Hombre lo aprende del Príncipe del Bosque, y por experiencias como la pérdida de su madre. Es una de las películas más recordadas por los fanáticos de Disney por la trágica y antológica escena de la muerte de la madre de Bambi

Valoración didáctica: Dibujos animados. Temas que son posible trabajar con esta película: Muerte de animales, analogía con la muerte de seres queridos, emociones y sentimientos ante la muerte, ayuda cuando quien ha perdido a alguien querido se siente solo.



5. DOS EN EL CIELO (A Guy Named Joe). 1943. EUA. Dir: Victor Fleming

Argumento: Durante la Segunda Guerra Mundial muere un piloto de un bombardero, el Mayor Pete Sandidge (Spencer Tracy). Pero éste se reencarna en ángel guardián de otro piloto, el capitán Ted Randall (Val Johnson), al que guiará en las batallas y al que ayudará en su romance con su antigua novia (Irene Dunne), a pesar de la devoción que el capitán sentía por él. Melodrama bélico propagandístico con toques fantástico que consiguió una nominación al Oscar en 1945 a la mejor historia. En 1989 Steven Spielberg realizó un remake titulado "Always" (Para siempre), ambientada, en lugar de en la II Guerra Mundial, en el mundo de los pilotos de aviones contra incendios.



6. ¡QUE BELLO ES VIVIR!(It's a wonderful life). 1946. EUA. Dir: Frank Capra

Argumento: es una película deliciosa y repleta de valores. Sin duda, una de la mejores películas de la historia del cine, al menos una de la más humanas. Frank Capra —el artífice— no dudaba en afirmar que era su favorita y lo mismo le sucedía a Jimmy Stewart.

Es una película, claro, de las de antes. Con una historia que nos enseña la importancia que tiene el darse a los demás, y la trascendencia y repercusión que las buenas obras de cada uno tendrán en el cielo... y tienen también en la tierra. Es una película optimista, divertida, muy humana, alegre, y desde luego esperanzadora. Y es que después de verla lo primero que se piensa es... ¡qué bello es vivir! La película cuenta —desde la óptica católica— la vida de un hombre, George Bailey (James Stewart). Cuenta la historia de su vida. Pero comienza desde el presente, de forma que prácticamente todo el film es un flashback. George desesperado por un problema en los negocios, duda en suicidarse para pagar la deuda con el seguro de vida. Es el día de Navidad. Ante tal situación Dios acude en su ayuda enviándole a su ángel de la guarda para salvarle. Éste le hace ver lo valiosa que ha sido su vida y lo mucho que ha repercutido para el bien de Bedford Falls. Y le concede un privilegio, ver lo que hubiese sucedido si él no hubiese existido... Después de esto, George —un tipo estupendo y con un gran corazón— recupera la alegría de vivir...



7. JUEGOS PROHIBIDOS. 1952. FRANCIA. DIR: René Clément

Argumento: René Clément centró la temática de *Juegos prohibidos* en la verdadera víctima de toda atrocidad bélica: el mundo de la infancia. Mediante las soberbias interpretaciones de los niños protagonistas (Georges Poujouly y Brigitte Fossey) y los acordes de la guitarra de Narciso Yepes, René Clément se adentra en el desconcierto de unos seres que no entienden qué es lo que sucede a su alrededor, que ven que su mundo se desmorona, que se encuentran solos ante una situación que no tiene fin, que dejan de ser niños a una edad demasiado temprana para acceder a los traumas de un mundo adulto que se destruye de manera inmisericorde.

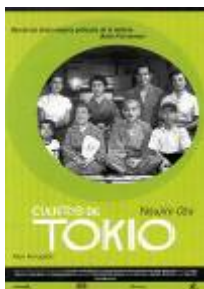
Valoración Didáctica: El protagonismo de la muerte como la puerta de acceso a ese mundo que los niños observarán con la curiosidad propia de su edad y el temor motivado por todo cuanto sucede a su alrededor, se va apoderando paulatinamente de sus actitudes hasta convertirse en una opción vital, en un "juego" de imitación de variantes iniciáticas. La muerte deja de poseer su significación de "excepcionalidad" para convertirse en algo cotidiano, en un turbador compañero de juegos que marca las reglas a seguir. La película es una voz de alarma ante la imperdonable destrucción de la inocencia infantil y un grito de inmisericorde desprecio a cualquier conflicto armado. Es un film antibélico.



8. EL MAYOR ESPECTÁCULO DEL MUNDO (1952). EE.UU. DIR: Cecil B. DeMille

Argumento: En la película se mezclan numerosas historias, todas ellas relacionadas con el espacio común del circo. El personaje principal es un médico acusado del homicidio de su esposa, con el fin de evitarle los sufrimientos de su enfermedad mortal. Se protege con su disfraz de payaso y siempre aparece con la cara oculta.

Valoración didáctica: El público adoraba a James Stewart paradigma del americano medio, héroe de la Segunda Guerra Mundial y protagonista de algunos de los filmes más populares de la época, nadie más adecuado para dar la voz de alerta a un tema de permanente actualidad y polémica: el derecho a una vida digna. Especialmente válida para ver que en los años 50 también se planteaban cuestiones como las nuestras. (Bachiller y Ciclos Formativos)



9. CUENTOS DE TOKIO. 1953. JAPÓN. Dir: Yasujiro Ozhu

Argumento: Una pareja de ancianos campesinos viaja a Tokio para visitar a sus hijos, quienes llevan años viviendo en la capital. Ninguno de ellos tiene tiempo para atender a sus padres, por lo que deciden enviarlos a un balneario. Al regresar del ruidoso lugar, la madre pasa una noche en casa de su nuera, viuda de un hijo fallecido hace algún tiempo. A diferencia de sus cuñados, Noriko muestra afecto por sus suegros y conforta a la anciana. Los acontecimientos se precipitan cuando, en el tren de regreso a casa, la anciana se enferma y su esposo tiene que llevarla a casa de su hijo menor.



10. DOCE HOMBRES SIN PIEDAD. (Twelve angry men). 1957. EUA. Dir: Sidney Lumet

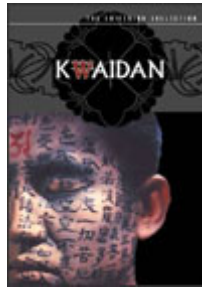
Argumento: En un juicio, y tras escuchar todas las pruebas y testimonios, un jurado popular compuesto por una docena de personas tiene que decidir, por unanimidad, si absuelve o condena a muerte a un adolescente por el homicidio de su padre. La vida de un chaval está en juego, en manos de 12 personas que también tienen su historia. En un principio once de ellos se inclinan por la condena, pero uno discrepa...



11. EL SÉPTIMO SELLO. 1956. SUECIA. DIR: Ingmar Bergman

Argumento: Un caballero regresa de las cruzadas con su escudero. En el camino encuentran la peste que está asolando el territorio. De repente la Muerte se le presenta al caballero, quien desea un plazo, no porque tema morir sino porque quiere un poco de conocimiento. La Muerte le permite jugar con ella al ajedrez, pero no está en capacidad de darle respuestas. Una familia de juglares, un clérigo desalmado, una muchacha acusada de brujería y otros personajes son los últimos encuentros del caballero antes de llegar a su castillo.

Valoración didáctica: El Séptimo Sello es una alegoría con un tema muy sencillo: el hombre, su eterna búsqueda de Dios y la muerte como única seguridad. En el film aparece una búsqueda continua de las preguntas que nos han venido inquietando desde que los primeros filósofos se las hicieran, es decir, ¿qué hay después de la muerte?, ¿qué pasa con nosotros?. La visión de Bergman presenta a La Muerte como algo terrestre que afecta puramente al cuerpo y no al alma. Un aspecto que me parece muy bien pensado es la primera vez que Max Von Sydow se encuentra con La Muerte, no es La Muerte la que se le presenta, sino que es él quién entabla y comienza la conversación, lo que convierte la situación en mucho más inquietante. (Bachiller y Ciclos Formativos)



12. EL MÁS ALLÁ. 1964. Japón. Dir: Masaki Kobayashi

Argumento: Película de culto dentro del género de terror, dividida en 4 historias independientes del escritor Lafcadio Earn, adaptadas al Japón feudal: "Pelo negro", "La mujer en la nieve", "El hombre sin orejas" y "En la taza de té". Filme premiado en Cannes, "El más allá" es pura perfección formal: Kobayashi diseñó y pintó personalmente los decorados, con una estética que podría resultar casi contemporánea y con rasgos que rozan el surrealismo daliniano. En realidad, no es tan sólo una película de espíritus, sino del amor y la muerte. En especial la historia de "la mujer en la nieve" es quizás el cuento gótico mejor contado de la historia del cine, en la que se dan la mano la más pura tradición oriental con la poesía de Edgar Allan Poe.



13. PEDRO PÁRAMO. 1966. Mexico. Dir: Carlos Velo

Argumento: El hijo de Pedro Páramo viaja a Comala para encontrarse con su padre, sólo para verse atrapado en un mundo sin vida. La historia de lo ocurrido sobrepasa cualquier previsión del lector. La novela de Rulfo ha sido considerada como una de las cumbres de la literatura en lengua castellana. Adaptaciones: Pedro Páramo (El Hombre de la Media Luna). 1976. Mexico. Dir: José Bolaños ; Pedro Páramo. 1981. Mexico. Dir: Salvador Sánchez y Pedro Páramo. 2008. España. Mateo Gil



14. A LAS NUEVE CADA NOCHE. 1967. INGLATERRA. DIR: Jack Clayton

Argumento: Seis niños se quedan huérfanos de madre repentinamente. Para no terminar en un orfanato, deciden no contarle a nadie que su madre ha fallecido y aparentar que todo sigue como antes. El título (español) de la cinta se debe a que, tras la muerte de la madre, los hermanos se reúnen todas las noches a esa hora para contactar con la madre por medio de sesiones de espiritismo. Las cosas van de mal en peor hasta que aparece su padre, que les había abandonado de pequeños.

Valoración Didáctica: Aunque la realidad que refleja está un poco alejada tanto cronológicamente como geográficamente de la realidad de nuestro alumnado, la película es original, se ve el trabajo en equipo de los hermanos, el impacto y soledad en que les deja la muerte de su madre y el abandono de su padre y cómo intentan salir de esa situación con creatividad aunque sea fruto del desespero.



15. PASEO POR EL AMOR Y LA MUERTE (A Walk with Love and Death). 1969. EUA. Dir: John Huston

Argumento y Valoración didáctica: Un viaje a la búsqueda de la sabiduría, la verdad y la vida, pero también un viaje hacia el final del camino. Una de las películas menos conocidas de Huston. Ambientada en la Europa medieval, es un film de culto profundo, sabio y poético. Casi una de Fellini, aunque sin su barroca imaginación visual. Para poetas y filósofos cinéfilos. Buena peli del bueno de Huston. Trata de un joven estudiante de París que viaja en busca del mar, hacia la libertad que ello le sugiere, en una Francia medieval devastada por la Guerra de los Cien Años. Bien retratada la época. Aquí no encontramos la típica película ambientada en la Edad Media en la que hay un héroe (casi siempre un noble caballero o un modesto artesano/campesino que por caprichos del destino ha de salvar a una hermosa princesa) ni grandes batallas. Sí vemos qué pasaba en esta etapa de la Historia de Europa (en la France concretamente).

Una guerra aniquiladora y duradera que trae consigo hambre, desolación, muerte, etc. A través del camino que lleva Heron de Foix hacia el mar vemos representados algunos "grupos sociales" de entonces. Los sanguinarios soldados, que son capaces de rebanar pescuezos por una moneda o una jarra de vino (lo de la jarra de vino lo entiendo, que conste); el fanatismo religioso, el que pregona que hay que arrepentirse y castigarse física y psíquicamente por los males del hombre (para ellos esto es la mujer, el sexo, llevar chándal y mocasines, etc.); los campesinos que, hartos de la guerra y el hambre, se rebelan contra la nobleza y atacan castillos sin dejar títere con cabeza y por consiguiente sufren los contraataques de los caballeros y las matanzas sin piedad. Así, varias cosas más, también interesantes. Y mientras tanto tenemos la historia de amor entre el humilde estudiante Heron (testigo directo de todas estas cosas) y la noble Claudia. Ellos sólo quieren vivir su amor y ser libres en una época nada agradable, en medio de una guerra que empezó antes de que ellos nacieran y que continuará tras su muerte. Desean llegar al mar y huir a otras tierras.



16. DANZAD, DANZAD, MALDITOS. EE.UU. 1969. Dir: Sydney Pollack

Argumento: Basada en la novela *They Shoot Horses, Don't They?* de Horace McCoy. En los comienzos de los años 30 llega a California gente ilusionada con la idea de participar en un maratón de baile para intentar conseguir un premio en metálico muy importante, es la época de la Gran Depresión. En los últimos momentos del film, las mentes de los danzantes están tan interconectadas que la actitud de Gloria es rápidamente comprendida por Robert, que se presta a ayudarla cuando ella no tiene valor para dispararse en la sien. Pollack y McCoy comparan el acto de matar a una persona que está sufriendo con la acción de sacrificar a un caballo herido (mostrado en imágenes cuando muere Gloria).

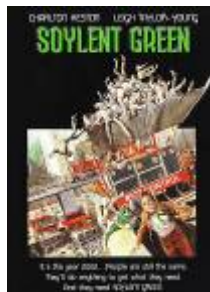
Valoración didáctica: Es una película pesimista y claustrofóbica que reflexiona sobre la condición humana en un período de inestabilidad general, analizando el comportamiento e interacción de muy diversos personajes al borde del colapso emocional que culmina con la muerte de una de ellos. (Bachiller y Ciclos Formativos)



17. JOHNNY COGIÓ SU FUSIL (Johnny got his gun). EE.UU. 1971. B/N. Dir: Dalton Trumbo.

Argumento: El último día de la Primera Guerra Mundial, Joe resulta gravemente herido. En el hospital, sin brazos, ni piernas, sin poder ver, ni alimentarse normalmente, recibe la mejor atención médica. Sólo su consciencia funciona, lo que le permite enfrentarse al horror en que se ha convertido su vida. El joven empieza a reflexionar sobre su existencia, pero sobre todo piensa en su enfermera, que consigue que él pueda comunicarse. Gradualmente, se va consolidando un gran amor entre ambos.

Valoración didáctica: Es una película dura, antibelicista, que trata con crudeza el tema de la eutanasia, basada en la novela del mismo nombre y mismo director. Todas estas preguntas están inmersas en la película: ¿Qué es mejor, matar a Johnny o prolongar su tortura mientras se encuentra como un vegetal? ¿Es la mejor opción? ¿Hasta qué punto es lícito mantener el dolor de un ser humano en favor de su derecho a la vida? ¿No es cruel en este caso? ¿Es que puede querer Johnny en estas condiciones otra cosa que la muerte? Pero aquel medio cuerpo se agita... Ha tenido una idea: Podría ser entre la gente un testimonio vivo en contra de la guerra. Qué importante nos parece la idea para reflexionar con los alumnos sobre el hecho de que encontrar un *para qué* vivir puede cambiar el sentido de la existencia. (2º Ciclo de la ESO, Bachiller y Ciclos Formativos)



18. CUANDO EL DESTINO NOS ALCANCE. 1973. EE.UU. Dir:Richard Fleischer

Argumento: Nueva York, 2022: la población ha crecido hasta los cuarenta millones de habitantes, que viven en una gran miseria, hacinados sin la menor esperanza de progreso. Hace unas semanas ha aparecido un nuevo alimento sintético. El policía Thorn y el viejo Roth, superviviente de otra época, sospechan que hay algo raro.

Valoración didáctica: La película reflexiona sobre varios temas, entre ellos la eutanasia, aunque el más importante sea la comida cuando en el mundo ya no hay materia prima de la que extraerla, si no fuera por la posibilidad de globalizar la eutanasia. Es emocionante la muerte programada de uno de los protagonistas mientras se le proyectan imágenes de naturaleza, amaneceres, animales de un mundo definitivamente perdido. (Bachiller y Ciclos Formativos)



19. LAS DOS VIDAS DE AUDREY ROSE. 1977. USA DIR.: Robert Wise

Argumento: Hasta una localidad de EEUU llega un hombre, un extranjero, que se dirige a un joven matrimonio para contarles una historia increíble. El extranjero declara, con toda seriedad, que la hija del matrimonio, una niña de corta edad, no es solamente hija de ellos, sino la reencarnación de una hija que él perdió tiempo atrás. Por ello, se considera también padre de la niña americana.

Valoración didáctica: La película nos abre las puertas para un debate sobre sus creencias en la vida después de la muerte (o sus no creencias) debiendo ser muy cuidadosos en respetar cualquier opción. (ESO, Bachiller y Ciclos Formativos)



20. PROVIDENCE. 1977. FRANCIA. DIR: Alain Resnais

Argumento: Desde el aislamiento de su habitación, Clive, un escritor enfermo y malhumorado, hace y deshace una historia cambiando situaciones y personajes a su antojo en una inacabable noche mientras bebe vino blanco sin parar. Claud, un fiscal de la alta burguesía con personalidad de tirano justiciero, Sonia, una mujer insatisfecha que será incapaz de dejar a su marido, Kevin, un soldado iluminado que lucha por el derecho de la eutanasia, Elena una amante ajada que sabe que va morir y un futbolista famoso que se entrena alrededor de todos los demás conforman el elenco de personajes de ficción que no están tan lejos de la realidad. Película de gran éxito en Francia en su momento (fue la auténtica triunfadora en la III edición de los [Premios César] de la [Academia de las artes y técnicas del cine de Francia|Academia Francesa del cine], no fue así en el resto de países ya que no es un director fácil de entender.

Valoración Didáctica: La película reflexiona sobre el suicidio, la muerte, la eutanasia y la hipocresía social. El tono es pesimista pero justo eso puede producir la reacción contraria en los alumnos y podemos invitarles a dar la vuelta a las cosas.



21. GENTE CORRIENTE (*Ordinary people*). 1980. EUA. Dir:

Argumento: Conrad acaba de salir del hospital después de haber intentado suicidarse a raíz de la desaparición de su hermano muerto en un accidente. Mantiene una relación muy tensa con su madre y un gran sentido de culpabilidad. Aunque visita todas las semanas al psiquiatra, no se siente a gusto hasta que conoce a una compañera del coro y empiezan a salir juntos.

Valoración Didáctica: Temas que son posible trabajar con esta película: Fallecimiento de hermanos, reacciones antes la pérdida de un ser querido, dificultades de afrontamiento, influencias en la pareja de la muerte de un hijo.



22. MI VIDA ES MÍA (*Whose Life is It Anyway?*). 1981. EUA. Dir: John Badham

Argumento: Es una película basada en la obra teatral del mismo título de Brian Clark. Ken Harrison es un escultor que sufre un accidente de circulación muy grave. Queda paralizado en todo el cuerpo, de manera que sólo puede hablar. En el hospital dispone de una pequeña zona aislada, y todos los que le atienden simpatizan con él ya que es amable y tiene sentido del humor a pesar de su trágica situación. Con el tiempo Harrison llega a la determinación de que quiere morir, debido a que su vida carece de sentido. Deberá enfrentarse a los tribunales, ya que sólo ellos pueden autorizar a los médicos a dejarle salir del hospital, que para él equivale a la muerte ya que le dejan sin la ayuda necesaria para su supervivencia.

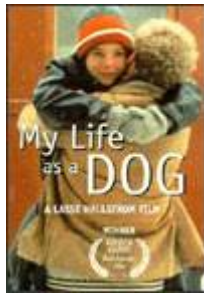
Valoración didáctica: De nuevo una película que nos plantea el sentido de la vida cuando no se poseen las condiciones dignas. Interesante película sobre la eutanasia, le sobra algo de metraje aunque se hace muy llevadera gracias al gran trabajo de Dreyfuss, y bien secundado por John Cassavetes. No está exenta de ese toque ochentero tan nostálgico que a nuestros alumnos les resultará desconocido. (2º Ciclo de la ESO, Bachiller y Ciclos Formativos)



23. LA BALADA DE NARAYAMA (Narayama Bushiko) (1982). JAPÓN. DIR: Shohei Imamura.

Argumento: Era una vieja ley de pueblo, de un tiempo tan lejano que ya nadie recordaba... Al alcanzar los 70 los ancianos debían abandonar el pueblo para ir a vivir a la cima de la montaña Narayama. Una sentencia de muerte despiadada que sumía en la tristeza y desesperación a las familias cuando tenían que enviar a sus mayores a la montaña. Orin tiene 69 años y se acerca el momento de partir hacia la montaña, pero todavía tiene que encontrar una mujer a su hijo.

Valoración didáctica: Película dura donde se relata con gran crudeza la realidad cotidiana de unos personajes cuya única razón de ser es el sobrevivir atados a rituales y tradiciones que pueden resultar abominables vistas desde un punto de vista moderno. Hay escenas de sexo brutal. Es el retrato directo de cierta sociedad rural japonesa, en la que se muestran una serie de leyes y costumbres duras e inflexibles pero en absoluto gratuitas. Es destacable el paralelismo que realiza entre el ser humano y el reino animal mediante imágenes explícitas. La igualdad de todos ante la dificultad de supervivencia es lo que engendra su bárbaro comportamiento. Muy buena para realizar pequeñas lecturas sobre antropología de la muerte. (Bachiller y Ciclos Formativos)



24. MI VIDA COMO UN PERRO. 1985. SUECIA. Dir: Lasse Hallström

Argumento y Valoración didáctica: Esta bellísima historia sucede en la década de los cincuenta y nos muestra el despertar a la vida adulta de un niño de 12 años, que comparte sus juegos con un perro, y que verá alterada su existencia debido a la enfermedad de su madre, lo que hará que cambie su residencia, trasladándose a vivir con unos parientes, al campo. La relación con sus nuevos vecinos, otros niños y su nueva familia, variarán su universo infantil.

Mi vida como un perro está ambientada en los años 50, cuando tanto el director como el autor del libro eran niños. El temperamento más moderado de Hallström suaviza la historia original de Reidar Jönsson, añadiendo episodios de su propia infancia, más feliz. El rostro expresivo de Anton Glanzelius capta la vitalidad paradójica de la vida plagada de crisis del joven Ingemar. Aún así, *Mi vida como un perro* es realmente un cuento bastante triste sobre un niño a quien deja la madre, por enfermedad mortal, y a cuyo perro, Sickan, se le da muerte mientras él tiene que mudarse a casa de unos parientes del campo, lejos de la ciudad en la que ha crecido. El título del libro y del filme se refiere a la situación de Ingemar, psicológica y existencialmente. Su fantasía más expresiva está relacionada con el perro ruso Laika, enviado solo al espacio en un sputnik, sin tener voz ni voto en el asunto. Tales momentos son relatados sobre el fondo del infinito de un cielo azul salpicado de estrellas, ocasiones en que la soledad y la vulnerabilidad de Ingemar adquieren una perspectiva metafísica. En el nivel psicológico, esas tomas pueden ser yuxtapuestas en otra viñeta repetida, en que Ingemar cuenta chistes a su madre en una época en que esta todavía sana y podía reírse. Nosotros comprendemos, e Ingemar sospecha, que esos momentos no volverán; que al igual que el perro ya muerto en el espacio, han pasado al eterno mundo de los recuerdos. Sin embargo, Ingemar es un sobreviviente; en parte, porque tiene vitalidad, sensibilidad y humor, y en parte, porque sus parientes y la gente del pueblo son seres humanos decentes, que le aceptan, no por compasión ni sentimentalismo, sino en sus propias condiciones. La película finaliza con un canto a la vida en donde el pueblo, que es como una familia ampliada, celebra la victoria del boxeador sueco Ingemar Johansson sobre Floyd Patterson, mientras que el joven Ingemar, se queda dormido en los brazos de su primer amor juvenil, Saga.



25. LOS INMORTALES (Highlanders). 1986. Inglaterra. Dir: Russell Mulcahy

Argumento: Los Inmortales son una raza especial de hombres que sólo pueden morir decapitados entre sí. Fueron apareciendo a través de los siglos, viviendo entre nosotros silenciosamente. Unos estaban al lado del bien, otros al lado del mal. Una maldición los obligaba a luchar entre ellos porque, al final, sólo podía quedar uno. Connor MacLeod (Christopher Lambert) -el escocés- es uno de los supervivientes del clan de los inmortales que ha llegado hasta nuestros días. Las aventuras de una raza de humanos con el don de la inmortalidad, cuya muerte sólo puede suceder si se les separa la cabeza del cuello, y cuya leyenda reza que "sólo puede quedar uno", supuso un sorprendente éxito de taquilla en todo el mundo (considerando que tanto el director Russell Mulcahy como el protagonista Christopher Lambert eran unos desconocidos), además de ser el germen de varias secuelas y una serie de TV.



26. CUENTA CONMIGO (Stand by me). 1986. EEUU. DIR: Rob Reiner

Argumento: Un grupo de muchachos de una pequeña localidad americana decide emprender un viaje para contemplar el cuerpo sin vida de otro niño de su edad con el objetivo de aparecer como héroes en la televisión. El viaje les servirá como camino interno para relatar y compartir sus emociones, sus ansias, sus proyectos y sus miedos.

Valoración Didáctica: La película está basada en el libro "The Body" de Stephen King, trata con sensibilidad la expresión de la sincera amistad, los mágicos e imborrables recuerdos de la niñez y el abandono de la ingenuidad por parte de cuatro jóvenes en el último año de la década de los 50, lo que puede servir de reflexión sobre cómo era la amistad en otros tiempos y cómo es ahora, así como las diferentes inquietudes e intereses como pudo ser en esa época el contemplar el cuerpo sin vida de otro niño de su edad, cosa impensable en la actualidad. A pesar de la diferencia de época que pudiera hacer creer que no les pueda interesar, el director consigue una muy buena descripción de personajes que hace al espectador partícipe y cómplice.



27. PARA SIEMPRE (Always). 1989. EEUU. Dir: STEVEN SPIELBERG

Argumento: Pete, un piloto que lucha contra los incendios forestales, muere intentando salvarle la vida a su mejor amigo. Su trabajo sin embargo, no termina ahí: en su viaje al cielo, Pete se encuentra con una especie de hada madrina que le pide que regrese a la tierra para transmitir sus conocimientos a otro piloto, se convierta en un ángel de la guarda y, de paso, anime a su novia Dorinda para que pueda seguir viviendo sin su compañía. Fue la última película de la mítica Audrey Hepburn

Valoración didáctica: Esta fue la última película que rodó Audrey Hepburn y lo hizo en el año 1989. Es una nueva versión de la película *Dos en el cielo*, una película de 1943. Plantea, como otras del mismo estilo la idea de un más allá, de un estar conectado más allá de la muerte que permite la reflexión. El director rueda una película llena de emoción y ternura, no exenta de realismo y tragedia, es una magnífica película sobre personas que dedican su vida a apagar espectaculares incendios forestales, todo ello envuelto en una vida de peligro, aventura, amor y compañerismo. El film permite reflexionar sobre el miedo, el riesgo y la amistad. También sobre sus creencias sobre las hadas madrinas, los ángeles y el cielo ¿Por qué no?



28. GHOST, MAS ALLÁ DEL AMOR.1990. EUA. Dir: Jerry Zucker

Argumento: Una pareja de enamorados ve truncada su felicidad cuando él es asesinado por un ladrón. La necesidad de salvar la vida a la chica hace que él permanezca en la Tierra en forma de fantasma e intente advertirla del peligro que corre. Su único medio de comunicación es una alocada vidente.

Valoración Didáctica: La película permite plantear debate sobre el más allá, sobre los sentimientos al perder al amor de tu vida, sobre los o las vivencias



29. THE DOCTOR 1991 USA - DIR: Randa Haines.

Argumento: Un famoso médico que trata a sus pacientes desde su poder y sin consideración, se convierte en paciente. Al tener que pasar por todo lo que pasan sus pacientes se va sensibilizando y humanizando hasta que cuando se recupera, obliga a todo su equipo a “hacer” de pacientes.

Valoración Didáctica: Además de cuestionar la deshumanización actual de la salud y poner de manifiesto la importancia de los sentimientos en la relación médico-paciente, la relación del protagonista con una chica que padece cáncer en estado terminal, plantea la importancia del presente y del vivir teniendo en cuenta a los otros.



30. MI CHICA. 1991. EUA. Dir: Howard Zieff

Argumento: Vada Sultenfuss es una niña obsesionada con la muerte. Su madre ha muerto y su padre dirige una funeraria. Además está enamorada de su profesor de inglés y se apunta a unos cursos de poesía en verano sólo para impresionarle. Thomas J., su mejor amigo, es alérgico a todo. Cuando el padre de Vada contrata a Shelly -una experta maquilladora- para su negocio, comienza a enamorarse de ella y ella hará todo lo posible para separarlos. Además este no será un verano cualquiera para Vada. Conocerá a Thomas, y algo especial nace entre ellos; su primer beso, su primer amor, y su primer paso hacia la adolescencia

Valoración didáctica: Es difícil encontrar películas que podamos proponer a los alumnos de Primaria, ésta es una de ellas, es una historia muy creíble con circunstancias que les puede pasar a cualquiera de ellos y en ella se muestra una de las maneras de encarar situaciones con las que no estás de acuerdo (el enamoramiento de su padre) o con las que no puedes hacer nada por remediar (la muerte de su madre)



31. LOS AMIGOS DE PETER. 1992-REINO UNIDO. DIR: Kenneth Branagh

Argumento: Peter invita a sus amigos de la infancia y de la juventud a su mansión en el campo con el propósito de reunirlos y recordar viejos tiempos. Al final de la fiesta les comunicará que padece el SIDA y que quería despedirse de ellos.

Valoración Didáctica: El ocultamiento social que se hace de la enfermedad del SIDA y cómo eso, aísla a los que la padecen. Sinceridad y Amistad, un tandem que se cuestiona en las situaciones críticas.



32. EL ACEITE DE LA VIDA 1992. EUA. DIR: George Miller .

Argumento: Basada en hechos reales. Al hijo de una familia de investigadores que han vivido en África durante cierto tiempo se le diagnostica la enfermedad genética ALD (adrenoleucodistrofia). Cómo va desarrollándose la enfermedad y cómo los padres van reaccionando ante ella, investigando en sus causas y sus posibles remedios e intentando crear conciencia social sobre ella. Historia real sobre la cruel y rara enfermedad la alencodostrofia de un niño y donde los médicos no saben como tratarla. Los padres se enteran que a partir de un aceite pueden aliviar a su hijo de sus dolores y problemas y se lanzan a la batalla: lo más difícil, convencer a los escépticos doctores de que el aceite sí tiene efectos terapéuticos.

Valoración Didáctica: La tenacidad y el amor con que los padres atienden a su hijo y a la vez investigan noche y día para intentar dar con el remedio que es lo que da nombre a la película. Esa constancia que, aún haciéndolo por su hijo, ayuda hoy a muchos otros niños diagnosticados de ALD. Plantea el esfuerzo que cuesta conseguir algo que realmente quieres y cómo vale la pena luchar por ello. Temas que son posible trabajar con esta película: Actitudes ante una enfermedad grave, lucha contra una enfermedad degenerativa, búsqueda de información, como estrategia de afrontamiento, duelo anticipado



33. TRES COLORES: AZUL. 1992. POLONIA. DIR: Krzysztof Kieslowski

Argumento: Tras la muerte de su esposo, un reconocido compositor musical y de su hija en un accidente de tráfico, Julie intenta suicidarse. Tras la convalecencia, se propone rehacer su vida mudándose a un nuevo apartamento y desprendiéndose de todas sus pertenencias materiales y ataduras emocionales. Sin embargo, su vida solitaria se verá perturbada por los problemas de personas procedentes tanto de su vida anterior como de la presente. Lentamente, Julie irá reenganchándose a la vida a través de un creciente sentimiento de compasión

Valoración didáctica: La película es realista en el sentido de reflejar cómo la muerte de nuestros seres queridos nos puede cambiar la vida totalmente y hacernos tomar decisiones que, de ninguna manera hubiéramos hecho. Esperanzadora en el sentido de que lo que le sucede a la protagonista hace que recupere una parte de ella pérdida u oculta. Tiene un ritmo diferente al que nuestros alumnos están acostumbrados en el cine pero eso puede ser también un enriquecimiento. (2º Ciclo de la ESO, Bachiller y Ciclos Formativos)



34. **TIERRAS DE PENUMBRA.** 1993 –UK. DIR: Richard Attenborough.

Argumento: Basada en hechos reales, Anthony Hopkins y Debra Winger recrean la relación que unió al escritor británico al escritor C.S. Lewis y a la poetisa norteamericana Joy Gresham. El director define el film como “una clásica historia de amor llena de ternura, conmovedora, divertida y hasta cierto punto, trágica”

Valoración didáctica: La película ofrece un modelo muy válido de acompañar a la persona amada en momentos en que a ella se le ha declarado una enfermedad muy grave. Es también una oportunidad para replantear los conceptos sobre el amor, la amistad y la libertad. 2º Ciclo de ESO.



35. **CORAZONES Y ALMAS.** 1993. EE.UU. DIR: [Ron Underwood](#)

Argumento: Cuatro personas, dos hombres y dos mujeres, mueren en un accidente de autobús, y sus almas se convierten en los amigos invisibles de un niño que nace en el mismo momento en que ellos mueren. Treinta años después, los cuatro personajes utilizarán el cuerpo de su amigo para resolver aquellas cosas que dejaron pendientes y que les permitirá hacer el viaje final.

Valoración didáctica: La película es para que los alumnos disfruten de fantasía. Es una imaginativa cinta de reencarnaciones y buenos sentimientos. También da pie para hablar de la importancia de no postergar para un *no sabemos cuando* aquello que sentimos y aquello que nos gustaría realizar en la vida. (ESO, Bachiller y C.F.)



**36. LA CASA DE LOS ESPIRITUS. 1993. Dinamarca / Alemania / Portugal / USA.
DIR: Bille August**

Argumento: Esteban Trueba, un humilde minero de fuerte carácter, consigue escapar de su destino al comprar una gran hacienda abandonada, que reconstruye completamente, y al casarse con Clara, la bella hija de un adinerado político conservador, se instalan allí. Clara es una mujer misteriosa, con inexplicables poderes mágicos y una particular relación con Férula, la hermana de Esteban.

Valoración didáctica: Lo que nos lleva a incluir esta película en este artículo es el hecho de los poderes de Clara que son vividos con mucha naturalidad por parte de la familia, lo que facilita que los alumnos expresen sus opiniones sobre lo mágico, lo invisible, lo misterioso, etc. (ESO, Bachiller y C.F.)



37. EL REY LEÓN (The lion King). 1994. EUA (1994). Dir: Rob Minkoff, Roger Allers

Argumento: Narra la aventuras en la sabana africana de Simba, un pequeño león, heredero al trono, que se exilia al ser injustamente acusado de la muerte de su padre, pero que hace buenas amistades y regresa para recuperar lo que es suyo.

Valoración didáctica: Dibujos animados. Temas que son posible trabajar con esta película: Recepción de noticias del fallecimiento de un ser querido, afrontamiento cotidiano cuando no se está con los progenitores, autoconfianza y adquisición de estrategias de actuación y lucha contra las dificultades.



38. VIVIR. 1994. Japón. DIR: Akira Kurosawa

Argumento: La vida de Kanji Watanabe toca poco a poco a su fin tras diagnosticarle un cáncer terminal. Cuando se ve frente a la muerte se para a meditar sobre lo que ha sido su vida, si ha merecido o no la pena, si ha vivido lo suficiente o simplemente ha pasado por ella con más pena que gloria. Tras más de 30 años como funcionario abnegado de su puesto, sin faltas de asistencia y una conducta ejemplar se da cuenta de que a fin de cuentas no ha hecho nada ni por él mismo ni por los demás. Tan sólo la gran dedicación mostrada hacia su hijo le hace, a sus ojos al menos, merecedor de cierto alivio.

Valoración Didáctica: La película a pesar de tratar de cerca el tema de la muerte y de ser un poco triste por momentos, no pretende sino ser una película vital, una película en la que el espectador tenga la sensación una vez que concluye la misma que lo importante no es el hecho de morir sino que lo que importa realmente es vivir con ilusión el tiempo que tengamos.

Además de una alegoría hacia la vida la película ofrece una crítica clara hacia la burocracia japonesa en la que nadie parece hacer lo que debe hacer, ayudar al ciudadano. Es una película llena de momentos sensacionales. Los últimos minutos se dedican a filmar el funeral de Watanabe. No un funeral típico occidental sino un funeral en el que los invitados se reúnen en casa del difunto para comer y beber junto a los anfitriones (su hijo y la mujer de éste) en una especie de celebración en honor a la vida del difunto.



39. NO TE MUERAS SIN DECIRME ADÓNDE VAS. 1995. ARGENTINA. Dir: Eliseo Subiela

Argumento: Leopoldo tiene 50 años, trabaja como proyectista de un cine de barrio y sueña con concretar algún invento que haga trascender su vida. El invento es el "recolector de sueños", con el que consigue obtener imágenes de una mujer que viste ropas del siglo pasado. Ella le revela que se han amado en sucesivas reencarnaciones.

Valoración didáctica: Elementos fantásticos urdidos en una historia dramática y de corte romántico, que profundiza la fórmula de realismo mágico más reflexión filosófica y que, de nuevo, nos lleva al tema de la reencarnación. ((ESO, Bachiller y C.F.)



40. PENA DE MUERTE 1995 EUA - DIR: Tim Robbins.

Argumento: Un preso al que se le comunica que se le ejecutará es ayudado por una monja seglar. Trata de la relación que se establece entre ellos y entre él y su condena.

Valoración Didáctica. Interesante para explorar los límites y los excesos de una relación de ayuda, cuándo el otro y hasta dónde el otro quiere ser ayudado y cómo uno se beneficia del estar ayudando. Interesante también para plantear la cuestión de la pena de muerte.



41. BELLEZA ROBADA. 1995. ITALIA. DIR: Bernardo Bertolucci

Argumento: Tras el suicidio de su madre, una joven americana se marcha de veraneo a la casa de unos amigos en la Toscana italiana. Aquí despertará al amor, y descubrirá nuevos sentimientos al convivir junto a la peculiar familia que la hospeda.

Valoración didáctica: Se combinan de manera muy bella en esta película el despertar del amor adolescente, superando dificultades en la historia personal de la protagonista con la enfermedad terminal de uno de los invitados y la relación tan bonita que él mantiene con ella.



42. EL PACIENTE INGLÉS. 1996. EEUU. DIR: Anthony Minghella

Argumento: Al final de la Segunda Guerra Mundial, en una villa en ruinas en la Toscana, se reúnen cuatro personajes. Un enigmático hombre con el cuerpo completamente quemado que todavía tiene tiempo para contarle la trágica historia de su vida, cuando trabajó como espía alemán a una joven enfermera; un cínico superviviente y un zapador sij especialista en desactivar explosivos. Atrapados en un limbo de brumosos claroscuros, estos cuatro extranjeros de sí mismos irán recomponiendo el mosaico de sus respectivas identidades a través de una serie de recuerdos, revelaciones que discurren paralelamente a una bellísima historia de amor y celos.

Valoración Didáctica: Es un film intenso y largo, pero también profundamente bello. La historia de un conde húngaro, que fue abatido por los alemanes y rescatado casi totalmente quemado por los beduinos es el punto de partida para una verdadera búsqueda de la identidad de un grupo de seres humanos en el final de la guerra, devastados por la violencia. El film viene y va del presente al pasado, de la desolación a la plenitud, con la muerte siempre acechando por el estado en que se encuentra el cuerpo quemado, los cuidados que le son proferidos, todo esto dará que pensar a los alumnos.



43. PONETTE. 1996. FRANCIA. DiR: Jacques Doillon.

Argumento: Ponette es una niña de cuatro años, que acaba de perder a su madre en accidente de automóvil, en el que también iba ella. Su mano y antebrazo izquierdo escayolados hacen constantemente presente al espectador el suceso que no ha visto. El padre lleva a Ponette al lugar en que perdió a su madre, y procura, allí en el campo, explicarle con suave y rotunda claridad el hecho irreversible de la muerte; sin esperanza, al no ser él creyente. Ponette, que sí lo es, como su madre, no acepta el no poder verla más... aquí.

Valoración didáctica: La película desarrolla de modo principal la *tesis* de Ponette, frente a las razones de su padre y de otras personas mayores, aunque todas la ayuden y algunas enriquezcan su fe. Jacques Doillon desarrolla la historia de Ponette hilvanando sucesos cotidianos, mínimos, a veces en sostenidas y largas secuencias admirablemente resueltas: los momentos previos al entierro, la estancia de Ponette en casa de su tía y sus primos, las conversaciones con ella, con el padre, los juegos, su soledad buscada, el colegio y los primos y amigas... La historia es sobre todo la del alma de Ponette en su decidido deseo de ver otra vez a su madre, empeño que llega a hacerse imperiosa petición a Dios, urgente, ansiosa, petición que no puede Dios dejar de realizar, pues es Todopoderoso. Ésta es la *tesis* de Ponette. Muy adecuada para iniciar el tema en el Ciclo Superior de Primaria.



44. MIRADA AL MAS ALLA. 1996. EE.UU. DIR: John Korty

Argumento:Mark acaba de perder a su hija en un accidente. Como no pudo dedicarle el tiempo necesario cuando ésta vivía, ahora se ve angustiado.

Valoración Didáctica: Reflexión sobre el vivir sabiéndonos mortales, no dejando las cosas verdaderamente importantes para más adelante sino teniendo actualizados nuestros sentimientos y el cuidado a las personas que queremos



45. SIETE AÑOS EN EL TÍBET. 1997-EUA. DIR: Jean-Jacques Annaud

Argumento : Aborda la legendaria historia de Heinrich Harrer (B. Pitt), el famoso pianista austríaco que, en busca de la gloria, inició en el otoño de 1939 una expedición al Himalaya con el objetivo de alcanzar la cima del Nanga Parbat. Estalla la Segunda Guerra Mundial y se ven obligados a refugiarse, después de escapar de un campo de concentración inglés en la India, en la sagrada tierra del Tíbet.

Valoración Didáctica: El contraste de valores entre Oriente y Occidente y el enriquecimiento mutuo; el valor de la espiritualidad para afrontar las situaciones difíciles de la vida; la amistad que estableció con el Dalai Lama que alcanza su punto culminante cuando el Tíbet es invadido por China.



46. EL SABOR DE LAS CEREZAS (Taste of Cherry). 1997. Irán. Dir: Abbas Kiarostami

Argumento: Un hombre busca un testigo de su propia muerte, quiere suicidarse y necesita a alguien que le ayude en su objetivo, alguien que le dé sepultura después de que se haya suicidado. En el tiempo que dura esa búsqueda, van apareciendo individuos que le recuerdan instintos, sentimientos, placeres, convicciones... por las que él ha vivido hasta ahora y por las que, tal vez, debería seguir adelante. Si consigue o no su propósito, ya es otra historia.

Valoración didáctica: Tras una trama livianísima, se susurra la trascendencia de la vida humana y el misterio de la libertad. Un film obsesivo de intensidad penetrante, una parábola engañosamente sencilla de la condición humana, contada con un incomparable sentido poético y lírico. En esta película lo que importa es la reflexión sobre la vida y la muerte, la decisión de un hombre cansado de vivir en un mundo que no desea. El film esquiva la más mínima exposición de las razones que hicieron que Badii decidiera suicidarse. Con lo que los alumnos, inevitablemente, comenzarán a imaginarlas por su lado. Y cuando queda en claro que nunca se sabrán los motivos, las especulaciones son reemplazadas por la intriga intelectual: lo evidente es que el film no expondrá las razones para aislar esa decisión. Para preguntar, y preguntarse, si se puede justificar el suicidio independientemente de las circunstancias que lo susciten. De algún modo Kiarostami está anticipando que, para él, el suicidio no puede justificarse jamás. El problema es el modo mediante el cual llega a dicha conclusión. (Bachiller y Ciclos Formativos)



47. KUNDUN 1997. EUA. DIR: Martin Scorsese.

Argumento: La vida del Dalai Lama desde que es pequeño y cómo se convierte en Su Santidad, el decimocuarto Dalai Lama.

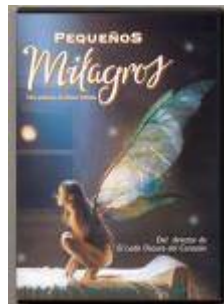
Valoración Didáctica: El budismo. El Dalai Lama y su significación. El descubrimiento del mundo espiritual. Los valores de la cultura Tibetana. La importancia de vivir teniendo en cuenta la muerte en el budismo tibetano.



48. HERCULES. 1997. EEUU. DIR: Ron Clements y John Musker

Argumento: Hades, señor del inframundo, odia su trabajo y planea destronar al dios Zeus. Consulta a las moiras-grayas para conocer el resultado de su plan, las moiras-grayas le dicen que Hércules, el hijo de Zeus y Hera, será una amenaza para sus planes. Hades envía a sus dos secuaces Pena y Pánico para que conviertan en mortal al bebé Hércules y lo maten, pero antes de convertirlo en mortal aparecen dos humanos: Anfitrión y su mujer Alcmena; Pánico y Pena se ocultan, tras eso intentan matar al bebé convirtiéndose en dos serpientes, pero fracasan. Los humanos adoptan a Hércules quien al no beber completamente la poción que lo haría mortal, presenta una gran fuerza.

Valoración Didáctica: La película nos sirve de punto de partida para un estudio de la mitología clásica y cómo está representada en ella el amor, la vida y la muerte.



49. PEQUEÑOS MILAGROS. 1997. Argentina. DIR: Eliseo Subiela

Argumento: Rosalía, una cajera de Buenos Aires, descubre que es un hada. Desde ese momento trata de descubrir cuáles son sus capacidades y cómo volver al mundo al que ella cree pertenecer.

Valoración didáctica: El film de Subiela pretende que la realidad tenga rasgos mágicos, donde con pequeños detalles se altere lo sombrío de la vida y se cumplan los pequeños deseos con pequeños milagros. La película intenta transmitir que siempre triunfa el amor como milagro cotidiano, siempre y cuando recuperemos la niñez y la fantasía.



50. TIC TAC. ESPAÑA. 1997. DIR: Rosa Vergés

Argumento: Cada año, el seis de Enero, los Tres Reyes Magos de Oriente traen regalos a los niños. Este año, un avisado niño de siete años, ha escrito una carta a los Reyes muy extraña: quiere conocer la Eternidad. Su deseo pondrá en peligro las vacaciones con sus padres en Francia. Las complicaciones empiezan cuando el tren en el que viajan se para en una misteriosa estación sin nombre y Héctor baja al andén, donde ha visto un buzón real, para echar su carta. El tren se va. Se hace de noche y Héctor se queda solo y triste en el andén, mientras el reloj de la estación, inexplicablemente, va perdiendo las horas. Pero todo cambia cuando conoce a Bibu, el ingenioso hijo minusválido del enigmático Jefe de Estación, y a Olivia, la dulce hermana que cocina golosinas y toca el violín. Con ellos descubrirá que el tiempo está vivo y disfrutará de un mundo fantástico escondido dentro de los relojes.

Valoración didáctica: Es una película que plantea a los más pequeños (9, 10 y 11 años) la cuestión del tiempo, la posibilidad de la magia. No es una película sobre la muerte directamente pero abre el espacio de que lo imposible es imposible y nos pareció oportuno incluirla por su originalidad.



51. QUÉDATE A MI LADO. 1998-EUA. DIR: John Williams y Chris Columbus

Argumento: Meryl Streep da vida a la ex-mujer de que ya tiene una nueva relación (), de su anterior matrimonio tiene dos hijos. En principio, la novia actual y la ex-mujer se llevan muy mal hasta que a ésta última se le diagnostica una enfermedad terminal y acaban todos implicándose en ese proceso.

Valoración Didáctica: *Fundamentalmente cómo la proximidad de la muerte nos hace dar valor a las personas y nos hace más humanos más allá de nuestra diferencias y cómo vive la protagonista su acercamiento al final de su vida, despidiéndose de sus hijos y hablando con ellos.*



52. **¿CONOCES A JOE BLACK?** 1998-EUA. DIR.: Martín Brest

Argumento: El magnate de la prensa William Parrish (A. Hopkins) lleva una vida placentera hasta que *un caballero* que se identifica como La Muerte (B. Pitt) llama a su puerta con una extraordinaria propuesta: retrasará el inminente fallecimiento de Bill a cambio de que éste le invite a un *tour* por la vida, en ese *tour*, Joe Black se enamora de la hija de Hill y amenaza con cambiar las reglas.

Valoración Didáctica: La Muerte está siempre presente pero preferimos ignorarla, no se pueden hacer pactos de honor con algo tan desconocido y que no se tiene a las reglas habituales. Pertinente para plantear hasta qué punto vivimos sabiendo que un día la muerte se llevará a nuestros seres queridos y a nosotros mismos.



53. **PATCH ADAMS.** 1998 EUA - DIR: Tom Shadyac

Argumento: A causa de una depresión profunda, H. Patch Adams decide ingresar voluntariamente en un psiquiátrico para que le traten esa melancolía existencial. Allí, a través de la relación con los enfermos, descubre el sentido de la vida: ayudar a los otros. Decide entonces estudiar Medicina, aunque socialmente ya es mayor para tal aventura. Dispone de una mente privilegiada por lo que destaca a nivel de notas sin apenas estudiar y destaca también por intentar constantemente demostrar con sus actos la importancia de ayudar al otro.

Valoración didáctica: Son varias las aportaciones que hace esta película, aunque de una manera un tanto histriónica característica de los films americanos, aún así se aboga en todo momento por la humanización del trato médico, por la importancia de los afectos y del saber ver a la persona en el paciente, por potenciar en el paciente lo que en él hay de vida y el intento de mejorar su calidad de vida. Cuestiona el "poder" médico y también la creencia social de la muerte como algo terrible. El film está hecho con humor, al cual le da mucha importancia en el tratamiento de los pacientes. Con final feliz y historia de amor incluida. Edad: 1er. Ciclo de ESO.



54. HISTORIA DE UNA GAVIOTA Y EL GATO QUE LE ENSEÑÓ A VOLAR (La gabanella e il gatto). 1998. ITALIA. Dir: Enzo d'Alo

Argumento: Basada en el libro del mismo título de Luis Sepúlveda. Fábula sobre la tolerancia y el respeto a las diferencias. Narra como Kenga, una gaviota envenenada por una mancha de petróleo, justo antes de morir, logra confiar su huevo al gato Zorbas, obteniendo de él tres promesas: no comerse el huevo, cuidar de él hasta que se abra y enseñar a volar al recién nacido.



55. COSAS QUE IMPORTAN 1998 EUA - DIR: Carl Franklin.

Argumento: Ellen trabaja en un importante periódico de Nueva York, está iniciando su carrera y se le augura un futuro brillante. Pero su vida vida sufre un gran cambio cuando su padre le pide que vuelva a casa a cuidar a su madre gravemente enferma de cáncer.

Valoración Didáctica: Plantea la jerarquía de valores que impera en nuestra sociedad cuando la protagonista no tiene más remedio que anteponer el cuidado de su madre en un lugar retirado a su agitada vida profesional en la ciudad y cómo esto le va dando un sentido muy gratificante y le aporta cosas que, de ninguna manera hubiera experimentado, de no haber tomado esa decisión tan importante a la cual es obligada, en un principio, por su padre. 1º y 2º ciclo de ESO.



56. EL HOMBRE BICENTENARIO. 1999. USA. DIR.: Chris Columbus

Argumento: Es la primera década del nuevo milenio y Richard llega a casa con un regalo, un robot llamado Andrew que realizará tareas menores de la casa, como la cocina, limpieza, reparaciones caseras, jugar y cuidar de los niños, aunque a la pequeña Amanda le da un poco de miedo. Pero no tiene nada que temer porque Andrew siempre estará ahí para protegerla. Y así va pasando el tiempo, primero años, luego décadas. Andrew ve cómo la familia se convierte en un grupo de adultos que envejece. Esto hace que Andrew repare en lo distinto que es porque por él no pasa el tiempo, en su individualidad y en lo solo que se encuentra.

Valoración didáctica: Se basa en la novela de Isaac Asimov *The positronic man*, escrita en 1976 con motivo del doscientos aniversario de los Estados Unidos. La película plantea la imposibilidad de emocionarse, de enamorarse y de morir de los robots y cómo Andrew consigue más de lo que hubiéramos imaginado. (Ciclo Superior de Primaria y ESO)



57. HOY EMPIEZA TODO. 1999-FRANCIA. DIR: Bertrand Tavernier

Argumento: La vida y el trabajo de un maestro de vocación en un barrio socialmente empobrecido con problemas de paro. En sus avatares se produce la muerte de un alumno.

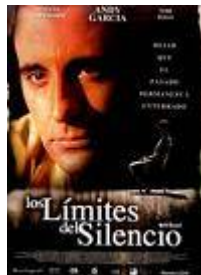
Valoración Didáctica: La dedicación, entrega e implicación en su trabajo que se extra limita a lo establecido. El tratamiento tan humano que se le da al hecho de que un alumno, un miembro de la comunidad escolar, muera, cuando lo habitual es ignorarlo.



58. LOS HIJOS DEL AYER (Yesterday's Children). 2000. EUA. DIR: Marcus Cole

Argumento: Desde su infancia, Jenny tiene extraños sueños que evocan otra vida transcurrida a principios de siglo de un pueblecito de Irlanda. Ella, que nunca estuvo en tal lugar, decide viajar hasta allí para seguir la pista de la mujer que ve en sus sueños

Valoración Didáctica: La película muestra como si fuera muy real que, en nuestra vida, podemos ver "estrofas" de la otra, que hemos podido tener anteriores vidas, que nuestra alma puede nacer infinidad de veces, con diferente cuerpo, así que nos lleva directamente al tema de la reencarnación y a su debate. Además, conocemos con esta película una Irlanda preciosa y también podemos hablar de la importancia de los sueños. (ESO, Bachiller y C.F.)



59. LOS LÍMITES DEL SILENCIO (The unsaid). 2001. EUA. Dir: Tom McLoughlin.

Argumento: Michael Hunter (Andy Garcia) es un psicólogo brillante cuya vida profesional y personal queda hecha añicos después del trágico suicidio de su hijo. La trama se inicia cuando Barbara (Teri Polo), una ex-alumna de Michael, le pide que salga de su retiro para tratar a un joven, Tommy (Vincent Kartheiser), que vive en una residencia colectiva. Michael acepta tratar al chico que, en muchos aspectos, le recuerda a su propio hijo. El psicólogo se vuelca en el tratamiento de Tommy, ya que ve una oportunidad para enfrentarse a su culpabilidad por la muerte evitable de su hijo y una vía para poder recuperar su propia vida. Sin embargo, los problemas de Tommy son mucho más graves de lo que nadie pueda imaginarse. A través de un encuentro casual, Tommy empieza a salir con Shelly (Linda Cardellini), la hija de Michael, y surge entre ellos una relación inocente. Finalmente, Michael consigue descubrir la verdad y se entera de que Shelly se está viendo a escondidas con el joven perturbado. Michael no sólo tiene que salvar a su hija, sino que tiene que enfrentarse a su propio pasado.

Valoración didáctica: Temas que son posible trabajar con esta película: Suicidio de hijo adolescente, elaboración del duelo asociado a culpabilidad, afectación en la vida persona y profesional, abusos sexuales en menores.



60. CORAZONES EN ATLÁNTIDA. 2001. EUA. DIR: Scott Hicks.

Argumento: El pasado irrumpe repentinamente en la vida de Bobby Garfield, un fotógrafo de mediana edad, cuando la muerte de un amigo de la infancia le hace volver a la ciudad en la que creció, y a los recuerdos de su undécimo verano en 1960. Es un verano de amistad compartida con sus amigos íntimos, Carol y Sully y marcado por la llegada de un nuevo inquilino, Ted Brautigan al apartamento de arriba de la casa de huéspedes donde vive Bobby con su obsesiva madre, Liz.

Valoración didáctica: La película se basa en la serie de historias interconectadas que Stephen King escribió en 1999. Como Ted trae consigo un pasado lleno de fantasmas y extraños poderes esto da pie a comentar con los alumnos qué piensan sobre este tipo de situaciones y si han tenido o no alguna experiencia al respecto. Cuando le ofrece a Bobby un trabajo: leerle el periódico para que el viejo no fuerce su deteriorada vista, no es sólo un trabajo, Ted requiere los servicios del muchacho para que le ayude a evitar un gran peligro que le está acechando. Algo más para reflexionar: cómo influyen en nuestra vida presente, los hechos sucedidos en el pasado y las muertes de personas queridas. (2º Ciclo de la ESO, Bachiller y C.F.)



61. EL FUNERAL DEL JEFE. 2001. CHINA. DIR: Feng Xiaogang.

Argumento: Un famoso director de cine, Don Tyler, está rodeado de cientos de extras en la fantástica Ciudad Prohibida en China (durante siglos, residencia de los emperadores más poderosos del mundo) cuando sufre una falta de creatividad y no tiene ni idea de dónde colocar la cámara. Su jefe del estudio abandona la película, y su depresión sólo se ve aliviada por la insólita relación que mantiene con un cámara chino que está pasando por una mala racha, YoYo. La melancolía del director se convierte en algo muy serio cuando entra en coma, y resulta que su último deseo es que YoYo le dé un disparatado "funeral cómico" y así prepararse para la reencarnación budista. Cuando los gastos del espectacular evento se disparen, YoYo deberá arreglárselas para que todo siga adelante vendiendo este funeral único para que sea televisado en todo el mundo.

Valoración Didáctica: Aporta un toque de humor al tema de la muerte, además, el film puede crear debate sobre la reencarnación y sobre el tipo de entierro y de funeral que cada uno desearía para sí mismo



62. LA HABITACION DE MARVIN (Marvin's room). 1995. EUA. Dir: Jerry Zacks

Argumento: La historia de dos hermanas, una de ellas (Diane Keaton) se ha encargado siempre de su padre enfermo (Marvin) y la otra (Meryl Streep) que ha tenido una vida muy azarosa, está separada y tiene dos hijos, uno de los cuales está internado en un psiquiátrico por haber incendiado su casa. Cuando a la hermana que ha cuidado siempre de su padre le diagnostican un cáncer terminal, Meryl Streep coge a sus hijos y va a visitarla, quedándose más tiempo del previsto.

Valoración Didáctica: El amor que reciben las personas que cuidan a los enfermos y la sensibilidad que desarrollan. Cómo el cariño de la tía por el "pirómano" va haciendo que éste se vaya transformando y va enseñando a la madre cómo tratarlo. Los valores que aparecen ante la inminencia de la muerte. La presencia de los niños y adolescentes en todo el proceso



63. CITY OF ANGELS. 1998-EUA. DIR: Brad Silberling

Argumento: Dos almas, una mortal y otra celestial sacrificarán todo lo conocido por el amor. Describe cómo pasan sus ilimitadas vidas los ángeles.

Valoración Didáctica: La creencia en el más allá, las creencias sociales. El valor del amor. La importancia de lo que hacen los ángeles: escuchar a los demás; celebrar sus vidas, cuidar sus muertes; consolar a los necesitados.



64. MÁS ALLA DE LOS SUEÑOS (What dreams may come).1998. EEUU. DIR: Vincent Ward

Argumento: El guión de Ron Bass —basado en una novela del famoso autor de ciencia-ficción Richard Matheson— describe el drama de Chris, un hombre maduro, profundamente enamorado de su esposa Annie, que también le corresponde. Ese amor es puesto a prueba cuando mueren en un accidente de coche los dos hijos adolescentes del matrimonio y, sobre todo, cuando fallece Chris en similares circunstancias. Desesperada, Annie, que ya había recibido tratamiento psiquiátrico, se suicida. Desde «su cielo», con la forma de los bellos cuadros que pintaba su esposa, Chris se lanza a rescatar a Annie del dantesco infierno de los suicidas. En su viaje, contará con la ayuda de una especie de ángel de la guarda y de un misterioso guía, experto en el infierno.

Valoración didáctica: Es una película muy poco realista, que quiere recuperar la dimensión espiritual del hombre frente al materialismo; renuncia a la plena ortodoxia de las grandes religiones tradicionales en favor de la integración de sus elementos principales con ideas New Age, esotéricas o psicoanalíticas y hay un predominio casi absoluto de los sentimientos sobre la razón. Romántica, convencional y empalagosa, de estructura confusa y con un fondo caótico en el que se mezcla la doctrina cristiana sobre el cielo, el purgatorio y el infierno con una cierta aceptación de la reencarnación, toques de ecologismo esotérico, fuertes acentos de idealismo subjetivista —se insiste en que «el pensamiento es la realidad, y la realidad física, pura ilusión», y una hipersentimental visión del poder redentor del amor, capaz de arrancar un alma de las penas eternas del infierno. (ESO)



65. DELICIOSA MARTHA. 2001. Alemania-Austria-Italia-Suiza. DIR: SANDRA NETTELBECK

Argumento: Martha, una encantadora cocinera apasionada por su profesión, realiza verdaderas obras de arte culinarias en un pequeño restaurante de Hamburgo. Aún así su vida es bastante monótona. Martha es introvertida, no tiene prácticamente vida social y vive únicamente para su trabajo. Pero su vida cambiará de repente cuando su hermana, una soltera que vivía sola con su hija de ocho años, muere en un accidente. Martha se hace cargo de Lina, su sobrina, que sufre mucho por la muerte de su madre. Sólo la presencia de Mario, un compañero italiano de Martha, pondrá un poco de alegría y de pasta en sus vidas. Mario pasa de ser un rival a un buen amigo. Pero un día el padre de Lina, al que Martha había intentado localizar, aparece en su puerta. Quiere llevarse a su hija a Italia y Martha tiene que tomar una decisión.

Valoración Didáctica: Trata el tema del duelo infantil y cómo alguien puede hacer de elemento cuidador ante la ausencia



66. VUELVO A CASA (Je rentre à la maison) (Vou para casa) . 2001. PORTUGAL-FRANCIA. DIR: Manoel de Oliveira.

Argumento: Gilbert Valence es un consagrado actor teatral que repentinamente sufre la tragedia, no en los escenarios sino en su propia vida real, cuando recibe la noticia de que su familia ha fallecido en un accidente de tráfico. A partir de ese momento, un Gilbert cansado y desencajado trata de recobrar el rumbo de su vida con ayuda de lo que más adora: el teatro y su pequeño nieto.

Valoración Didáctica: El film enseña que la vida es imprevisible, que la muerte llega sin avisar y por eso, es importante tener nuestros sentimientos a l día y ni tener deudas afectivas. También enseña cómo el hecho de tener aficiones e inquietudes ayudan a traspasar los sucesos trágicos y difíciles de nuestra vida y que siempre es posible por muy grande que sea lo que ha sucedido



67. LOS OTROS. 2001. España-USA-Francia. DIR: Alejandro Amenabar

Argumento: Isla de Jersey, 1945. La II Guerra Mundial ha terminado pero el marido de Grace no vuelve. Sola en un aislado caserón victoriano, educa a sus hijos dentro de estrictas normas religiosas. Los niños sufren una extraña enfermedad: no pueden recibir directamente la luz del día. Los tres nuevos sirvientes que se incorporan a la vida familiar deben aprender una regla vital: la casa estará siempre en penumbra; nunca se abrirá una puerta si no se ha cerrado la anterior. El estricto orden que Grace ha impuesto hasta entonces será desafiado.

Valoración didáctica: La película plantea de manera inteligente cuestiones como la existencia de fantasmas, las creencias religiosas, en un clima de intriga que mantendrá sin lugar a dudas la atención de los alumnos. (2º Ciclo de la ESO; Bachiller y C.F.)



68. SIN NOTICIAS DE DIOS. 2001.-ESPAÑA. DIR: Agustín Díaz Yañez.

Argumento: El Cielo y el Infierno envían sus respectivos emisarios a la Tierra con una misión: ganar el alma de un boxeador acabado, Many, cuya madre clama al cielo que lo salve. Y es que el Cielo está despoblado de almas y necesita urgentemente una victoria aunque sea nimia sobre el abarrotado infierno para mantener la esperanza.

Valoración Didáctica: La película se desarrolla de una manera intrincada, es decir, cuesta un tiempo darse cuenta de lo que en el argumento parece tan claro, lo cual le proporciona intriga y, también cierto desconcierto. Es válida para abrir debate sobre las creencias del Cielo y el Infierno, sobre el más allá, sobre el buen hacer en nuestra vida. 2º Ciclo de ESO



69. LA HABITACIÓN DEL HIJO (La stanza del figlio). 2001-FRANCIA/ITALIA. DIR: Nanni Moretti

Argumento: Narra la historia de una familia muy unida que vive en el norte de Italia. El padre, Giovanni; la madre, Paola y sus hijos, ya adolescentes: Irene y Andrea. Giovanni es psiquiatra. Un domingo por la mañana, Giovanni es llamado con urgencia por un paciente. Eso motiva que no pueda ir a correr con su hijo como acostumbra. Andrea sale, entonces, con sus amigos. No volverá.

Valoración Didáctica: No dejar para más tarde las cosas que apreciamos, atender a los que verdaderamente nos importan. Tener en cuenta cuando sucede la pérdida de un hijo que hay otros hijos. Cómo se puede transformar y/o romper una familia cuando uno de los miembros muere.



70. EN LA HABITACIÓN (In the Bedroom) 2001. EEUU. Dir: Todd Field

Argumento: Cuando se trata de las personas que más nos importan, pocos de nosotros sabemos de lo que seríamos capaces de hacer, o de lo que haríamos en nombre del amor. *En la habitación* plantea esta cuestión en una familia que se encuentra inmersa en una crisis de este tipo, y realiza una exploración de las extraordinarias acciones que el amor puede justificar, empujándonos a cualquiera de nosotros a lugares muy alejados de nuestra propia moral. Verano en la costa de Maine, la historia se centra en las dinámicas internas de una familia en transición. Matt Fowler (Tom Wilkinson) es un médico que ejerce en su Maine natal y está casado con la neoyorquina Ruth Fowler (Sissy Spacek), una profesora de música coral. Su único hijo, Frank (Nick Stahl), en casa durante las vacaciones estivales, está trabajando como pescador de langostas a tiempo parcial para ganar dinero para sus estudios. Está manteniendo una relación amorosa con una madre soltera de la localidad (Marisa Tomei). A medida que la belleza del breve y fugaz verano de Maine llega a su final, estos personajes se ven envueltos en una inimaginable tragedia.

Valoración didáctica: Temas que son posible trabajar con esta película: Fallecimiento de un hijo, reacciones de los padres, expresión de emociones tras muerte de un ser querido.



71. AMAR LA VIDA (Wit). 2001. Inglaterra. Dir: Mike Nichols.

Argumento: Una profesora de Literatura (Emma Thompson) es diagnosticada de cáncer. Es un monólogo-reflexión sobre lo que el proceso de la enfermedad le va enseñando.

Valoración Didáctica. A mi entender no tiene ningún valor didáctico ya que el hecho de que sea prácticamente un monólogo y que la mayor parte de las escenas se desarrollen en la habitación de la enferma, con todo detalle de vómitos, etc. Ofrece una crudeza que puede proporcionar más rechazo que aceptación. El motivo de que aparezca en este artículo es casi como advertencia.



72. HABLE CON ELLA. 2002. ESPAÑA. DIR: Pedro Almodóvar

Argumento: El protagonista que sufre de una psicopatía está enamorado de una bailarina que queda en estado de coma y a la que cuida durante mucho tiempo hasta que, abusando de ella, la deja embarazada y es encerrado en prisión por ello. Otra historia de amor donde ella también está en coma se desarrolla paralelamente.

Valoración Didáctica: El amor y dedicación a una persona que no responde con ninguna señal de vida que nos sea la respiración, aunque más tarde se descubre el “trastorno mental” de este cuidador que, a pesar de ello, le enseña al compañero de habitación, que se convertirá en su amigo, la importancia de hablar a la persona que quiere, no sólo por ella sino por él, para que sienta que no está muerta. Importante la línea tan fina que separa la locura de la cordura.



73. LA VIDA CONTINÚA (Moonlight Mile). 2002. EUA. Dir: Brad Silverling

Argumento: El penoso proceso de superar la muerte de un ser querido es el eje temático de este film en el que el novio y los padres de una joven víctima se debaten entre el dolor de la ausencia y el deber de seguir viviendo. Escrita y dirigida por Brad Silberling, un director de productos típicos de Hollywood, se distancia de ese molde para contar una historia personal, basada en la muerte de su propia novia, la conocida actriz de televisión estadounidense Rebecca Schaeffer. Ese distanciamiento es -según ha coincidido en destacar la crítica- una virtud y un defecto al mismo tiempo: demasiado honesta y perturbadora para el gusto del gran público, está atravesada por un espíritu conciliador fácil de leer como una concesión a la industria. El papel central lo lleva el joven Jake Gyllenhaal, acompañado por dos figuras de peso como Dustin Hoffman y Susan Sarandon.

Valoración didáctica: Temas que son posible trabajar con esta película: Muerte de adolescentes, impacto en familiares y amigos, procesos judiciales asociados a la pérdida de un ser querido, vivencias del funeral, aprender a vivir sin el ser querido, idealización del ser querido, reparación del dolor por la pérdida.



74. EL VIAJE DE CAROL. 2002. ESPAÑA. DIR: Imanol Uribe

Argumento: Carol, una adolescente de madre española y padre norteamericano, viaja por primera vez a España en la primavera de 1938 en compañía de su madre separada de su padre, piloto en las Brigadas Internacionales al que ella adora. Su llegada al pueblo materno transforma un entorno familiar lleno de secretos. Armada de un carácter rebelde, se opone a los convencionalismos de un mundo que le resulta desconocido. La complicidad con Maruja, las lecciones de vida de su abuelo y su amor por Tomiche le abrirán las puertas a un universo de sentimientos adultos que harán de su viaje un trayecto interior desgarrado, tierno, vital e inolvidable

Valoración didáctica: Es un tierno y desgarrado cuento demasiado real, una historia de amor y amistad donde Carol enriquece su carácter y forja su personalidad más en su breve estancia en Cantabria por la vivencia de situaciones de dureza trágica que el resto de su vida en Nueva York, lo cual invita a los alumnos a reflexionar sobre el valor que contienen las situaciones difíciles o dramáticas que no podemos evitar. Aparecen sentimientos y emociones que no dejarán impasibles a los alumnos. (ESO)



75. DRAGON FLY (LA SOMBRA DE LAS LIBÉLULAS). 2002. EUA. DIR: Tom Shadyac

Argumento: El jefe de urgencias del Chicago Memorial Hospital, el Dr. Joe Darrow es un respetado experto en traumatología. Pero su dilatada experiencia profesional no le sirve de mucho cuando su mujer muere trágicamente. Emily Darrow que también era médico, se encontraba de misión cuando falleció en accidente de autobús en una carretera de montaña de Venezuela. Seis meses después de su muerte, el cuerpo de Emily sigue sin aparecer y Joe está tan hundido que se ha aislado del mundo. Todo le recuerda a Emily, especialmente las libélulas, el amuleto personal de la joven debido a una marca de nacimiento que tenía en el hombro. La extraña forma empieza a aparecer en otros contextos, en todo lo que rodea a Joe. Parece decirle que debe mirar más allá de lo que tiene ante los ojos si quiere encontrar la respuesta a sus preguntas. De hecho, estas preguntas incomodan a todo el mundo, salvo a la Hermana Madeline una monja católica que le ayuda en su búsqueda. Joe logra dar un paso adelante, aunque le guía más la fe que la realidad. Y ese paso va a significar un cambio decisivo en su vida.

Valoración didáctica: La película despierta el interés de los alumnos ya que está bien tramada y nos va llevando a diferentes preguntas que dan pie al debate posterior: Cuando muere un ser querido, ¿Se va para siempre?; ¿Qué pasa con las experiencias próximas a la muerte?, etc. Otros temas a para la reflexión que la película nos brinda: La importancia de resolver los asuntos pendientes; el peso que le damos en nuestra vida a las corazonadas; perseguir lo que crees aunque vaya en contra de lo que piensen los demás. Temas que son posible trabajar con esta película: muerte de la pareja, proceso de duelo, niños y pacientes con experiencias cercanas a la muerte. (2º Ciclo de la ESO, Bachiller y C.F.)



76. **SIETE DÍAS Y UNA VIDA.** 2002- EUA. DIR: Stephen Herek.

Argumento: Lanie es una antipática reportera televisiva de Seattle que ve cómo su vida da un vuelco cuando un vagabundo le profetiza que sólo le queda una semana de vida. Al principio no se toma en serio la predicción pero cuando va comprobando cómo otros augurios del vagabundo se van cumpliendo empieza a reflexionar sobre el final de sus días.

Valoración Didáctica: Ofrece una buena oportunidad para propiciar una reflexión sobre lo que haríamos si supiéramos que nos quedara un tiempo de vida determinado, a la vez que para relativizar el valor que le damos a algunas cosas.



77. **ATANDO CABOS (The shipping news)** . 2002-EUA.DIR: Lasse Hallström.

Argumento: Cuando Quoyle, un solitario y desventurado habitante de Nueva York, pierde a su esposa en un accidente de coche, su vida cambia para siempre. Decide irse a Terranova, el lugar de origen de su familia, allí se irá transformando a través del descubrimiento de cosas de su pasado y de la relación con Wayne.

Valoración Didáctica: Una manera de ver que una “desgracia” puede ofrecer y abrir nuevas oportunidades si uno apuesta por la vida, así como también se capta en el film la posibilidad de ser quien queremos ser a pesar de haber tenido un pasado en el que se nos ha infravalorado y menospreciado.



78. CUARTA PLANTA. 2003. ESPAÑA. DIR: Antonio Mercero

Argumento: Narra las peripecias de Izan, José Angel y Dani, tres chicos que llevan ya tiempo internados en el hospital, enfermos de cáncer de huesos, pero su vida, lejos de estar marcada por la angustia, está llena de correrías por el hospital, entrenamientos de baloncesto y escapadas al sol del patio. Lo que no les impide recibir con cariño al nuevo chico que llega a la planta con la sospecha de que la enfermedad se cierne sobre él.

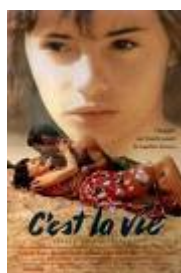
Valoración didáctica: Es un intento de acercarse al tema del cáncer en los niños y adolescentes muy elogiable, la pega que se le puede poner es que las cosas en la realidad no son así, aunque podríamos utilizar esta visión positiva del director para hablar, investigar o realizar una búsqueda bibliográfica sobre cómo son las cosas en realidad en un hospital de oncología pediátrica. (Ciclo Superior de Primaria, ESO, Bachiller y C.F.)



79. UN PASEO PARA RECORDAR. 2002. EEUU. DIR: Adam Shankman

Argumento: La historia comienza cuando Landon Carter es un estudiante de preparatoria y con sus amigos pretenden aprobar a Clay Gephardt como nuevo miembro. Debido a un accidente Landon es perseguido por un policía y castigado por el director de la escuela que encontró cervezas en su locker. Según el director es hora de que Landon experimente y trate con gente distinta, por lo cual deberá ayudar en el trabajo de limpieza de la escuela, dar clases como tutor a niños de la escuela hermana en los fines de semana y participar en la obra de teatro de primavera. Allí conoce a Jaime Sullivan que es todo lo contrario de quien en un principio se enamoraría, inician una amistad y ella le pide que no se enamore de ella (tiene leucemia pero no quiere decirlo) y le cuenta sobre sus metas en la vida abriéndole todo inmundito que él desconocía.

Valoración Didáctica: El amor es más fuerte que la muerte. Alguien con un cáncer tiene más sueños, más generosidad, más vitalidad que otro que está sano, la relación entre dos adolescentes, aparentemente con intereses muy distintos pero con sensibilidades muy parecidas.



80. C'EST LA VIE. 2002. FRANCIA. DIR: Jean-Pierre Améris

Argumento: Basada en el famoso libro de Marie Hennezel "*La muerte íntima*" nos relata las vivencias de un grupo de seres humanos que esperan y disfrutan mientras su vida consume su último aliento.

Valoración Didáctica: La película es como un manual de cómo afrontar y asumir la muerte de la manera más digna y humana posible. Experiencias todas ellas amargas y que nos muestran la vida tal y como es, sin tabúes, sin ideas preconcebidas que consigan disfrazar aquello para lo que hemos nacido. Hay también una bella historia en la relación entre Dimitri y Suzanne, una de las voluntarias. La película puede resultar lenta pero ese ritmo es necesario. Puede parecer que estas cosas les resulten demasiado lejanas a los adolescentes pero los acercamientos emocionales nos preparan para todo tipo de situaciones que nunca sabemos cuando pueden llegar ni con qué forma.



81. 21 GRAMOS. 2003. EEUU. DIR: Alejandro González Inárritu

Argumento: El profesor universitario Paul Rivers y su esposa Mary ven cómo su relación se balancea entre la vida y la muerte. Él está mortalmente enfermo y espera un transplante de corazón, mientras que ella quiere concebir un hijo suyo por medio de la inseminación artificial. Olvidado su turbulento pasado, Christina Peck tiene una vida familiar llena de esperanza y alegría: tiene a su hermana Claudia a su marido Michael y a sus dos hijitas. De extracción social mucho más modesta, el ex convicto y ahora firme creyente Jack Jordan y su mujer Marianne luchan por sacar adelante a sus dos hijos. Un trágico accidente hace que las vidas de estas tres parejas entren en una misma órbita y obliga a Paul a afrontar su mortalidad, pone a prueba la fe de Jack, y hace que Christina se mueva para arreglar su presente y quizá su futuro.

Valoración didáctica: Ninguno de los protagonistas pierde la voluntad de vivir y el instinto de apoyarse en otra persona a pesar de sus circunstancias personales, de sus condiciones sociales y de sus personalidades, lo cual nos parece muy positivo de mostrar a los alumnos. (Bachiller y C.F.)



82. LAS INVASIONES BÁRBARAS (Les invasions barbares). 2003. Canadá y Francia. DIR: Denys Arcand

Argumento: Rémy, divorciado, 50 años y pico, está hospitalizado. Louise, su ex mujer, llama a Sébastien, el hijo de ambos, que vive en Londres. Sébastien se lo piensa; hace tiempo que él y su padre no tienen nada de que hablar. Por fin decide volver a Montreal para ayudar a su madre y apoyar moralmente a su padre. Se le ocurre volver a reunir a la alegre pandilla que marcó el pasado de Rémy: parientes, amigos y ex amantes. ¿Qué habrá sido de ellos en esta época de “invasiones bárbaras”?

Valoración didáctica: El director canadiense muestra en esta obra coral los beneficios del uso de los drogas con fines terapéuticos y de defender con firmeza y naturalidad una muerte digna para quienes así lo elijan, convirtiendo en un auténtico drama esta amarga comedia. La extraordinaria forma de narrar la etapa final del protagonista cubierta con dignidad, emotividad y hasta alegría, en un final en el que cada uno encuentra espacio para su propia reconciliación. (Bachiller y C.F.)



83. MI VIDA SIN MÍ. 2003. España-Canadá. Dir: Isabel Coixet

Argumento: Sarah Polley encarna a una joven madre de 23 años que vive en una caravana con su familia (marido y dos hijas pequeñas) teniendo a su madre, amargada desde que su padre fue metido en prisión, como vecina. Se le diagnostica un tumor maligno y unos tres meses de vida.

Valoración Didáctica: El tratamiento que hace de la muerte, cómo se enfrenta a ella la protagonista, cómo vive sus últimos días es solemnemente natural, la desdramatiza sin quitarle la importancia que tiene. También la relación directa y sencilla que establece con su médico marca otras maneras de vivir los días finales. Muy importante cómo se piensa en cómo estarán los otros cuando ella se vaya.



84. MALABAR PRINCESS. 2004. FRANCIA. DIR: Gilles Legrand

Argumento: Legrand escribió una fábula para todos los públicos, *Malabar Princess*, la historia de un niño (Jules Bigarnet) que vive con su abuelo (Jacques Villeret) y sueña con recuperar a su madre, sepultada por un alud de nieve en los Alpes franceses cuando buscaba los restos de *Malabar Princess*, un avión indio.

Valoración Didáctica: El director decidió valerse de la experiencia de haber perdido a su mujer y haber tenido que comunicar la noticia a sus hijos. "La muerte forma parte de la vida, y me di cuenta de que si a los niños no se les habla con naturalidad, se traumatizan". "Sobre todo narra la reconstrucción de la vida de un niño roto. Estoy fascinado por la capacidad de adaptación de los niños, la energía que pueden desarrollar para salir de situaciones difíciles", dijo Legrand en unas declaraciones en Madrid al presentar la película. La película habla de pérdidas, la necrofilia, de muerte e imposibles resurrecciones; de accidentes en los picos inaccesibles de un glaciar; de ausencias. Todo visto desde la óptica de un niño que ha perdido a su madre y que tiene por compinche a un abuelo. Temas que son posible trabajar con esta película: Pérdidas en la infancia, búsqueda de sentido tras la muerte, rememoración de recuerdos anteriores a las pérdidas, uso de la imaginación y creatividad como mecanismo de afrontamiento.



85. MAR ADENTRO. 2004. ESPAÑA. DIR: Alejandro Amenabar

Argumento: Basada en hechos reales, narra la historia de Ramón Sampedro, un hombre tetrapléjico que durante 25 años luchó para conseguir una muerte digna y cuyo caso desencadenó un gran debate social. Pero su mundo se ve alterado por la llegada de dos mujeres: Julia, la abogada que quiere apoyar su lucha y Rosa, una mujer del pueblo que intentará convencerle de que vivir merece la pena. La luminosa personalidad de Ramón termina por cautivar a ambas mujeres, que tendrán que cuestionar como nunca antes los principios con que rigen sus vidas. Ramón sabe que sólo la persona que de verdad le ame será la que le ayude a realizar ese último viaje.

Valoración didáctica: La película contiene diferentes aspectos sobre los que reflexionar que ayudarán a los alumnos a cuestionarse temas de vital importancia como el derecho a elegir la muerte o no en situaciones de extrema dependencia, el sentido de la vida, la capacidad de ayudar, la amistad y el amor más allá de las relaciones físicas. (ESO, Bachiller y C.F.)



86. MILLION DOLLAR BABY. (2004). EUA.DIR: Clint Eastwood

Argumento: Frankie Dunn ha entrenado y representado a los mejores púgiles. La lección más importante que ha enseñado a sus boxeadores es el lema que guía su propia vida: por encima de todo, protégete primero a ti mismo. Tras una dolorosa separación de su hija, Frankie ha sido incapaz durante mucho tiempo de acercarse a otra persona. Su único amigo es Scrap un exboxeador que cuida del gimnasio de Frankie. Maggie Fitzgerald aparece un día en su gimnasio. Sin rodeos, le describe a Maggie la amarga realidad: ella es demasiado mayor, y él no entrena a chicas. Incapaz de abandonar su máxima ambición en esta vida, Maggie se machaca cada día en el gimnasio, con el único apoyo de Scrap. Finalmente, convencido por la inquebrantable determinación de Maggie, Frankie acepta a regañadientes entrenarla. Lo que no saben es que pronto tendrán que afrontar una batalla que exigirá más esfuerzo y coraje que ninguna otra que hayan conocido.

Valoración didáctica: Maggie nunca ha tenido mucho, pero sí posee algo que muy poca gente en el mundo tiene: *sabe lo que quiere* y ha llegado hasta donde está apoyándose en su innato talento, imparable concentración y tremenda *fuerza de voluntad*. Los dos principales protagonistas van descubriendo que comparten *un espíritu que trasciende el dolor y las pérdidas de su pasado*. El duro desenlace, con unos personajes que sufren el conflicto de *conciencia ante la muerte*, respira auténtico *respeto y sensibilidad ante el dolor y quien lo sufre*, y se percibe sinceridad en su director al plantear la duda moral entre un pretendido “derecho a morir” y la licitud al dejar de poner medios extraordinarios para mantener la vida. Una película muy valiosa para reflexionar sobre todo lo mencionado.



87. CAMARON. ESPAÑA. 2005. Dir: Jaime Chávarri

Argumento: Es la biografía nunca contada antes del genio de la música flamenca: José Monge Cruz "Camarón de la Isla". La película sobre Camarón elige al personaje como protagonista absoluto. Un recorrido por su vida y obra, un acercamiento a este genial cantautor que innovó en el flamenco, influyó en las nuevas generaciones y rompió barreras sociales y artísticas. Camarón murió de un cáncer de pulmón.

Valoración didáctica: Nos parece importante la aportación de esta película por el modo en cómo el protagonista afronta un diagnóstico de enfermedad terminal y cómo le acompañan sus seres más queridos.



88. LA NOVIA CADAVER (Película de Animación). 2005. EEUU. DIR: Tim Burton, Mike Johnson

Argumento: Un hombre pone en el dedo de una mujer muerta, como broma, un anillo de compromiso. Pero lo que no sabe el pobre mortal es que la muerta reclamará sus derechos como "prometida".

Valoración Didáctica: Una historia de amor entre el mundo de los vivos y el de los muertos, mundo que el director nos hace ver con encanto y humor. La película es muy divertida y, a la vez, entrañable. Aunque el escenario pudiera parecer lúgubre y siniestro, el espectador acaba sintiendo ternura por todo ese mundo. Es un acercamiento al tema de manera tierna y lúdica.



89. VIDA SIN TERMINAR. 2005. EEUU. DIR: Lasse Hallstrom, Mark Rydell, Joe Roth

Argumento: Einar todavía terriblemente herido por la muerte de su hijo hace una década, ha dejado su rancho a la deriva al igual que su matrimonio y solo se ocupa de un peón de su rancho con quien comparte sus penas y en quien único confía, Mitch que sufre de las consecuencias físicas tras un encuentro con un oso. Einar pretende vivir así su vida, hasta que aparece Jean, su nuera y la persona que el cree culpable de la muerte de su hijo.

Valoración Didáctica: Básicamente podríamos decir que su valor didáctico estriba en que el amor vence al dolor de la muerte.



90. EL TIEMPO QUE QUEDA (Le temps qui reste). 2005. FRANCIA. DIR: François Ozon

Argumento: Que nadie crea que se le destripa la película al conocer que en el minuto dos al protagonista se le diagnostica un cáncer terminal. En realidad es la única manera de contarla, pues el nuevo trabajo de François Ozon trata de cómo pasa lo que le queda de vida un hombre joven en esas circunstancias.

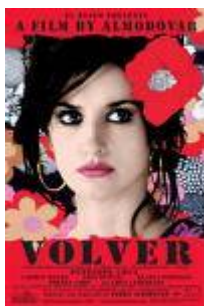
Valoración Didáctica: Lo más interesante es la discreción con la que se trata un tema tan delicado, sin caer en la estridencia melodramática. De nuevo, podemos sacar el tema de cómo vivir con un diagnóstico terminal.



91. VIDAS EXTREMAS (Rent). 2005. EEUU. DIR: Chris Columbus

Argumento: Basada en la opera clásica de Puccini La Bohemia, la revolucionaria opera de rock de Jonathan Larson, Rent cuenta la historia de un grupo de bohemios que luchan por vivir y pagar la renta en el animoso East Village, de Nueva York. ¿Midiendo el amor en sus vidas?. Estos artistas hambrientos luchan por el éxito y la aceptación mientras enfrentan los obstáculos de la pobreza, enfermedad y epidemia del SIDA.

Valoración Didáctica: Es un grupo de jóvenes, con lo cual la película ya les parecerá próxima, por otra parte, son artistas, "diferentes" y le ponen a la vida muchas ganas, muchos sueños, mucha ilusión a pesar de todas dificultades, incluida la del SIDA.



92. VOLVER. 2006. ESPAÑA. DIR: Pedro Almodóvar

Argumento: Madrid. Ahora. Raimunda es una madre joven, emprendedora y muy atractiva, con un marido en el paro y una hija en plena adolescencia. La economía familiar es muy precaria, por lo que Raimunda tiene varios trabajos. Es una mujer muy fuerte, una luchadora nata, pero a la vez muy frágil emocionalmente. Desde su infancia guarda en silencio un terrible secreto. Su hermana Sole es un poco mayor. Su marido la abandonó y desde entonces vive sola. Un domingo primaveral, Sole llama a Raimunda para decirle que la Agustina, una vecina del pueblo, le ha comunicado por teléfono que su tía Paula ha muerto. Raimunda adoraba a su tía, pero no puede ir al entierro porque momentos antes de recibir la llamada de su hermana ha encontrado a su marido muerto en la cocina, con un cuchillo clavado en el pecho. Su hija le confiesa que lo ha matado ella porque el padre, borracho, la acosó insistentemente. A regañadientes, Sole se desplaza sola al pueblo. Entre las mujeres que la acompañan en el duelo escucha rumores de que su madre (que murió en un incendio con su padre) volvió del otro mundo para cuidar en los últimos años a su tía Paula, que estaba enferma. Las vecinas hablan con naturalidad del "fantasma" de la madre.

Valoración Didáctica: La película da pie para hablar de la relación que a veces se establece con las personas que han muerto, de su "presencia" tan importante para algunas personas, de la creencia o no en los espíritus.



93. POR QUÉ SE FROTAN LAS PATITAS?. 2006. ESPAÑA. DIR: Álvaro Begines

Argumento: En un solo día, a Luís le abandonan todas las mujeres de su vida. Su mujer decide retirarse a un centro budista porque está harta de que no se la valore. Su hija sale tras su enamorado para comprobar que quiere a otro. Y su madre, que es la amante secreta de su suegro, se escapa con unos okupas. A Luís no le queda otra que intentar encontrarlas y para ello contrata a Manolete, tan original en sus métodos como perspicaz.

Valoración Didáctica: La película habla de pérdidas de diferente índole y cómo el cariño puede ir recuperándolas. Una de esas mujeres tiene además un diagnóstico Terminal y es lo que la impulsa a realizar cosas que nunca había hecho. Es un musical muy ameno y muy actual



94. LA TELARAÑA DE CARLOTA (Charlotte"s Web). 2006. EUA. Dir: Gary Winick

Argumento: La película es una adaptación de un cuento homónimo de E.B. White. Ya se había hecho una versión del cuento en el cine allá por el año 1973, y la versión estrenada en 2007 (en Estados Unidos se estrenó en las navidades de 2006) conserva ese espíritu infantil que hace que la película tan sólo pueda ser disfrutada por una franja de edad más bien pequeña. En la película, Carlota (Dakota Fanning) es una niña que vive en una granja de Maine, y gracias a ella Wilbur, el pequeño de una camada de cerditos, consigue sobrevivir a una vida dedicada tan sólo a morir como cría. Ella, Fern Arable, adoptará como propio a Wilbur y lo criará como si fuese su mascota. Mientras va creciendo, Wilbur se va haciendo amigo del resto de los animales de la granja. Sin embargo, cuando Wilbur está en la edad adulta ya, Fern debe llevarlo a la granja de los Zuckerman en donde será servido como un plato exquisito. Por otro lado, Wilbur tendrá la ayuda de una araña que vive en su pocilga y de otros animales que lo van a acompañar para convencer al señor y a la señora Zuckerman de que Wilbur es un gran cerdito, y que es mejor idea no matarlo.

Valoración didáctica: Este clásico relato de lealtad, confianza y sacrificio cobra vida en su adaptación cinematográfica. Fern es uno de los dos seres vivos que se dan cuenta de que Wilbur es un animal muy especial. Es el más pequeño de la camada y ella le cría hasta convertirlo en un cerdo radiante.



95. TU VIDA EN 65 MINUTOS. 2006. España. Dir: María Ripoll

Argumento: Un domingo cualquiera, tres jóvenes amigos leen la esquila de quien suponen es un compañero del colegio al que hace tiempo perdieron la pista. Acuden al tanatorio y se dan cuenta de que se han equivocado: aquel entierro no es el de su compañero de escuela. A partir de aquí la confusión y el azar tejen una historia de amistad, de amor y de muerte.



96. DE FOSA EN FOSA. (Od groba do groba) 2006. Eslovenia- Croacia. Dir:

Argumento: "Od groba do groba", su título original, cuenta la historia de Pero, un chico que vive en un pequeño pueblo de Eslovenia junto con su padre Dedo, su hermanas y su sobrino. Pero, tiene una profesión un tanto singular: redacta y lee discursos en los funerales sobre las personas fallecidas. En estas lecturas no sólo elogia a los fallecidos, sino que él aporta su sello personal y marca aspectos de su filosofía de vida. En este panorama aparecen varios personajes secundarios no menos peculiares, el ya mencionado padre de Pero, obsesionado con un hecho que le marcó en el pasado y que hace que actúe de una forma que trae de cabeza al resto de su familia. Su hermana Vilma y su impresentable marido, el hijo de éstos, Johnny, Shooki, el gran amigo de Pero y a la vez su gran admirador, Ida, la hermana sordomuda, Renata, el gran amor de Pero, y Yaka, un amigo con un hobby un tanto surrealista. Todos ellos se interrelacionan con sus vidas y sus problemas.

Valoración didáctica: Al ver esta película, uno se da cuenta al principio de que está observando algo que podría pasar en cualquier sitio, con unos personajes peculiares pero muy bien definidos. Es una película modesta, pero muy conseguida. Efectivamente, mezcla estupendamente la comedia con el drama. Temas que son posible trabajar con esta película: Variación de las concepciones de la muerte según la cultura, importancia de los ritos, duelo por el fallecimiento de un amigo o compañero, ideaciones de muerte en niños, participación de menores en rituales funerarios.



97. LAS ALAS DE LA VIDA (2006). España. Dir: Antoni Canet

Argumento: Valioso film acerca del verdadero significado de vivir y morir dignamente. El documental de Canet nos acerca a la gran calidad humana de Carlos Cristos, que se esfuerza por vivir lo que le queda de vida amorosamente, asumiendo las limitaciones de la enfermedad, afrontándolas con una sonrisa, en la medida de lo posible. Aparte de la movilidad, que se iba reduciendo, el doctor tenía problemas con el habla, algo especialmente duro para él, que había tenido un programa radiofónico sobre medicina.

Cristos confiesa haber acompañado antes a otros pacientes en su sufrimiento, y que sentía como la obligación de dar testimonio en primera persona, haciendo ver que ese dolor puede ser positivo. El espectador compartirá o no todo lo que dice el protagonista, por ejemplo en las líneas de investigación para luchar contra su enfermedad. Pero resulta imposible no reconocer su enorme coraje. Con su ejemplo, hace toda una pedagogía del llamado testamento vital, distinguiendo bien entre lo que es el suicidio y la eutanasia, que rechaza, y lo que supone rehusar tratamientos médicos desproporcionados que prolongan inútilmente la vida, aplicados en parte por la no-aceptación de la muerte como un paso natural e inevitable en la existencia de todo hombre. Y hay una muy adecuada descripción de los cuidados paliativos, que pueden eliminar el dolor físico, y que ayudan a sobrellevar el dolor moral de sentirse inútil, con un cuerpo cuyos mecanismos fisiológicos más elementales no se pueden controlar.

Hay espacio en el film también para el amor de los seres queridos, sostén de primera magnitud en una situación como la de Cristos. Allí están su esposa Carmen, también médico y guionista del film, su pequeña hija, sus padres, su hermano, sus amigos entre los que se cuenta una religiosa, con cuya labor en Ruanda ha colaborado Cristos desinteresadamente. Aunque al principio parece que se eluden cuestiones como la fe y la trascendencia, la esperanza de otra vida, éstas también acaban surgiendo, como era natural. Cristos dice no creer, al menos no al modo usual, pero admite tener la esperanza de encontrarse con Dios al otro lado del tunel, de entrar en una eternidad cuya naturaleza no se ve capaz de entender, pero que le fascina. En un trabajo de este tipo, uno de los peligros a los que se enfrentaba Canet era el respeto a la intimidad de Cristos, no cruzar una frontera que nunca se debería cruzar. Se notan y agradecen la amistad y delicadeza del cineasta para quedarse en el punto justo. Su cámara es testigo de excepción de los últimos días de Cristos, pero hay un pudor, una contención. En algunos momentos en que a Cristos se le saltan las lágrimas, no falta esa pregunta, tan humana, "¿paramos?", a la que sigue una no menos humana respuesta "no, es bueno que se vean estos momentos de fragilidad".



98. DESPUÉS DE LA BODA. 2006. Dinamarca. Dir: Susanne Bier

Argumento: Jorgen, un millonario que aún no ha cumplido los 50 años, quien se enfrenta con una rabia enorme -pero muy contenida- a su prematuro final. Consciente de su destino y aprovechando una situación económica privilegiada, dedica todos sus esfuerzos a planificar el futuro de su amada familia. Así pues, una vida con fecha de caducidad y, en ambos casos, una preocupación omnipresente: ¿qué será de mis seres queridos? Porque, después de asimilar la noticia y de llegar a un imaginario pacto con la muerte (“vale, yo me voy pero evítame en lo posible todo dolor”), lo que nos desgarras es el desamparo de los que se quedan, especialmente de los que todavía dependen de nosotros. Sin embargo, también somos conscientes de que, afortunadamente, nadie es imprescindible en esta vida y de que todos, tarde o temprano y más o menos maltrechos, nos volvemos a levantar. Y eso, en esa hora de la gran verdad, quieras que no, da una cierta tranquilidad.



99. LA FUENTE DE LA VIDA.(The fountain). 2006. EEUU. DIR: Darren Aronofsky

Argumento: La historia de un hombre que lucha por salvar a la mujer que ama. Su viaje épico comienza en España en el siglo XVI donde, como el conquistador Tomas Creo, comienza a buscar el árbol de la vida, la entidad legendaria que puede conceder la vida eterna a los que consuman su savia. Luego, como científico en la época moderna, busca desesperadamente la cura al cáncer que arrebatara la vida a su esposa. Como astronauta en el siglo XXVI, Tom comienza a entender los misterios de la vida que lo han consumido por más de un siglo.

Valoración Didáctica: Es una excelente y original película que hace un recorrido por el tiempo pero siempre con una misma inquietud, la inquietud de la humanidad podríamos decir: los misterios de la vida, de la muerte.

100. FOREVER (Documental). 2006. HOLANDA. DIR: Heddy Honigmann

Argumento: En Père-Lachaise, uno de los cementerios más famosos y bellos del mundo, reposa una serie de grandes artistas de todas las épocas y lugares. Algunos de ellos, como Piaf, Proust, Jim Morrison y Chopin, son venerados aún hoy en día. Otros, en cambio, han caído en el olvido o reciben de cuando en cuando la visita de algún solitario admirador. En Forever somos testigos, a través de los ojos de sus visitantes, de la misteriosa, tranquilizadora y consoladora belleza de este incomparable cementerio. Muchos de ellos vienen a visitar a sus seres queridos: maridos, esposas, familiares y amigos. Otros honran a su artista favorito dejando un mensaje o una flor sobre su tumba. Y, luego, está la visita diaria de mujeres anónimas que vienen a limpiar y a regar cariñosamente tumbas igualmente anónimas. A medida que todos estos visitantes comparten con nosotros la importancia del arte y la belleza en sus vidas, el cementerio se va revelando en sí mismo como una fuente de inspiración para los vivos.

Valoración Didáctica: este documental es perfecto para iniciar un recorrido sobre la manera de enterrar a los muertos en nuestra cultura a través del tiempo y también en otras culturas, las costumbres funerarias, los ritos



101. AHORA O NUNCA (THE BUCKET LIST). 2008. EEUU. DIR: Rob Reiner

Argumento: Jack Nicholson y Morgan Freeman protagonizan la historia de esta película que se basa en las vivencias de dos enfermos terminales, Edward Cole y Carter Chambers que comienzan a hacer una lista de las cosas que harían antes de morir, por lo que escapan del hospital y emprenden un viaje. El encuentro casual de dos ocultos trasnochados, uno culto y sin oportunidades pasadas, otro rico pero solitario y pobre en su interior. La amistad surge espontánea y terminal en una habitación sin vistas.

Valoración Didáctica: Es una comedia de aventura con toques de drama con dos grandes actores que atraerán la atención de los alumnos. Puede provocar la reflexión sobre qué harían ellos ante un diagnóstico de enfermedad incurable y qué pondrían en su Lista final, así como también qué harían en caso de que ese diagnóstico se lo dieran a un amigo cercano.

ANEXO IV. 6. c.: CULTURA AUDIOVISUAL Y EDUCACIÓN

Hemos optado por facilitar la dirección web donde se consultó el artículo en lugar de adjuntarlo entero, lo mismo con el siguiente Anexo.

TARBIYA. REVISTA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA. Nº 31 2º semestre de 2002. Universidad Autónoma de Madrid

<http://www.oei.es/n7757.htm>

ANEXO IV. 6. d: EDUCACIÓN EN VALORES Y CINE

Educación en valores y cine

Making of. Cuadernos de cine y educación, 20, 2003, 16-30. (ISSN1137-4926). Julio Cabero Almenara

(Universidad de Sevilla)

<http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/educvalorcine.pdf>

ANEXO IV. 6. e: CARACTERÍSTICAS DE UN CINE FORUM Y SU METODOLOGÍA

1. Selección de la película: debe estar en relación con los objetivos docentes. Los criterios que proponemos son:

a. Disponibilidad: en la actualidad, si son películas recientes, se pueden encontrar en la mayoría de los videoclubes. Si no pudiera ser, existen en Internet, posibilidad de adquirir películas más antiguas a través de empresas que se dedican a este fin:

Recursos para encontrar películas en Internet

<http://www.moviesdistribucion.org>

<http://www.dvdgo.com>

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

<http://www.filmaffinity.com>

<http://www.fnac.es>

b. Idioma: entendible por los alumnos (se pueden utilizar subtituladas). La mayoría de los DVD utilizados en la actualidad permiten trabajar con varios idiomas.

2. Formato de película: por su calidad de imagen, sonido y posibilidad de reproducción en ordenador, es preferible el DVD, aunque es posible que películas antiguas no estén en este formato.

3. Relación de la película con los objetivos docentes: es preferible que el argumento de la película trate el tema y los objetivos docentes de una forma central y no de forma tangencial.

4. Métodos de visualización: preferentemente, íntegra y colectiva. Otros métodos de visualización posibles son seleccionar secuencias para remarcar aspectos concretos y visualizar de forma individual, con anterioridad al trabajo grupal.

5. Elaboración de material didáctico: el cine-fórum requiere de una elaboración pedagógica previa a la actividad que recoja de una forma planificada los aspectos docentes que queremos tratar.

Para ello, proponemos las siguientes fases:

a. Encuesta sobre conocimientos y actitudes de los que parte el alumno referente a los objetivos del cine-fórum.

b. Ficha técnica y artística de la película: al menos debe contener los siguientes aspectos:

1. Título en español y título original.
2. Director.
3. Año de producción.
4. Nacionalidad.
5. Actores principales.
6. Guión original o basado en una obra literaria.
7. Duración.
8. Sinopsis argumental de la película: el argumento de la película ayuda a centrar al alumno en los objetivos didácticos que se van a proponer, además de motivar para la visualización. Debe estar explicado de forma sucinta en 10-12 líneas. Es conveniente contextualizar la película en su tiempo y lugar.

c. Ficha didáctica para el docente.

La función es estructurar pedagógicamente la actividad docente. Se inicia con la formulación de los objetivos de la actividad. Continúa con los contenidos didácticos del cine-fórum con las ideas fundamentales que interesa abordar. La relación de los valores, dilemas o principios, con el argumento, ayuda a entender las situaciones y los problemas éticos que la película plantea.

d. Actividades a desarrollar con los alumnos.

En una primera fase, proponemos un trabajo individual mediante una guía de reflexión de la película para el alumno. El contenido de esta guía debe abarcar los objetivos didácticos de la película. Posteriormente, discutiremos en grupo, a partir de las reflexiones de los alumnos, y desarrollaremos los objetivos docentes.

e. Algunas preguntas útiles para la fase de evaluación

- ¿Qué os ha parecido la experiencia vivida en grupo?
- ¿Cómo os habéis sentido?
- ¿Creéis que la película ha cumplido las expectativas?
- ¿Cambiaríais algo de lo realizado?
- ¿Creéis que lo aprendido puede resultaros útil para vuestra práctica profesional?
- ¿Ha podido cambiar vuestra actitud en los temas planteados?

El análisis del filme

Por, José Luis Sánchez Noriega

Historia del Cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión

Alianza Editorial. Madrid, 2002

En una aproximación popular al hecho cinematográfico basta con la contemplación y el disfrute de las películas, incluso cuando, desde la crítica o la cultura cinematográficas, se rechaza el cine puramente comercial y se seleccionan obras de calidad. En esta perspectiva, que no busca el conocimiento ni la reflexión, no hay lugar para el análisis. Pero quien trata de aprender y juzgar por sí mismo -y no se limita a repetir lo que otros han dicho- necesariamente ha de analizar las películas, los autores y las estéticas. El estudio y el análisis no son incompatibles con el disfrute y la apreciación de la obra fílmica, por el contrario son una forma más culta y depurada de uno y otra; al menos en cuanto a la experimentación inmediata de la belleza del filme, se suma la reflexión que indaga y descubre los procedimientos de creación de esa belleza.

Fundamentos teóricos para el análisis filmográfico

El análisis del filme resulta una cuestión harto compleja por la diversidad de teorías cinematográficas subyacentes, de los modelos lingüísticos, antropológicos, sociológicos, psicoanalíticos, etc. en que se ha basado y de los objetos (secuencias, películas, directores) a que se ha aplicado. El análisis del filme se distingue -al menos inicial y teóricamente- de la crítica cinematográfica, de la teoría, de la lectura del filme y del comentario.

Normalmente, la crítica que se realiza en publicaciones periódicas trata de informar, presupone el análisis o lo realiza de modo intuitivo, para pasar a continuación al juicio estético y a promover un determinado cine (estilos, temas, autores) en detrimento de otro. En el mejor de los casos, la crítica viene a seleccionar las obras más significativas de una cartelera en función de su calidad estética, cualquiera que sea el rasgo determinante por la que se aprecie esa calidad. En el peor, la crítica viene condicionada por cinefilias y cinefobias, factores cinematográficos de carácter comercial o cultural, exigencias de divulgación, criterios de moda y actualidad... sin relación con el hecho fílmico en sentido estricto, aunque se suele indicar la excepción de André Bazin como modelo de crítica muy próxima al análisis riguroso.

El análisis del filme se acerca a la teoría del cine en su renuncia a todo carácter normativo; pero, como es evidente, el análisis siempre es singular y, a pesar de su propensión a la teorización, se construye para una práctica concreta. El análisis filmográfico precisa calibrar la distancia de la mirada, lo que equivale a decantarse por el análisis global del filme, el análisis de algunas secuencias o el microanálisis. El análisis de fragmentos significativos tiene una variedad de modelos desde diversas perspectivas semiótico-estructuralistas, incluido el psicoanálisis, la estética, la crítica cinematográfica, el comentario de texto, la narratología, etc. Por su parte, las fichas filmográficas constituyen, la mayor parte de las veces, un modelo de análisis simplificado de utilidad para la lectura y la interpretación del filme, particularmente en el ámbito educativo, y, por tanto, concebidas como material de apoyo para la práctica de cinefórum. Estas fichas y otros materiales para el cinefórum hacen hincapié en el aspecto temático. Es un hecho que

buena parte de las críticas periodísticas y otros comentarios cinematográficos de divulgación -como la utilización de películas para debates televisivos- centran su atención en los temas de un filme y hasta con demasiada frecuencia «utilizan» la película como pie forzado para tratar cuestiones extracinematográficas.

La lectura crítica del filme propuesta por Nazareno Taddei constituye un procedimiento para la interpretación de la obra cinematográfica desde la perspectiva del espectador, lo que tiene lugar en un proceso en el que se distinguen tres niveles: a) la lectura concreta es un análisis del filme que, a su vez, supone una lectura narrativa (argumento, historia, estructura, personajes, relato), una lectura artística (elementos lingüísticos) y una lectura temática que llevará a la idea central desde los núcleos narrativos; b) la lectura situacional que contextualiza el filme dentro de la filmografía del autor, de la historia del cine, de la industria y del ámbito sociocultural en que se inscribe; y c) la lectura valorativa por la que se hace un juicio global sobre el filme en cuanto recibido. El comentario propuesto por Ramón Carmona supone el análisis en dos procesos -reconocimiento de los elementos del objeto fílmico y comprensión que los relaciona como partes de un todo-, al que se añade la construcción del sentido que realiza el espectador. Por tanto, hay una interpretación y una valoración del texto fílmico.

David Bordwell y Kristin Thompson hablan de análisis crítico y ofrecen varios ejemplos de lo que conciben como una práctica destinada a cualquier espectador interesado en profundizar en el conocimiento del filme. Este método analítico -de carácter formalista- hace hincapié en la estructura narrativa, la construcción del relato, las relaciones de las secuencias, el funcionamiento de los personajes en la trama, la utilización de espacios y tiempos..., pero llama la atención que se prescinda de todo análisis de contenido y se pase por alto toda aproximación temática. Parece que lo que Jacques Aumont y Michel Marie llaman análisis textual se ofrece como un macromodelo que engloba a varios -al menos el semiológico, el gramatical y el estructuralista- y tiene en cuenta otros, como el psicoanalítico. Este modelo textual presenta como antecedentes las reflexiones de Kulechov a Eisenstein en los años treinta -recuperadas y difundidas por Cahiers du Cinéma en los sesenta-, los distintos modelos de fichas filmográficas puestos en circulación por el movimiento cineclubista francés y parte de los trabajos de teorización básica de Christian Metz, Roland Barthes y, en menor medida, de las aplicaciones analíticas de Raymond Bellour y Roger Odin. Tiene como rasgos esenciales el acento en los detalles (microanálisis) y la propensión a la elaboración teórica a partir de la autocrítica sobre la aplicación del propio método. De la semiótica estructuralista toman las categorías básicas de texto, lexía, niveles de códigos y connotación/denotación, así como la idea de que el análisis de un fragmento representativo -y, especialmente, los principios y los finales de las películas- puede servir para el conjunto del filme. Aumont y Marie son conscientes de las críticas que se han hecho al análisis textual -ineficacia para el cine no narrativo, el placer de la disección en sí y olvido del contexto de producción y recepción que llevan a reducir el filme a su sistema textual-, por lo que recogen reflexiones posteriores de la narratología y del análisis de contenido. En concreto, dan cuenta de las aportaciones que este último proporciona para el estudio de filmografías completas (autores) y de temas a lo largo de la historia del cine, y del análisis estructural del relato literario (Propp, Barthes), del análisis semántico (Greimas) y de la enunciación, o el relato como producción, (Genette). Por último, hacen un somero repaso a algunas lecturas psicoanalíticas de filmografías, como las de Dominique Fernández sobre Eisenstein y las de Fernando Cesarman acerca de Buñuel.

En definitiva, podemos resumir con Jesús García Jiménez los modelos de análisis narrativos que han de tener como funciones básicas las de describir el fenómeno narrativo, hacer predecibles el sistema y el proceso, configurar normas y principios y evaluar la eficacia del resultado. Estarían:

- a) el modelo gramatical, que, desarrollado de modo diverso por diferentes autores (Barthes, Todorov, Greimas Dolezel, Pasolini, Metz, Eco, Requena), toma como referencia el sistema de la lengua y trata de establecer sus paralelos en la narrativa y el audiovisual
- b) el modelo comunicacional, que se funda en la existencia de un emisor, un receptor, un código, un mensaje, etcétera;
- c) el modelo semiológico, que aísla rasgos pertinentes del texto fílmico para dar cuenta de la totalidad;
- d) el modelo actancial, inspirado en Vladimir Propp que identifica unas funciones al relato y a los personajes;
- e) el modelo fenomenológico, muy diverso y asistemático practicado por Edgar Morin o Jean Baudrillard;
- f) el modelo estructuralista, de inspiración «saussuriana»; y
- g) el modelo pragmático, de carácter ecléctico e inductivo.

Llegados a este punto, cabe dar cuenta de una aporía en gran parte de los materiales analíticos que hemos consultado: al margen de las investigaciones «contentuistas» y de los estudios interdisciplinares en los que se aborda una problemática social o histórica desde el discurso que el cine ha llevado a cabo, con demasiada frecuencia los estudios rigurosos y análisis de mayor garantía obvian el aspecto temático o lo limitan a unas líneas generales. Por ejemplo, hemos leído decenas de valiosísimos trabajos sobre Ciudadano Kane en los que se indaga en la enunciación y el punto de vista, la estructura narrativa, la autoría del director, el particular proceso de producción, etc; pero apenas hay análisis de los temas centrales (el poder, el periodismo, la infancia, la corrupción política) que aparecen en ese filme emblemático. Es evidente que, en este caso concreto, el interés del texto fílmico en cuanto «construcción audiovisual» es muy superior a los temas tratados; pero no es menos evidente que todos los elementos formales de ese texto sirven en cuanto comunican, y el valor esencial de otras muchas obras radica en el aspecto temático. Hay que reivindicar la inclusión de la temática en el análisis del filme, al menos porque, en no pocos casos, la personalidad del cineasta se expresa en los temas que trata a lo largo de su carrera tanto o más que en el estilo: «La elección temática acaba convirtiéndose en un rasgo personal del quehacer narrativo en la poética y en la estética de los autores concretos. Equivale en muchas ocasiones a un estilema (unidad estilística de identificación)». (García Jiménez). A ello hay que añadir la existencia de películas cuya forma fílmica tiene menor interés que el contenido y, en definitiva, que el cine es, también, un hecho de comunicación donde el mensaje final o la « tesis» -si vale emplear categorías ciertamente equívocas- es el eje vertebrador de la obra. Que la narración fílmica ha de ser comprendida, en origen, desde el esquema clásico emisor-mensaje-código-canal-contexto-receptor ha sido puesto de manifiesto, entre otros, por Yuri Lotman. Asimismo, hay que tener presente que la opción teórica que sustenta todo análisis conlleva algún objetivo más o menos explicitable. Esto se aprecia en los análisis de películas como método de conocimiento histórico o de la sociedad de una época, como ha hecho ver Marc Ferro.

Resumiendo, el análisis del filme se presenta en una doble dialéctica. Por una parte, está la tensión entre el análisis concreto y la teorización a partir de los datos, lo que lleva a pensar que, muchas veces, más que el análisis del filme interesa la formalización de estructuras narrativas, procesos de significación audiovisual o estrategias del discurso (cómo y por qué el filme dice lo que dice); o, dicho de otro modo, que los análisis de fragmentos se presentan como ejemplos mostrativos de una elaboración teórica previa o de una intuición que busca su validación en el análisis del texto fílmico. Este último aspecto explicaría la singular selección de filmes a analizar, casi siempre obras de compleja construcción formal. Por otra parte, está la tensión entre el análisis objetivo (intersubjetivo), que se centra en la descripción y categorización de elementos formales, desecha los aspectos temáticos y renuncia a todo tipo de normatividad y juicio estético, y la interpretación crítica, que tiene presente el contexto creativo y productivo de la obra y de la recepción por parte del espectador concreto quien, en buena medida, construye el significado del filme. Si no erramos nuestro juicio, cabe decir que estas dos tensiones se relacionan entre sí del modo siguiente: cuanto mayor es la aspiración a la construcción teórica, mayor centralidad adquieren los aspectos formales basados en modelos lingüísticos y narratológicos; y, por el contrario, cuanto mayor interés hay en el discurso global del cineasta -o en el descubrimiento de mentalidades, ideologías, relaciones con el momento histórico, etc.-, mayor atención se presta a la interpretación crítica de los filmes y a sus temáticas.

Respecto a la primera dialéctica señalada, el análisis que interesa en el estudio de la Historia del Cine es el análisis del filme en cuanto tal, sin pretensiones iniciales para realizar algún constructo que se pueda inscribir en una teoría del cine. Respecto a la segunda tensión, el análisis del filme entendido en la tradición del análisis textual -principalmente de inspiración estructuralista- resulta insuficiente para abordar autores, movimientos y estéticas históricas, de ahí que nos parezca necesario recoger buena parte de las aportaciones de los métodos comunicacional, fenomenológico y de análisis temático y de contenido.

Un modelo de análisis

El proceso de análisis del filme que exponemos a continuación consta de una recogida de datos (contexto de producción y ficha técnico-artística), una reconstrucción del texto fílmico (sinopsis argumental y segmentación), un análisis de los elementos formales del texto, del relato, de los existentes y de la temática, y una interpretación intersubjetiva (hermenéutica, crítica y recepción). Remitimos al lector a los temas anteriores sobre elementos de la imagen cinematográfica y sobre el relato cinematográfico como base necesaria para esta propuesta de análisis. Como es evidente, se trata de un proceso inductivo en el que el analista ha de ser fiel a los datos y a las descripciones que recuerdan el texto fílmico para, progresivamente, ofrecer una interpretación a la que se exige un grado de intersubjetividad que evite el discurso autocomplaciente al uso. Como en todo método (methodos = 'camino'), cada una de las partes está en función de la totalidad y cada paso o momento es una etapa conducente al resultado final; es decir, que las partes o pasos se encuentran interrelacionados. Ello es así, también, en cuanto los elementos formales o estructurales nunca son independientes del contenido narrativo y temático. Este modelo de análisis ha de ser dúctil y plegarse a cada texto concreto; lejos de imponer un esquema rígido a cualquier filme, se trata de adaptar un modelo teórico a la película concreta. Ello quiere decir que, según el texto concreto, tendrán más relevancia unos a otros elementos; así, en una comedia musical serán muy importantes la escenografía y la banda sonora, en un drama el análisis de personajes y de diálogos o en un documental la temática. Describimos a continuación con mayor detalle cada una de estas fases.

Contexto de producción y ficha técnico-artística

El contexto de producción se refiere a dos ámbitos: al marco histórico, sociocultural e industrial en que se inscribe la película y a las condiciones concretas de su producción. El primero ha de dar cuenta de elementos como

- a) la ideología y la cultura de la época y del país en cuestión, que ponen de relieve el espacio sociocultural en que se inscribe la película, tanto desde la industria como desde la recepción por el público;
- b) la política y las rutinas de producción del estudio o del productor y su incidencia en el filme objeto de análisis;
- c) la filmografía de los principales creadores del filme (guionistas, director, operador, músico, escenógrafo), sus opciones estilísticas y sus preocupaciones temáticas, indicando en qué medida la película que se analiza las subraya o las contradice y las razones para una u otra cosa; en particular, tiene importancia el lugar que ocupa esa obra dentro de la filmografía del director; y
- d) las características de género o ciclo en que se puede inscribir la película y que pueden explicar algunos elementos del propio texto fílmico.

Respecto al segundo ámbito -las condiciones concretas de producción del filme en cuestión hay que recopilar los datos informativos y declaraciones, entrevistas, artículos o cualquier otro material que explique el origen del proyecto y configure el contexto de producción del filme. Las distribuidoras suelen difundir en los informes de prensa (*press-books*) las condiciones de la producción: origen del proyecto, construcción de vestuario y decorados, lugares de rodaje e incidencias significativas, efectos especiales, etc. Aunque se trata de publicidad encubierta que únicamente pretende contribuir al lanzamiento de la película y, por tanto, abunda en exageraciones, pondera el presupuesto económico o subraya las singularidades; de ordinario, es el material informativo con que se cuenta. De hecho, los aspectos negativos para el estreno de una película -como las desavenencias entre los miembros del equipo, las dificultades de presupuesto, las inseguridades del director o la falta de entrega de los actores en su trabajo- sólo se conocen al cabo de los años, debido al pacto de silencio que existe para que nadie menoscabe la publicidad. En cualquier caso, conocer el contexto de producción tiene interés para valorar adecuadamente el resultado, tanto al tener presentes las pretensiones del director como el proceso de escritura del guión y la producción (origen literario o periodístico, intervenciones, encargos, condicionantes, etc.). Un modelo excelente de contexto de producción es el conocido estudio de Robert L. Carringer, *Cómo se hizo «Ciudadano Kane»*.

La ficha técnico-artística proporciona una serie de datos que permiten explicar elementos del contexto de producción, la elección de actores y técnicos, la intervención de creadores (productor, guionista, director, operador, escenógrafo y músico) así como la carrera comercial del filme, desde el tiempo transcurrido entre la producción y el estreno, al número de espectadores de las salas cinematográficas. Una ficha es más significativa si el estudioso posee una cultura cinematográfica amplia y es capaz de explicar por qué fue elegido un actor, qué razones hubo para que el director renunciara al músico habitual y optara por otro, quiénes y por qué intervinieron en el guión, por qué se dilató el estreno... La ficha completa contiene, al menos, los siguientes datos: productora, año y país, productor (productores asociados, director, jefe, ayudantes, secretaria y auxiliar de producción, regidor), guionista, director (ayudantes, script), operador (segundo operador, ayudante y auxiliar de cámara, maquinista, jefe de eléctricos, eléctricos), montador, sonido (ingeniero, efectos sala, ayudantes, estudios de sonido), músicos (compositor, adaptador, orquesta, estudio de grabación), escenógrafo (constructor de decorados, ayudantes, atrecistas), vestuario y maquillaje, equipo artístico (actores y nombres de personajes), laboratorio, diseño de créditos, transportes, asesoría laboral, promoción y prensa, fechas y lugar de rodaje, formato de película, paso de proyector y sistema de color, empresa distribuidora, fecha de estreno y número de copias, recaudación y número de espectadores.

Sinopsis argumental y segmentación

Una vez indicado el contexto de producción y la ficha técnico-artística, el primer momento del análisis del filme se realiza con la verbalización del relato que tiene lugar en la *sinopsis argumental*. Hay que dejar constancia que toda verbalización implica una lectura y una interpretación, lo que es más evidente en el caso de las narraciones con cierto grado de apertura. Suele suceder que en no pocos libros se dé por buena la sinopsis ofrecida por la distribuidora del filme con un propósito comercial; ese material no es de recibo, entre otras razones, porque hurta el desenlace del relato con el fin de atraer espectadores. La sinopsis sirve para recordar el relato de un modo breve y ver, fundamentalmente, el tipo de historia en que se basa la película.

El segundo momento es la *segmentación* del relato en secuencias, siguiendo modelos ya establecidos. No resulta muy útil el *découpage* tradicional, que reconstruye fielmente el guión rodado -la mayor parte de las veces levemente distinto al guión escrito por las modificaciones de rodaje y de montaje-, porque segmenta excesivamente el texto fílmico y haría de nuestro análisis una tarea interminable. La segmentación sirve como instrumento descriptivo -de la acción narrativa y de los elementos formales- que remite al propio filme, que es el material inasible de imágenes en movimiento sobre la pantalla acerca del que versa nuestro estudio; es decir, *la segmentación es un simulacro o reconstrucción convencional del texto fílmico*, cuya complejidad y riqueza resultan imposibles de reproducir mediante palabras, ni siquiera con el *découpage* más cuidadoso. En este sentido, hay un proceso de selección de diálogos y acciones dramáticas que, inevitablemente, esquematizan el relato. En cualquier caso, se tiene que evitar el «salchichismo» (Metz) o la «libido decorticandi» (Noguez) que se recrea en la disección exhaustiva y acaba por reducir el análisis a la pura descomposición de elementos formales.

Convencionalmente, llamamos secuencias a los fragmentos del texto fílmico que sirven para el análisis y que poseen cierta unidad de acción, espacio y tiempo. Esta definición aproximativa plantea no pocos problemas; consideramos la secuencia en cuanto unidad de narración, lo que supone que hay secuencias unitarias que han sido fragmentadas en el montaje, acciones únicas que se desarrollan en espacios diversos, signos de puntuación (fundidos en negro y encadenados) que no funcionan necesariamente como límite entre las secuencias, etc. La segmentación se lleva a cabo en dos columnas. En la columna de la izquierda, se indica el espacio y tiempo en que tiene lugar la acción y se verbaliza la historia, resumiendo las situaciones y los diálogos esenciales. Se señalan entre paréntesis aquellas deducciones que realiza el espectador necesariamente, pero que el texto fílmico no ofrece como datos. En la columna de la derecha figuran los elementos de la estética cinematográfica más significativos o destacados (movimientos de cámara, secuencias anacrónicas, tipos de diálogos fundamentales, signos de puntuación, carácter de la música, figuras retóricas, etc.), a sabiendas de que no se puede agotar -ni hay pretensión de ello- la descripción formal del filme; esos elementos serán analizados en el apartado siguiente.

Elementos formales del texto fílmico

En este momento del análisis se trata de valorar la función que desempeñan los elementos formales del filme, a saber, los códigos visuales, sonoros y sintácticos. En rigor, el análisis del filme debería realizar una descripción pormenorizada de las funciones de todos y cada uno de esos elementos dentro del relato, pero a nadie se le oculta que no siempre ni necesariamente un movimiento de la cámara o cualquier otro aspecto desempeña una función estética añadida a la meramente funcional narrativa para la construcción del relato, por lo que nos detendremos en aquellos que, además de esa funcionalidad elemental, constituyen un rasgo del estilo del cineasta o son expresión de un modo de abordar la temática. Obviamente esto exige al analista una competencia y una destreza que sólo el ejercicio continuado y la lectura de análisis ajenos le proporcionarán.

- a) *Códigos visuales.* Habrá que describir y valorar las opciones de cuadro, formato, ángulo, nivel, altura y escala; la composición y la perspectiva, sobre todo cuando son marcadas; el use de las lentes y la profundidad de campo y el valor del fuera de campo; el cromatismo y la iluminación general y de algunos planos representativos, los movimientos interior y de cámara y su función narrativa o estética.
- b) *Códigos sonoros.* Este estudio llevará a caracterizar los tipos de diálogos en las distintas secuencias y en cada personaje, y a señalar los fragmentos de la banda de ruidos y de la música más significativos.
- c) *Códigos sintácticos.* El análisis dará cuenta de los signos de puntuación (fundidos en negro, encadenados, cortinillas, rótulos) empleados; de la duración de las secuencias, del ritmo y los procedimientos para conseguir un determinado *tempo*, de la estructura del relato en función de las secuencias significativas, los fragmentos y las partes, y, en general, de las características del montaje.

Elementos formales del relato

Aunque muy en relación con el lenguaje del texto fílmico, se trata ahora de indagar en la película en cuanto relato.

- a) *Enunciación y punto de vista.* Aquí hay que señalar el espectador implícito al que se dirige, que presupone una determinada cultura o una actitud espectral, la existencia o no de narradores intradiegticos y las focalizaciones o puntos de vista a lo largo de las distintas secuencias.
- b) *El tiempo cinematográfico.* Se explicita la vertebración del tiempo según las categorías de orden (lineal o no lineal, con las analepsis correspondientes y sus características), duración (sumarios, dilataciones, escenas, elipsis y pausas) y frecuencia (existencia de secuencias singulativas, repetitivas y reiterativas).
- c) *Estructura del relato.* A la luz de lo indicado en los códigos sintácticos y en la enunciación y el tiempo, habrá que caracterizar la estructura narrativa en su conjunto.
- d) *Existentes (personajes y escenarios).* El analista ha de esforzarse en describir a los personajes tanto individualmente -según edad, clase social, profesión, características psicológicas, etc.- como en relación con los otros, y ha de señalar su función dentro de la historia. También ha de valorar la interpretación de los actores, la relación de los personajes con el autor cinematográfico y su capacidad para encarnar visiones del mundo. De ordinario, este momento del análisis es más importante cuanto mayor entidad posea el filme; o, dicho de otro modo, en el gran cine los personajes tienen el peso principal del relato, mientras en películas de género y de pura distracción suelen estar subordinados a la historia o a otros componentes espectaculares. Los escenarios en cuanto espacios dramáticos han de ser coherentes con la historia, la época y los personajes, con quienes mantienen una relación fecunda, según queda dicho más arriba; por tanto, también hay que hacer el esfuerzo de caracterizar los decorados y señalar su función en el relato.

Temática

Si, como parece, el personaje es la cenicienta de la narratología, la cuestión de la temática no es menos pobre en los análisis del filme que, ordinariamente, transcurren por los derroteros del formalismo. Y, sin embargo, como queda dicho, tanto la crítica de cine como otras prácticas paracinematográficas ponen en primer plano de sus reflexiones el tema de la película. Por otra parte, desde la teoría de la comunicación no se puede renunciar al mensaje y el filme en cuanto hecho de comunicación posee un «contenido», un «mensaje». Aunque tomemos todas las reservas imaginables frente a cualquier pretensión que desligue el análisis de la forma del análisis del contenido (Hjelrnsløv) y tengamos en cuenta todo un estilo cinematográfico presente en los grandes nombres de la Historia del Cine que pone el acento en los modos, no cabe la menor duda de que el análisis de la temática resulta imprescindible para determinadas películas y para el conocimiento de la filmografía de muchos cineastas: «Ninguna perfección formal hará jamás que una obra sea plena y suficiente si esa forma no valoriza un determinado contenido que la justifique y para cuya expresión esté hecha» (Jean Mitry). Ya desde el principio, la polisemia de la palabra *tema* -que remite a asunto, cuestión, tesis, argumento...- nos previene sobre la dificultad de señalar de forma inequívoca los límites del objeto que tratamos. Intentaremos aquilatarlo lo más posible en las líneas que siguen:

- a) *Temas, motivos y argumentos.* El argumento incluye todos los hechos de la historia; consiste en la continuidad de sucesos, en la articulación de varios *motivos* o unidades mínimas de la significación de un texto, que pueden ser, según Tomachevski, libres (si no son necesarios para la sucesión cronológica y causal de los acontecimientos) y asociados (que no pueden ser excluidos). Barthes llama a los primeros *índices* y *señala* que sirven para caracterizar a los personajes o situar la acción en un tiempo y espacio; los motivos asociados son las *funciones*. El tema puede estar presente a lo largo de todo el texto e incluso de toda la obra de un cineasta y se distingue del motivo por su mayor grado de abstracción. La *tesis* es un tema demostrado, propuesto como mensaje explícitamente, como corolario de la narración, de un modo semejante a la moraleja de las fábulas tradicionales; por ello, vincula al discurso con la ideología y con el universo de valores y constituye una afirmación emblemática que remite a una determinada visión del mundo» (García Jiménez). La *idea* es el concepto de fondo y de contenido mental de la historia; es el *ethos* del discurso narrativo y confiere inteligibilidad y peso humano al relato.
- b) *Temas narrativos.* Abundando en la perspectiva anterior, se suelen distinguir temas narrativos como aquellos que vertebran la trama -por ejemplo, el desafío, el castigo, la prohibición, la promesa, la traición, el engaño o la venganza de los temas de contenido, próximos a las tesis. El tema mantiene una relación con el texto fílmico que es, a la vez, inmanente y trascendente, en cuanto, por una parte, es una construcción elaborada que reúne elementos discontinuos del texto y, por otra, posee una serie de connotaciones culturales -los temas están presentes en textos muy diversos- en las que se inscribe y con las que contrasta.
- c) *Catálogos temáticos.* Para darnos cuenta de la diversidad y heterogeneidad de temas, merece la pena señalar un par de ejemplos. José Enrique Monterde ha recopilado unos ciclos temáticos en torno a dos núcleos. El primero, relativo *al hombre y su ámbito individual* agrupa títulos de películas sobre el matrimonio, relaciones antes del matrimonio y fuera del matrimonio, triángulo (amoroso), *amour fou*, divorcio, familia, mujer, hombre y Dios, enfermedad, hombre y muerte, suicidio, memoria, incomunicación, homosexualidad, lesbianismo, errancia, persecución, amistad, infancia, juventud, vejez; el segundo, sobre *el hombre y su ámbito social*, clasifica los filmes en sociedad actual, burguesía, proletariado y mundo del trabajo, política como referente, poder, rebelión contra el sistema, la ley, la justicia y el orden, sindicalismo, iglesia y lo religioso, ejército, policía, terrorismo, emigración, desempleo, delincuencia juvenil, droga, racismo, cárcel, pena de muerte, enseñanza y educación, fotografía, prensa y periodistas, editoriales, libros y escritores, televisión y vídeo, radio, ecología, lo urbano, lo rural, deportes, animales, coches y motos, trenes, psiquiatría y psicología, médicos y hospitales. Por su parte, el diccionario temático de Étienne Fuzellier ofrece, por indicar sólo los primeros temas, las siguientes entradas: adolescencia, adulterio, ambición, amistad, amor, angustia existencial, animales, apocalipsis, enseñanza, guerra, dinero, ejército, artes plásticas, artista, el más allá, autobiografías, aventurero, aviación, belleza, *belle époque*, bomba atómica, felicidad, boxeo...

- d) *Presencia en el texto.* Los temas se presentan en el texto fílmico mediante, al menos, los siguientes procedimientos: a través del conjunto de la narración -cuya sucesión de acciones se presenta como metáfora para el tratamiento de un tema; el caso más evidente sería el de los cuentos morales-; mediante el conflicto dramático central, que suele denotar un problema cuya solución requiere opciones de carácter ético; por personajes-tipos con unos rasgos precisos, constituidos en modelos de vida -o contramodelos- que se imponen al espectador; a través de diálogos autorales en los que tiene lugar un pronunciamiento acerca de cuestiones diversas; por los escenarios y la connotación que posee el contexto sociocultural del espacio dramático; y por los rótulos iniciales y/o finales que condensan el tema a modo de tesis o señalan pautas de lectura temática para el texto fílmico.
- e) *Dimensiones.* Según Gerald Prince, el tema de un texto ha sido considerado como clave de su hermenéutica y de su propia comprensión. Tras indicar la dificultad para especificar los límites de un tema y el campo de significaciones que pone de relieve, para este autor se pueden hacer una o varias estructuraciones parciales y provisionales de un tema, puesto que constituye un punto de partida o de llegada para un número indefinido de itinerarios y no sería fácil indicar los subtemas y los motivos del relato. En efecto, los temas ofrecen una pluralidad de perspectivas que, resumidamente, podemos indicar del modo siguiente: *son expresión del universo de valores de los autores cinematográficos; su recurrencia depende del contexto histórico*, ya que en determinadas épocas predominan ciertos temas, como la represión sexual en el cine español de los primeros setenta o la emigración en el italiano de la inmediata posguerra; *tienen vinculación con el género cinematográfico*, porque ciertos temas han sido tratados casi exclusivamente por un género determinado, como la ley seca en el cine negro o el más allá en el cine de ciencia-ficción; *aparecen con distinta intensidad en el relato*: según la profundidad de tratamiento se podrá distinguir entre temas secundarios, que únicamente aparecen en detalles o en fragmentos, temas abordados con mayor o menor insistencia a lo largo del texto o constituidos en tema central del mismo, y temas-tesis, que vertebran totalmente el relato; y aparecen *con distinta perspectiva de tratamiento*: puede haber un tratamiento irónico, dramático, comprometido, realista...; y de esa perspectiva depende la valoración que se hace del tema y su articulación.

Hermenéutica, crítica y recepción

Hasta este punto habremos evitado -en la medida de lo posible, pues no siempre se habrá podido discernir qué es análisis y qué interpretación- las opiniones particulares y los juicios de valor acerca de los procedimientos formales, de las estructuras narrativas y de los temas que van apareciendo a lo largo de la obra. Es ahora el momento de la visión global del filme, de la interpretación que nos puede ofrecer y del juicio estético, amén de su alcance mediante la participación en festivales y su carrera comercial. Y ello se realiza teniendo presentes, además del resultado del análisis realizado, tres perspectivas básicas: las opiniones del director o del productor, la crítica cinematográfica de la prensa y de los estudiosos, y la valoración de los historiadores del cine.

Puede parecer heterodoxo incluir en una valoración crítica el propio juicio del autor de la obra y, efectivamente, en términos generales así es. En el ámbito cinematográfico, muy particularmente, las opiniones de los cineastas se realizan en contextos de promoción de los filmes, por lo que el interés comercial de difusión del producto cultural que constituye la película excluye cualquier perspectiva crítica propiamente dicha. Sin embargo, creo pertinente seleccionar las opiniones, debidamente contrastadas, realizadas al cabo del tiempo y, en todo caso, con la distancia necesaria. Para el conocimiento de la obra de un cineasta no está de más incluir sus propias opiniones y ello tanto porque el autor es necesariamente uno de los mejores conocedores de su propio trabajo -sobre todo en las películas más personales- como porque sus apreciaciones nos han de servir para disolver ambigüedades y explicitar intenciones.

Por lo que se refiere a la crítica cinematográfica, nos ha de servir fundamentalmente para a) la hermenéutica que se hace del filme en su exhibición pública, en un contexto histórico determinado; b) hacer una valoración estética que, aun no siendo tarea fundamental del análisis, lo completa y sirve para poner de relieve la calidad de los distintos elementos de la obra, amén de funcionar como un presupuesto de todo el proceso de análisis, según queda dicho; y c) la recepción de los temas o la valoración del texto fílmico como hecho de comunicación.

Por último, salvo en el caso de estrenos, es preciso contar con la relevancia y el juicio que una película ha tenido en la Historia del Cine. Esta perspectiva complementa a las anteriores porque, como se sabe, hay títulos que fueron muy ponderados en su estreno sin que hayan dejado huella al cabo del tiempo; y, por el contrario, filmes que prácticamente pasaron desapercibidos cuando se realizaron, con el paso de los años han acabado por ocupar un lugar en esa historia. Pero esto, lejos de ser un fenómeno exclusivo del cine, sucede habitualmente al referirse a las obras del arte, la literatura, la música o cualquier otro ámbito de la cultura. Cuando hablamos de la relevancia en la Historia del Cine nos referimos, en definitiva, a la capacidad de una obra para permanecer en el tiempo, superar la coyuntura histórica o no envejecer; y a su significatividad dentro de la filmografía de un director representativo, una estética, un movimiento o un país.

El análisis colectivo: el cine-fórum

Complementariamente a lo que es, en sentido estricto, el análisis del filme y dentro de la voluntad de aprendizaje sobre el cine que subyace como propósito general a este libro, nos parece importante abordar el cine-fórum como práctica de análisis colectivo. El análisis individual tiene mayor sistematización y rigor, sobre todo, porque se lleva a cabo en un ámbito académico y por escrito; el análisis colectivo sólo excepcionalmente reúne esas condiciones aunque, a cambio:

- a) puede realizarse con mayor frecuencia porque resulta menos laborioso;
- b) conlleva un visionado más atento y motivado que la contemplación individual del espectador normal;
- c) permite el análisis y comentario de forma inmediata tras cada visionado; y, sobre todo,
- d) la diversidad de perspectivas y opiniones en interacción creativa tiene como resultado un análisis más plural y completo.

Selección de las películas

El marco en que tiene lugar el cine-fórum (en unos debates de actualidad, en cursos monográficos de diferente nivel, en un ciclo de películas sobre un director o una época, como actividad ordinaria de un centro universitario o cultural...) determina los objetivos, el nivel y la selección de películas. Los filmes se pueden elegir por el tema, por su calidad artística o por ambas razones; habrá que combinar la calidad y el entretenimiento, es decir, seleccionar obras adaptadas al nivel cultural de los espectadores a quienes van destinadas.

Para la selección se necesita una información previa tomada de revistas, reportajes de televisión, críticas de prensa, obras de referencia -si se trata de una adaptación literaria- sobre la película, género al que pertenece, datos sobre el director y su filmografía, premios recibidos... Pero estar informado no significa prejuzgar la obra; para ello hay que evitar dejarse influir por juicios apodícticos o críticas sin matices. En el caso de películas clásicas hay que tener presentes, además, algunos datos de Historia del Cine que permitan ubicar el filme en el momento histórico en que se produce y en la estética cinematográfica a la que pertenece.

De ordinario, el objetivo del cine-fórum será la contemplación y el conocimiento del filme en cuanto obra artística, tanto desde un punto de vista académico como cultural, al menos porque, más allá de la distracción o del espectáculo, toda película constituye una experiencia estética que nos descubre la realidad profunda del ser humano y de la sociedad. Pero también hay que tener en cuenta las aproximaciones sociológicas, ideológicas, políticas, psicológicas, historiográficas, etc. que complementan a la anterior.

Aun en los casos de público menos formado o con dificultades para un cine que exija más del espectador, hay que mantener un nivel digno -so pena de renunciar a la dimensión artística del cine- para lo cual es preciso resistir a algunas tentaciones:

- a) *Resistencia a la seducción y el entretenimiento a cualquier precio:* por ejemplo, al precio de la hiperestimulación sensorial sin contenido, con montajes acelerados, barroquismo visual o bandas sonoras estridentes; de la provocación deliberada y complaciente de efectos que niegan la creatividad esencial de la obra de arte (gran parte del cine policíaco actual que se agota en la intriga); y resistencia al deslumbramiento de los efectos especiales creados por las nuevas tecnologías de imagen infográfica.
- b) *Resistencia frente a la infantilización del espectador* mediante argumentos planos, propuestas maniqueas, personajes de cartón piedra, muy previsibles, historias de morbo... que niegan el cine como hecho artístico y nos retrotraen al espectáculo de feria (cine de casquería, cine de adolescentes gamberros, cómics revestidos de glamour).
- c) *Resistencia frente a las modas y las mitomanías* creadas en los departamentos de mercadotecnia de las productoras y destinadas a un mercado multimedia en el que el cine es sólo la ocasión para realizar el lanzamiento de una línea de productos. Estas modas (un actor de fama, un director de prestigio, un filme de culto) se imponen a los valores artísticos para hacer de las películas acontecimientos que necesariamente hay que contemplar, so pena de ser marginado en las conversaciones.

Presentación y contexto de la obra

La presentación ha de ser motivadora, breve y meramente introductoria; no ha de crear excesivas expectativas ni dirigir el visionado en una dirección concreta. Ha de dar cuenta de forma sucinta del contexto industrial, histórico y artístico de la película según queda expresado más arriba.

Visionado

Las condiciones de exhibición de la película son importantes para una recepción adecuada. En primer lugar, la proyección ha de ser en pantalla grande -idealmente en formato cinematográfico, pero también puede ser en cañón de vídeo o DVD-, pues el tamaño es importante para que el espectador se sumerja en la película. Hay que asegurarse de que la copia respete las proporciones del cuadro original, no tenga distorsiones de color o de sonido y, mucho más importante, que se trate de una versión íntegra, sin mutilaciones. La sala ha de tener el suficiente nivel de oscuridad, pero también sería deseable que los espectadores pudieran tomar alguna nota durante el visionado; asimismo, hay que cuidar que el sonido de la película y el ruido exterior a la sala, las butacas y las condiciones de temperatura y ventilación ofrezcan la mínima comodidad para los noventa o cien minutos de proyección.

Comentario dialogado

Finalizada la proyección, el coordinador del debate toma la palabra para estimular la participación y organizar los turnos de intervención. En principio, el fórum ha de responder a todos los aspectos señalados más arriba sobre el análisis del filme, aunque sea de forma sucinta y menos reflexiva. Se puede dirigir el debate yendo de lo general a lo particular o lo contrario, abundando más en los aspectos formales o en los temáticos, permitiendo la participación espontánea o exigiendo mayor reflexión...; ello depende del público y del marco; en cualquier caso, dentro del tiempo disponible, el fórum ha de cumplir dos condiciones: permitir la mayor participación y no dejar fuera ningún aspecto relevante de la película. Se puede comenzar con alguna pregunta general sobre el argumento y el tema (¿tiene interés la historia contada?, ¿y el tema tratado a través de esa historia?). También se puede preguntar por alguna secuencia -o algún plano o diálogo- que sirva como resumen o sea especialmente significativo en el conjunto. Tras estas exploraciones habrá que retomar algunas indicaciones del contexto de producción y, de acuerdo con el modelo de análisis indicado, comentar con orden y rigor el argumento y la estructura de secuencias, los elementos formales del texto y del relato y la temática. Finalmente, hay que realizar la valoración global y la interpretación de la película, señalando su vigencia, oportunidad y relación con otras películas del mismo director, época o tema.

ANEXO IV. 6. g: UTILIZACIÓN DE PELÍCULAS COMO RECURSO DIDÁCTICO

Extracto del artículo "El comentario de film", de Javier Sánchez Herrera.
Artículo completo: webpages.ull.es/users/fjsher/materiales/index.htm

El uso de los filmes como recurso didáctico en ciencias sociales está justificado por diversos motivos:

- Complementa y profundiza temas a estudiar en las asignaturas. Anima a la discusión y ayuda a la comprensión de los contenidos. El profesor jugaría un papel de orientador, moderador y mediador.
- Permite comprender aspectos relacionados y que forman parte de un todo.
- Ayuda a entender la sociedad, las relaciones de poder, las mentalidades y cuestiones de la vida cotidiana. Pierre Sorlin afirma que las películas nos hablan más de cómo es la sociedad que las ha realizado, del contexto, que del hecho histórico o anécdota que pretenden contar
- Enseña a ver las películas como algo más que un mero producto de ocio y consumo. Es decir, genera hábitos de observación, reflexión, análisis, comprensión, síntesis, relación e interpretación. Posibilita la crítica, la contestación y el compromiso democrático.
- Contribuye a la formación general mediante la obtención de conocimientos, habilidades, actitudes (con relación a deberes y derechos) y valores. O sea, que ayuda a la socialización de los ciudadanos en el sistema democrático. Lo cual es tanto como decir que ideológicamente las ciencias sociales tienen un compromiso con la democracia.
- Ayuda a observar los asuntos desde diferentes perspectivas y niveles de lectura.
- Descubre la riqueza de las culturas diferentes a la propia, evitando el etnocentrismo estrecho y empobrecedor.
- Incita a adquirir la afición al cine (cinefilia) en particular y al conocimiento

Anexo IV. 6. h: SUGERENCIAS GENERALES PARA EL TRABAJO CON PELÍCULAS

Las sugerencias adjuntas están destinadas a facilitar el trabajo con las películas, especialmente en los casos en que no se disponga de fichas específicas o guías didácticas.

Según la película escogida, la actividad dentro de la que se enmarque y el perfil del alumnado, algunas de las sugerencias serán más o menos indicadas (o sencillamente viables); corresponderá al educador aprovechar las que considere oportunas.

- ¿Sabes si la película está basada en hechos reales?
- ¿O en alguna obra literaria?
- En caso afirmativo, busca más información sobre el hecho real o la novela.
- ¿Crees que la película toma partido sobre el tema tratado o se limita a exponerlo sin pronunciarse?
- Resume el argumento de la película.
- ¿Cuáles son las circunstancias: lugar, época...?
- ¿Qué has sentido al verla? Intenta hacer una descripción de las emociones que te ha generado.
- ¿Conoces otras películas que traten sobre el mismo tema?
- ¿Crees que películas como ésta son una buena herramienta de sensibilización sobre el tema tratado?
- ¿Crees que la película visionada podría ser más efectiva como herramienta de sensibilización si algún aspecto se hubiera tratado de forma distinta?
- En caso afirmativo, intenta describirlo

Anexo IV. 6. i: SUGERENCIAS A TENER EN CUENTA AL ORGANIZAR UNA SESIÓN DE CINE FÓRUM

Texto basado en "El cine en el universo de la ética. El cine-fórum"
(Javier González Martel, Anaya, Madrid, 1996).

"El cine fórum es una actividad grupal en la que a partir del lenguaje cinematográfico o el cine, y a través de una dinámica interactiva o de comunicación entre sus participantes, se pretende llegar al descubrimiento, la interiorización y la vivencia de unas realidades y actitudes latentes en el grupo o proyectadas en la sociedad." (1)

- **El cine fórum es una actividad de grupo**

Mirar una película de entrada es una experiencia individual. El objetivo del cine fórum es completar esta experiencia individual mediante el diálogo, estimulando la expresión de las emociones suscitadas y las ideas sugeridas.

- **Debe desarrollarse en un ambiente propicio**

Teniendo en cuenta su aspecto fundamental de actividad grupal, es imprescindible que el ambiente de la actividad sea relajado y al mismo tiempo estimulante, propicio a la implicación personal y al deseo de comunicarse y compartir las vivencias.

- **Es una herramienta educativa**

Persigue una reflexión crítica sobre las propias actitudes, valores y creencias. El diálogo de grupo debe ser la vía que permita manifestar y contrastar las respectivas posturas personales y, de esta forma, confrontándolas, revisar su validez, descubrir nuevas perspectivas, evidenciar eventuales prejuicios, etc.

- **No es un entretenimiento**

Los participantes han de tener perfectamente asumido previamente que la actividad no se programa para llenar ningún vacío, ni como mero pasatiempo. Han de acudir con una actitud positiva, dispuestos a la reflexión, la escucha y la participación.

- **No puede ser una actividad improvisada**

El responsable de la actividad además de haber visto antes la película se tiene que haber informado de todo aquello relacionado con la película que considere relevante y útil llegado el momento del diálogo. También se tiene que documentar acerca del tema general sobre el que versa el cine fórum.

- **La selección de la película debe ser cuidadosa**

Debe hacerse en función de la edad y las características del grupo. Se podrían considerar dos posibilidades: partir de un tema, y buscar entonces la película concreta que se considere más adecuada, o partir ya de una película, seleccionada previamente por el conjunto de valores y características que incorpora.

- **Debe ser una actividad atractiva**

Se han de conjugar los objetivos educativos relacionados con las actitudes y los valores con la valoración de los aspectos lúdicos y estéticos propios de las películas: la música, la fotografía, la intriga, la acción... El goce facilita y permite profundizar y sacar más provecho de cualquier experiencia educativa.

- **Debe incorporar un claro componente cinéfilo**

La actividad debe permitir el descubrimiento de las características y las posibilidades del lenguaje cinematográfico. Una buena película siempre amplía el "vocabulario cinematográfico" del espectador y le estimula a interesarse por el medio.

- **Tiene que valorar el impacto emocional producido**

Se debe alentar la manifestación y la puesta en común de las emociones suscitadas por la película.

- **Tiene que incluir un análisis racional**

La puesta en común emocional se debe completar con un análisis de los objetivos que se atribuyen a la película y de los medios utilizados. Este análisis debería ser doble: desde el punto de vista de los valores y desde un punto de vista estrictamente fílmico, tal como ya se ha apuntado anteriormente. De hecho, los aspectos racionales y emocionales se han de complementar mutuamente:

- *"El filme pone en juego un sistema de expresión que se dirige rectamente a nuestra estructura sentimental y que aleja, por este motivo, el trabajo interpretativo de un cientifismo ligado únicamente a la razón y a la lógica. Ello no implica, en modo alguno, que deba rechazarse todo esfuerzo intelectual o reflexivo, sino que es imprescindible combinar ambos procesos."*
(2)

(1) F. González. Música, canción y pedagogía. Edebe, Barcelona, 1980 (citado en "El cine en el universo de la ética").

(2) M. Coll, M. Selva y A. Solà. "El filme como documento de trabajo escolar". Cuadernos de Pedagogía, diciembre, 1995 (citado en "El cine en el universo de la ética").

ANEXO IV. 7. DUELO INFANTIL Y JUVENIL

ANEXO IV. 7. a: ACOMPAÑANDO EN EL DUELO POR LA MUERTE DE UNA COMPAÑERA

<http://sorkari.com/pdf/DueloIntervencionAula IMolero.pdf>

ANEXO IV. 7. b: EL PROCESO DE ELABORACION DEL DUELO EN LA INFANCIA: UNA EXPERIENCIA CLÍNICA

<http://www.sepypna.com/articulos/proceso-elaboracion-duelo-infancia/>

ANEXO IV. 7. c: MUERTE Y DUELO EN EL NIÑO

www.revistapediatria.cl/vol1num1/pdf/muerte_y_duelo.pdf

ANEXO IV. 7. d: LA ESCUELA Y EL DUELO

www.sorkari.com/pdf/Escuela_Duelo.pdf

ANEXO IV. 7. e: INTERVENCIÓN DIDÁCTICA POSTERIOR O PALIATIVA: HACIA LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA DEL 'PERIODO DE DUELO' EN LOS CENTROS DOCENTES

[http://www.antiguosalumnosuam.es/documentos_descargables/INTERVENCION_DIDACTICA_POSTERIOR %20 PALIATIVA.pdf](http://www.antiguosalumnosuam.es/documentos_descargables/INTERVENCION_DIDACTICA_POSTERIOR_%20PALIATIVA.pdf)

ANEXO IV. 7. f: LOS NIÑOS Y EL DUELO: LA MUERTE DE UN SER QUERIDO

<http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/2003/mcentire03s.pdf>

ANEXO IV. 8. EDUCACION Y MUERTE

ANEXO IV. 8. a: BIBLIOGRAFÍA COMENTADA SOBRE EDUCACIÓN Y MUERTE

✚ **MÈLICH, J.C.** (1989). Situaciones-límite y educación. Barcelona: PPU.

Está basado en el estudio de la obra de Karl Jaspers (1883-1969), filósofo alemán que fue uno de los fundadores del existencialismo y cuya obra, compuesta por más de treinta libros, influyó en la teología, la psiquiatría y la filosofía del siglo XX. Mèlich asegura que se hace necesario educar para la conciencia de la muerte, del sufrimiento, de la lucha y la culpabilidad, las cuatro situaciones-límite que plantea Jaspers y que Mèlich desarrolla y analiza como finalidades educativas.

✚ **EDDY, J. M.; ALLES, W. F.** (1983) Death education. The C. V. Mosby Company. St. Louis.

Autores de obligada referencia en el campo de la formación en la muerte y el morir. Ya que podría considerarse de los primeros libros en el campo de la muerte y el morir enfocado desde la Tanatología, escrito por educadores que intentan hacer un libro de referencia para otros educadores.

El presente trabajo está dividido en 8 capítulos y 10 apéndices. Siendo los mismos: Introducción: 1. La evolución de la educación en la muerte en los Estados Unidos (págs.. 3-28); 2. Educación en la muerte a lo largo de la vida (31-50); 3. Modalidades de formación en la educación en la muerte (51-87); 4. El duelo y el luto (89-115); 5. Eutanasia (117-146); 6. Suicidio (147-183); 7. Aspectos de consumo de la muerte y los moribundos (185-237); 8. Los moribundos y la muerte en los Estados Unidos (239-262).

Los apéndices son: A. Educational activities (260-279); B. Annotated bibliography (280-306); C: The development and validation of a Knowledge Test of death and Dying (308-318); D. Knowledge Test of Death and Dying (320-324); E. Summary of research related to death education (326-334); F. Legislation regarding the Living Will and the right to die (336-342); G. Directory of funeral and memorial societies (344-353); H. Legislation regarding the Uniform Anatomical Gift Act (355-360); I. Medical schools of Canada and the United States that accept body donations (362-371); J. About eye banks (373-378).

✚ **GARCIA, A.** (1993) Currículum y educación para la muerte. Enfermería Clínica, vol. 3, nº 5, págs. 45-49. Doyma. Barcelona.

Se justifica y propone tras hacer un análisis de los estudios sobre el concepto infantil de la muerte que se le puede ayudar no sólo, a que alcance una comprensión realista y gradual del concepto de muerte, sino que además ello es beneficioso puesto que ellos no ignoran el tema y encuentran fuentes de información menos fiables y más terroríficas.

Resulta evidente la necesidad de diseñar, desarrollar y evaluar programas educativos en el ámbito de la educación en la muerte. Proponiéndose una propuesta educativa con una metodología que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje, justificando ello, según el autor la metodología constructivista y los ciclos en los que se irá concretando: planteamiento de la información, búsqueda de información, intento de solución, generalización y aplicación a nuevos contextos.

El autor entiende la educación en el morir, como un proceso lento, gradual y complejo, de facilitación de la construcción de las diferentes nociones del morir, que ayude a comprender los procesos históricos y culturales por lo que se han generado los conocimientos actuales y la organización social y de la muerte vigente.

- ✚ **GROLLMAN, E. A.** (1987) Talking about Death: A Dialogue between parent and child (Hablando acerca de la muerte: un diálogo entre padre e hijo). Boston: Beacon Press.

Libro de gran utilidad para padres que encuentran dificultad para plantearle el tema de la muerte a sus hijos. Contiene gran parte de la sabiduría destilada de su anterior volumen: Explaining death to children (explicándole la muerte a los niños).

- ✚ **JACKSON, E.** (1986) Diálogo en el seno de la familia. En Sociología de la muerte. Ed. Sala. Madrid.

El autor se esfuerza por entender el concepto que el niño tiene de la muerte, así como por encontrar los medios más adecuados de acercarse a la mentalidad infantil, llegando a conclusiones valiosas. Parte pues de la realidad de que el problema está más en como proceder que en decidir cuando empezar a hablar. Se vale el autor de algunos trabajos realizados por el Yale Child Study Institute y de los escritos de Jean Piaget. Dividiendo el trabajo en los apartados: hasta los tres años, entre los cuatro y siete años, entre los ocho y once años, en la adolescencia, puntualizar, algunos casos, para concluir con unas reglas sencillas que pueden ser utilizadas por los padres y otros adultos que tengan que abordar el problema de la muerte en el contexto de la vida del niño y las conclusiones.

- ✚ **KÜBLER-ROSS, E.** (1992) Los niños y la muerte. Ediciones Luciérnaga. Barcelona.

En el capítulo 5. Forma natural de preparar a los niños para la vida (79-100); 9. Cuando los niños saben que van a morir (165-188); 10. Como pueden ayudar los amigos (189-216).

- ✚ **POCH, C.** (1996). De la vida i de la mort. Barcelona: Editorial Claret.

Está estructurado en dos partes, en la primera realiza una exposición sobre el sentido de la vida y de la muerte y en la segunda ofrece una serie de propuestas didácticas para trabajar en Educación Primaria y Secundaria y en las familias, también hay un vocabulario y una bibliografía comentada sobre el tema de la finitud.

- ✚ **MÈLICH, J.C.** (1998). Pedagogía de la finitud. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma

Desarrolla la tesis de que la muerte no es un tema a tratar sino *el* tema porque el binomio vida-muerte aparece como la cuestión básica a la que nos tenemos que enfrentar en nuestra trayectoria como personas y en nuestra formación como docentes-discentes de la educación humana. Según este autor, una pedagogía de la finitud no puede eliminar la angustia de la muerte, sino que es, ante todo, una forma de vivir, un “arte de vivir” en la provisionalidad, la fragilidad y la vulnerabilidad, es una pedagogía que presta especial atención al otro, especialmente al sufrimiento, al dolor y la muerte del otro.

✚ **TURNE, M.** (2004) "Como hablar con niños y jóvenes sobre la muerte y el duelo". Barcelona: Paidós

Hablando con niños y jóvenes sobre la muerte es un libro de ejercicios diseñado específicamente para que los adultos ayuden a los niños a superar la pérdida de un ser querido es también un medio efectivo para que niños y jóvenes comuniquen y entiendan los pensamientos y las emociones, siempre confusos y dolorosos, que les provoca la muerte de alguien cercano a su vez puede ser la base para una reflexión de largo alcance escrito de manera que resulta de fácil y agradable acceso tanto para niños como para adultos, cada pagina esta ilustrada con dibujos que logran mantener la atención del pequeño y facilitan la comunicación entre generaciones a partir de una sutil exploración del concepto de muerte, este libro de ejercicios cubre todos los aspectos y fases del sentimiento de pérdida, desde el dolor inicial por la separación a la rabia, el miedo y los sueños que puede experimentar el niño culminando con unas palabras sobre el recuerdo y la superación.

✚ **HERRÁN, A. de la; GONZÁLEZ, I.; NAVARRO, M.J.; BRAVO, S. Y FREIRE, M.V.** (2000) ¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil. Madrid: Ediciones de la Torre.

Texto pionero en "Educación para la muerte" aplicada a la etapa Infantil, en el que se recogen experiencias de y para la práctica de la educación, así como algunas aportaciones teórico-prácticas. se recogen experiencias de y para la práctica de la educación, así como algunas aportaciones teórico-prácticas. De ellas destaco las siguientes:

- a) La consideración de la "Educación para la muerte" como un posible *tema transversal de transversales* como propuesta técnico-reflexiva, laica, compleja y evolucionista, desligada de toda opción doctrinaria.
- b) Habilitación de la muerte como contenido educativo universal y evolutivo.
- c) Apertura o ampliación del concepto de muerte, más allá de su acepción trágica y paliativa: momentos significativos, muerte parcial, secuencias, reciclaje, etc.

✚ **KÜBLER-ROSS, E.** (1996) "Los niños y la muerte". Barcelona: Luciérnaga

Los niños y la muerte está basada en la década en que la doctora Elisabeth Kübler-Ross trabajó exclusivamente con niños, y ofrece a las familias de niños enfermos o ya fallecidos la ayuda y la esperanza necesarias para sobrevivir . En un lenguaje sencillo y cálido, Kübler-Ross nos habla de los miedos, las dudas , la confusión y la angustia de aquellos padres confrontados con una enfermedad terminal o con la muerte súbita de un hijo. Esta obra ha roto la conspiración del silencio que antaño reinaba en las salas de enfermos terminales de cualquier hospital...

✚ **SAHLER, O.** (1983) *El niño y la muerte*. Alhambra. Madrid.

El presente trabajo realizado gracias a la participación de 19 colaboradores, a consecuencia de una Reunión en el Centro Médico de la Universidad de Rochester (1977) durante la celebración de un Simposio de dos días y medio de duración sobre el tema “el niño y la muerte”. El presente compendio, tiene además opiniones y teorías de algunos que no estuvieron presentes. A rasgos generales podríamos decir que afortunadamente o por desgracia, no existen términos absolutos, y en su lugar, cada individuo ha de aprender por su cuenta a entender al niño y su familia, para resolver casos particulares, y para ayudarle a él y a cuantos le rodean en sus esfuerzos para encontrar su lugar dentro del marco por la lucha con la muerte. Se divide el presente y exhaustivo trabajo en cuatro partes: PRIMERA PARTE: La familia y el niño (págs. 29-41) la cual incluye los capítulos: 2. Estructura y adaptación de la familia a la pérdida: colaborando a afrontar la muerte de un niño; 3. Modelos de comunicación en familias enfrentadas a enfermedades mortales; 4. El niño agonizante y la familia: misiones del asistente social; 5. El médico de cabecera y la familia durante y después de la enfermedad final (págs. 69-79); 6. Distintas alternativas para el cuidado del niño agonizante: asilo, hospital, hogar; 7. Efecto sobre la familia de la muerte neonatal; 8. Muerte repentina; 9. Muerte y genética en la infancia. SEGUNDA PARTE: El médico y el niño mortalmente enfermo (págs. 119-172) el cual incluye los capítulos: 10. La relación de los médicos que trabajan con niños mortalmente enfermos y sus familias; 11. El especialista en asistencia crónica: ¿Y quién nos ayuda a nosotros?; 12. Reflexiones de un médico; 13. El punto de vista de una enfermera de plantilla; 14. Opinión de una enfermera especialista. TERCERA PARTE: Supervivencia (págs. 173-216) incluyendo los capítulos: 15. los ritos mortuorios: opinión de un empresario de pompas fúnebres (págs. 173-180); 16. Reacción de los niños y adolescentes ante la muerte de un padre o un hermano; 17. Repercusión en los niños del suicidio paterno; 18. Grupos de padres como ayuda en la aflicción (págs. 201-207); 19. La aflicción de los abuelos (págs. 208-216) CUARTA PARTE: Consideraciones éticas y educativas (págs. 217-264) el cuál incluya los capítulos: 20. ¿Dónde está Dios? (págs. 217-225); 21. El derecho a la información y libertad de elección del moribundo ¿es para menores?; 22. Programa educativo sobre la muerte (págs. 236-245); 23. Lecturas apropiadas para niños, jóvenes y padres (pág. 246). Se incluyen además: Epitafio para la muerte de un niño en la página 265; reflexiones de una hermana (págs.266-268); reflexiones de una madre (págs. 269-274).

✚ **BAUM, H.** (2002) *¿Esta La Abuelita En El Cielo? , Como Tratar La Muerte Y La Tristeza?* Barcelona: Ediciones Oniro

Con sensibilidad, sentido lúdico y sensatez cotidiana, las sugerencias de esta guía servirán para que nuestros hijos de 3 a 7 años se enfrenten mejor a las pequeñas y grandes despedidas, inevitables en la vida. En capítulos informativos y claros se explica por qué los niños asimilan el duelo de manera diferente. Un libro para padres y educadores que ayuda a asistir a los niños con tacto y con prudencia. Primer volumen de una nueva colección compuesta de pequeños manuales prácticos para la educación emocional de los niños de 3 a 7 años. Su contenido, concreto, lúdico y práctico al mismo tiempo, se propone reforzar las competencias sociales y emocionales de los niños. Ideales para padres y educadores que quieran acceder de una manera sencilla y sin complicaciones a los temas principales de la pedagogía.

En este volumen, la autora ofrece diversas sugerencias para ayudar a los niños a superar la muerte de un ser querido. En capítulos informativos y claros se explica por qué los niños afrontan el duelo de manera diferente a los adultos y qué pueden hacer los padres y educadores para ayudarlos a superar la aflicción que suponen las pequeñas y grandes despedidas de la vida cotidiana.

✚ **LYONS, C. y SCHAEFER, D.** (2004) *Cómo Contárselo A Los Niños*. Barcelona: Editorial Medici

Es la guía imprescindible para cualquier persona que trabaje o viva con niños: padres, cuidadores, psicólogos, o profesores, con el objeto de enfrentarse a las inevitables preguntas sobre la pérdida y el cambio, la vida y la muerte. En ella el lector encontrará: cómo explicar la muerte a los niños; estrategias para ayudarles a superar el dolor y los traumas; cómo enfrentarse al miedo, la confusión y la tristeza; cómo tratar estos temas con disminuidos psíquicos y qué piensan los niños de la muerte.

✚ **POCH, C. y HERRERO, O.** (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo*. Barcelona: Paidós.

El segundo libro lo escribe junto a Olga Herrero, psicóloga: "La muerte y el duelo en el contexto educativo" (2003) Las autoras proponen un recorrido de reflexión y de posibles respuestas a los siguientes interrogantes: •¿Cómo afecta a la educación la "sutil discreción" existente en torno a la muerte y al hecho de morir? •¿Por qué nos planteamos "educar para la muerte"? ¿Y para qué? •¿Cómo explicar a los niños la experiencia de la muerte y hacer frente a sus preguntas? •¿Cómo se trata la muerte en los currículos educativos? •¿Cómo dar la noticia de la muerte de un ser querido para él a un niño o a un adolescente? •¿Cómo elaboran el duelo los niños, los adolescentes y los adultos, tras la muerte de un ser querido?

✚ **DOLTO, F.** (2005) *Parlem amb els infants* (en catalán). Barcelona: Pagès editors

Este libro está formado por tres libros; uno de los cuales es -Parlar de la mort-. Esta parte del libro habla de cómo se tiene que hablar de la muerte a los niños, de cómo hablar de la muerte a aquellos que están a punto de morir, a los que han perdido las ganas de vivir, a aquellos a quién se les ha muerto un ser querido.

✚ **HERRÁN, A. de la y CORTINA, M.** (2006) "La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria". Madrid: Universitas

En él se ofrece, además de una reflexión sobre la situación actual social y educativa respecto al tratamiento y la normalización de la muerte, un estudio sobre la psicología evolutiva de la idea de muerte desde 0 a 16 años. Es realmente un Manual de referencia que ha intentado rellenar el hueco existente en cuanto a esta materia ofreciendo un listado importante de recursos para todos los niveles educativos y en todas las áreas.

✚ **ESCARDÍBUL, C.; LÓPEZ FUSTÉ, M. Y OTERO, M.** (2006). "Viure La vida, aprendre de la pèrdua" (Vivir la vida, aprender de la pérdida) . Barcelona: Editorial Claret

Libro que proporciona material y recursos para trabajar las cuestiones vinculadas a la pérdida (cambio de lugar de residencia, cambio de escuela, pérdida de la amistad, de la alegría, del primer amor, de un objeto amado, pérdida de la infancia o de la adolescencia por pasar a otras etapas de la vida...) y a la muerte con el alumnado del segundo ciclo de ESO. El material que se presenta se puede dividir en cuatro bloques: textos literarios, imágenes, casos y cine.

- ✚ **NOLLA CASALS, A.** (2008). "Del viure i del morir. Propostes per acostar-nos a l'experiència de la finitud" (Del vivir y del morir. Propuestas para acercarnos a la experiencia de la finitud). Barcelona: Rosa Sensat

La finalidad de este libro es ofrecer recursos a los educadores para reflexionar y hablar sobre la experiencia del vivir y del morir. Las herramientas de anticipación que aquí se proponen intentan ser un modelo útil, aunque ni único ni cerrado, para hacer un acercamiento prudente pero serio a esta realidad. En función de cómo se vivan las experiencias del dolor, la ausencia, el fracaso y la muerte, se pueden generar una serie de actitudes, sentimientos y valores éticos. Este acercamiento es necesario hacerlo de forma serena, con respeto y responsabilidad, partiendo de las ideas previas de los niños y adolescentes.

- ✚ **GARRIGA PONS, B.** (2009). "Rock and Dol. Una experiència escolar sobre la mort" (Rock and Dol. Una experiencia sobre la muerte en la escuela). Palma de Mallorca: Editorial Moll.

El libro contiene un relato o crónica de los acontecimientos que sucedieron el mes de febrero de 2008 y que afectaron a los alumnos de 6^º curso de Primaria del Colegio Comas Camps de Alaior (Menorca) y su tutor. Todo empieza cuando una alumna anuncia: "El papá ha muerto esta mañana." El anuncio de una muerte que nos afecta directa o indirectamente determina una paralización de la cotidianidad. Aquí encontramos cómo esa clase apoyó a la niña así como orientaciones generales de actuación para tratar la muerte con los niños y adolescentes servirán tanto a padres y madres como a los docentes.

<p style="text-align: center;">ANEXO IV. 8. b: LA EDUCACIÓN PARA LA MUERTE COMO ÁMBITO FORMATIVO: MÁS ALLÁ DEL DUELO</p>

<http://revistas.ucm.es/psi/16967240/articulos/PSIC0808220409A.PDF>

ANEXO IV. 9. LITERATURA

ANEXO IV. 9. a: LA MUERTE, LOS NIÑOS Y LA LITERATURA

<http://www.sololiteratura.com/mon/montoyalamuerte.htm>

ANEXO IV. 9. b: LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL Y LA MUERTE

<http://didacticadelamuerte.blogspot.com/2009/02/la-literatura-infantil-y-juvenil-y-la-13.html>

ANEXO IV. 9. c: LA MUERTE: ¿TODAVÍA UN TABÚ PARA LA LIJ?

<http://didacticadelamuerte.blogspot.com/2009/02/la-muerte-todavia-un-valor-tabu-para-la.html>

ANEXO IV. 9. d: SOBRE LOS CUENTOS

Por María Eugenia Di Luca.

Fuente: educared.org.ar

Los cuentos comienzan siempre con la ruptura de un orden establecido. A partir de ellos, se anticipa el encuentro con lo diferente, que lleva al sujeto lector a moverse de lugar y proyectarse hacia otras cosas. Siguiendo este eje central, escritores, investigadores y especialistas de prestigio, brindaron conferencias y participaron de mesas redondas en las Jornadas Educativas de la Feria del Libro Infantil y Juvenil, organizadas por la Fundación El Libro, durante el pasado mes de julio. "Los cuentos son una ocasión que permite la instalación de otro tiempo en este tiempo: producen un cambio y habilitan a la fabricación de mundos nuevos. Los hombres no pueden vivir sin mundos, por eso arman conjeturas, albergues de significados y se convierten en hacedores de metáforas y lenguaje." Graciela Montes

Los cuentos forman parte del funcionamiento vital de una sociedad; toda la vida y los órdenes se establecen a partir de ellos. Para reflexionar acerca de su importancia, Graciela Montes, autora de más de cincuenta libros infantiles, prefirió un abordaje particular. Para la escritora, la mirada histórica es la más enriquecedora porque muestra cómo las cosas van, vienen, se mezclan, se contagian, y permite, además, ligar a los libros con la vida de la sociedad y con el poder. Siguiendo las consideraciones de Graciela Montes, los cuentos tuvieron siempre una función; las narraciones entretienen al liberar a los seres humanos del tiempo riguroso, además satisfacen el deseo de placer que sienten tanto escritor como lector al estar solos frente a un enigma. Otra de las funciones de los cuentos es la de cohesionar, porque dibujan una trama compartida. Como autora de literatura infantil, Graciela Montes considera que no es posible insistir en la intangibilidad de los textos. "Lo máximo a lo que se puede aspirar como escritor es a que la construcción realizada se sostenga y no se derrumbe, el lector manosea siempre las obras cuando se entrega al mundo imaginario que el otro inventó, y está bien que así ocurra."

¿Qué lugar tiene la realidad en los cuentos infantiles?

Los cuentos infantiles son ideales para entrenar a los más pequeños en el proceso de simbolización; leer les permite tanto consolidar la imaginación como desarrollar la capacidad reflexiva. Aquel que puede escuchar un cuento e interpretarlo, está en condiciones de manejarse con las demás actividades escolares y de comprender cualquier lectura. Circulación de deseos, personajes que llaman a identificarse y conflictos que atraen al lector y lo llevan a querer saber más; todo esto puede encontrarse en un cuento. Pero en la literatura infantil ¿están suficientemente abarcados aspectos importantes como la sexualidad, la muerte y los problemas sociales e históricos? A ésta y a otras preguntas, intentaron dar respuesta los especialistas que participaron de las distintas mesas redondas organizadas en las Jornadas Educativas de la Feria del Libro Infantil y Juvenil.

Según Sandra Comino, escritora y docente, los temas que más les interesan a los niños y les generan interrogantes no están presentes en la literatura infantil argentina: la política, las malas palabras, la muerte y el sexo son tabú. Si bien a lo largo de la historia ha habido control de la lectura y de la escritura, la pregunta es: ¿actualmente quién coarta la aparición de estos temas? Para Sandra Comino, existe una censura sutil desde las editoriales que omiten las obras con ciertas temáticas, de manera que los escritores ya saben qué tipo de producciones no se publican.

La censura por omisión se genera también por parte de los adultos cuando, por ejemplo, leen a los niños y saltean, por miedo, las partes conflictivas, como la muerte de un personaje. Según la escritora, “esto lleva a que la realidad se muestre desde un punto de vista muy acotado.” En este sentido, la escritora resaltó la importancia del compromiso que los escritores tienen que asumir para crear una literatura vinculada con la realidad, que contribuya a que los niños estén preparados para afrontar los conflictos que forman parte de la vida.

En el marco de esta problemática, el escritor de cuentos infantiles y realizador de espectáculos musicales para niños, Luis María Pescetti, consideró que, en la actualidad, la literatura infantil argentina está muy ligada al ámbito de la escuela, lo cual trae aparejado ciertos condicionamientos porque los docentes prefieren cuentos con temas más livianos que les resulten controlables. En este sentido, Pescetti propone aggiornar la tradición de los juglares que hablaban de temas problemáticos de modo burlón y con sentido del humor.

Lidia Blanco, especialista en literatura infantil, también habló de la necesidad de introducir la realidad en la literatura para niños. Según Blanco, callar temas de la realidad en los cuentos infantiles puede traer, como consecuencia, un recorte en la imaginación de los chicos.

“Lamentablemente, en las obras para niños predomina, por un lado, el tratamiento distante del cuerpo sexuado, y por otro, la generación de estereotipos que no se vinculan con cambios que van surgiendo en la sociedad. Por ejemplo, la mujer es representada como una madre en el hogar, sumisa, mientras que al hombre se lo vincula con la cosa pública.” La observación de la literatura para niños permite afirmar que, en la mayoría de los casos, se les ofrece a los más chicos una literatura edulcorada, que no produce debates. Esta tendencia no tiene en cuenta que a los niños les gusta saber y hablar de temas cercanos y presentes en la realidad circundante.

ANEXO IV. 9. e: PROPUESTA DE CUENTOS, TEXTOS Y NOVELAS POR EDADES

<i>NIVELES/EDADES</i>	<i>CUENTOS/RELATOS/NOVELAS</i>
3, 4 y 5 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. YO SIEMPRE TE QUERRÉ. (1985) Wilhelm, H. Barcelona: Juventud 2. EL OTOÑO DE FREDDY, LA HOJA. (1986) Leo Buscaglia. Barcelona:Urano-Emecé 3. ET TROBO A FALTAR. (2000) Paul Verrept. Barcelona: Juventud.
6, 7 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. SAPO Y LA CANCIÓN DEL MIRLO. (1992) Max Velthuijs. Caracas: Ediciones Ekaré 2. MARITA NO SABE DIBUJAR. (1998) Monique Zepeda. FCE. Mexico. 3. COMO TODO LO QUE NACE. (2000) E. Brami y T. Scham. Madrid: Ediciones Kókinos. 4. NANA VIEJA. (2000) M. Wild y R. Brooks. Caracas: Ediciones Ekaré 5. ¿DÓNDE ESTÁ EL ABUELO?. (2001) Mar Cortina. Valencia: Tandem. 6. GALLONS DE TARONJA. (2008) F. Legendre y N. Fortier. Valencia:Tandem 7. RAMONA, LA MONA. (2006) A. Carrasco. México: FCE 8. LA MUERTE, PIES LIGEROS. (2006) N. Toledo. México: FCE.
8, 9 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. MEJILLAS ROJAS. (2006) H. Janisch. Salamanca: Lóquez 2. ANI Y LA ANCIANA. (1971) M. Miles. Fondo de Cultura Económica. 1971. 3. EL PATO Y LA MUERTE. (2007) W. Ehrlbruch. Jérez: Barbara Fiore
10, 11 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. JACK Y LA MUERTE (2001) en "Semillas al viento". T. Bowley, T. Madrid: Raíces 2. EL CUADERNO DE PANCHA. (2001) M. Zepeda. México: Ediciones SM. 3. FORA TRISTESA! (2005) T. Tellegen. Barcelona: Editorial Cruïlla. 4. LA TELARAÑA. Nette Hilton. Fondo de Cultura Económica. Mexico, 1997

12, 13 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. UN VERANO PARA MORIR. (2002) Lois Lowry . León: Everest 2. MENSAJE CIFRADO. (2007) M. Zafrilla. Premio Gran Angular. Madrid: Editorial SM. M 3. EL MANDARÍ I JO. (1992) R. M. Colom. Barcelona: Edicions La Galera. 4. EN UN BOSQUE DE HOJA CADUCA. (2006) G. Moure. Madrid: Anaya
14, 15, 16 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. EL DOBLE SECRET DE L'ÀVIA. (1991). J. Cela. Barcelona: Empúries. 2. COM UNA JOGUINA TRENCADA. (1993) J. Cela. Barcelona: Editorial Columna. 3. LAS INTERMITENCIAS DE LA MUERTE. (2006) J. Saramago. Madrid: Santillana. 4. ME'N VAIG. (2000) J. Echenoz. Barcelona: Edicions Proa.
17, 18 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. TE LO CONTARÉ EN UN VIAJE. (2002). C. Garrido. Barcelona: Crítica. 2. LA MUERTE DE IVÁN ILLITCH. (1967) L. Tolstoy. Barcelona: Juventud 3. PEDRO PARAMO. (1995) J. Rulfo. Madrid: Ediciones Cátedra. 4. MARTES CON MI VIEJO PROFESOR (2008). M. Albom. Madrid: Maeva

**ANEXO IV.10. GUÍAS DIDÁCTICAS CONFECCIONADAS POR LOS PROFESORES ASISTENTES
AL SEMINARIO**

Material 1. GUIA DIDACTICA DE LA PELÍCULA "QUIÉREME SI TE ATREVES".

Ficha técnica:

- Título original: Jeux d'enfants
- Año: 2003
- Género: Drama romántico
- País: Francia
- Duración: 93 min
- Dirección: Yann Samuëll
- Producción: Eve Machuel y Cristophe Rossignon (M6 Films)
- Guión: Yann Samuëll y Jacky Cukier
- Fotografía: Antoine Roch
- Música: Philippe Rombi
- Reparto: Guillaume Canet, Marion Cotillard, Thibault Verhaeghe, Joséphine Lebas-Joly, Gerard Watkins, Emmanuelle Gronvold y Julia Faure

Sinopsis:

Toda una vida para decir "Te quiero". Ochenta años para empezar una historia de amor. Y todo por culpa de un juego. O quizá gracias a un juego. Sophie y Julien han diseñado las reglas. Y serán, de por vida, los árbitros... y, a menudo, las víctimas. "¿Te atreves?" "Me atrevo". Se atreven a todo, desde lo mejor a lo peor. Ridiculizan los tabúes, se saltan las prohibiciones, se enfrentan a la autoridad, ríen, se hacen daño. Son capaces de todo... excepto de reconocer que se quieren.

Guía Didáctica:

Contesta las siguientes preguntas:

- ¿Crees que a pesar de haber perdido a su madre tan joven, Julien tuvo una vida feliz o desdichada? ¿Por qué?
- ¿Crees que a pesar de haber perdido a su madre tan joven, Julien tuvo una vida feliz o desdichada? ¿Por qué?
- Durante toda la película de escucha una canción, “La vie en rose”, ¿Sabes que significa? ¿Por qué crees que la ponen tanto? ¿Tiene algún simbolismo?
- Parece que a Julian y a Sophie les cuesta crecer.... ¿Se siente a gusto Julien cuando se comporta como un adulto? ¿Por qué?

LA MUERTE

La madre de Julien sufre una enfermedad: metástasis. Metástasis es una palabra que viene del griego y quiere decir cambio de lugar. La enfermedad consiste en la propagación de un foco canceroso en un órgano distinto de aquel en que se inició.

Durante la película hay un diálogo de Julien con su madre sobre la muerte:

- *¿Vas a morir?*
 - *Si, como todo el mundo.*
 - *¿Es por mi culpa? ¿Porque hago tonterías? Mama, solo tienes que pedirme que haga algo inteligente. Y te juro que lo haré, soy capaz!*
 - *Cállate!*
 - *Soy capaz!*
 - *Tápate los oídos fuerte, fuerte, fuerte, más fuerte todavía...Oyes lo mucho que te quiero?... Eso es lo más importante.*
- ¿Qué crees que siente en estos momentos la madre de Julien? ¿Y Julien? ¿Quien crees que se siente peor y quien mejor? ¿Por qué?
 - La madre dice que es capaz de volar. Julien le pide que lo haga y ella le responde que pronto. Con esto quiere decir que morir es volar. ¿Es eso cierto? ¿Crees que hizo bien la madre? ¿Crees que está bien mentir a un niño?
 - ¿Qué es lo que hace reír a Julien en el cementerio? ¿Te parece correcta la actuación de Sophie?
- ¿Por qué crees que el padre de Julien quiere que Sophie se quede en casa con ellos?
 - ¿Cómo está el padre de Julien después de la muerte de su mujer?
 - Con el paso del tiempo, el padre de Julien le dice “¿debo recordarte que tus juegos mataron a la mujer que amaba”? ¿Es eso cierto? ¿Por que crees que lo dijo?
 - Este es uno de los pensamientos de Julien durante la película: “la ciudad había cambiado, la muerte también 439 horas nadando por el cementerio... Haber pensado que mamá sabía volar gracias al juego. Hay que ver lo equivocado que estaba!” ¿Crees que con el tiempo la gente cambia la percepción sobre la muerte? ¿Por qué crees que ocurre esto?

LA PELÍCULA

- Pon dos adjetivos que describan el carácter de cada uno de los personajes:

Julien_____

Sophie_____

Padre de Julien_____

Madre de Julien_____

- ¿Te identificas con alguno de los personajes? ¿Con cual?
- Al final de la película son viejos, pero han muerto en el cemento, ¿cómo es posible?
- Subraya los adjetivos que califiquen tu opinión de la película:

divertida	original	aburrida	graciosa	triste	alegre
exagerada	violenta	romántica	cursi	entretenida	larga
corta	infantil	intrigante	emotiva	lenta	íntima

- ¿Te ha gustado la película? SI/NO ¿Por qué?

Ficha técnica:

- Título original: Stand by me
- Año: 1986
- Género: Drama
- País: Estados Unidos
- Título Original: Stand by Me
- Duración: 90 min.
- Dirección: Rob Reiner
- Producción: Columbia Pictures
- Guión: Bruce A. Evans & Raynold Gideon (Novela: Stephen King)
- Fotografía: Thomas Del Ruth
- Música: Jack Nitzsche
- Reparto: Will Wheaton, River Phoenix, Corey Feldman, Jerry O'Connell, Richard Dreyfuss, Kiefer Sutherland, Bradley Gregg, Bruce Kirby, John Cusack, Jason Oliver, Marshall Bell y Frances Lee McCain

Sinopsis:

La historia se lleva en 1959. Los protagonistas son el narrador Gordie Lachance y sus tres amigos, Chris Chambers, Teddy Duchamp, y Vern Tessio, todos de doce años. Cada uno de los personajes tiene sus defectos emocionales o físicos, Chris vive en una familia de alcohólicos y criminales por lo que es estereotipizado como tal. Teddy fue abusado físicamente por su padre, y es emocionalmente débil. Vern tiene sobrepeso y es bastante cobarde. Gordie es el más "normal" de los cuatro, pero sufre por la indiferencia de su padre tras la muerte de su hermano mayor Denny en un accidente de carretera. Los cuatro chicos emprenden una aventura después de que Vern oye a unos jóvenes hablar sobre el lugar donde se encuentra el cadáver de Ray Brower, deciden ir hacia el lugar para ver el cuerpo y salir en televisión, y convertirse en los primeros chicos en encontrar el cadáver. Durante su viaje corren muchos peligros y aventuras.

Guía didáctica:

➤ EL DIRECTOR

Hijo del director y actor Carl Reiner, Rob Reiner (N.York, 1945) empezó muy joven como actor. Tras actuar y dirigir en teatro y TV, debutó como realizador cinematográfico en 1984 con *This is Spinal Tap*, una sátira sobre el rock & roll que recibió buenas críticas. Saltó a la fama con *Cuenta conmigo* (1986), película le valió numerosos. Con *La princesa prometida* (1987) se confirmó como un verdadero clásico del cine para adolescentes.

Es llamativo en su trayectoria los variados géneros que ha tocado (comedias, dramas, suspense, crítica política), obteniendo casi siempre buena acogida del público y elogios de la

crítica (aunque se le considera más un buen artesano que un verdadero maestro que haya renovado algún género). Otro relato de Stephen King (Misery,1990), el drama judicial-militar Algunos hombres buenos (1992), el antirracista Ghosts of Mississippi (1996) y la curiosa historia infantil Un muchacho llamado Norte (1993) jalonan una trayectoria más centrada en las comedias : Juegos de amor en la Universidad (1985), Cuando Harry encontró a Sally (1989), El Presidente y Miss Wade (1995) e Historia de lo nuestro (1999). Ha seguido actuando y es también productor.

➤ PUNTOS DE INTERÉS

- El film, como tantos otros, está narrado como un gran flash-back: uno de los protagonistas rememora, siendo ya adulto, una intensa vivencia infantil. Hay, por tanto, dos planos temporales muy alejados entre sí pero unidos por la vida del narrador.

- Como la mayoría de las películas destinadas a un público infantil-juvenil, Cuenta conmigo propone intensos procesos de identificación con los protagonistas, un recurso que facilita la intensidad de las emociones. Sin duda, ello facilita la participación y complicidad de los jóvenes -y no tan jóvenes- espectadores.

- La película, además de su estructura fílmica, destaca por la solidez de los diálogos, a través de los cuales se articulan las relaciones entre los protagonistas.

- Frente a la cooperación en aventuras inverosímiles que plantean muchas películas destinadas al público pre-adolescente (por ejemplo El imperio del sol de Steven Spielberg, 1987, un film contemporáneo del analizado aquí), ésta nos plantea de un modo directo aspectos como la importancia de la amistad en la transición de la infancia a la adolescencia o de una comunicación intensa de emociones e ilusiones.

- La estructura de la historia está inspirada en la archiconocida fórmula del viaje iniciático, una forma de aprendizaje y compromiso que ha sido expuesta numerosas veces en la literatura y el cine.

- Otro de los aspectos del film es la ambientación y la música de la época (Buddy Holly, Jerry Lee Lewis,...), sin duda aspectos que el espectador español conoce a través del cine made in USA casi mejor que la de nuestro país.

- Destaca la interpretación de los chicos protagonistas: de ellos sólo River Phoenix (Chris) triunfó como actor adulto aunque murió prematuramente (su hermano Joaquín es actor de éxito también). Del resto sólo Corey Feldman ha hecho películas destacadas (Maverick), pudiendo ver a Wheaton y O'Connell en series de TV y sub-productos juveniles.

➤ FILMOGRAFÍA

El grupo como elemento de cohesión, la violencia que rompe: algunos ejemplos.

- Rebeldes de Francis F. Coppola (EE.UU, 1983) La banda como refugio en un ambiente hostil.
- Los Goonies de Richard Donner (EE.UU, 1985) Aventuras a lo "Indiana Jones" infantil con fondo.
- Exploradores de Joe Dante (EE.UU, 1985) Aventura infantil con extraterrestres.
- Slepers de Barry Lewinson (EE.UU, 1996) La adolescencia en un barrio duro.
- Titanes, hicieron historia de Boaz Yakin (EE.UU., 2000) Aprender a convivir entre razas.
- Ice Age. La edad de hielo de Chris Wedge (EE.UU., 2002) Trabajar en equipo (animación).
- Osama de Siddiq Barmak (Afganistán-Irán, 2002) Ser niña en el país de los talibanes.
- Los chicos del coro de Christophe Barratier (Francia, 2004) Un entorno difícil, gente que ayuda.

➤ SUGERENCIAS DE APLICACIÓN

Niveles: Ciclo Superior de Primaria y Primer Ciclo de ESO.

Áreas: Tutoría, Lengua y Procesos de Comunicación, Educación para la convivencia, Religión y Alternativa, Transición a la vida adulta, otras Transversales.

Orientaciones:

- Fomentar y valorar valores de relación como la comunicación, la cooperación y la amistad.
- Analizar y asumir el paso de la infancia a la adolescencia.
- Comparar las estructuras narrativas del cine y la literatura

➤ ACTIVIDADES

Busca en la FICHA

1. Una película es una OBRA COLECTIVA (mira la FICHA TÉCNICO-ARTÍSTICA). ¿quién crees que es el principal AUTOR de la obra final?
2. ¿Has oído hablar del ESCRITOR autor de la novela?

➤ PIENSA UN MOMENTO....

- 1) ¿Recuerdas otras películas protagonizadas por grupos de niños o adolescentes?
- 2) Lee las palabras que siguen y señala cuáles encajan en esta película (piensa en momentos que encajen con cada una):
. Suspense . Humor . Terror . Aventuras
. Violencia . Drama . Nostalgia . Emoción
- 3) Observa la narración ¿sigue el orden cronológico?
- 4) ¿Quién es el narrador de la historia?
- 5) La película ¿te ha parecido triste o divertida?

➤ ¿TE HAS FIJADO?

- 1) ¿Por qué inician los cuatro amigos la aventura?
- 2) Al principio de la expedición Teddy permanece en las vías del tren ¿Por qué lo hace?
¿Recuerdas cuándo se repite un momento parecido?
- 3) Hay otra escena relacionada protagonizada por el grupo de chicos mayores ¿la recuerdas?
- 4) ¿Qué consecuencias tienen estas acciones? ¿Qué consecuencias podrían tener?

5) Piensa en los diferentes personajes (los cuatro amigos, el hermano mayor de Vern, la profesora del colegio, los padres de Gordie, los Cobras) y relaciónalos con alguna de las actitudes que siguen:

.Cobardía .Traición .Apoyo .Desprecio .Cariño
.Indiferencia .Egoísmo .Amistad .Generosidad .Abuso

6) El protagonista, Gordie, se relaciona con la muerte

- Una vez
- Tres veces
- Nunca

Piensa en esos momentos y en sus diferencias.

7) ¿Qué significará para Gordie y sus amigos descubrir el cadáver de Ray? ¿Por qué no hacen lo que habían pensado?

8) ¿Cómo interpretas la frase “Cuenta conmigo”? (¿Con quiénes cuenta y con quién no el protagonista)

A.

Ficha técnica:

- Título original: My Girl
- Año: 1991
- Género: Drama / Comedia
- País: Estados Unidos
- Título Original: My Girl
- Duración: 90 min.
- Dirección: Howard Zieff
- Producción: Brian Grazer (Columbia Pictures / Imagine Films Entertainment)

- Guión: Laurice Elehwany

- Fotografía: Paul Elliot

- Música: James Newton Howard

- Reparto: Macaulay Culkin, Dan Aykroyd, Jamie Lee Curtis, Anna Chlumsky, Richard Masur, Griffin Dunne y Ann Nelson

Sinopsis:

Relata el verano de los 11 años de Vada, que cambiaría su vida para siempre. Vada es huérfana de madre, y vive con su padre, Harry, propietario de una funeraria junto a su abuela. Es muy distinta a los niños de su edad debido a su entorno, a la situación que le ha tocado vivir. Todos los días ve entrar cadáveres, ataúdes y coronas de flores en su casa, pero hay ciertas cosas relacionadas con el tema que la atormentan. Vada es muy diferente a las niñas de su edad porque en vez de jugar con ellas, disfruta leyendo libros de escritores famosos y sueña con ser escritora. Un sueño, motivado en parte al estar enamorada de su profesor de literatura. Lleva una vida difícil, puesto que vive rodeada de difuntos, no conoció a su madre, no tiene amigas en quien confiar y su padre, además de no tener tiempo para ella, se ha enamorado de la nueva maquilladora funeraria, Shelly, de quien intentará separar a como de lugar. Su único y mejor amigo es Thomas, un niño del pueblo que tampoco tiene amigos y que además padece alergias a casi todo lo que le rodea. Vada y Thomas están siempre juntos, hacen travesuras, viven su primer beso juntos y sueñan con crecer rápido. Thomas muere al ser picado por unas abejas.

B. GUÍA DIDÁCTICA:

1. ¿Qué opináis sobre este tema? ¿soléis hablar sobre él?
2. ¿Habéis tenido alguna pérdida cercana?
3. ¿Qué sentiríais o habéis sentido?
4. ¿Creéis que la gente exterioriza sus sentimientos ante una pérdida o los esconde?
5. ¿Qué siente o que le parece a Vela el trabajo de su padre?
6. ¿Qué piensa sobre la muerte de su madre?
7. ¿Reaccionarías igual si no tuvieras madre?
8. ¿Cuál es el mayor temor de Vela?
9. ¿Cómo se muestra la protagonista respecto a la muerte de su amigo?
10. ¿Cómo reaccionarías si le ocurriera lo mismo a un amigo tuyo?
11. ¿Tienes algún amigo tan especial como lo son Vela y Tomas?
12. ¿Qué siente Vela por su profesor?
13. ¿Cómo ve Vela el cielo?
14. ¿Y cómo lo ves tú?
15. La protagonista no acepta la relación entre su padre y la maquilladora. ¿Tú la aceptarías? ¿Por qué?
16. ¿Crees que el padre tiene derecho a ser feliz?
17. ¿Cómo demuestra Vela su miedo a la muerte?
18. ¿Qué es lo que más te ha llamado la atención de la película?

C. GUÍA DIDÁCTICA DE LA PELÍCULA “MI CHICA”

1. ¿QUÉ TEMAS PRINCIPALES CREÉIS QUE TRATA LA PELÍCULA?
2. ¿CÓMO LE AFECTA A LA PROTAGONISTA EL TRABAJO DE SU PADRE?
3. ¿QUÉ LE PASA CUANDO SE LE CAE LA PELOTA A LA SALA DONDE TRABAJA SU PADRE?
4. ¿CÓMO REACCIONA EL PADRE CUANDO LA “MAQUILLADORA” LE DICE QUE ES POSIBLE QUE SU HIJA SE SIENTA CONFUSA CON RESPECTO AL TEMA DE LA MUERTE?
5. ¿CREÉIS QUE LOS PADRES/ MADRES EVITAN CIERTOS TEMAS DE CONVERSACIÓN CON VOSOTROS?. ¿QUÉ TEMAS?
6. ¿POR QUÉ NO LE AGRADA QUE “LA MAQUILLADORA” SEA LA NOVIA DEL PADRE? ¿QUÉ SENTIMIENTOS CREÉIS QUE TIENE LA NIÑA?
7. ¿CÓMO ES LA RELACIÓN ENTRE VEDA Y THOMAS? ¿QUÉ COSAS HACEN JUNTOS? ¿CREÉIS QUE ES IMPORTANTE LA AMISTAD PARA LA VIDA?
8. ¿DÓNDE CREE VEDA QUE ESTÁ SU MADRE? ¿CÓMO DESCRIBE EL SITIO? ¿POR QUÉ?
9. ¿QUÉ PENSÁIS VOSOTROS DE ESTO? ¿DÓNDE CREÉIS QUE VA LA GENTE CUANDO MUERE?
10. *¿CÓMO REACCIONA LA NIÑA CUANDO MUERE SU AMIGO?
11. ¿HABÉIS EXPERIMENTADO LA MUERTE DE ALGUIEN CERCANO A VOSOTROS? ¿FAMILIA? ¿AMIGOS? ¿UNA MASCOTA?
12. ¿CÓMO FUE? ¿QUIÉN OS LO DIJO? ¿CÓMO ESTABA ESA PERSONA?
13. ¿QUÉ HABÉIS SENTIDO? ¿SENTISTÉIS RABIA, TRISTEZA, PENA?
14. ¿ALGÚN ADULTO/ ALGÚN AMIGO OS AYUDÓ U OS CONSOLÓ DE ALGUNA MANERA?

15. ¿CÓMO SE TRATA EL TEMA EN VUESTRA FAMILIA/CULTURA?
16. ¿FUISTÉIS AL TANATORIO? ¿AL ENTIERRO?
17. ¿OS HUBIERA GUSTADO QUE HUBIERA SIDO DE OTRA MANERA? ¿DE QUÉ MANERA?
18. ¿EN VUESTRA CASA SE SIGUE HABLANDO DE LAS PERSONAS QUE HAN MUERTO? ¿HAY FOTOGRAFÍAS? ¿QUÉ RECORDÁIS DE ELLOS?
19. ¿TE HA GUSTADO LA PELÍCULA? ¿POR QUÉ?

SÍ NO REGULAR

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO?

¿Y LO QUE MENOS?

20. ¿DE QUÉ COLOR ESTÁ EL ANILLO DE VEDA AL FINAL DE LA PELÍCULA? ¿POR QUÉ CREÉIS QUE SE PRODUCE ESE CAMBIO?
21. EN LA PARTE DE ATRÁS DE LA HOJA, REALIZA UN DIBUJO REPRESENTANDO DÓNDE CREES QUE VAN LAS PERSONAS CUANDO MUEREN.
22. ESCRIBE UNA CARTA O UNA BREVE NOTA PARA ALGUIEN QUE YA NO ESTÉ Y AL QUE TE HUBIERA GUSTADO DECIR ALGO O DESPEDITO DE ALGUNA MANERA. (SI NO HAS PERDIDO A NADIE, ESCRIBE A ALGÚN AMIGO O FAMILIAR QUE HAYA PERDIDO A ALGUIEN QUERIDO).
23. ¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DE ESTA ACTIVIDAD? ¿QUÉ OTROS TEMAS TE GUSTARÍA TRATAR?

Ficha técnica:

- Título Original: P.S., I Love You
- Año: 2007
- Género: Comedia / Drama
- País: Estados Unidos
- Duración: 126 minutos
- Dirección: Richard LaGravenese
- Producción: Wendy Finerman, Broderick Johnson, Andrew A. Kosove y Molly Smith
- Guión: Cecelia Ahern (Novela), Richard LaGravenese y Steven Rogers
- Fotografía: Terry Stacey
- Música: John Powell
- Reparto: Hilary Swank, Gerard Butler, Lisa Kudrow, Harry Connick Jr., Gina Gershon, Jeffrey Dean Morgan y Kathy Bates

Sinopsis:

Holly Kennedy (Hilary Swank) es una bella e inteligente mujer casada con el amor de su vida – un apasionado, divertido e impetuoso irlandés llamado Gerry (Gerard Butler). Por todo ello, cuando una enfermedad acaba con la vida de Gerry también destroza la de Holly. El único que podía ayudarla se ha ido para siempre. Nadie conocía a Holly mejor que Gerry, así que él dejó ideado un plan de futuro para ella. Antes de morir, Gerry le escribió a Holly una serie de cartas que la guiarían, no sólo en su duelo sino también en un viaje de redescubrimiento de sí misma. El primer mensaje llega el día del 30º cumpleaños de Holly en forma de pastel y, para su asombro, una cinta grabada con un mensaje de voz de Gerry, quien le ordena que salga a la calle a “celebrarse a sí misma”. Durante las semanas y meses siguientes recibirá más cartas de Gerry por las vías más sorprendentes, cada una de ellas con una nueva aventura para Holly, y todas terminadas de la misma forma: Posdata: te quiero. La madre de Holly (Kathy Bates) y sus mejores amigas, Denise (Lisa Kudrow) y Sharon (Gina Gershon), comienzan a preocuparse al ver que las cartas de Gerry mantienen a Holly anclada en el pasado. Sin embargo, lo que realmente hace cada misiva es empujarla a un nuevo futuro. Con las palabras de Gerry como guía, Holly se embarca en un sensible, excitante y a menudo hilarante viaje de redescubrimiento, en una historia sobre el matrimonio, la amistad y la fuerza que puede llegar a tener un amor, hasta el punto de convertir la finalidad de la muerte en el comienzo de una nueva vida.

Guía didáctica:

Antes del visionado de la película:

- ¿Te has informado de la película que vamos a ver?
- ¿Sabes si la película está basada en hechos reales?
- ¿O en alguna obra literaria?
- Posdata: Te quiero.¿Qué te sugiere el título?
- ¿Qué es para ti el amor....un sentimiento controlable o incontrolable, una necesidad, un capricho,....?
- ¿Has estado o estás enamorado/a? ¿Puedes explicar lo que se siente cuando estás en ese estado?
- ¿Piensas en la muerte como algo que pertenece a la propia vida?
- Suceso o situación vivida que te hace pensar que sí.
- ¿Cómo lo viviste? ¿O lo sigues viviendo?

Posterior al visionado de la película:

- ¿Se ajusta lo que pensabas del título a lo que acabas de ver?
- ¿Qué has sentido al verlo? Intenta hacer una descripción de las emociones que te ha generado.
- ¿Qué es lo que más te ha impactado? ¿Por qué?
- ¿Por qué crees que el guionista nos introduce en la película con una escena de pelea entre la pareja? ¿Qué nos transmite esa escena?
- Interpretación de la intención de las cartas.
- Papel de las amigas de Holly, de Denise y Sharon.
- ¿Qué enseñanza nos da la película?
- Analiza profundamente esta frase: Holly vive sólo para sus cartas.
- Postura bilateral de la madre de Holly frente a lo encomendado por Gerry.
- Análisis de la escena en que Holly repite varias veces la llamada al móvil de Gerry una vez fallecido?
- Papel de William respecto a Holly.
- Otro posible final para la película.

MATERIAL 5. GUÍA DIDÁCTICA DE LA PELÍCULA “LAS AVENTURAS DE WILBUR Y CHARLOTTE”

Ficha Técnica:

- Título Original: Charlotte’s Web
- Año: 1973
- Género: Animación
- País: Estados Unidos
- Duración: 94 min.
- Dirección: Charles A. Nichols, Iwao Takamoto
- Producción: Joseph Barbera, William Hanna
- Guión: E.b. White, Earl Hamner Jr.
- Fotografía: Dick Blundell, Ralph Migliori, Roy Wade, Dennis We
- Música: Richard M. Sherman, Robert B. Sherman
- Reparto: Debbie Reynolds, Paul Lynde, Henry Gibson, Rex Allen, Danny Bonaduce, Pamelyn Ferdin, Joan Gerber, Bob Holt, Dave Madden, Don Messick, Agnes Moorehead, Charles Nelson Reilly, Martha Scott, John Stephenson, Herb Vigran, William B White

Sinopsis de la película:

Wilbur es un cerdito que nace en la granja de una niña, Ferm. Al principio, al nacer canijo, el padre de Ferm quiere matarlo, pero Ferm se niega y pide cuidarlo, así es como Ferm le cuida amorosamente hasta que Wilbur crece y se va a la granja de su tío.

Wilbur descubre las intenciones que tienen de matarlo para consumir su carne, afortunadamente para él, Charlotte, una araña que reside también en la granja le ayudará a sobrevivir a ese destino, ingenia un plan muy brillante: por las noches escribe palabras que describen a Wilbur como un cerdo maravilloso. Todo el mundo cree que es un milagro y Wilbur se hace un cerdo famoso. Así es como Charlotte consigue salvar la vida de Wilbur.

Guía didáctica:

Valores educativos de la película:

La película trata temas muy interesantes, por un lado el tema de la necesidad que las personas tienen de alimentarse de los animales y otro tema es la muerte como el final del ciclo de la vida.

Lo más importante que nos transmite es el valor de la amistad y del amor, todos tenemos que morir pero lo más importante de todo es que nos amemos mientras estamos vivos y nos protejamos.

Pues bien, a través del diálogo trataremos de que los niños perciban este valor tan importante que resalta la película y que además reflexionen sobre las cuestiones que trata la película entorno a la muerte (¿Por qué matamos a los animales? ¿Todos tenemos que morir?, etc.)

Objetivos para los maestros y las maestras:

- Conocer cuáles son las ideas que los niños tienen de la muerte.
- Fomentar la expresión libre de sus emociones (a través del diálogo, la expresión artística, la dramatización, etc.).
- Guiarles en la reflexión sobre el valor de la amistad, de ayudarnos y expresar cómo nos sentimos (tristes, contentos, etc.).
- Motivarles para que se sientan cómodos y disfruten con la actividad.

Objetivos didácticos:

- Observar, atender y entender la película
- Expresar sus ideas, sentimientos y emociones.
- Darse cuenta de sus sentimientos (tristeza, alegría).
- Participar en las actividades propuestas.
- Reflexionar sobre sus ideas en comparación con las de los demás compañeros.
- Disfrutar de la actividad sintiéndose cómodos y valorados.

Contenidos:

- Comprensión de la película y reconocimiento de sus personajes y situaciones.
- La muerte: qué es, a quien afecta y porqué se produce.
- Expresión de ideas, sentimientos y emociones.
- Goce y disfrute en las actividades propuestas.

Recursos didácticos:**• Materiales:**

- Televisión con DVD.
- Película *Las aventuras de Wilbur y Charlotte*.
- Grabadora.
- Materiales para contar el cuento (láminas con palabras y láminas de dibujo de protagonistas).

• Espaciales:

- Aula de usos múltiples (sentados en la alfombra).

• Temporales:

- Sesión de una tarde dividida en dos momentos: presentación de la película y su proyección (25 minutos aproximadamente); actividades de ampliación (20 minutos aproximadamente).

Con intención de adaptarnos a los ritmos de los niños de éste nivel y por la dificultad de poder disfrutar de más sesiones, únicamente nos valdremos de la proyección de la escena final de la película (unos 20 minutos) muy interesantes para las actividades.

Actividades: Organización de la sesión.

Actividad previa

La historia de Wilbur

Como no podemos disponer del tiempo necesario para proyectar toda la película y realizar actividades posteriores. Optamos por contar oralmente el principio del cuento. De esta manera introduciremos la película:

¿Conocéis a Wilbur?

Pues bien, os voy a contar la historia de Wilbur, había una vez un cerdito que nació en una granja, era muy pequeño tanto que su dueño al no serle útil en la granja lo quería matar. Afortunadamente su hija Ferm se lo impidió:

- ¡No lo hagas papá!- dijo- Yo le cuidaré, será mi mascota.

Y así ocurrió, Ferm lo cuidó amorosamente hasta que se hizo mayor. Pero cuando eso ocurrió su papá le dijo:

- Ferm este cerdo ya es muy grande ahora tenemos que venderlo

- ¡No!- dijo Ferm

Pero su padre le calmó:

- No te preocupes, se lo venderé al tío y así podrás verlo siempre que quieras.

Eso alegró a Ferm y Wilbur se fue a vivir a una granja donde habían ocas, gallinas, cabras, etc. Wilbur estaba muy contento pero dejó de estarlo cuando se enteró del destino que le esperaba. Los animales de la granja le advirtieron que pensaban matarlo para hacer con él comida. Y claro, Wilbur no quería morir.

De repente, una simpática arañita llamada Charlotte que vivía en el estable se presentó y ambos se hicieron muy buenos amigos. Cuando Wilbur le contó el miedo que tenía a morir la araña tramó un plan brillante: por las noches tejía en su tela de araña palabras maravillosas.

Un noche escribió CERDO CAMPEÓN y todo el mundo se quedó perplejo, personas de todas partes fueron a ver ese acontecimiento "¡Es un milagro!" decían.

Wilbur se hizo famoso y cada noche la araña escribía otras palabras. Un día escribía CERDO MARAVILLOSO, CERDO SIMPÁTICO, CERDO CAMPEÓN...

Tan famoso se hizo que se presentó en la feria del pueblo para competir con otros cerdos ¿queréis saber lo que pasó? Pues abrir bien los ojos y prestad atención.

Actividades de desarrollo

Visionado de una escena de la película

Reflexionamos:

Tras el visionado de la película haremos las siguientes preguntas (comprensión e ideas previas):

- 1) ¿Os ha gustado?
- 2) ¿Por qué los granjeros tienen que matar a los animales?
- 3) ¿Por qué muere Charlotte?
- 4) ¿Wilbur también morirá? ¿Cómo morirá?
- 5) Los animales se tienen que morir ¿y las personas?
- 6) ¿Cómo nos podemos sentir si alguien que queremos muere?
- 7) ¿Dónde nos vamos cuando nos morimos?

Dramatizamos: los momentos de la vida

Pedimos a los niños que escenifiquen el nacimiento de Charlotte, su crecimiento y su muerte. Después podemos ampliar la actividad imaginando el nacimiento, crecimiento y muerte de una persona.

Actividad final

¿Me ha gustado lo que hemos hecho?

Realizaremos un diálogo donde los niños expresarán libremente cómo se han sentido, si lo han pasado bien y si les ha gustado hablar.

Evaluación:

Elementos a evaluar:

Alumnos: qué saben, qué sienten, cómo se han sentido y qué han aprendido (cuestiones expresadas en los objetivos didácticos).

Práctica docente: cómo se ha organizado la sesión, cómo ha sido la comunicación con los alumnos.

Sesión: tiempo de la sesión, organización de las actividades, adecuación al nivel psicoevolutivo de los niños.

Instrumentos:

- Observación.
- Registro del diálogo en grabadora.

Ficha técnica:

- Título Original: Death at a Funeral
- Año: 2007
- Género: Comedia negra
- País: Estados Unidos
- Duración: 90 min.
- Dirección: Frank Oz
- Producción: Coproducción USA-Reino Unido-Alemania
- Guión: Dean Craig
- Fotografía: Oliver Curtis
- Música: Murray Gold
- Reparto: Matthew Macfadyen, Keeley Hawes y Andy Nyman

Sinopsis:

Una familia inglesa prepara el funeral del patriarca. La tensión crece a medida que las antiguas rencillas entre los hijos surgen de nuevo. La aparición de un desconocido que afirma que el difunto ocultaba un oscuro secreto sólo empeora las cosas, lo que obliga a la familia a tomar medidas drásticas para evitar que el funeral se convierta en un desastre total.

Guías didácticas

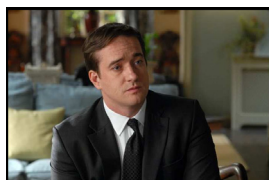
**6.1. TRATAMIENTO DE LA MUERTE EN LA ESCUELA: PROYECCIÓN:
UN FUNERAL DE MUERTE:**

1. ¿Qué opinas de la película que acabas de ver? ¿Te ha parecido interesante, divertida, aburrida....?

2. ¿Cuál es el tema de la película? _____

3. ¿Qué escenas te han divertido más y cuáles te han divertido menos?

4. Ordena las siguientes escenas en su orden cronológico de aparición:



A: 1ª escena



B: _____



C: _____



D: _____

5. Haz una pequeña síntesis, con tus propias palabras, sobre el argumento de la película.

6. ¿Qué personaje te ha gustado más? ¿Por qué, descríbelo?

7. ¿Qué personaje te ha gustado menos? ¿Por qué, descríbelo?

8. Tras ver la película. ¿Qué opinas de la muerte?

Me asusta	
No me gusta	
Me da igual	
No pienso en ella	
No me preocupa	

9. ¿Has tratado alguna vez el tema de la muerte, los enterramientos, funerales, etc.?

Sí, con mis amigos	
Sí, con mis amigos	
Sí, con mis profesores	
Sí con mis padres	
No, nunca	

10. ¿Se te ha muerto alguna vez algún familiar querido?

SI		NO	
----	--	----	--

Parentesco: _____

11. ¿Has ido alguna vez a algún funeral?

SI		NO	
----	--	----	--

En caso afirmativo, expresa libremente lo que sentiste:

12. Te interesan los temas relacionados con la muerte?

SI		NO	
----	--	----	--

¿Por qué? _____

13. ¿Has visto alguna película relacionada sobre temas –muerte, funerales, etc.?
En caso afirmativo, contesta si te parecieron tristes o alegres y cita el nombre de la película.

6.2. UN FUNERAL DE MUERTE

EL DIRECTOR

Frank Oz nació en Hereford, Reino Unido de padres franceses. Su padre era judío y su madre católica. Oz se trasladó a California, Estados Unidos con sus padres cuando tenía cinco años.

Oz comenzó sus trabajos con títeres desde los 12 años. Se unió al personal de Jim Henson de titiriteros siete años después y llegó a ser gradualmente el colaborador más cercano de Henson, en la series de televisión para niños Barrio Sésamo, Los Teleñecos y sus películas. Así pues Oz es quien ha dado vida a personajes tan entrañables como la cerdita Miss Piggie, el oso Fozzie, o el Monstruo de las Galletas entre otros.

Ha llegado a ser director de películas de buena nota, con varias comedias populares como mérito propio. Frank Oz codirigió la película de fantasía *El cristal oscuro* (1983). Preparado para extenderse más allá del mundo de Los Teleñecos, tuvo ojo agudo (y buen sentido del humor) al realizar la nueva versión musical estilizada de *La tienda de los horrores* (1986), que probó su brío como cineasta. Desde entonces ha dirigido comedias más convencionales como *Dirty Rotten Scoundrels* (1988), *¿Qué pasa con Bob?* (1991), y *HouseSitter* (1992). Oz ha tomado también papeles de cameo en cuatro películas de John Landis: *The Blues Brothers* (1980), *Un hombre-lobo americano en Londres* (1981), *Trading Places* (1983) y *Espías como nosotros* (1985). Pero la mayoría de sus notables talentos eran para darle vida de forma magistral a un simple muñeco: Yoda, el sabio Maestro Jedi. Frank Oz le daba movimiento y le daba voz.

PUNTOS DE INTERÉS

Al momento de despedir los restos de un ser querido, las broncas y diferencias familiares, muchas veces, quedan en segundo plano. El dolor, generalmente, une a la mayoría de la gente o, por lo menos, es un motivo para dejar de lado las peleas y las discusiones. Sin embargo, no en todos los casos sucede igual. Hay veces que, como ocurre en la historia desarrollada en *Un funeral de muerte*, los antiguos rencores resurgen justo en el entierro del padre de la familia.

En un ambiente así, es lógica la tensión y el nerviosismo, pero peor es la situación si, tal como le sucedió a esta familia inglesa en pantalla, un desconocido se presenta en el medio de la ceremonia para alertar sobre un oscuro secreto del difunto, revelación que obliga a los allegados a tomar medidas drásticas para evitar que el funeral se transforme en un desastre total.

Lejos de lo que pueden imaginarse los espectadores al enterarse que la trama gira en torno a un funeral, la película es una comedia repleta de situaciones divertidas. Dirigida por Frank Oz, el filme ha resultado un acierto por su *“ácida, animada y, en última instancia, positiva historia sobre los excéntricos peligros y placeres inesperados de las reuniones familiares”*, tal como la describieron en la reseña de Todo Cine. En ese artículo, además, destacan el paso de *Un funeral de muerte* por el Festival de Cine de Aspen, donde fue reconocida con el Cinemax Audience Award. Pero ése no fue el único evento donde se exhibió la cinta: también se la pudo ver en Seattle, Breckenridge, Maui, Sydney, Provincetown, Tremblant, Auckland y Locarno, entre otros festivales.

Tanto el público como la crítica han recibido de buena manera a esta película protagonizada por actores como Matthew Macfadyen, Keeley Hawes, Andy Nyman, Ewen Bremner, Daisy Donovan, Alan Tudyk y Jane Asher. Si bien cada uno tuvo su propio punto de vista sobre el largometraje, todos han coincidido en resaltar las dosis de humor presentes. Uno de los especialistas que aportó su opinión fue José Manuel Cuéllar en el Diario ABC. Para él, de acuerdo al comentario citado por Filmaffinity, el resultado del filme es *“talento y brillo en estado puro, con ese tono elegante que sólo los actores ingleses son capaces de imprimir a un guión tan inteligente y tan bien desarrollado como éste”*. Por su parte, Ruthe Stein dijo que *“el humor se las arregla para ser, al mismo tiempo, sofisticado, supremamente tonto y muy negro”*.

Para el blog Sin pelos en la lengua, *Un funeral de muerte* bien podría ser el resultado de una fusión entre *Cuatro bodas y un funeral* o *Love actually*, *“con el cine más desenfadado de Robert Altman”*. En cuanto al filme en cuestión, el autor del artículo considera a la obra de Frank Oz *“una buena película, sencilla, elegante, desenfadada y ligera”*.

SUGERENCIAS DE APLICACIÓN

Niveles: Ciclo Superior de Primaria y Primer Ciclo de ESO.

Áreas: Tutoría, Lengua y Procesos de Comunicación, Educación para la convivencia, Religión y Alternativa, Transición a la vida adulta, otras Transversales.

Orientaciones:

- Fomentar y valorar valores de relación como la comunicación interpersonal entre la familia y las amistades.
- Analizar y asumir el hecho de que la muerte es una realidad y cómo hemos de afrontar la desaparición de nuestros seres queridos.

ACTIVIDADES

PIENSA UN MOMENTO....

- 1) ¿Recuerdas otras películas en las que el tema principal sea la muerte de un ser querido?



- 2) Lee las palabras que siguen y señala cuáles encajan en esta película (piensa en momentos que encajen con cada una):
 - . Suspense. Humor. Terror. Aventuras
 - . Violencia. Drama. Nostalgia. Emoción
- 3) Observa el desarrollo de la acción ¿sigue un orden cronológico? (Razona la respuesta)
- 4) ¿Quién en tu opinión es el personaje principal? ¿Por qué?
- 5) La película ¿te ha parecido triste o divertida? (Razona la respuesta)

¿TE HAS FIJADO?

- 1) ¿Cómo comienza la historia?
- 2) ¿Hay relación familiar entre alguno de los personajes? ¿Qué les une con el difunto?
- 3) ¿Sabes lo que es el Valium? ¿Cuántos personajes de la película toman "Valium"?
- 4) Piensa en los siguientes personajes: Daniel (hijo del difunto), Robert (hermano escritor de Daniel), Simon (prometido de Martha), Jane (mujer de Daniel), Sandra (mujer del difunto) y relaciónalos con algunas de las actitudes siguientes.

Cobardía traición apoyo desprecio cariño indiferencia egoísmo amistad
generosidad abuso narcisista

- 5) Uno de los protagonistas (Simon) se relaciona con la muerte.
 - Una vez
 - Dos veces
 - Tres veces
- 6) ¿Qué significa para Daniel y Robert la aparición de Peter (amante de su padre)? ¿Qué deciden hacer para que no se sepa? ¿Qué habrías hecho tú en su lugar?

Ficha técnica:

- Título Original: Balto
- Año: 1995
- Género: Animación
- País: Estados Unidos
- Duración: 78 min.
- Dirección: Simon Wells
- Producción: Steve Hickner
- Guión: David Cohen, Elana Lesser, Cliff Ruby y Roger Schulman
- Música: James Horner, Barry Mann y Steve Winwood
- Reparto: Miriam Margolyes y Lola Bates-Cambell
- Voces de: Kevin Bacon, Bob Hoskins, Bridget Fonda, Jim Cummings y Phil Collins

Sinopsis:

(Basada en hechos reales): Balto, una mezcla de husky y lobo, se siente confundido en cuanto a sus orígenes y está marginado en Alaska, excepto por sus verdaderos amigos. Un día, de repente, se extiende una epidemia de difteria entre los niños de Nome, pero una violenta tormenta de nieve bloquea todas las rutas de transporte y la obtención de las medicinas necesarias se hace imposible...a menos que un grupo de perros pueda cruzar mil kilómetros tirando de un trineo a través de la atroz tormenta ártica y volver con la antitoxina.

Guía didáctica:

Contestamos oralmente las siguientes preguntas:

- ¿Qué es lo que más os ha gustado de la película?
- ¿Para qué hacían falta los medicamentos?
- ¿Y sabéis de que se muere la gente?
- ¿Vosotros creéis que nos vamos a morir alguna vez?
- ¿Y vosotros que pensáis?, ¿Que nos vamos al cielo todos o hay algún sitio mas donde podemos estar?
- ¿Y creéis que nos podemos transformar en algo?

Material 8. GUIA DIDACTICA DE LA PELÍCULA “HISTORIA DE UNA GAVIOTA Y EL GATO QUE LE ENSEÑÓ A VOLAR”

Ficha técnica:

- Año: 1995
- Género: Animación
- País: Estados Unidos
- Duración: 78 min.
- Título Original: Balto
- Dirección: Simon Wells
- Producción: Steve Hickner
- Guión: David Cohen, Elana Lesser, Cliff Ruby y Roger Schulman
- Música: James Horner, Barry Mann y Steve Winwood
- Reparto: Miriam Margolyes y Lola Bates-Cambell
- Voces de: Kevin Bacon, Bob Hoskins, Bridget Fonda, Jim Cummings y Phil Collins

Sinopsis:

Esta fábula sobre la tolerancia y el respeto a las diferencias cuenta como Kenga, una gaviota envenenada por una mancha de petróleo, justo antes de morir, confía su huevo al gato Zorbas, obteniendo de él tres promesas: no comerse el huevo, cuidar de él hasta que se abra y enseñar a volar al recién nacido. La gaviota huérfana es bautizada con el nombre de Afortunada por toda la comunidad de gatos, que se ha visto involucrada en la tarea de criar a esta insólita hija. La pequeña gaviota, deberá conocerse y entender que no es un gato, antes de aprender a volar.

Guía didáctica:**DIRIGIDA A:**

Segundo ciclo de ed. Infantil y primer ciclo de ed. Primaria (3 – 7 años).

OBJETIVOS FORMATIVOS:

El visionado de la película nos puede ayudar a tratar los siguientes objetivos, teniendo en cuenta la edad de los alumnos:

- Reflexionar sobre la muerte o pérdida de la principal figura de apego (madre).
- Reflexionar sobre la importancia de hacernos responsables del cuidado de un ser indefenso.
- Reflexionar sobre el hecho de tener alguien en quien confiar en los momentos difíciles.
- Reflexionar sobre el apego, el cariño, la amistad y el amor.
- Reflexionar sobre el hecho de que a pesar de tener unos instintos, se puede asumir un papel que no le corresponde, por compasión o por hacer el bien.
- Reflexionar sobre la importancia de pertenecer a un grupo de referencia (y en contrapartida de la soledad).
- Reflexionar sobre los propios comportamientos.

CONTENIDOS:

- La pérdida de un ser querido.
- La sinceridad, la solidaridad.
- El apego, la amistad, la acogida.
- La responsabilidad.
- El trabajo en equipo.
- Metáfora del queso (caballo de Troya).

ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA:

1. Actividad inicial.
Explicar el argumento de la película para situar y comprender mejor el contenido.
2. Actividad principal después de ver la película.
Debate sobre los aspectos centrales.
3. Actividad de ampliación.
Decir las actitudes positivas y negativas de los personajes.
4. Test.
 - ¿Cuál es el personaje principal?
 - ¿Cuál es tu personaje preferido?
 - ¿Con cuál te identificas?
 - ¿Qué opinas del gato Zorbas?
 - ¿Y de las ratas?
 - ¿Qué opinión tienes sobre el comportamiento del resto de personajes?
 - ¿Cómo reaccionarías tú si fueras Afortunada?

Ficha técnica:

- Título Original: Sweet November
- Año: 2001
- Género: Drama romántico (remake)
- País: Estados Unidos
- Duración: 119 min.
- Dirección: : Pat O'Connor
- Producción: Erwin Stoff & Deborah Aal, Steven Reuther y Elliot Kastner
- Guión: Kurt Voelker; basado en una historia de Paul Yurick y Kurt Voelker
- Fotografía: Edward Lachman
- Música: Christopher Young
- Reparto: Keanu Reeves, Charlize Theron, Jason Isaacs, Greg Germann, Liam Aiken, Lauren Graham, Michael Rosenbaum y Frank Langella

Sinopsis:

El ejecutivo de publicidad Nelson Moss (Keanu Reeves) es un hombre absorto en sí mismo y emocionalmente aislado, que está centrado en su futuro, huyendo de su pasado y ajeno al presente. Hasta el día que conoce a Sara (Charlize Theron), una mujer encantadora e intrépida, cuya pasión por la vida trastoca la actitud segura y decidida de Nelson. Sara sabe realmente lo que quiere de la vida y cómo vivirla a tope, y considera fundamental compartir ese conocimiento con otras personas. Intrigados el uno por el otro, pero no lo bastante dispuestos a comprometerse, se deciden por un noviazgo bastante poco convencional: un mes de prueba, tras el cual seguirán caminos diferentes. Sin expectativas, sin presión, sin ataduras, lo que ninguno de los dos espera es enamorarse.

Guía didàctica 1

1. ACTIVITATS PRÈVIES

S'explica l'activitat als alumnes: la pel·lícula i les activitats posteriors. Es comença per una sèrie de preguntes prèvies de forma oral:

1. Què us deien els pares i mares quan alguna persona propera a vosaltres moria? On us deien que anaven?
2. Us ho crèieu que realment anaven al cel?
3. Si vosltes hauríeu de dir a un germanet xicotet que algun familiar ha mort, com ho faríeu?
4. Aleshores, no li mentiríeu perquè realment vosaltres penseu que estan al cel?
5. Coneixeu les malalties terminals?
6. Què faríeu si tingéreu una malaltia terminal? Ho diríeu?

2. PASSAR LA PEL·LÍCULA

S'utilitzen un parell de sessions de classe per a passar la pel·lícula als alumnes: *Noviembre dulce*.

3. ACTIVITATS POSTERIORES

Es passa un qüestionari a l'alumnat amb una sèrie de preguntes sobre la pel·lícula que han vist. Les preguntes serien les següents:

1. Explica breument l'argument de la pel·lícula.
2. Quina malaltia pateix la protagonista?
3. Com s'enteren de la malaltia ?
4. T'agradaria que et digueren si tens una malaltia incurable ?
5. Com accepta la protagonista la malaltia? Quina és la seua reacció?
6. Qui cuida a la protagonista?
7. Com passa aquests moments? Què senten el i la protagonista? Explica els símptomes que té, com ho passen...
8. Saps què és el Testament Vital? Busca informació.
9. Ara que ja saps que és el Testament Vital, redactaries el teu? Quines idees principals t'agradaria que figuraren?
10. Què hagueres fet en la situació de la protagonista?
11. Després d'haver vist la pel·lícula, ha canviat en algun sentit els teus sentiments o la teua perspectiva sobre la mort?
12. Què en penses de la mort?
13. T'has imaginat en algun moment la teua mort? Com ha sigut ?
què has sentit ?
14. Ara parlem dels personatges. Descriu a la protagonista segons l'has percebuda i quina és la teua opinió vers ella.
15. Què t'ha semblat la pel·lícula? Explica la teua opinió.

Guía didáctica 2.

ACTIVITATS PRÈVIES A LA PEL·LICULA

- Reflexionarem abans sobre què és la mort. Arreplegarem les opinions dels alumnes.
- Preguntarem què els deien abans quan algú es moria. S'ho creien, què pensen ara...
- Preguntarem si coneixen alguna malaltia terminal. A partir d'aquí tractarem les diferents reaccions que poden patir tant els malalts com també els familiars.

ACTIVITATS POSTERIOS A LA PEL·LÍCULA

- Abans de començar tractarem l'argument de la pel·lícula
- Després d'haver parlat de les reaccions a les activitats prèvies, comprovarem un altre comportament davant d'aquest tipus de malalties, el de la protagonista.
- Obrir un debat sobre el tema de la mort.
- Completar:
 - Si a mi se'm morira un amic reaccionaria.....
 - A aquesta pel.lícula li canviaria el títol i li posaria:.....
 - Dóna la teva opinió sobre: *Noviembre dulce*.....

ANTES DEL VISIONADO

1. Escribe en una o dos líneas lo que piensas de las siguientes cosas:
 - casarte con una persona solo por interés, por el dinero:
 - sobre la amistad:
 - sobre el amor:
 - sobre la muerte:
2. Escribe con una palabra o con un adjetivo lo que piensas sobre las siguientes cosas:
 - la guerra - los amigos
 - los zombis - los fantasmas
 - la muerte - - la familia
3. ¿Piensas que las personas viven eternamente? Explica por qué
4. ¿Te enamorarías o te casarías con alguien que no conoces?
5. ¿Qué es más importante para ti, el amor, el dinero, la salud o la felicidad? Explica por qué.
6. ¿Crees que pasa algo después de morir? Explicalo.

DESPUES DEL VISIONADO

1. Describe como ves o como son desde tu punto de vista los siguientes personajes de la película:
 - Víctor: - Victoria; los padres de Víctor; los padres de Victoria; la novia cadáver:
 - Los amigos de la novia cadáver; el cura y Lord Barckies:
2. ¿Crees que está bien que Victoria se case con Lord Barckies solo por dinero?
3. ¿Te gusta el final de la película? Explica por qué sí o por qué no.
4. ¿Qué crees que significa cuando la novia cadáver se deshace y aparecen mariposas?
5. ¿Qué harías si se te muere tu perro, un amigo o alguien que quieres mucho?
6. ¿Qué significa para ti la unión entre los muertos y los vivos cuando se va a celebrar la boda entre Víctor y la novia cadáver?
7. ¿Qué es lo que más os ha llamado la atención de la película?
8. ¿Por qué creéis que el director utiliza unos colores tan fríos a la hora de contarnos una historia de amor como ésta?
9. ¿Qué diferencia veis entre los vivos y los muertos?
10. Haz un dibujo sobre la película.

Ficha Técnica:

- Título Original: Shadowlands
- Año: 1993
- Género: Drama
- País: Reino Unido
- Duración: 130 min.
- Dirección: Richard Attenborough
- Producción: Savoy Pictures / Spelling Films / Price Entertainment
- Guión: William Nicholson (Novela: C. S. Lewis)
- Fotografía: Roger Pratt
- Música: George Fenton
- Reparto: Anthony Hopkins, Debra Winger, Joseph Mazzello, Edward Hardwicke, John Wood, Michel Dennis, James Frain, Peter Howell, Roger Ashton-Griffiths

Premios: Nominada al Oscar a la Mejor Actriz (Debra Winger) y al Mejor Guión Adaptado (1993). C.S. LEWIS

Tierras de penumbra es una gran película de Richard Attenborough que está basada en la obra de C. S. Lewis, Una pena en observación. Ha sido una de las películas más aclamadas por crítica y público. Su director la define como "una clásica historia de amor, llena de ternura, conmovedora, divertida y hasta cierto punto trágica".

La mayor parte de la acción transcurre en la Universidad de Oxford donde C.S. Lewis (foto 2), profesor cristiano de Literatura, y escritor de libros infantiles (Las Crónicas de Narnia), vive en un mundo cerrado, sin contacto con la realidad. Cuando Joy Gresham (foto 3), una poetisa norteamericana, de origen judío y comunista, irrumpe en su vida, sus conceptos sobre el amor, la amistad y el sacrificio cambiarán radicalmente.

PERSONAJES

Richard Attenborough presenta este "biopic" sobre el escritor irlandés como un encuentro gozoso y trágico del hombre con la vida y la muerte. El tema del dolor centra la película.

La primera parte de la película describe el encuentro de dos personas con trayectorias vitales muy diferentes, sobre todo a la hora de enfrentarse a las "perdidas" que se producen a lo largo de la vida. La película presenta a Lewis como un profesor cauteloso que vive "encerrado en la cárcel de sí mismo", lee profusamente "para saber que no está solo" y organiza su vida privada para que nadie pueda tocarla. Porque sabe que la alegría de amar de verdad pasa de un modo u otro por saborear también el regusto amargo del dolor. Lewis en aquellos años era muy popular en el ambiente académico de Oxford, consideró y vivió la amistad como "uno de los platos fuertes en el banquete de la vida" (foto 4). Era considerado un gran educador y novelista de éxito, sobre todo a través de la saga de literatura infantil Las crónicas de Narnia. Pero en esta película Attenborough disecciona a fondo a Lewis, su encuentro gozoso y trágico a la vez, con el amor y la muerte. Lewis ya conocía la teoría, de hecho en 1947 había escrito un libro El problema del dolor! The Problem of Pain (foto 5). A lo largo del film, se ve a Lewis desarrollar en conferencias dos ideas clave en torno al dolor, que "el sufrimiento es el cincel que Dios emplea para perfeccionar al hombre" y defiende que es precisamente el sufrimiento el que "nos lanza al mundo de los demás".

Pero será al sentir en propia carne el dolor por la muerte de un ser amado cuando comprenda el verdadero alcance de sus afirmaciones.

The Problem of Pairs

Foto 5: portada de la edición americana

Foto 4: las tertulias de Jack en el mundo académico de Oxford.

Foto 6: para Jack todo se reduce a discursos

El personaje de Joy muestra la experiencia de pérdidas — divorcio, violencia de género, carencia de dinero — pero se implica en la vida, es espontánea, utiliza el humor vive en la realidad, llama a las cosas por su nombre. Para Jack todo se reduce a discursos (foto 6), carece de experiencia. Y esto es lo que Joy le reclama: que le hable de su experiencia.

REFLEXIÓN Y DEBATE

1. En una de sus conferencias Jack dice:

Ayer una amiga mía estaba perfectamente bien, un minuto después sufría una agonía, y esta mañana le han dicho la enfermedad, cáncer. ¿Por qué? Cuando quieres a alguien quieres sufrir tú sus dolores. ¿Por qué no piensa así Dios?

¿Has pensado alguna vez en la muerte de alguna persona o personas que quieres? ¿Qué has sentido?

2. Joy afronta el diagnóstico:

a) con realismo...

... quiero saber la verdad, necesito saberlo antes que llegue Douglas.

Dicen que vas a morir.

Sí, gracias...

¿Te gustaría que te dijeran que tienes una enfermedad incurable? ¿Cómo te gustaría que te comunicaran la noticia?

b) con sentido del humor...

. tú qué piensas Jack, soy judía, divorciada, no tengo dinero... ¿crees que me harán descuento?

¿Has pensado en algún momento en tu propia muerte? ¿Cómo la has imaginado o cómo desearías que fuera? ¿Qué sentimientos te provoca pensar en ello?

3. Cuando comparten la vista del bello "Golden Valley", Jack afirma que eso es todo lo que puede desear.

No nos amarguemos el tiempo que aún podemos estar juntos.

Y Joy le responde:

Déjame que te lo diga antes de que pare la lluvia: que me voy a morir y también que quiero estar contigo entonces y sólo podré hacerlo si puedo hablar de ello ahora. Puede haber algo mejor, el dolor de entonces es parte de la felicidad de ahora, ¡ese es el trato!

¿Se puede encontrar la felicidad en medio del dolor y del sufrimiento? ¿Tiene algún valor el sufrimiento?

4. Ante la nueva recaída adecuan la casa para que Joy pueda estar presente y compartir la actividad diaria. El hijo de Joy, Douglas, le pregunta a Jack:

¿No puedes hacer nada?

Una de las escenas finales más conmovedoras, nos muestra a Douglas y Jack llorando juntos. El niño le reconoce que no cree en el cielo pero añade:

Pero me gustaría volver a verla.

¿De qué manera se pueden explicar a un niño el sufrimiento y la muerte?

5. ¿Habla del dolor al final igual que al principio? Compara estos dos comentarios de Lewis:

En sus conferencias:

El sufrimiento es el cincel que Dios emplea para perfeccionar al hombre. Es el sufrimiento el que nos lanza al mundo de los demas. El dolor es el megafono que Dios usa para despertar a un mundo de sordos.

Tras la muerte de Joy, en la recepción de profesores:

HARRY: La vida debe continuar

JACK: No se si debería hacerlo, Harry, pero lo hace.

CHRISTOPHER: Lo siento ¿Hay algo que pueda hacer?

JACK: Si, no me digas que ha sido lo mejor que podía ocurrir.

HARRY: Solo Dios sabe por qué ocurren estas cosas, Jack.

JACK: Solo Dios lo sabe, ¿pero le importa?

6. Después de ver la película,¿ha cambiado en algo tus sentimientos o tu perspectiva sobre la muerte?

Material 12. GUIA DIDÁCTICA DE LA PELÍCULA “LAS ALAS DE LA VIDA”

CUADERNO DEL ALUMNO

El objetivo de este Material Didáctico es que podáis reflexionar y opinar sobre los diferentes temas que el film va proponiendo a través del protagonista, Carlos Cristos y de sus familiares y amigos. Podríamos englobar todos los temas bajo el epígrafe de “Vivir y morir dignamente”.

Para que sea una efectiva herramienta de reflexión individual y grupal, hemos dividido el trabajo en dos tiempos, el que os proponemos hacer antes de ver la película y el posterior al visionado.

La motivación que nos ha conducido a redactar dicho material es que creemos que este tipo de reflexiones nos forman como personas y nos ayudan a relacionarnos más consistentemente con nosotros mismos, con la vida y con los demás.

Esperamos que, tras hacer el trabajo, os sintáis motivad@s a seguir indagando para ampliar vuestros conocimientos y enriquecer vuestro criterio.

ACTIVIDADES PREVIAS AL VISIONADO

1.-La enfermedad

La enfermedad que padece Carlos Cristos se llama Síndrome de Shy-Drager (Atrofia Multisistémica con Hipotensión postural; degeneración de Estriatonigral). Busca toda la información que puedas sobre ella: definición, causas, factores de riesgo, síntomas, diagnóstico, tratamiento, cuidados personales, pronóstico, etc.

2.-Comunicación de malas noticias

2.1.-Cuenta cual sería la manera en que te gustaría que te comunicaran la noticia de que tienes una enfermedad incurable: describe el lugar, las palabras, si vas con alguien o solo, etc.

2.2.-¿Cómo crees que manejarías la situación con tu familia? ¿Cómo esperarías que reaccionaran?

3.-El cuidador

3.1.-Intenta imaginarte una situación en la que vas a tener que cuidar a alguien que va a ir dependiendo de ti cada vez más. Descríbela

3.2.-¿Qué sentimientos te provoca?

3.3.-¿Qué cosas crees que se deberían prever?

3.4.-¿Has oído hablar del *BURN OUT* (Síndrome del profesional *quemado*)? Investiga sobre ello

4.-Propuesta para trabajar en grupo: Investiga sobre los diferentes conceptos y su legislación actual

- 4.1.-Testamento Vital o Declaración de Voluntades Anticipadas
- 4.2.-Eutanasia
- 4.3.-Suicidio asistido
- 4.4.-Cuidados paliativos
- 4.5.-Encarnizamiento terapéutico

Te facilitamos algunas webs donde podrás encontrar información y documentos de apoyo:

www.eutanasia.ws Asociación DMD (derecho a morir dignamente)

www.secpal.com Sociedad Española de Cuidados Paliativos

www.tanatologia.org Sociedad Española de Tanatología

www.jam2005.org Asociación española de Tanatología (Jornadas Amor y Muerte)

5.-El dolor

Explica tu relación con el dolor, con el propio y con el de los otros, tanto del dolor físico con el dolor moral

6.-Los amigos

¿Cómo crees que reaccionarían tus amig@s ante una situación tuya de enfermedad incurable?

¿Cómo crees que reaccionarías tú si a un amig@ tuyo le ocurriera algo así?

7.-La muerte

¿Has pensado en algún momento en tu propia muerte? ¿Cómo la has imaginado o cómo desearías que fuera? ¿Qué sentimientos te provoca pensar en ello?

¿Has pensado alguna vez en la muerte de alguna persona o personas que quieres? ¿Qué has sentido?

¿Crees que actualmente la muerte es un tabú? Si tu respuesta es afirmativa ¿Por qué crees que es así? ¿Siempre ha sido así? ¿Es así en otras sociedades?

Busca todas las expresiones posibles que se utilizan para no hablar directamente de la muerte

Groucho Marx escribió en su tumba el siguiente epitafio: “Perdone que no me levante”. Busca otros epitafios que sean ocurrentes o imaginativos. ¿Qué epitafio se te ocurre para tu tumba?

¿Crees que sería bueno poder hablar de la muerte con naturalidad? Justifica tu respuesta

Para este apartado, te recomendamos los siguientes libros:

- *El hombre y la muerte*. Edgar Morin. Editorial Kairós. Barcelona. 1ª edición 1974
- *Historia de la muerte en occidente*. Philippe Ariès. Ediciones El Acantilado. Barcelona. 2000
- *Escenaris de la corporeïtat*. Lluís Duch i Joan Carles Mèlich. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Barcelona. 2003
- *Morir es nada*. Pepe Rodríguez. Ediciones Sine Qua Non. Barcelona. 2002

ACTIVIDADES POSTERIORES AL VISIONADO

Ficha técnica:

LAS ALAS DE LA VIDA (2006). Largometraje documental. 90 min.

Director: Antoni P. Canet, a partir de una idea de Carlos Cristos. Ayudante de dirección: Enrique Navarro.

Intérpretes (por orden alfabético): Enric Benito, Carlos Cristos, Carmela Cristos Font, Carmen Font, Olvido González, Arantza Gorospe, Omar Kapyza, Carlos Simón, etc. **Guión:** Carmen Font, Carmen Santos, Xavi García-Raffi, Francesc Hernández, María Tomàs, Antoni P. Canet, Jorge Goldenberg.

Dirección de Fotografía: Alejandro Pla. Montaje: Juan Carlos Arroyo.

Música: Enric Murillo y Carlos Cristos.

Sonido: Kiku Vidal.

Producción ejecutiva: Enric Alcina y Antoni P. Canet. **Productora:** Gorgos. 90 min. color.

Primer premio sección Tiempos de Historia Semana Internacional de Cine de Valladolid y otros que se pueden consultar en www.lasalasdelavida.com

1. La enfermedad

¿Qué efectos explica Carlos Cristos que produce la enfermedad que padece? Con tus conocimientos del sistema nervioso explica porqué el cerebelo es la base neurológica de esos efectos.

2. Comunicación de las malas noticias

2.1. ¿Qué ocurre con el especialista que debe informar al paciente Carlos Cristos de la gravedad de su enfermedad?

2.2 Carlos Cristos explica la situación en la que anímicamente se encontró con la frase «lo entiendes con la cabeza pero no con el corazón». ¿Qué crees que quiere decir la frase?

2.3. ¿Qué consecuencias tiene —según la mujer de Carlos Cristos, la médico Carmen Font— el diagnóstico para la familia?

2.4. Si tuvieras una enfermedad incurable, ¿te gustaría que te lo dijeran?

3. El cuidador

3.1. Carmen Font hace una descripción muy detallada de los riesgos en su estabilidad personal que sufre la persona que cuida a un enfermo incapacitado y crónico. El «cuidador principal» experimenta una serie de estados psicológicos que son descritos por ella al mismo tiempo que formula una serie de advertencias y de recomendaciones. Recoge en una tabla todos los elementos que puedas de las tres categorías.

Estados psicológicos	Advertencias	Recomendaciones

3.2. El Gobierno acaba de aprobar hace escasas semanas una Ley de Dependencia con el acuerdo de todos los grupos políticos. Infórmate de los rasgos fundamentales de la Ley y señala qué elementos del cuidado de enfermos dependientes trata de solucionar. (Puedes encontrarla en el BOE número 299. Viernes 15-12-2006. Página 44142. Ley 39/2006 de 14 de diciembre de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia) ¿Cuál es tu opinión sobre esta Ley?

3.3. También habla Carmen de la “neurosis de anticipación” ¿Qué has entendido que es?

3.4. Aparte de su mujer, está Omar, su cuidador que dice dos cosas muy importantes: “No veía una persona que estaba acabándose” y “Su mirada me llamó mucho la atención y me ayudó a decidirme” ¿Te animarías a hacer un trabajo así? ¿Crees que sería enriquecedor?

4. El testamento vital

4.1. La doctora Carmen Santos explica en la película el concepto de «testamento vital» (documento de voluntades anticipadas). En su explicación, la doctora Carmen Santos dice: «Aquí pone algunas que no ponemos todos, ¿no? Renunciar a medios artificiales. Él habla de la diferencia entre el suicidio, la eutanasia y lo que está pidiendo en su documento de voluntades anticipadas. Que no es lo mismo ¿No? Entonces dice: No pido que se pretenda directamente provocar mi muerte, ruego que se acepte no poder impedirla. Y, más abajo, comenta: renunciar a medios artificiales no equivale al suicidio... O a la eutanasia... » ¿Podrías resumir las diferencias entre suicidio, eutanasia y lo que desea Carlos?

4.2. Ahora que ya sabes lo que es el Testamento Vital porque lo has buscado en las actividades previas y has escuchado lo que decía la doctora Carmen Santos y el propio Carlos Cristos. ¿Redactarías tu Testamento Vital? ¿Qué ideas fundamentales te gustaría que figuraran en él?

4.3. Busca el significado del término «encarnizamiento terapéutico».

5. La resistencia psicológica

El perfil psicológico fundamental de la película tiene como referente la «resistencia psicológica» (el término técnico extraído de la terminología psicológica es «*resilience*») del propio protagonista en su lucha contra la enfermedad. Carlos Cristos asume el reto como un asunto personal, algo contra el que está dispuesto a jugar todas sus bazas sin dejarse llevar por la desesperación ni perder su lucidez racional. Hay varios elementos que explican esa «resistencia psicológica» y que te pedimos que analices.

5.1. El protagonista asume decididamente su situación y advierte a los enfermos con enfermedades gravísimas contra los médicos-milagro o soluciones «mágicas» de curanderos o milagreros. ¿Qué explicación da para que haya enfermos que los crean contra toda evidencia científica? ¿Por qué Carlos Cristos habla de «adláteres de la medicina» que son «parásitos de la desesperación»? ¿Qué piensas de todo esto?

5.2. Pese a la advertencia anterior, Carlos no duda en experimentar sobre sí mismo cualquier tratamiento que crea tiene una posibilidad racional de funcionar. ¿Qué tratamientos se citan en la película? ¿Crees que esta decisión de arriesgarse mejorará o empeorará su estado de ánimo? ¿Qué harías tú en su caso?

5.3 Carlos toma sistemáticamente datos de su organismo (temperatura, tensión, frecuencia cardíaca.). ¿Crees que busca simplemente una posible solución a su caso o es un objetivo más amplio? ¿Cuál? ¿Coincide ese objetivo con su petición al doctor Carlos Simón ofreciéndose como cobaya para que investigue con células-madre?

5.4 Carlos adapta la casa a su nueva situación con ingenio. Ese mismo ingenio lo aplica a nuevos inventos con su amigo Guillem, aunque hay también inventos que buscan satisfacer la curiosidad o incluso la diversión. Haz una lista de los inventos que hace Carlos, incluyendo tanto los «útiles» como los «curiosos». ¿Se te ocurren a ti algunos que pudieran hacerle la vida más fáciles?

Útiles	Curiosos

5.5. En las escenas familiares en la casa natal de Carlos en Galicia, oímos de boca de su padre que Carlos les pidió que adoptaran una actitud abierta para encajar el impacto de la enfermedad mortal que sufre su hijo. ¿Qué crees que pretende con esa actitud? ¿Crees que con esta película el propio Carlos busca el mismo fin?

5.6. Carlos quiere dar un sentido a su vida y habla de que «ayudar a los suyos», a «la manada» (la humanidad) a la que pertenece ha sido una de las metas de su paso por la vida. Sólo quedará de nosotros, insiste, el recuerdo de lo que hayamos hecho por los demás. Una de las escenas emotivas que nos recuerdan ese propósito es la entrevista con la monja. Recuerda las escenas que muestran a Carlos en Ruanda ¿Qué crees que obtiene personalmente de esta actividad además de «ser solidario»? ¿Cómo interpretas la frase “No importa que la leña se consuma si al arder da buen fuego...”?

6. Los cuidados paliativos

En la parte final de la película aparece con fuerza el tema de «los cuidados paliativos» sobre los que ya has investigado en las actividades previas

6.1 ¿Recuerdas qué definición da Carlos Cristos en la película de los cuidados paliativos? ¿Buscan resultados físicos o también psicológicos?

6.2 El doctor Enric Benito habla de los efectos psicológicos nefastos del miedo a la muerte que se ha instalado en nuestra sociedad. ¿Cuáles son esos efectos? Trata de iluminar esas consecuencias con un chiste sobre un sacerdote y el temor a la muerte que introduce entre los feligreses. ¿Qué crees que quiere decir el chiste?

6.3 Un mensaje persistente de la película es, precisamente, el derecho a la calidad de vida de los enfermos. El propio Carlos Cristos cuando se planteaba el tema del testamento vital señalaba la tranquilidad que proporciona el médico al paciente cuando le garantiza que tiene recursos terapéuticos para que no sufra, incluso aunque se acorte la vida que resta al enfermo. Interpreta bajo esta perspectiva la frase que termina el monólogo final de Carlos en que advierte que ha sobrevivido a los plazos de la enfermedad y que piensa seguir su vida: pues «mientras haya música, seguiré bailando».

7. Muerte y diferencias sociales

7.1. En la conversación con la religiosa, Carlos Cristos dice: *«En Ruanda no les importa el Alzheimer o similares. Las que les interesan... la malaria, la tuberculosis, el sida... La gente se va joven, son pocos los que llegan a mi edad. Con lo cual, en el mundo... te das cuenta de que eres un privilegiado»*. Podrías explicar el sentido de la frase.

7.2. Busca información sobre las causas de mortalidad en los países pobres y en los países ricos y comenta las diferencias y sus razones.

7.3. Después de ver la película, ¿ha cambiado en algún sentido tus sentimientos o tu perspectiva sobre la muerte?

7.4. En más de una ocasión, Carlos comenta que se siente privilegiado y agradecido porque ha hecho en su vida lo que quería hacer. Según tú, ¿Cómo crees que influye el estar satisfecho con tu vida en el hecho de ser capaz de encarar la muerte?

7.5. Carlos habla de las “renuncias progresivas” y Enric Benito habla de la necesidad de saber vivir la muerte en pequeñas dosis, “nos estamos yendo cada día un poco, pero no somos conscientes de ello” ¿A qué crees que se están refiriendo con estos comentarios?

7.6. Carmen Santos, la médico amiga, afirma que hay dos maneras de acercarse a la muerte: una, con naturalidad como Carlos y otra, sin ella. ¿En cual te sitúas? ¿Por qué?

7.7. También afirma que una de las finalidades de la medicina es “ayudar a morir”. ¿Estás de acuerdo? Justifica tu respuesta

8. El protagonista: Carlos Cristos

8.1. Describe a Carlos, según lo has percibido

8.2. Recuerdas todas sus inquietudes o aficiones, cítalas

8.3. Haz alguna relación entre su carácter inquieto y activo y su manera de afrontar la enfermedad y la muerte

8.4. Hemos elegido algunas de las frases que creemos que le caracterizan:

“Jodido, pero contento”; “No, no va bien, pero es igual”. “Queremos ser fuertes, pero no lo somos”. Coméntalas

8.5. Carlos tiene su propia idea sobre la trascendencia: “Yo ya he visto a dios entre los pobres más pobres de la tierra, aquí y allá”; “los religiosos dicen que hay paz y tranquilidad, yo quiero ver los dos lados del espejo”. Y tú ¿cómo entiendes la trascendencia?

8.6. ¿Qué sentimientos te ha despertado el hecho de ver cómo su manera de hablar de caminar, de hablar ha ido degenerando?

8.7. Para finalizar, comenta la frase de Carlos : “Sin la muerte, todo nacimiento sería una tragedia”

**ANEXO IV. 11. VIDEOS DE ANUNCIOS RELACIONADOS CON EL TEMA: “Gesto de amor” y
“Sé Valiente”**

<http://didacticadelamuerte.blogspot.com/search/label/VIDEO>

ANEXO IV.12. PRESENTACIONES EN POWER POINT:

- a) El amor y la muerte en la infancia y la adolescencia
- b) Recursos Metodológicos

<http://didacticadelamuerte.blogspot.com/search/label/VIDEO>

ANEXO V. FASE DIDÁCTICA. ALUMNOS IES PEDREGUER

ANEXO V. 1. CATEGORIZACIÓN DE LAS PREGUNTAS REALIZADAS

C 1: MUERTE-SOCIEDAD-EDUCACION	C 3: POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE	C 4 : PROPUESTAS CURRICULA-RES	SC 1: EL CINE
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué te ha parecido tratar el tema de la muerte en el instituto? • Evaluación del tema: ¿en qué lugar lo elegiste? • ¿Crees que es un tema del que se puede hablar con normalidad?, ¿por qué? • ¿Has participado en algún ritual funerario?, ¿Cómo te sentiste? • La muerte es un tema... • ¿Has pensado alguna vez en tu propia muerte? • ¿Cuándo? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Piensas que hay cosas peores que la muerte? cuáles? • ¿Crees que tiene sentido hablar de la muerte? • ¿Es necesaria la muerte? • ¿Crees que es importante vivir con conciencia de la mortalidad? • La muerte es un tema difícil pero muy importante porque es la única certeza que tenemos. ¿piensas que hablar de ella nos ayuda de alguna manera a estar más preparados si muere una persona estimada? justifica tu respuesta • Ahora que ya hemos tratado el tema de la muerte, ¿qué te ha aportado? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hemos hecho diferentes actividades ¿Alguna de ellas te ha gustado o desagradado o especialmente? • ¿Se te ocurren otras actividades que te hubiera gustado hacer? ¿Cuáles? 	<ul style="list-style-type: none"> • The Bucket List. (Ahora o nunca): • Comenta lo que quieras sobre la película: lo que te ha aportado, lo que no te ha gustado, cómo trata el tema de la muerte, etc.

ANEXO V. 2. LISTADO DE ACTIVIDADES REALIZADAS Y TABLA ORGANIZADORA DEL TRABAJO REALIZADO

LISTADO DE ACTIVIDADES REALIZADAS

1. “Guión para el debate”: Introducción al tema con unas breves preguntas por escrito sobre su muerte. Lectura anónima en común
3. Ejercicio: “Esculpir la vida y la muerte”. Trabajo con barro
4. Ejercicio: “Mi vida sin yo”. Ir dibujando con lápiz: un sol, un árbol, las personas que quieres, las que no quieres, los proyectos, la palabra YO y luego...ir borrando así como hemos empezado a dibujar
5. Previsionado: Presentación de la película, motivos de su elección
6. Visionado de la película
7. Actividades posteriores a la película, por escrito:
 - “Comenta lo que quieras de la película”
8. Ejercicios finales, por escrito:
 - Cuestionario
 - “Evaluación del tema”
 - “Valoración de la experiencia”
 - Lectura del texto de Gila (despedir el tema con humor)

TABLA ORGANIZADORA DEL TRABAJO REALIZADO

CURSOS	Guión inicial para el debate	Barro	Ejercicio de Borrar	Visionado "Ahora o nunca"	Comenta la Película "Ahora o nunca"	Cuestionario	Evaluación	Valoración experiencia
1º A	X			X	X	X	X	X
1º B	X			X				
1º C	X			X	X	X	X	
1º D	X		X	X	X	X	X	
2º A	X			X	X	X	X	
2º B	X			X	X	X	X	X
2º C	X			X	X	X	X	
2º D	X			X	X	X	X	
3º A	X			X	X	X	X	
3º B				X	X	X	X	
3º C		X		X				
4º A		X		X	X	X	X	
4º B				X	X			

ANEXO V. 3. "AHORA O NUNCA": FICHA TÉCNICA, ARGUMENTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN



"THE BUCKET LIST" ("AHORA O NUNCA")

Ficha técnica:

Dirección: Rob Reiner.

País: USA.

Año: 2007.

Duración: 97 min.

Género: Comedia dramática.

Interpretación: Jack Nicholson (Edward Cole), Morgan Freeman (Carter Chambers), Sean Hayes (Thomas), Rob Morrow (Dr. Hollins), Beverly Todd (Virginia), Alfonso Freeman (Roger Chambers), Rowena King (Angelica).

Guión: Justin Zackham.

Producción: Craig Zadan, Neil Meron, Alan Greisman y Rob Reiner.

Música: Marc Shaiman.

Fotografía: John Schwartzman.

Montaje: Robert Leighton.

Diseño de producción: Bill Brzeski.

Vestuario: Molly Maginnis.

Estreno en USA: 11 Enero 2008.

Estreno en España: 1 Febrero 2008.

Argumento: Hace mucho tiempo, el profesor de filosofía de Carter Chambers, en su primer año de carrera, les sugirió a sus estudiantes que elaborasen una "lista de deseos", un recuento de todas las cosas que querían hacer, ver y experimentar en la vida antes de morir. Pero, mientras Carter estaba aún tratando de aclarar sus sueños y planes privados, la realidad se entrometió: matrimonio, hijos, una multitud de responsabilidades y, finalmente, un trabajo de mecánico de automóviles durante 46 años, gradualmente cambiaron su idea de lo que era una lista de deseos en poco más que un recuerdo agri dulce de oportunidades perdidas y en un ejercicio mental en el que pensaba de vez en cuando para pasar el tiempo mientras trabajaba bajo la capota de un coche. Entretanto, el multimillonario empresario Edward Cole nunca vio una lista sin pensar en los beneficios. Siempre estaba demasiado atareado haciendo dinero y construyendo un imperio para pensar en cuáles podrían ser sus necesidades más profundas, más allá de la siguiente adquisición o una taza de café para *gourmets*.

Pero entonces la vida les dio a ambos un toque de atención urgente e inesperado. Carter y Edward se encontraron compartiendo una habitación de hospital con mucho tiempo para pensar en lo que sucedería a continuación, y en cuánto de ello estaba en sus manos. A pesar de sus diferencias, pronto descubrieron que tenían dos cosas muy importantes en común: una necesidad no satisfecha de aceptarse a sí mismos y las elecciones que habían hecho, y un deseo urgente de pasar el tiempo que habían perdido haciendo todo lo que siempre quisieron hacer. Así que, en contra de las órdenes del médico y del sentido común, estos dos auténticos desconocidos abandonan el hospital y se lanzan juntos a la carretera para vivir la aventura de sus vidas.

Entre los dos se ayudan mutuamente y tratan de vivir de forma intensa el poco tiempo que les queda de vida: se embarcan en una carrera de coches deportivos, visitan las Pirámides, van a un safari en África, tirarse en paracaídas, etc. En sus conversaciones, Carter confiesa que siente que su amor por Virginia va decreciendo, Edward le confiesa el dolor que siente porque su hija le ha retirado la palabra después de que él enviara a alguien a enseñarle al marido de ella que no se maltrata a una mujer.

En Hong-Kong, Edward alquila los servicios de una prostituta para Carter que nunca ha estado con otra mujer aparte de Virginia. Carter declina la invitación y quiere regresar a casa, invitando a Edward a visitar a su hija y reconciliarse con ella antes de morir, Edward monta en cólera ante tal proposición. Regresan y Carter se reúne con toda su familia en un ambiente de mucho cariño, mientras Edward se topa con su soledad ante la que rompe a llorar.

El cáncer de Carter empeora y produce metástasis en el cerebro, su vida es cada vez más corta mientras que la enfermedad de Edward está, milagrosamente, en remisión.

Durante toda la película, hay un elemento importante que es un café especial llamado "Kopi Luwak". Esto será importante por la escena que se produce cuando Edward va a visitar a Carter al hospital, desencadenando una situación de mucha complicidad y mucho humor.

Cuando Carter muere, Edward pronuncia un pequeño discurso muy entrañable donde se le puede ver mucho más humano y humilde.

Casi al final de la película vemos cómo Edward va a visitar a su hija, la cual le presenta a su nieta y él tacha de la lista: "Besar a la chica más guapa del mundo".

La última escena es la del ayudante personal de Edward subiendo una montaña helada y colocando allí sus cenizas junto a las de Carter, tachando de esta manera la única cosa que quedaba en la lista: "Contemplar algo realmente maravilloso"

Justificación de la elección de la película: El visionado de una película es, por definición, una experiencia absolutamente subjetiva. El impacto emocional que un film puede ocasionar en determinado sujeto no tiene por qué ser el mismo para todos. Los aprendizajes que nos proporciona el cine, como en cualquier ámbito de la vida, nunca parten de cero. Las capacidades, actitudes, habilidades y experiencias anteriores no sólo influyen en la forma como es asimilado el argumento, también determinan qué es aquello sobre qué fijaremos nuestra atención y que, por ende, nos proporcionará conocimientos. Ante esta situación, es necesario realizar un trabajo previo al visionado del film para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje en dos direcciones: la sensibilización al tema que hemos presentado a debate y los intereses y necesidades de nuestros alumnos.

En la búsqueda de películas que, además de tratar la muerte, lo hicieran de manera que se les pudiera sacar un aprovechamiento didáctico, las primeras que aparecen en cualquier búsqueda, lectura o conversación son las más conocidas como *Mar adentro*, *Cuarta Planta*, *Las invasiones bárbaras*, *Million Dollar Baby*, *Hable con ella*, etc.

Aunque todas ellas y algunas más tienen como tema central la muerte y algunas son muy didácticas, necesitaba una película que sirviera al propósito de tratar el tema de manera preventiva y general, que no se centrara en situaciones concretas de enfermedad, eutanasia, estado de coma, etc.

De lo que se trataba era de poder hablar de la muerte de manera normalizada para, sabiéndonos mortales, dar más valor a la vida.

Esta película reunía estos requisitos y algunos más:

- Es una Comedia dramática (los alumnos recalcaron esto cuando les dije que también íbamos a tratar el tema con una película: “Que no sea sólo dramática” fueron sus palabras).
- Podía pasarla a todos los niveles desde 1º de ESO hasta 4º, para así poder comparar sus respuestas y comprobar si la edad influía y cómo, a la hora de reflexionar sobre la muerte.
- Es dinámica, ágil y tiene toques de humor, lo cual ayuda a mantener la atención, sobre todo de los cursos del Primer Ciclo.
- Es un guión sencillo: una trama con cuatro subtramas, muy efectivo, va al grano sin dejar de lado a los personajes, a los que se explica convenientemente en varias ocasiones. Hay bastantes clichés, pero están bien empleados
- Su duración es la esperada (alrededor de los 90m.)
- Es una película reciente y dispone de una estética moderna.
- Los protagonistas son buenos actores y conocidos por los alumnos.
- Los contenidos, principios y valores pueden ser perfectamente comprendidos y asimilados por los alumnos.
- Existe una coherencia entre la película seleccionada, los intereses formativos del profesor y los intereses formativos del alumno

Valores didácticos:

- En su viaje alrededor del mundo, visitan diferentes culturas y hablan de las diferentes religiones, lo cual puede dar pie a hacer una pequeña investigación antropológica sobre la muerte.
- Hay un canto a la amistad.
- Plantea la importancia de cuidar a quienes nos quieren y de valorar nuestras relaciones.
- Se refleja que la muerte nos iguala. Cuando nos enfrentamos a ella, no hay diferencias sociales, ni económicas ni raciales, ni...
- Recalca la idea de no dejar asuntos inacabados antes de morir.
- Invita a hacer tu propia lista y, por tanto, clarificar cuales son nuestros sueños, a la vez, que adquirimos conciencia de nuestra mortalidad.
- Comunica que la felicidad no está en el poseer.
- Valora la vida hasta el último momento.



ANEXO VI. DOCUMENTOS DE LA PROPUESTA FORMATIVA

Doc. 1: Presentación en Power Point de reflexión sobre las creencias sociales

Doc. 2: "La alegría es un desafío" Entrevista a Ángel Gabilondo

LA VANGUARDIA.es

IMA SANCHÍS - 03/05/2006

GRACIAS

Siento mucho que esta 'contra' no sea más larga, porque absolutamente todo lo que me dijo es virus fecundo de inteligencia y celebración de la vida. Argumenta el gozo de vivir con autenticidad, conocimiento y fe, de manera que su gozo es terriblemente contagioso. Nos invita a esforzarnos por la alegría, hecho que en sí mismo lleva implícita la recompensa y nos hace generosos. Ya está bien de tanto lamento, de tanta queja estéril..., de tanto aburrimiento. Entiende la alegría como un desafío. "Hay que vincular el pensar al vivir", dice; lo que significa pensar lo que decimos, decir lo que pensamos y hacer lo que decimos. Me gusta su idea de humano como archipiélago, conjunto de islas unidas por lo que las separa, y saber que la sensación de desamparo es común a todos.

ÁNGEL GABILONDO, CATEDRÁTICO DE METAFÍSICA
"La alegría es un desafío"

Tengo 57 años. Nací en San Sebastián y vivo en Madrid. Soy rector de la Universidad Autónoma de Madrid. Estoy casado y tengo dos hijos. En política me interesa la innovación, lo atrevido y lo discutible. Creo que no se agota todo lo que hay en lo visible. He dado una conferencia, Artesanos de la belleza de la propia vida, en el CCCB

IMA SANCHÍS - 00:00 horas - 03/05/2006

- **¿Cómo es una vida bella?**

- Desde luego, no es un artefacto, algo acabado y perfecto. Yo creo que somos artífices de nuestra vida, nos vamos haciendo.

- **Elija un camino.**

- La sencillez. Hay que saber mucho para ser sencillo. La sencillez es un resultado; la simpleza, un estado primario. Me gustaría llegar un día a ser sencillo.

- **Ya, pero cómo se llega...**

- Desde luego, no solo. Uno solo se ensimisma, se enquistas, se vuelve autosuficiente. Creo que necesitamos el desafío permanente de los otros, esa irrupción que nos trastorna y nos altera pero que nos hace vivir.

- **¿Y por qué el otro nos trastorna tanto?**

- Porque no es otro como yo. En general, no buscamos al otro, buscamos a alguien como nosotros para no vernos muy desafiados. Pero es una suerte encontrarse en la vida con alguien *otro de verdad*.

- **La alegría no ha de reducirse a la llamada felicidad, dice usted.**

- Hay éticas de la felicidad e incluso anuncios televisivos en los que se dice: "Sopas hechas con felicidad"; parece que es un ingrediente, un aditamento. Yo más bien apostaría por la alegría, por el gozo de vivir.

- **La alegría se cultiva.**

- La alegría es un desafío, algo por lo que hay que luchar. No comparto los discursos quejosos de esa gente que está siempre gimiendo y lamentándose. En una sociedad blanda, acomodada

y tibia, la queja se ha convertido en un instrumento que se utiliza con demasiada facilidad.

- La alegría da trabajo.

- Hay que emprender cosas, sí. En general, estamos muy aburridos y eso nos produce una vida gris más o menos adornada. La alegría nace del desafío, de correr el peligro de vivir, de hacer de la vida una experiencia.

- Pensar diferente, ¿cómo hacerlo?

- Hay que vincular el pensar al vivir y a nuestras palabras. De manera que digamos lo que pensamos, y pensemos y hagamos lo que decimos. Un pensamiento implicado en la transformación de uno mismo es muy innovador, porque el pensamiento empieza por transformarse a sí mismo.

- La curiosidad mueve al pensamiento.

- Sí, la curiosidad de ver si podemos ser otros que los que somos. Pero nuestro pensamiento es poco curioso, tiende a confirmar lo que ya existe en vez de crear algo distinto.

- ¿Y cómo sacudirse las telarañas?

- En general, somos seres aislados y tenemos una idea de las relaciones personales como si fueran un movimiento que lleva del uno al otro, una especie de yo yo y tú tú. Si uno piensa en Platón, entenderá que el *eros*, el amor, es el movimiento que pone a los dos en la dirección de algo.

- Hasta que empiezan las diferencias.

- Encontrarse a alguien con quien iniciar un itinerario hacia alguna cosa distinta es un regalo fantástico, pero hay que valorarlo. Deberíamos ser como los archipiélagos, conjunto de islas unidas por lo que las separa.

- Después de tantos filósofos, ¿cuáles son las conclusiones que le han servido para vivir?

- La intensidad es un factor determinante para la dicha. No se trata, creo, de hacer grandes cosas extravagantes, sino de cuidar los detalles de la vida, darle mucha intensidad a cada instante. Piense en esos animales que viven cuarenta horas...

- ¿Dar belleza a nuestra forma de vivir?

- Sí, pero en el sentido griego, en el que la bondad, la belleza y el bien están unidos. Nosotros hemos hecho de la belleza algo esteticista que se logra a través de una especie de ataques de atletismo, pero hemos olvidado cultivar nuestro modo de ser.

- Me sabe mal hablar en este contexto de la muerte.

- Entonces, mejor hablar como mortales, entendiendo que cada instante no volverá. A mí, ser mortal me ayuda a vivir gozosamente y a darle a cada instante mucha fuerza.

- Es curioso que nos empeñemos en vivir como si no fuéramos mortales.

- Porque vivir como un mortal es exigente. A mí, lo que me asusta es echar a perder la vida. En realidad, nos pasamos la vida ocultando que somos efímeros (en griego: seres de un día). Somos cotidianos, como el pan, como el periódico; somos de a diario, y esto no es un obstáculo para la alegría.

- Pero nos llenamos la vida de obstáculos.

- Toda una gran operación para olvidar. Desde luego, esa

obsesión por el trabajo sólo puede deberse a algún tipo de olvido. Si tuviéramos esa conciencia de finitud, probablemente seríamos menos productivos.

- **¿Qué idea le sacude a usted más?**

- Lo que más me ha costado es aceptar la soledad y el fastidio constitutivo, aprender a vivir con esa incomodidad que llevamos dentro y que casi siempre le achacamos a otro.

- **Sé a qué incomodidad se refiere, ¿pero de qué se trata?**

- Somos personas quebradas, no somos seres acabados ni plenos. Hay que entender que no es que tengas una herida, sino que eres una herida. La gente que no asume eso suele ser muy quejumbrosa y culpa a los demás de esa incomodidad que nos constituye.

- **¿Qué hacer cuando sufres?**

- Luchar: yo no creo que el sufrimiento redima. El sufrimiento destruye y deteriora, no construye. A mí, la gente sin placer me parece peligrosa y resentida, me asusta.

- **¿Con qué idea se quedaría?**

- El lenguaje es un principio extraordinario de realidad; el pensamiento es acción. El problema es que hay mucha actividad y poca acción, porque una acción produce una verdadera transformación de sí y de lo que hay; las actividades no transforman nada.

Doc. 3: CAPÍTULO 1 - LA MUERTE PARA EMPEZAR. Del libro: "Las preguntas de la vida" de Fernando Savater. Editado por Ariel (1999)

La primera pregunta que se debe hacer un ser vivo para comenzar a reflexionar y a pensar sobre su vida es ¿qué es la muerte? ¿Por qué tenemos que morirnos? ¿Cuándo va a llegar nuestro momento? De pequeños siempre pensamos que las cosas malas solo le pueden pasar a la gente de mayor edad, pero un momento en la madurez de nuestra vida en la que nos damos cuenta de que nosotros también nos vamos a morir y no es una cosa que este predeterminada para cuando tengamos 80 y tantos años sino que puede llegar a ser algo inminente. Llegamos a esta conclusión al ver como mueren nuestros seres queridos y más cercanos o cuando le sucede algo malo a algún compañero de clase.

El darnos cuenta que algún día nos vamos a morir nos humaniza, nos informa de que estamos vivos, pues si no nos muriésemos no seríamos seres vivos sino que seríamos dioses. La muerte es algo intransferible, algo que nos sucederá antes o después, todo el mundo llegara a un momento de letargo, de inconsciencia. Una persona puede ofrecer su muerte a cambio de la de otro, pero esto no le hará evitar la muerte a esa persona sino que se le alargará su período de existencia en la Tierra de los vivos.

A la mayoría de la gente le aterra lo que vendrá después de la muerte. Unos piensan que como han sido buenos irán al cielo y otros que como han sido malos y han cometido fechorías irán al infierno donde serán castigados eternamente, todos estos pensamientos dependen de la religión a la que pertenezcan.

No hay que tener miedo a la muerte y Savater lo explica de la siguiente forma: ¿dónde estuvimos justo antes de nacer, de convertirnos en un embrión? ¿Acaso no fue una especie de muerte antes de comenzar nuestra etapa como ser vivo? Aún así, la muerte aunque ya no produzca miedo pero si produce tristeza. Cuando estábamos muertos antes de nacer no teníamos los amigos que hoy tenemos, la familia, el cariño y esto es lo nos hace caer en la cuenta de todo lo que perderíamos al morirnos.

En definitiva la muerte nos sirve para pensar pero no sobre la muerte sino sobre la vida.

CUESTIONES:

- a) ¿Cómo y por qué justifica Savater el que la reflexión sobre la muerte sea la primera en un libro de iniciación a la filosofía?
- b) ¿En qué sentido la muerte nos hace realmente humanos?
- c) ¿Ves alguna diferencia esencial entre el vivir humano y el "vivir" de los demás seres?
- d) ¿Por qué crees que tenemos miedo a la muerte?
- e) ¿Está justificado este miedo?
- f) ¿En qué medida tener conciencia de la muerte puede afectar a nuestro pensamiento sobre la vida?

Doc. 4: “Psicología evolutiva respecto a la idea de la muerte y el duelo”: Capítulo del libro “La Muerte y su Didáctica”. Lectura y debate

Doc. 5: Recopilación, análisis y reflexión de noticias sobre la muerte en los medios de comunicación (TV y prensa) por parte de los participantes

Doc. 6 BIBLIOGRAFIA COMENTADA SOBRE FILOSOFIA Y ANTROPOLOGIA DE LA MUERTE

AMADES, J. (2001). *La mort. Costums i creences.* Tarragona: Edicions El Mèdol. Recoge los ritos y costumbres que tenían nuestros antepasados ante el dolor, el misterio y el temor. Distingue entre la muerte en la vida cotidiana y la fiesta de la muerte.

ARIÈS, P. (1987). *El hombre ante la muerte.* Madrid: Taurus. Obra clásica y capital dentro de la sociología de la muerte, a lo largo de cinco extensos capítulos va haciendo un recorrido histórico, social y filosófico sobre el tema de la muerte: 1. Todos hemos de morir; 2. La muerte propia; 3. La muerte lejana y próxima; 4. La muerte ajena y 5. La muerte invertida

ARIES, P. (2000). *Historia de la muerte en occidente.* Barcelona: Acantilado (e.o. 1975). Se ocupa de nuestra relación con la muerte y su papel en la configuración de un entorno cultural y las formas de intercambio que en él se desarrollan, los presentes ensayos de Philippe Ariès, desde su publicación por vez primera en 1975, se han convertido ya en un clásico. Concebidos en su origen como una serie de conferencias para la Johns Hopkins University, su recorrido abarca diversas ramas de las humanidades (la historia, la etnología y la antropología cultural), y nos presentan la fascinante historia del cambio gradual de la muerte, vista como algo familiar y "domesticado" del mundo medieval, a otra concepción más moderna, maldita, y de la que se pretende huir. Nos ilumina, pues, con singular perspicacia, sobre nuestro presente.

MÈLICH, J.C. (2002) *Filosofía de la finitud.* Barcelona: Herder. Texto del autor extraído de la contraportada: “No hay nada absoluto en la vida, y si hubiera algo sólo podría ser expresado relativamente. En otras palabras: en todo aquello que hace referencia al ser humano interviene siempre el espacio y el tiempo, o sea la finitud. Por eso, el ser humano es un incesante aprendiz, es decir, un ser en constante proceso de formación, de transformación y deformación. A lo largo de este libro se presta una especial atención a las transmisiones educativas como un aspecto fundamental de una filosofía de la finitud. (...)”

MORIN, E. (1974). *El hombre y la muerte.* Barcelona: Kairós. Morin aborda, partiendo de la biología, la problemática antropológica de la muerte, las concepciones que de ella tuvo el hombre primitivo, sus cristalizaciones históricas y esta contemporánea “crisis de la muerte” que brillantemente relaciona con la crisis de la individualidad.

THOMAS, L. V. (1983). *Antropología de la muerte.* Mexico: F.C.E.. La vida moderna ha producido elementos que modifican la visión de la muerte, alterando de raíz las antiguas nociones mágicas sagradas, que reconciliaban al hombre con la muerte. A fin de subrayar dicha transformación, esta investigación presenta una comparación entre la visión de la muerte en una sociedad africana arcaica, y la de moderna sociedad industrial, sin dejar de observar rasgos constantes como el horror ante la descomposición del cadáver.

1. La muerte es un tema...
2. Las personas ante la muerte y el sufrimiento de un ser querido, nos sentimos...
3. Cuando quiero hablar de estos temas con alguien...
4. Encuentro que hay cosas peores que la muerte como...
5. Si pudiera elegir, me gustaría morir...
6. A la hora de consolar a alguien que ha perdido a un ser querido, acostumbro a...
7. Cuando me encuentro inmerso/a en situaciones dolorosas, yo...
8. Ante el sufrimiento de los otros, yo...
9. Ante las limitaciones que la vida me impone, yo...

Doc. 9: La enseñanza del fin - VICENTE VERDÚ

Todos los estudios denotan que los adolescentes salen de las escuelas mal preparados para el trabajo. Lo grave, sin embargo, es lo mal preparados que salen para la vida. O, lo que es más importante: para asumir la muerte. Hasta que la religión era un asunto asociado a la enseñanza los alumnos aprendían algo sobre el fin de la existencia. O más todavía: aprendían el sentido de la existencia. Fuera verdad o no, el caso es que disponían de una narración mítica sobre el discurrir en este mundo, y se lo creyeran a fondo o no lo creyeran, siempre les quedaba la experiencia de que había alguna explicación. Los sucesos positivos eran bendiciones de Dios, pero los negativos también podían serlo aunque no los comprendiéramos. Dios sobrevolaba nuestras acciones como un código que traducía cualquier absurdo en razón mayor. Los caminos de Dios podían ser inescrutables e incluso irritables, pero ¿cómo discutir su suprema inteligencia y su saber? ¿Cómo enojarse con Dios?

Gracias a la providencia, los avatares de la existencia, buenos o malos, se hallaban controlados y poseían finalidad. Gracias a la providencia la vida, por insoportable que nos pareciera, iba dirigida, en último término, a ofrecernos el cielo. Pero ¿qué sucede cuando en la escuela no nos hablan de Dios, cuando no nos dicen una palabra sobre el significado del sufrimiento, cuando ni se les ocurre hacer algún comentario sobre la muerte que nos aguarda. Esa escuela, o no se entera de lo que pasa o es que no quiere enterarse. ¿Cómo podría acreditarse como un buen centro de formación?

Toda enseñanza que escatima el tema de la muerte no se dirige a los seres humanos. Sin una atención al sufrimiento, a la adversidad, al dolor, la escuela descarta importantes cantidades de vida, pero si, encima, no dice nada sobre morir, la estafa es completa. Está bien que se discuta sobre si la asignatura de ética deba ocupar el puesto de la religión para los no creyente, pero no se trata sólo de la ética. La ética, dice Savater siempre, es el arte para ser feliz. Pero ¿qué ocurre cuando lo que se trata es de vérselas con lo nefasto o incluso con lo peor de todo?

Los chicos, las chicas, los adultos cambiarían su forma de comportarse y juzgar el mundo si fueran imbuidos de su final. Y tampoco se trata de amargarlos, sino de espabilarlos. La razón de introducir la muerte en los estudios sería la de proveerles de una perspectiva más cierta e intensa de la vida real. No irían las cosas, sino que mejorarían mucho. La idea de la solidaridad, del dinero, del amor, ganaría el incalculable valor que proporciona la presencia de la mortalidad. De la muerte suele tenerse hoy sólo una idea. Y aversiva, puesto que cada vez se habla menos de ella y se la evoca como una excrecencia sin tino, un momento excrementicio por donde se echa el último aliento. La religión aureolaba la muerte con el ingreso en el más allá, pero ahora es un callejón donde tropieza cada uno con sus inmundicias. ¿Es ésa la verdad? ¿Es la existencia humana tan lineal como para acabar sólo en gusanos? Pero no siendo así, ¿por qué no referirse a ello? O siendo así, ¿por qué no comentarlo? Una enseñanza sin muerte es la muerte absoluta de la enseñanza, porque no tratar de lo que más importa descalifica cualquier institución sobre el saber. Ahora, tal como se encuentran las cosas, todos los alumnos de los colegios de curas y de monjas llevan una ventaja decisiva a los que reciben una educación seglar. Es muy posible, en el mejor de los casos, que unos y otros sepan lo mismo de materias para ganar dinero, crear una familia y construirse una vida, pero los segundos no poseen recursos existenciales para cuando pierden el dinero, se destruye la familia o empieza a desfallecer la salud. Todo lo tienen que inventar sobre la marcha. Y a solas. Sin que la escuela haya meditado colectivamente con ellos, detenidamente, la condición humana y el dolor del fin.

1. Mariquita y la muerte

Cuentan que la muerte llegó bien de mañana al pueblo donde vivía Mariquita porque era muy mayor y había llegado su hora, así que bajó del tren y empezó a preguntar dónde vivía. El primer vecino que encontró se lo indicó porque no la había reconocido pero ya le avisó que, seguramente no la encontraría porque nada más empezar el día ya salía de su casa a sus diferentes ocupaciones. Y así fue, al llegar al domicilio de Mariquita no la encontró y preguntó a otra vecina si sabía donde estaba Mariquita, la cual le dijo:

-A estas horas suele estar ayudando a Juana con el campo pero si no se da prisa seguro que ya ha acabado.

Y le indicó donde vivía Juana

Al llegar a la casa de Juana, le preguntó por Mariquita a lo cual, ésta le contestó:

-Sí, estuvo aquí echándome una mano pero ya marchó, estará en casa de Manuel que anda enfermo y siempre va a hacerle la comida.

Y le indicó dónde vivía Manuel

Al llegar a casa de Manuel, ésta ya se había marchado dejándole un caldito de lo más rico. La muerte le preguntó si sabía dónde estaba y éste le contestó:

-Seguramente, estará cuidando los animales de Lucía que está de viaje visitando a su madre y le dejó el encargo.

Y le indicó donde vivía Lucía.

Al llegar allí y no ver a nadie, preguntó ya desesperada a otra vecina si sabía dónde podía encontrar a Mariquita y ésta le dijo:

-A estas horas suele ir a estar con sus hermanas.

Y le indicó dónde vivían sus hermanas.

Al llegar allí y comprobar que tampoco estaba, la muerte ni siquiera siguió preguntando porque ya era la hora de coger el tren de regreso.

Ya anocheciendo, Mariquita regresaba a su casa cuando encontró a otro vecino que le dijo:

-¿Qué, Mariquita? ¿Y tu cuando te mueres?

-¿Yo? ¡¡¡Pero si no tengo tiempo ni de morirme!!!

Fuente: Oral

2. Jack y la muerte

Cuenta una leyenda inglesa que estando la madre de Jack debatiéndose entre la vida y la muerte, su hijo bajó a la playa cercana a aliviar su tristeza. De repente, una silueta alta y delgada, se acercó a él, vestida con una capa negra y el rostro tapado, y le preguntó por la Granja Beanstalk, que era donde él vivía. “¿Quién quiere saberlo?”, preguntó Jack. “La muerte”, respondió la dama. Jack le pidió que lo demostrara metiéndose en una pequeña botella. La muerte se encogió hasta meterse allí dentro. Jack había atrapado a la muerte y volvió a casa feliz, donde encontró a su madre totalmente recuperada y con mucha hambre. Cuando Jack empezó a buscar comida se encontró con que los animales no se morían y las verduras no podían salir del huerto. Los días pasaban y nada moría, todos tenían cada vez más hambre. Y, además, cada vez había más de todo, más moscas, más pulgas. “Todo esto es muy raro”, dijo la madre, “¿Qué has hecho?”, Jack le contó lo sucedido. “Vas a tener que sacar la muerte de la botella”, siguió la madre. Cuando así lo hizo. La muerte le dijo: “Quizás ahora entiendas que no soy enemiga de la vida, pues sin mí, no existiría. Somos dos caras de la misma moneda, no podemos existir la una sin la otra” Y se despidió. Jack volvió a la playa a mirar las olas ir y venir, al regresar a casa, encontró a su madre sentada en su mecedora favorita, con cara de serenidad, muerta.

(Leyenda inglesa. Recopilada por Tim Bowley (2001) en “Semillas al viento”. Editorial Raíces)

3. Las dos joyas

Cuenta una antigua leyenda árabe que un rabino, religioso y dedicado vivía feliz con su familia, esposa admirable e hijos encantadores. Un día, por imperativos de su religión, el rabino emprendió un largo viaje ausentándose varios meses. Durante este tiempo, un grave accidente causó la muerte de sus dos hijos amados. La madre sintió que se le destrozaba el corazón de dolor pero al ser una mujer fuerte, sustentada por la fe y por la confianza en dios, soportó el choque, pero una preocupación le venía a la mente: cómo darle al esposo la triste noticia, sabiéndolo portador de una insuficiencia cardiaca.

Algunos días después, en un final de tarde el rabino retornó al hogar, abrazó largamente a la esposa y preguntó por sus hijos. Ella le dijo que no se preocupase, que tomara un baño y luego ella le hablaría de los chicos. Algunos minutos después estaban los dos en la mesa. Ella le preguntó por el viaje y luego él preguntó nuevamente por sus hijos. La esposa en actitud un tanto embarazosa, contestó al marido:

-Deja a los hijos. Primero quiero que me ayudes a resolver un problema que considero grave.

El marido un poco preocupado preguntó:

-¿Qué ha pasado? ¡Te encuentro abatida! ¡Cuéntame! Lo resolveremos juntos.

-Mientras estuviste fuera, un amigo nuestro nos visitó y me dejó dos joyas de un valor incalculable para que las guardase. Son joyas muy preciosas. Jamás ví algo tan bello. El problema es ése. Él va a venir a buscarlas y yo no estoy dispuesta a devolverlas.

-Bueno, mujer. No estoy entendiendo tu comportamiento. Nunca cultivaste vanidades. ¿Por qué eso ahora?

-Es que nunca había visto joyas así. ¡Son tan maravillosas!

-Seguro que lo son, pero ¡no te pertenecen! Tendrás que devolverlas

-Pero no consigo aceptar la idea de perderlas

Y el rabino contestó con firmeza:

-Nadie pierde lo que no posee. Vamos a devolverlas, yo te ayudaré, lo haremos hoy mismo.

A lo que la mujer respondió:

-Bien querido mío, hágase tu voluntad, el tesoro será devuelto. Aunque en verdad, eso ya fue hecho: las joyas eran nuestros hijos.

El rabino comprendió el mensaje. Abrazó a su esposa y juntos derramaron muchas lágrimas.

Del libro "Quen ten medo a morte"

4. El criado y el rico mercader

Érase una vez, en la ciudad de Bagdad, un criado que servía a un rico mercader. Un día, muy de mañana, el criado se dirigió al mercado para hacer la compra. Pero esa mañana no fue como todas las demás, porque esa mañana vió allí a la Muerte y porque la Muerte le hizo un gesto. Aterrado, el criado volvió a la casa del mercader.

- Amo - le dijo-, déjame el caballo más veloz de la casa. Esta noche quiero estar muy lejos de Bagdad. Esta noche quiero estar en la remota ciudad de Ispahán.

- Pero ¿por qué quieres huir?

- Porque he visto a la Muerte en el mercado y me ha hecho un gesto de amenaza.

El mercader se compadeció de él y le dejó el caballo, y el criado partió con la esperanza de estar por la noche en Ispahán. Por la tarde, el propio mercader fue al mercado, y como le había sucedido antes al criado, también él vió a la Muerte.

- Muerte - le dijo acercándose a ella - .¿Por qué le has hecho un gesto de amenaza a mi criado?

Y la Muerte respondió.

- ¿Un gesto de amenaza? No, no ha sido un gesto de amenaza, sino de asombro. Me ha sorprendido verlo aquí, tan lejos de Ispahán, porque esta noche debo llevarme en Ispahán a tu criado.

Bernardo Atxaga. *Obabakoak*

ARTÍCULO I INTRODUCCIÓN A UNA PEDAGOGÍA DE LA MUERTE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

muerte y desearía contribuir a hacerles más digna cien veces de ser meditada la idea de la vida (pp. 134, 135).

- b) **La omnipresencia de la muerte:** Si abrimos los ojos –o los cerramos a los prejuicios-, nos daremos cuenta de que la muerte está por todas partes, como condición necesaria para la vida, para su permanente renacer y para la formación y madurez personal de todos. A poco que no se relegue, la encontraremos en las actividades espontáneas e intereses naturales de los niños: ritos, juegos, curiosidad, preguntas, indagaciones, *momentos significativos*, proyectos, películas, textos, cuadros, teatro, historias, medios de comunicación, vivencias directas o indirectas, etc.

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

- c) **La presencia de aquellos que murieron.** Una cosa es, como afirmaba W. Blake, “*conducir la carreta y el arado por encima de los huesos de los muertos*” (eso también lo hacen los grillos y los patos, sin pretenderlo), y otra muy distinta, como decía A. Einstein, “*pensar mil veces al día que la propia vida, externa e interna, se basa en el trabajo de otros hombres, vivos o muertos*”. Cuando se es consciente de esto, la propia labor se transforma automáticamente en una tarea compartida, en un quehacer cooperativo que se origina y se proyecta más allá de nuestra vida concreta, una de cuyas fuentes de motivación es esa responsabilidad naturalmente heredada y por legar. Este modo de aperccepción requiere de y puede ayudarnos a percibir la vida más allá del ego individual y colectivo, quizá desde una conciencia más y más compleja, hasta ser capaz de otorgar a la vida su justa importancia. Entonces, sólo entonces, puede experimentarse que: “El ser humano es un reflejo de la Consciencia Pura. Cuando uno disuelve su ego en la Consciencia, vivir o morir carece de importancia” (R.A. Calle, 1997, p. 164).
- d) **La necesidad de que la muerte exista**, en la medida en que todo el fenómeno humano, natural y cósmico se encuentra sumido en un proceso evolutivo permanente, cuyo sentido puede reconocerse, y que se desarrolla a través de ciclos relativos, muertes y renacimientos simultáneos y de escalas diferentes y complementarias.
- e) **El deseo no-egótico de trascendencia** (mejora social y de la historia futura), como síntesis de un buen aprendizaje desarrollado entre las variables anteriores [ego, conciencia, evolución interior, muerte]. Como decía M. Gascón (1996), ocurre que no hay tema más “constante” e “indiferente” que la muerte. Quizá no sea el acto de morir lo que ocasione mayor rechazo, sino la indiferencia que conlleva:

Por eso he pensado que toda muerte humana está inserta entre dos posibilidades o límites: el de la indiferencia, que la mayoría de las gentes no sabe cómo superar, y el de la trascendencia, con múltiples versiones, unas más seguras que otras, pero cuya certidumbre se alcanza cuando la vida humana tiene un objetivo calificable como trascendente. Y a mí me parece que no hay ninguno mejor que el de existir empujando o acelerando el proceso de evolución y mejoramiento de la VIDA HUMANA (comunicación personal).

Si se contempla desde las coordenadas de la evolución, cada muerte es un paso hacia una mayor evolución de la conciencia, con lo que, aunque dolorosa, no es negativa, y compone un continuo indiferenciado con la vida. A esta tesis responde la *perspectiva complejo-evolucionista* (A. de la Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado, 2005).

Educación para la muerte no es, desde luego, pretender *taponar* su oquedad a toda costa. Más bien lo contrario: ese proceder es precisamente el que se ha pretendido desarrollar y el que puede equivocar o engañar a la persona. Porque el descubrimiento de la muerte dura siempre, está estrechamente relacionado con la madurez personal, tiene una profunda naturaleza individual y no puede continuar siendo ignorado por la escuela o por la sociedad que la satura. Lo opuesto a una *educación basada en el fenómeno* puede ser la educación basada en la creencia predeterminada de cualquier tipo. Los *cuentos para no dormir* o para permanecer "sonámbulos satisfechos" (N. Caballero, 1978) la mayor parte de la vida, no pueden considerarse *educativos* porque no forman. Mientras favorecen una identificación acotada por la programación de identificaciones y dependencias que lo conforman, evitan aventurarse a indagar más allá del coto; es más, angustian y culpabilizan soterradamente, induciendo al transgresor a actitudes duales. Obviamente, el fundamento de esta actitud abarca a mucho más que lo que nos ocupa, y no nos resistimos a expresarlo, de mano del maestro y amigo Guillermo Agudelo (2006):

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

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

HACIA UNA EDUCACIÓN BASADA EN LA VIVENCIA INFANTIL. Antes de plantearse cualquier posibilidad educativa en cualquier nivel de enseñanza-aprendizaje nos parece básico diferenciar dos rangos de representación y de respuesta de muerte entre los cuales transcurriría su educación:

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

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

LA ETAPA INFANTIL: EL TRAMO MÁS ADECUADO PARA COMENZAR A DAR UNA RESPUESTA EDUCATIVA A LA MUERTE. En el IV Congreso Mundial de Educación Infantil (Madrid, 1998) decíamos:

el maestro de los niveles primeros representa el centro de la escuela, por antonomasia. Socialmente, se piensa que la escuela es tanto más escuela cuanto más se desciende en los niveles de edad. Puede que esta creencia sea más profunda de lo que parece. El doblete educación primaria-educación infantil es, de hecho, el epicentro de una escuela mayor, didácticamente empobrecida mientras se aleja de estas primeras etapas. Si la educación infantil es la etapa más creativa y rica, en cuanto a realizaciones educativas, no nos parece descabellado, en modo alguno, que pueda servir de referencia a las demás (A. de la Herrán et al., 1998).

¿Desde cuándo enseñar el contenido de la muerte? Estamos con J.A. Comenio (1986), en que se pueden y se deben enseñar los rudimentos de todos los saberes [e ignorancias] adultos, desde los primeros años. En conclusión, creemos que, por razones epistemológicas y profesionales, el diseño y desarrollo de esta importantísima *área de experiencia*, debería comenzar en la etapa infantil, y desde ahí, proyectarse en las demás. Observando la naturaleza y observando al niño se pueden descubrir muchas orientaciones útiles para la práctica investigadora en y desde la educación. La atenta observación del niño desde sus primeros años es asiento de Didáctica, en la medida en que conduce al conocimiento de lo que siente, piensa, elabora y expresa, desemboca en la naturaleza y el significado profundo de la sinceridad infantil, y lleva a la toma de conciencia del origen de la mayor parte de los infantilismos de adultos. Desprendemos de nuestras conclusiones que lo que en los primeros años puede observarse y sistematizarse puede ser un buen *andamiaje* para interpretaciones y propuestas educativas de estas edades y de niveles posteriores.

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

Conceptuamos Educación para la muerte como un ámbito y un proceso basado en la comprensión e integración de la muerte en la comunicación educativa y la formación de educadores (familiares, profesores, orientadores, etc.), para contribuir desde su desarrollo a la evolución de las personas como integrantes y cooperadores de la humanidad, desde propuestas didácticas adecuadas.

HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA MUERTE. Nos parece imprescindible intentar dar un salto cualitativo: desde la necesidad de justificar la "Educación para la muerte" a la elaboración de una propuesta pedagógica aplicada para su realización.

En este contexto entendemos por "Didáctica de la Muerte" la aplicación de la "Educación para la muerte" al conocimiento y la comunicación desarrollados en contextos educativos, contemplados desde la perspectiva de la planificación y el currículum, la metodología didáctica, los recursos didácticos, la evaluación, la investigación de la enseñanza-aprendizaje, la creatividad, la conciencia, la (trans)formación del profesorado, etc. La Didáctica de la Muerte se orientaría a fundamentar el enseñar, el aprender, el desaprender y el reaprender en función de la (auto)formación de alumnos y profesores.

Para ello se ha de centrar en el *quién, qué, cómo, con qué y para qué* de la comunicación educativa (*enseñar, aprender, eliminar, evaluar, formarse, investigar, crecer...*). Teniendo en cuenta este intento de *redefinición* y de *apertura*, entendemos que una propuesta de aplicación en la enseñanza-aprendizaje no se puede reducir a un *recetario*. Sin embargo, por la misma flexibilidad que pretendemos, quizá en algunos momentos pueda ser posible llegar a él, y esto no nos parecerá inconsecuente o negativo, porque será el docente el encargado de *cocinar platos mejores*.

ARTÍCULO II: EN TORNO AL VALOR FORMATIVO DE LA MUERTE

Actualmente y en esta parte del mundo, vivimos una situación paradójica. Por un lado la muerte es una cuestión tan central como evitada; una pregunta más que una respuesta; un patrimonio secreto de la humanidad; un eje de la vida humana incompatible con la *macdonalización* social y de la educación. Por otro, la muerte contiene un valor formativo extraordinario, si entendemos como tal lo facilita y permita el desarrollo pleno de las potencialidades del sujeto. Al mantenerla *tabuizada*, estamos desperdiciando su educatividad, cuando lo lógico sería poder reflexionar sobre ello compartiendo temores, dudas y conciencia acrecentada.

Ayer, algunos niños y niñas de 9 y 10 años jugaban en la plaza del pueblo. Al cabo de un rato, de entre el grupo salió uno de ellos con cara triste llevando algo en las manos, se dirigió a su madre y le enseñó un pajarito muerto, pidiéndole que lo llevara a casa para enterrarlo en el jardín, la madre lo guardó en un papel con la intención sincera de hacerlo cuando regresaran. Otros niños querían tirarlo a la basura. Sensibilidades distintas, educaciones distintas.

Si no la relegamos, encontramos la muerte en las actividades espontáneas e intereses naturales de los niños: juegos, curiosidades, preguntas, momentos significativos, etc. Citamos algunos de sus comentarios y conversaciones que M^a Carmen Díez Navarro, maestra de educación infantil, escribió en un artículo: “Mi abuelo vive en el cielo y mi abuela en Valladolid”; “¿Verdad que si te mueres y te pasan miles de años por encima te vuelves piedra fósil?” “Creo que mi señorita se ha muerto porque hace mucho tiempo que no la veo”, etc.

Hace un tiempo, Clarita, de 4 años, mientras jugaba y se movía sin parar, preguntó: “¿Dónde vamos cuando morimos?”. “No lo sé. Y tú, ¿lo sabes?”; “Claro que sí”, -contestó ella. “Nos convertimos en pajaritos de color rosa y gris”. Clarita se trasladaba a vivir a otro lugar y seguramente lo estaba viviendo como una pérdida. Esa pregunta y a esa edad es, por lo menos incómoda, y a veces obtiene repuestas del tipo: “Eres muy pequeña para pensar esas cosas”; “¿No ves que estoy trabajando?, hablaremos luego”, etc.

Estas evasivas, de haberse dado, sólo hubieran conseguido que Clara buscara otra persona adulta en la que confiar y con la que compartir sus inquietudes. Dependiendo de si la respuesta del adulto ante cuestiones vitalmente importantes es empática o no, los niños seguirán cuestionando, preguntando, aprendiendo, buscando, experimentando o sencillamente aprenderán que “sobre algunos temas, mejor ni hablar” y la soledad que comporta.

Los niños se relacionan con la idea de la muerte de diferente manera a como lo hacemos nosotros. La muerte como realidad concreta y contenido adulto es irreversible, fenoménica, trágica, misteriosa, incomprensible, *artificiosa* disfrazada, *tabuizable* e incluso *cotizable en bolsa*, en cambio la muerte como existencia simbólica y *precontenido* infantil (hasta los 6 años aproximadamente) es no-irreversible, imaginaria, lúdica, experimentable, intuida, espontánea (natural), escatológica (transgresora) y *de interés variable*.

En un trabajo que hicimos con niños y niñas de 6 años sobre la ilustración de un cuento que habla de la muerte de un abuelo, en el 90% de sus dibujos el abuelo estaba presente, y casi todos lo hicieron en algún rincón de la parte superior del folio. Contrariamente a lo que podríamos prever, los dibujos estaban llenos de colores, de naturaleza, de vida y para cada uno de los niños el abuelo se había ido a un sitio diferente.

Si abrimos los ojos descubriremos que la muerte está por todas partes, como condición necesaria para la vida, la evolución, la formación y la madurez personal. Cualquier ser viviente, independientemente de si vive más o menos, acaba muriendo. No hay vuelta de hoja. Desde el momento en que se entra en la existencia cíclica, no hay manera de vivir al margen de ella. Aunque las cosas sean bellas y hermosas, acaban desapareciendo o transformándose porque forma parte de su naturaleza.

La cultura que no valora la muerte, no valora la vida. La sociedad actual cubre la muerte con un manto de asepsia que no facilita la opción personal. El tabú que envuelve este tema se refleja ineludiblemente en la educación como si así estuviéramos protegiendo a los niños/as cuando lo que realmente estamos haciendo es impedir que se vayan enfrentando “a pequeñas dosis” a las situaciones difíciles o críticas por las que, ineludiblemente, todos pasamos más tarde o más temprano. Decía Vicente Verdú en un artículo que permitir hablar de la muerte cuando ellos lo solicitan “es dotarles de recursos existenciales para cuando suceden las “pequeñas muertes”: perder dinero, rompimiento de la familia, fallo de la salud, decepción amorosa, fracaso escolar, profesional, etc.”

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

Respetar el crecimiento de los niños/as es algo realmente difícil que requiere de mucha paciencia, generosidad y valentía. Acompañarles en su recorrido para que lleguen a ser adultos emocionalmente consistentes, críticos con lo que les rodea, solidarios y respetuosos con sus iguales es una tarea que empieza por escucharles. Lo esencial es partir de todo lo que el niño pregunte o necesite desde su óptica, no lo que el adulto interprete desde su egocentrismo. El origen de una propuesta educativa fundamental, como pueda ser ésta, es ante todo, una profunda indagación *desprejuiciada* y lo más respetuosa posible con el niño, intentando no atascarse en *predeterminismos*, modas e incluso culturas.

Estamos convencidos de que normalizar el tema de la muerte en todos los ámbitos, fundamentalmente en el educativo, contribuye a un vivir menos deshumanizado que el actual: Es verdad que somos el fruto de la influencia que las diferentes instituciones (estatal, familiar, escolar) han dejado en nuestra vida pero entre huella y huella de las diferentes instituciones hay rendijas, espacios vacíos por los que podemos asomarnos a lo que somos esencialmente, más allá de la época y el lugar en el que nos haya tocado vivir, más allá de la raza y del género, más allá de nuestro estatus y nuestra profesión y que nos une en la diversidad como seres humanos.

Somos, entonces, además de seres culturales y pensantes, cazadores de conocimiento (*homo sapiens*), seres biológicos y sociales, buscadores de la cooperación, la libertad y el amor (*homo amans*, Maturana, 1995) y seres intuitivos, relajados, buscadores del yo, de la identidad, de la comunidad (*homo ludens*, G. Steiner, 2001, p:128) esto hace que tengamos en común algunos aspectos muy básicos que a veces el ritmo de vida nos hace olvidar: necesitamos ser valorados, queridos y escuchados; necesitamos tener una relación armónica y con sentido con nosotros mismos y con los demás; necesitamos una explicación para este mundo.

Estas necesidades básicas del ser humano se ponen más en relieve en momentos de crisis, ya sea personal, social o mundial y entonces nos damos cuenta que hay aspectos de nosotros que el poder del sistema socioeconómico hiperdesarrolla en detrimento de otros que al ser silenciados impiden un desarrollo equilibrado. El haber puesto el acento en nuestra capacidad pensante, en esa mitad izquierda de nuestro cerebro, verbal, ambiciosa, dominante ha silenciado pero nunca anulado, la mitad derecha, “el amor, la intuición, la misericordia, las formas orgánicas y más antiguas de experimentar el mundo sin agarrarlo por el cuello” como decía Steiner (2001)

Para normalizar lo más educativa y humanamente posible las situaciones de eventualidad trágica, nos parece necesario entonces partir de unas pautas flexibles capaces de adaptarse a cada circunstancia. Nosotros proponemos las siguientes: coherencia, honestidad, expresión y escucha, respeto, generosidad, objetividad (sin *proyectar* los sentimientos propios en los del niño), sensibilidad, fluidez, clima de seguridad emocional y atención permanente.

Nuestra motivación con este artículo es contribuir a la creación de nuevas aperturas y puntos de partida para futuras indagaciones, en múltiples sentidos, en un proceso de construcción de una educación capaz de adoptar como eje vertebrador la madurez personal y social, conciencia de muerte incluida. El panorama que se abre no sólo resulta interesante o atractivo, sino sobre todo útil (trascendente) para orientar la propia vida a la amplitud y la profundidad que una reestructuración social centrada en la posible evolución y mejora humana merecen.

Doc. 13: Visionado de escenas: “Hoy empieza todo” de B. Tavernier: La muerte de una alumna en la escuela en la película; “Mi chica”: reacción de una niña ante la pérdida de su amigo; “Un puente hacia Terabithia”: reacción de un adolescente ante la pérdida de su mejor amiga; “Quédate a mi lado”: La madre explica que tiene cáncer a sus dos hijos (DVD con escenas)

Doc. 14 Ejercicios de reflexión individual sobre Cuestiones básicas educativas y sus finalidades

- 1.-¿Qué es educar?
- 2.-¿Qué es aprender?
- 3.-¿Qué es ser profesor o profesora?
- 4.-¿Qué es un niño/a?
- 5.-¿Qué es un adolescente?

Doc. 15 Lectura, reflexión y debate de la ponencia “Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Biología del conocer y del amar” de Humberto Maturana y Ximena Dávila. (En papel)

Si algún elemento da belleza y sentido a la vida, ése es, sin duda, la ternura. La ternura es la expresión más serena, bella y firme del amor. Es el respeto, el reconocimiento y el cariño expresado en la caricia, en el detalle sutil, en el regalo inesperado, en la mirada cómplice o en el abrazo entregado y sincero. Gracias a la ternura, las relaciones afectivas crean las raíces del vínculo, del respeto, de la consideración y del verdadero amor. Sin ternura es difícil que prospere la relación de la pareja. Pero además es gracias a la ternura que nuestros hijos reciben también un sostén emocional fundamental para su desarrollo como futuras personas.

La doctora Elisabeth Kübler-Ross, que acompañó a miles de enfermos terminales en su camino hacia la muerte y dio testimonio de sus experiencias en una serie de libros, cuenta que los recuerdos que más nos acompañan en los últimos instantes de nuestra vida no tienen que ver con momentos de triunfo o de éxito, sino con experiencias donde lo que acontece es un encuentro profundo con un ser amado, un momento de intimidad cargado de significado: palabras de gratitud, caricias, miradas, un adiós, un reencuentro, un gracias, un perdón, un te quiero. Son esos instantes los que al parecer quedan grabados en la memoria gracias a la luz de la ternura que revela la excelencia del ser humano a través del cuidado y el afecto.

Decía Oscar Wilde que en el arte como en el amor es la ternura lo que da la fuerza. Mahatma Gandhi apuntaba en la misma dirección cuando decía que un cobarde es incapaz de mostrar amor. Y así es: paradójicamente, la ternura no es blanda, sino fuerte, firme y audaz, porque se muestra sin barreras, sin miedo. Es más, no sólo la ternura puede leerse como un acto de coraje, sino también de voluntad para mantener y reforzar el vínculo de una relación. La ternura hace fuerte el amor y enciende la chispa de la alegría en la adversidad. Gracias a ella, toda relación deviene más profunda y duradera porque su expresión no es más que un síntoma del deseo de que el otro esté bien.

La ternura implica, por tanto, confianza y seguridad en uno mismo. Sin ella no hay entrega. Y lo más paradójico es que su expresión no es ostentosa, ya que se manifiesta en pequeños detalles: la escucha atenta, el gesto amable, la demostración de interés por el otro, sin contrapartidas.

La ternura expresa además la calidad de una relación: Sexo con ternura es expresión del amor; sin ternura, una relación basada en la sexualidad está condenada a la ruptura. Porque aunque pueda haber intensidad sensorial en el intercambio físico, sin ternura se produce una relación que se encierra en la búsqueda del propio placer y hace del otro un objeto de satisfacción y nada más. El ensayista francés Joseph Joubert decía que la ternura es el reposo de la pasión. En efecto, la pasión del enamoramiento es efímera y deja paso con el tiempo a una relación más reposada donde se instala la ternura. Sin ella, la relación de pareja está condenada al fracaso porque su ausencia genera aburrimiento, rutina, apatía, distancia y egoísmo.

Piero Ferrucci, en su libro *El poder de la bondad*, relata los resultados de un estudio en el que se interrogó a 10.000 hombres sobre su salud, hábitos y circunstancias. Según este estudio, el indicador más fiable de una angina de pecho era la respuesta a la pregunta: ¿le demuestra su esposa que le ama? Un *sí* por se relacionaba estadísticamente con el no haber sufrido una angina de pecho, mientras que quienes respondían un *no* habían tenido esta dolencia cardíaca en un porcentaje muy superior a la media.

La ternura encuentra también un espacio para desarrollar su extraordinario valor en los momentos difíciles. Expresar el afecto, saber escuchar, hacerse cargo de los problemas del otro, comprender, acariciar, cultivar el detalle, acompañar, estar física y anímicamente en el momento adecuado..., son actos de entrega cargados de significado. Y es que en el amor no hay nada pequeño. Esperar las grandes ocasiones para expresar la ternura nos lleva a perder las mejores oportunidades que nos brinda lo cotidiano para hacer saber al ser amado cuán importante es para nosotros su existencia. Su presencia, su compañía. Ya lo dijo hace más de 2.000 años el poeta latino Publio Virgilio Marón: el amor todo lo vence. Y es verdad, a través de la ternura.

Doc. 17: EJERCICIOS DE ACERCAMIENTO EMOCIONAL A NUESTRA RELACIÓN CON LOS ALUMNOS

1. Ejercicios de Atención: Quitarse el pañuelo, El Jefe Indio, Con el corazón en la mano, Atención dentro-atención fuera.
2. Ejercicios de Percepción: Salirse del marco dado, Detectar presencias, Dibujar los huecos
3. Ejercicios de Desidentificación: La Muñeca Rusa, Paseo para no tomarse las cosas personalmente, Teoría de la escena, Ejercicio de la estrella
4. Ejercicios de Escucha Activa y Comunicación: Tríada Gestáltica, Escuchar el silencio, Ritmo a dos, tres, cuatro,...todo el grupo, Danza con las manos (Eutonía), La impecabilidad y el poder de la palabra.

Doc. 18: Crear propuestas metodológicas y curriculares por pequeños grupos. Contrastar y enriquecer con otras propuestas ya publicadas (Artículo de Mar Cortina: "Educar teniendo en cuenta la muerte. Reflexiones y propuestas metodológicas". AULA de Innovación Educativa, Nº 122 . Barcelona, Junio de 2003. Editorial Graó. (En papel)

Doc. 19: BIBLIOGRAFIA COMENTADA SOBRE EDUCACIÓN Y MUERTE
Ordenada cronológicamente

✚ **MÈLICH, J.C. (1989).** Situaciones-límite y educación. Barcelona: PPU.

Está basado en el estudio de la obra de Karl Jaspers (1883-1969), filósofo alemán que fue uno de los fundadores del existencialismo y cuya obra, compuesta por más de treinta libros, influyó en la teología, la psiquiatría y la filosofía del siglo XX. Mèlich asegura que se hace necesario educar para la conciencia de la muerte, del sufrimiento, de la lucha y la culpabilidad, las cuatro situaciones-límite que plantea Jaspers y que Mèlich desarrolla y analiza como finalidades educativas.

✚ **EDDY, J. M.; ALLES, W. F. (1983)** Death education. The C. V. Mosby Company. St. Louis.

Autores de obligada referencia en el campo de la formación en la muerte y el morir. Ya que podría considerarse de los primeros libros en el campo de la muerte y el morir enfocado desde la Tanatología, escrito por educadores que intentan hacer un libro de referencia para otros educadores.

El presente trabajo está dividido en 8 capítulos y 10 apéndices. Siendo los mismos: Introducción: 1. La evolución de la educación en la muerte en los Estados Unidos (págs.. 3-28); 2. Educación en la muerte a lo largo de la vida (31-50); 3. Modalidades de formación en la educación en la muerte (51-87); 4. El duelo y el luto (89-115); 5. Eutanasia (117-146); 6. Suicidio (147-183); 7. Aspectos de consumo de la muerte y los moribundos (185-237); 8. Los moribundos y la muerte en los Estados Unidos (239-262).

✚ **GARCIA, A. (1993)** Currículum y educación para la muerte. Enfermería Clínica, vol. 3, nº 5, págs. 45-49. Doyma. Barcelona.

Se justifica y propone tras hacer un análisis de los estudios sobre el concepto infantil de la muerte que se le puede ayudar no sólo, a que alcance una comprensión realista y gradual del concepto de muerte, sino que además ello es beneficioso puesto que ellos no ignoran el tema y encuentran fuentes de información menos fiables y más terroríficas. Resulta evidente la necesidad de diseñar, desarrollar y evaluar programas educativos en el ámbito de la educación en la muerte. Proponiéndose una propuesta educativa con una metodología que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje, justificando ello, según el autor la metodología constructivista y los ciclos en los que se irá concretando: planteamiento de la información, búsqueda de información, intento de solución, generalización y aplicación a nuevos contextos.

El autor entiende la educación en el morir, como un proceso lento, gradual y complejo, de facilitación de la construcción de las diferentes nociones del morir, que ayude a comprender los procesos históricos y culturales por lo que se han generado los conocimientos actuales y la organización social y de la muerte vigente.

- ✚ **GROLLMAN, E. A. (1987)** Talking about Death: A Dialogue between parent and child (Hablando acerca de la muerte: un diálogo entre padre e hijo). Boston: Beacon Press.

Libro de gran utilidad para padres que encuentran dificultad para plantearle el tema de la muerte a sus hijos. Contiene gran parte de la sabiduría destilada de su anterior volumen: Explaining death to children (explicándole la muerte a los niños).

- ✚ **JACKSON, E. (1986)** Diálogo en el seno de la familia. En Sociología de la muerte. Ed. Sala. Madrid.

El autor se esfuerza por entender el concepto que el niño tiene de la muerte, así como por encontrar los medios más adecuados de acercarse a la mentalidad infantil, llegando a conclusiones valiosas. Parte pues de la realidad de que el problema está más en como proceder que en decidir cuando empezar a hablar. Se vale el autor de algunos trabajos realizados por el Yale Child Study Institute y de los escritos de Jean Piaget. Dividiendo el trabajo en los apartados: hasta los tres años, entre los cuatro y siete años, entre los ocho y once años, en la adolescencia, puntualizar, algunos casos, para concluir con unas reglas sencillas que pueden ser utilizadas por los padres y otros adultos que tengan que abordar el problema de la muerte en el contexto de la vida del niño y las conclusiones.

- ✚ **KÜBLER-ROSS, E. (1992)** Los niños y la muerte. Ediciones Luciérnaga. Barcelona.

En el capítulo 5. Forma natural de preparar a los niños para la vida (79-100); 9. Cuando los niños saben que van a morir (165-188); 10. Como pueden ayudar los amigos (189-216).

- ✚ **POCH, C. (1996)**. De la vida i de la mort. Barcelona: Editorial Claret.

Está estructurado en dos partes, en la primera realiza una exposición sobre el sentido de la vida y de la muerte y en la segunda ofrece una serie de propuestas didácticas para trabajar en Educación Primaria y Secundaria y en las familias, también hay un vocabulario y una bibliografía comentada sobre el tema de la finitud.

- ✚ **MÈLICH, J.C. (1998)**. *Pedagogía de la finitud*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma

Desarrolla la tesis de que la muerte no es un tema a tratar sino *el* tema porque el binomio vida-muerte aparece como la cuestión básica a la que nos tenemos que enfrentar en nuestra trayectoria como personas y en nuestra formación como docentes-discentes de la educación humana. Según este autor, una pedagogía de la finitud no puede eliminar la angustia de la muerte, sino que es, ante todo, una forma de vivir, un “arte de vivir” en la provisionalidad, la fragilidad y la vulnerabilidad, es una pedagogía que presta especial atención al otro, especialmente al sufrimiento, al dolor y la muerte del otro.

✚ **TURNE, M. (2004) “Como hablar con niños y jóvenes sobre la muerte y el duelo”. Barcelona: Paidós**

Hablando con niños y jóvenes sobre la muerte es un libro de ejercicios diseñado específicamente para que los adultos ayuden a los niños a superar la pérdida de un ser querido es también un medio efectivo para que niños y jóvenes comuniquen y entiendan los pensamientos y las emociones, siempre confusos y dolorosos, que les provoca la muerte de alguien cercano a su vez puede ser la base para una reflexión de largo alcance escrito de manera que resulta de fácil y agradable acceso tanto para niños como para adultos, cada pagina esta ilustrada con dibujos que logran mantener la atención del pequeño y facilitan la comunicación entre generaciones a partir de una sutil exploración del concepto de muerte, este libro de ejercicios cubre todos los aspectos y fases del sentimiento de pérdida, desde el dolor inicial por la separación a la rabia, el miedo y los sueños que puede experimentar el niño culminando con unas palabras sobre el recuerdo y la superación.

✚ **HERRÁN, A. de la; GONZÁLEZ, I.; NAVARRO, M.J.; BRAVO, S. Y FREIRE, M.V. (2000) ¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil. Madrid: Ediciones de la Torre.**

Texto pionero en "Educación para la muerte" aplicada a la etapa Infantil, en el que se recogen experiencias de y para la práctica de la educación, así como algunas aportaciones teórico-prácticas. se recogen experiencias de y para la práctica de la educación, así como algunas aportaciones teórico-prácticas. De ellas destaco las siguientes:

- a) La consideración de la “Educación para la muerte” como un posible *tema transversal de transversales* como propuesta técnico-reflexiva, laica, compleja y evolucionista, desligada de toda opción doctrinaria.
- b) Habilidad de la muerte como contenido educativo universal y evolutivo.
- c) Apertura o ampliación del concepto de muerte, más allá de su acepción trágica y paliativa: momentos significativos, muerte parcial, secuencias, reciclaje, etc.

✚ **KÜBLER-ROSS, E. (1996) “Los niños y la muerte”. Barcelona: Luciérnaga**

Los niños y la muerte está basada en la década en que la doctora Elisabeth Kübler-Ross trabajó exclusivamente con niños, y ofrece a las familias de niños enfermos o ya fallecidos la ayuda y la esperanza necesarias para sobrevivir . En un lenguaje sencillo y cálido, Kübler-Ross nos habla de los miedos, las dudas , la confusión y la angustia de aquellos padres confrontados con una enfermedad terminal o con la muerte súbita de un hijo. Esta obra ha roto la conspiración del silencio que antaño reinaba en las salas de enfermos terminales de cualquier hospital...

✚ **SAHLER, O.** (1983) *El niño y la muerte*. Alhambra. Madrid.

El presente trabajo realizado gracias a la participación de 19 colaboradores, a consecuencia de una Reunión en el Centro Médico de la Universidad de Rochester (1977) durante la celebración de un Simposio de dos días y medio de duración sobre el tema “el niño y la muerte”. El presente compendio, tiene además opiniones y teorías de algunos que no estuvieron presentes. A rasgos generales podríamos decir que afortunadamente o por desgracia, no existen términos absolutos, y en su lugar, cada individuo ha de aprender por su cuenta a entender al niño y su familia, para resolver casos particulares, y para ayudarle a él y a cuantos le rodean en sus esfuerzos para encontrar su lugar dentro del marco por la lucha con la muerte.

Se divide el presente y exhaustivo trabajo en cuatro partes:

PRIMERA PARTE: La familia y el niño (págs. 29-41) la cual incluye los capítulos: 2.

Estructura y adaptación de la familia a la pérdida: colaborando a afrontar la muerte de un niño; 3. Modelos de comunicación en familias enfrentadas a enfermedades mortales; 4. El niño agonizante y la familia: misiones del asistente social; 5. El médico de cabecera y la familia durante y después de la enfermedad final (págs. 69-79); 6. Distintas alternativas para el cuidado del niño agonizante: asilo, hospital, hogar; 7. Efecto sobre la familia de la muerte neonatal; 8. Muerte repentina; 9. Muerte y genética en la infancia.

SEGUNDA PARTE: El médico y el niño mortalmente enfermo (págs. 119-172) el cual incluye los capítulos: 10. La relación de los médicos que trabajan con niños mortalmente enfermos y sus familias; 11. El especialista en asistencia crónica: ¿Y quién nos ayuda a nosotros?; 12. Reflexiones de un médico; 13. El punto de vista de una enfermera de plantilla; 14. Opinión de una enfermera especialista.

TERCERA PARTE: Supervivencia (págs. 173-216) incluyendo los capítulos: 15. los ritos mortuorios: opinión de un empresario de pompas fúnebres (págs. 173-180); 16. Reacción de los niños y adolescentes ante la muerte de un padre o un hermano; 17. Repercusión en los niños del suicidio paterno; 18. Grupos de padres como ayuda en la aflicción (págs. 201-207); 19. La aflicción de los abuelos (págs. 208-216)

CUARTA PARTE: Consideraciones éticas y educativas (págs. 217-264) el cuál incluya los capítulos: 20. ¿Dónde está Dios? (págs. 217-225); 21. El derecho a la información y libertad de elección del moribundo ¿es para menores?; 22. Programa educativo sobre la muerte (págs. 236-245); 23. Lecturas apropiadas para niños, jóvenes y padres (pág. 246).

Se incluyen además: Epitafio para la muerte de un niño en la página 265; reflexiones de una hermana (págs.266-268); reflexiones de una madre (págs. 269-274).

✚ **BAUM, H. (2002)** *¿Esta La Abuelita En El Cielo? , Como Tratar La Muerte Y La Tristeza?* Barcelona: Ediciones Oniro

Con sensibilidad, sentido lúdico y sensatez cotidiana, las sugerencias de esta guía servirán para que nuestros hijos de 3 a 7 años se enfrenten mejor a las pequeñas y grandes despedidas, inevitables en la vida. En capítulos informativos y claros se explica por qué los niños asimilan el duelo de manera diferente. Un libro para padres y educadores que ayuda a asistir a los niños con tacto y con prudencia. Primer volumen de una nueva colección compuesta de pequeños manuales prácticos para la educación emocional de los niños de 3 a 7 años. Su contenido, concreto, lúdico y práctico al mismo tiempo, se propone reforzar las competencias sociales y emocionales de los niños. Ideales para padres y educadores que quieran acceder de una manera sencilla y sin complicaciones a los temas principales de la pedagogía.

✚ **LYONS, C. y SCHAEFER, D.** (2004) *Cómo Contárselo A Los Niños*. Barcelona: Editorial Medici

Es la guía imprescindible para cualquier persona que trabaje o viva con niños: padres, cuidadores, psicólogos, o profesores, con el objeto de enfrentarse a las inevitables preguntas sobre la pérdida y el cambio, la vida y la muerte. En ella el lector encontrará: cómo explicar la muerte a los niños; estrategias para ayudarles a superar el dolor y los traumas; cómo enfrentarse al miedo, la confusión y la tristeza; cómo tratar estos temas con disminuidos psíquicos y qué piensan los niños de la muerte.

✚ **POCH, C. y HERRERO, O.** (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo*. Barcelona: Paidós.

El segundo libro lo escribe junto a Olga Herrero, psicóloga: "La muerte y el duelo en el contexto educativo" (2003) Las autoras proponen un recorrido de reflexión y de posibles respuestas a los siguientes interrogantes: •¿Cómo afecta a la educación la "sutil discreción" existente en torno a la muerte y al hecho de morir? •¿Por qué nos planteamos "educar para la muerte"? ¿Y para qué? •¿Cómo explicar a los niños la experiencia de la muerte y hacer frente a sus preguntas? •¿Cómo se trata la muerte en los currículos educativos? •¿Cómo dar la noticia de la muerte de un ser querido para él a un niño o a un adolescente? •¿Cómo elaboran el duelo los niños, los adolescentes y los adultos, tras la muerte de un ser querido?

✚ **DOLTO, F.** (2005) *Parlem amb els infants* (en catalán). Barcelona: Pagès editors

Este libro está formado por tres libros; uno de los cuales es -Parlar de la mort-. Esta parte del libro habla de cómo se tiene que hablar de la muerte a los niños, de cómo hablar de la muerte a aquellos que están a punto de morir, a los que han perdido las ganas de vivir, a aquellos a quién se les ha muerto un ser querido.

✚ **HERRÁN, A. de la y CORTINA, M.** (2006) "La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria". Madrid: Universitas

En él se ofrece, además de una reflexión sobre la situación actual social y educativa respecto al tratamiento y la normalización de la muerte, un estudio sobre la psicología evolutiva de la idea de muerte desde 0 a 16 años. Es realmente un Manual de referencia que ha intentado rellenar el hueco existente en cuanto a esta materia ofreciendo un listado importante de recursos para todos los niveles educativos y en todas las áreas.

✚ **ESCARDÍBUL, C.; LÓPEZ FUSTÉ, M. Y OTERO, M.** (2006). "Viure La vida, aprendre de la pèrdua" (Vivir la vida, aprender de la pérdida) . Barcelona: Editorial Claret

Libro que proporciona material y recursos para trabajar las cuestiones vinculadas a la pérdida (cambio de lugar de residencia, cambio de escuela, pérdida de la amistad, de la alegría, del primer amor, de un objeto amado, pérdida de la infancia o de la adolescencia por pasar a otras etapas de la vida...) y a la muerte con el alumnado del segundo ciclo de ESO. El material que se presenta se puede dividir en cuatro bloques: textos literarios, imágenes, casos y cine.

- ✚ **NOLLA CASALS, A.** (2008). "Del viure i del morir. Propostes per acostar-nos a l'experiència de la finitud" (Del vivir y del morir. Propuestas para acercarnos a la experiencia de la finitud). Barcelona: Rosa Sensat

La finalidad de este libro es ofrecer recursos a los educadores para reflexionar y hablar sobre la experiencia del vivir y del morir. Las herramientas de anticipación que aquí se proponen intentan ser un modelo útil, aunque ni único ni cerrado, para hacer un acercamiento prudente pero serio a esta realidad. En función de cómo se vivan las experiencias del dolor, la ausencia, el fracaso y la muerte, se pueden generar una serie de actitudes, sentimientos y valores éticos. Este acercamiento es necesario hacerlo de forma serena, con respeto y responsabilidad, partiendo de las ideas previas de los niños y adolescentes.

- ✚ **GARRIGA PONS, B.** (2009). "Rock and Dol. Una experiència escolar sobre la mort" (Rock and Dol. Una experiencia sobre la muerte en la escuela) . Palma de Mallorca: Editorial Moll.

El libro contiene un relato o crónica de los acontecimientos que sucedieron el mes de febrero de 2008 y que afectaron a los alumnos de 6^º curso de Primaria del Colegio Comas Camps de Alaior (Menorca) y su tutor. Todo empieza cuando una alumna anuncia: "El papá ha muerto esta mañana." El anuncio de una muerte que nos afecta directa o indirectamente determina una paralización de la cotidianidad. Aquí encontramos cómo esa clase apoyó a la niña así como orientaciones generales de actuación para tratar la muerte con los niños y adolescentes servirán tanto a padres y madres como a los docentes.

Doc. 20: PROPUESTA DE CUENTOS, TEXTOS Y NOVELAS POR EDADES	
<i>NIVELES/EDADES</i>	<i>CUENTOS/RELATOS/NOVELAS</i>
3, 4 y 5 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. YO SIEMPRE TE QUERRÉ. (1985) Wilhelm, H. Barcelona: Juventud 2. EL OTOÑO DE FREDDY, LA HOJA. (1986) Leo Buscaglia. Barcelona:Urano-Emecé 3. ET TROBO A FALTAR. (2000) Paul Verrept. Barcelona: Juventud.
6, 7 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. SAPO Y LA CANCIÓN DEL MIRLO. (1992) Max Velthuijs. Caracas: Ediciones Ekaré 2. MARITA NO SABE DIBUJAR. (1998) Monique Zepeda. FCE. Mexico. 3. COMO TODO LO QUE NACE. (2000) E. Brami y T. Scham. Madrid: Ediciones Kókinos. 4. NANA VIEJA. (2000) M. Wild y R. Brooks. Caracas: Ediciones Ekaré 5. ¿DÓNDE ESTÁ EL ABUELO?. (2001) Mar Cortina. Valencia: Tandem. 6. GALLONS DE TARONJA. (2008) F. Legendre y N. Fortier. Valencia:Tandem 7. RAMONA, LA MONA. (2006) A. Carrasco. México: FCE 8. LA MUERTE, PIES LIGEROS. (2006) N. Toledo. México: FCE.

8, 9 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. MEJILLAS ROJAS. (2006) H. Janisch. Salamanca: Lóguez 2. ANI Y LA ANCIANA. (1971) M. Miles. Fondo de Cultura Económica. 1971. 3. EL PATO Y LA MUERTE. (2007) W. Ehrlbruch. Jérez: Barbara Fiore
10, 11 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. JACK Y LA MUERTE (2001) en "Semillas al viento". T. Bowley, T. Madrid: Raíces 2. EL CUADERNO DE PANCHA. (2001) M. Zepeda. México: Ediciones SM. 3. FORA TRISTESA! (2005) T. Tellegen. Barcelona: Editorial Cruïlla. 4. LA TELARAÑA. Nette Hilton. Fondo de Cultura Económica. Mexico, 1997
12, 13 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. UN VERANO PARA MORIR. (2002) Lois <u>Lowry</u>. León: Everest 2. MENSAJE CIFRADO. (2007) M. Zafrilla. Premio Gran Angular. Madrid: Editorial SM. M 3. EL MANDARÍ I JO. (1992) R. M. Colom. Barcelona: Edicions La Galera. 4. EN UN BOSQUE DE HOJA CADUCA. (2006) G. Moure. Madrid: Anaya
14, 15, 16 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. EL DOBLE SECRET DE L'ÀVIA. (1991). J. Cela. Barcelona: Empúries. 2. COM UNA JOGUINA TRENCADA. (1993) J. Cela. Barcelona: Editorial Columna. 3. LAS INTERMITENCIAS DE LA MUERTE. (2006) J. Saramago. Madrid: Santillana. 4. ME'N VAIG. (2000) J. Echenoz. Barcelona: Edicions Proa.
17, 18 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. TE LO CONTARÉ EN UN VIAJE. (2002). C. Garrido. Barcelona: Crítica. 2. LA MUERTE DE IVÁN ILLITCH. (1967) L. Tolstoy. Barcelona: Juventud 3. PEDRO PARAMO. (1995) J. Rulfo. Madrid: Ediciones Cátedra. 4. MARTES CON MI VIEJO PROFESOR (2008). M. Albom. Madrid: Maeva

Doc. 21: PROPUESTA DE PELÍCULAS POR EDADES

<i>NIVELES/EDADES</i>	<i>PELÍCULAS</i>	<i>GUÍAS DE CINE</i>
3, 4 y 5 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. BALTO. (1995). EUA Universal Pictures. 2. LA EDAD DE HIELO. (2002). EUA. Dir: <u>Chris Wedge</u> 3. LAS AVENTURAS DE WILBUR Y CHARLOTTE.(1973) EEUU. Dir: Charles Nichols, Iwao Takamoto 4. KIRIKÚ Y LA BRUJA (1998) Francia, Bélgica y Luxemburgo. Dir: Michel Ocelot 5. HISTORIA DE UNA GAVIOTA Y EL GATO QUE LE ENSEÑÓ A VOLAR.(1998) Italia. Dir: Enzo D'Aló 	<p>Fuente: "Del viure i del morir". Anna Nolla. Edita: Rosa Sensat. Barcelona, 2008 (Pàg. 28)</p> <p>Fuente: "Cine y Salud": Edita Gobierno de Aragón.</p>
6, 7 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. EL REY LEÓN. (1994). EEUU. Estudios Disney. 2. HERCULES. (1997). EEUU. Dir: Ron Clements y John Musker. 3. TIC TAC. (1997). ESPAÑA. Dir: Rosa Vergés 	<p>Fuente: http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/199798/memories/I_Giralt.pdf</p> <p>Fuente: "Del viure i del morir". Anna Nolla. Edita: Rosa Sensat. Barcelona, 2008 (Pàg. 28)</p> <p>Fuente: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació</p>

8, 9 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. PONETTE (1996). Francia. Dir: <u>Jacques Doillon</u>. 2. LA NOVIA CADÁVER (2005). EEUU. Dir: Tim Burton. 	<p>Fuente:http://www.xtec.es/sgfp/licencias/199798/memories/I Giralt.pdf Fuente: “Del viure i del morir”. Anna Nolla. Edita: Rosa Sensat. Barcelona, 2008 (Pàg. 28)</p>
10, 11 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. MI CHICA. (1991). EEUU. Dir: <u>Howard Zieff</u>. 2. CUARTA PLANTA. (2003).España. Dir: Antonio Mercero. 	<p>Fuente: http://www.xtec.es/sgfp/licencias/199798/memories/I Giralt.pdf Fuente: “Cine y Salud”: Edita Gobierno de Aragón</p>
12, 13 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. EL FUNERAL DEL JEFE. (2001) CHINA. DIR: Feng Xiaogang. 2. CUENTA CONMIGO. (1986). EEUU. Dir: Rob Reiner. 3. MI VIDA COMO UN PERRO. (1985). SUECIA. Dir: Lasse Hallström 	<p>Fuente: www.auladecine.com/recursos.html Fuente: http://www.xtec.es/sgfp/licencias/199798/memories/I Giralt.pdf</p>
14, 15, 16 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. QUÉDATE A MI LADO. (1998).EUA. Dir: Chris Columbus 2. UN FUNERAL DE MUERTE. (2007). INGLATERRA. Dir: Frank Oz 3. AHORA O NUNCA (2007) EEUU. Dir: Rob Reiner 4. NOVIEMBRE DULCE (2001) EEUU. Dir: Pat O’ Connor 5. POSDATA: TEQUIERO (2007) EEUU. Dir: Richard LaGravenese 6. MI VIDA SIN MÍ (2003) España. Dir: Isabel Coixet 	<p>Fuente: Tomas A. Andreu (Trabajo realizado en el Seminario de Elche)</p>

<p>17, 18 años</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. LAS ALAS DE LA VIDA (2006) España. Dir: Antoni Canet. 2. MAR ADENTRO. (2004). ESPAÑA. Dir: Alejandro Amenabar 3. TIERRAS DE PENUMBRA.(1993) EEUU. Dir: Richard Attenborough 4. ¿CONOCES A JOE BLACK? (1998) EEUU, Dir: Martin Brest 5. DESPEDIDAS (2008). Japón. Dir: Yohiro Takita 6. EL SÉPTIMO SELLO (1957). Suecia. Dir: Ingmar Bergman 	<p>Fuente: Mar Cortina (www.lasalasdela vida.com))</p> <p>Fuente: Ramón Breu. www.cinescola.info</p> <p>Fuente: http://www.baketik.org/phocadownload/tierras%20de%20penumbra.pdf</p> <p>Fuente: http://www.ite.educacion.es/w3/netdays/pdf/7selloalum.pdf</p>
--------------------	---	--

Doc. 22: Aplicación en los centros de Propuestas Didácticas. Elaboración de Guías

Doc. 23: Lectura y debate del artículo de A. de la Herrán y M. Cortina “La educación para la muerte como ámbito formativo: más allá del duelo” (En papel)

Doc. 24: Otros Documentos que nos ayudan a tratar la muerte con los niños

SUGERENCIAS PARA ENFOCAR LA MUERTE A UN NIÑO

- Hacer participar al niño en el proceso de enfermedad y muerte, si lo desea
- Hablarle abiertamente de las dificultades de la vida
- Admitir que los adultos no tenemos respuestas para todo
- No aislar al niño de las penas
- El niño no es un ausente de la realidad
- El niño tiene derecho a ser incluido como individuo y como miembro de una familia
- Comunicarle lo antes posible la situación. El niño tiene capacidad de afrontar situaciones reales
- No evitar la palabra muerte y No asociar muerte con viaje, dormir, cansancio, enfermedad.
- Animar al niño en su diferencia respecto a la persona muerta o enferma: él es una persona saludable
- Es mejor que el niño busque en el adulto una nueva sabiduría para comprender, que no darle todo hecho.
- Concederle el mismo privilegio de los adultos respecto a expresar su amor y afecto al difunto
- De la misma forma, facilitarle la expresión de otros sentimientos, emociones y estados de animo como: hostilidad, rabia, culpa, tristeza, abandono, negación...

FORMULACIONES Y ACTITUDES

FORMULACIONES A EVITAR:

-No te preocupes. -No llores. -No te enfades. -No lo pienses. -Todo irá bien. -Sí que se curará; ya lo verás.

ACTITUDES A EVITAR: (en especial cuando más reciente e intenso es el dolor)

-Opinar -Juzgar -Aconsejar -Generalizar a partir de las propias vivencias

ACTITUDES A POTENCIAR:

-No opinar -No juzgar -No aconsejar -Sí contener/acoger -Ofrecer calidad de presencia con o sin contacto físico afectuoso -No suponer -Respetar

FORMULACIONES ÚTILES:

-A mí también me gustaría poder comprenderlo, aunque parezca que no hay respuestas para todo. Yo tampoco lo entiendo.

-Es doloroso. Es duro. Seguro que es duro...

-Es para enfadarse (estar aburrido, estar dolido, sentirse triste, impotente)

-Yo también me siento...

-Imagino que yo en tu lugar también...

-No sé que decirte. Quiero que sepas que estoy contigo.

-A mí una vez...no sé si en tu caso debe ser parecido.

-Si quieres que hablemos, encontraremos un momento.

-Me parece lógico que te sientas como te sientes.

-Sabemos que puede ir mal, y que también puede ir bien.

-En momentos así uno puede sentirse: triste, rabioso, culpable, envidioso, arrepentido, temeroso...

-Si quiere estar solo...

-Hay personas que dicen que se sienten como en una nube.

ESTRATEGIAS DEL CUIDADO HUMANITARIO

- **TRANSPARENCIA Y CLARIDAD:** Poder expresar cómo nos sentimos, proporciona seguridad, confianza y libertad para que el otro se exprese.
- **SER CAPAZ DE PERCIBIR LO QUE EL OTRO ESTÁ SINTIENDO,** entrenando nuestra escucha interior.
- **SEPARATIVIDAD:** Cuidar profundamente no significa estar devorados por el otro, deprimidos por su depresión o atemorizados por sus miedos.
- **CONFIANZA:** En nosotros/as, en nuestra percepción e intuición. En el poder personal del otro, sin sobreproteger para no infravalorar.
- **HUMILDAD,** siempre estamos aprendiendo.
- **MANTENER EL EQUILIBRIO DAR/RECIBIR.**
- **CONOCER,** quién es el otro, qué cosas le ayudan, cuales son mis fuerzas, mis necesidades.
- **RECONOCER AL OTRO COMO UN SER HUMANO IGUAL QUE YO Y QUE, POR TANTO, MERECE UN TRATO DIGNO Y RESPETUOSO.**

6 REGLAS FUNDAMENTALES

1. -NO MENTIR
2. -NO INTERROGAR
3. -NO JUZGAR
4. -NO EVADIRSE
5. -NO HACER INTERPRETACIONES
6. -NO IMPONER

