

Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Valladolid

26-27 / Febrero / 2015 - Valladolid. España

LA PEDAGOGÍA ANTE LA MUERTE

Reflexiones e Interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica

Simposio de Historia de la Educación

Actas

Antonella Cagnolati & José Luis Hernández Huerta
(coords.)

Ediciones
Fahrenheit

Edita

FahrenHouse
c/ Valle Inclán, 31
37193. Cabrerizos (Salamanca, España)
www.fahrenhouse.com

© De la presente edición:
FahrenHouse
y los autores

Reservados todos los derechos.
Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse ni transmitirse sin permiso
de FahrenHouse, salvo para usos docentes

I.S.B.N.: 978-84-942675-6-7

Título de la obra

La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas
histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas

Coordinadores de la obra

Antonella Cagnolati & José Luis Hernández Huerta

Edición al cuidado de

Iván Pérez Miranda

Diseño de portada

Sonia Ortega Gaité

Cómo referenciar esta obra

Cagnolati, A., & Hernández Huerta, J. L. (coords.). (2015). *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas*. Salamanca: FahrenHouse.

Materia IBIC

JN - Educación Pedagogía
JNB - Historia de la Educación

Fecha de la presente edición: 24-02-2015

Índice de contenidos

La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Presentación <i>Antonella Cagnolati y José Luis Hernández Huerta</i>	7-9
Il tabù della morte: percorsi narrativi nella letteratura per l'infanzia <i>Angela Articoni</i>	11-20
APS como metodología para trabajar la muerte y el duelo, en futuros educadores <i>María Jesús Benloch Sanchis, Victoria Vazquez Verdera, Julia Boluda Albiñana y Elena Garcia Bataller</i>	21-27
Parlando con i morti. La creazione di un immaginario simbolico tra letteratura e iconografia (secoli XIII-XV) <i>Antonella Cagnolati</i>	29-35
Morire o sopravvivere. Pedagogie del limite nella società di massa <i>Silvano Calvetto</i>	37-41
A emergência da conceção da 'Morte' em adultos maiores institucionalizados. Dimensão filosófica e ética de desvelamento <i>Ernesto Candéias Martins</i>	43-44
La pedagogicità della morte <i>Chiara D'Alessio y Serena Vezzo</i>	45-50
Atención hospitalaria a niños con cáncer <i>Auxiliadora Durán Cotón</i>	51-54

La fabricación pedagógica del Infrahombre <i>Albert Esteruelas Teixidó y Jordi García Farrero</i>	55-61
«Rosebud» o: Educar para la autonomía entendida como (inevitable) heteronomía. La muerte de los ancianos, en sus casas y en soledad, como una situación-límite en pedagogía <i>Nuno Fadigas</i>	63-67
Una paura medievale della morte <i>Angela Giallongo</i>	69-77
Totalitarismos, Guerra y Genocidio: La representación del Holocausto en los libros de texto de Historia en España <i>Mariano González Delgado</i>	79-86
Fotografía, infancia y muerte: el álbum familiar y los retratos postmortem como instrumentos de construcción social de la memoria <i>Sara González Gómez y Xavier Motilla Salas</i>	87-95
Esperienze culturali a confronto: alcuni aspetti della tradizione ebraica. Educare alla morte come esperienza di vita <i>Silvia Guetta</i>	97-100
El símbolo como pedagogía ante la muerte en la filosofía de Jámblico <i>María Jesús Hermoso Félix</i>	101-106
Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte <i>Agustín de la Herrán Gascón</i>	107-109
«Muerte» en un periódico educativo en Mato Grosso (Brasil), en la era de Vargas: un análisis en perspectiva histórica <i>Kénia Hilda Moreira y Elizabeth Figueiredo de Sá</i>	111-117
La pedagogía de la muerte en la tradición Zen <i>Xavier Laudo</i>	119-121
Comprender la muerte a través de las experiencias cercanas a la muerte. Una perspectiva histórica <i>Cristina Lázaro</i>	123-128
La educación a la muerte en Cerdeña. La figura de la «accabadora»: de la antropología a la literatura <i>Milagro Martín Clavijo</i>	129-134
«Y si muere mi fiel camarada será yo quién le vengue mañana». La idea de la muerte en los manuales políticos de Frente de Juventudes durante el franquismo <i>Marta Mauri Medrano</i>	135-140

The Artes Moriendi as Source for the History of Education in Modern History. First Research Notes <i>Elisabetta Patrizi</i>	141-145
Ars moriendi en los manuales para confesores de los siglos XVI-XVII <i>Joanna Partyka</i>	147-151
Morte e pedagogia cívica em contexto republicano português: os funerais de «mortos ilustres» na segunda e na terceira décadas do século XX <i>Joaquim Pintassilgo y Rui Afonso da Costa</i>	153-159
La muerte en el desarrollo de la madurez personal del educando. Intervenciones en la ESO <i>Elizabeth Ransanz Reyes</i>	161-167
Educar y vivir teniendo en cuenta la muerte. Un enfoque ecológico de la pedagogía de la muerte <i>Pablo Rodríguez Herrero</i>	169-173
«Y si me muero, ¿dónde está mi futuro?» Cómo educar sobre la muerte a jóvenes con discapacidad intelectual. Una investigación aplicada en el Programa PROMENTOR (UAM-PRODIS) <i>Pablo Rodríguez Herrero y Dolores Izuzquiza Gasset</i>	175-180
La «paradoja del testamento». Muerte, vida y religiosidad en los estudiantes de la Universidad de Salamanca en la Edad Moderna <i>Francisco Javier Rubio Muñoz</i>	181-189
Educazione all'elaborazione del lutto nella Grecia antica <i>Gabriella Seveso</i>	191-197
La trasfigurazione della morte nella retorica del milite eroe: educazione, immaginario giovanile e libri per l'infanzia in Italia negli anni della Grande Guerra <i>Letterio Todaro</i>	199-204
Educare alla morte per educare alla caducità e alla vita <i>Nicolò Valenzano</i>	205-207
Muerte del hombre y muerte de la Pedagogía: de la escatología cristiana al presentismo postmoderno <i>Conrad Vilanou Torrano</i>	209-212

página intencionadamente en blanco

La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Presentación

La sociedad contemporánea ha eliminado la muerte del paisaje emocional mediante la introducción de un tabú con lo que las personas tienden a ocultar esta realidad ineludible, el final de la vida que espera a todos. En épocas pasadas -desde la antigüedad hasta al final del siglo XIX- la muerte se presentaba con una doble perspectiva, individual y social. La gestión social debido a que los ritos, las creencias, las supersticiones poblaban el imaginario colectivo mediante la creación de mitos, folklore y narraciones populares, e individual porque la transición hacia la muerte es algo personal, intransferible, un proceso en el que el individuo, en solitario, afronta el misterio de su trágico final.

A partir de finales de la Edad Media se desarrolló, tomando la filosofía de Séneca, el concepto de *memento mori*, o la necesidad de prepararse para el viaje final a lo largo de la vida terrenal: manuales, folletos, cuadernillos en los que se reflejaba la *novissima* -palabra latina para indicar muerte, juicio, cielo e infierno- y cuáles eran los comportamientos más adecuados en la vida para evitar la desesperación y la desesperanza, signos inequívocos de un alma que no se ha arrepentido y no está preparada para la muerte.

Este enfoque consiste en la educación que se practica todos los días para dirigir, orientar y asesorar al ser humano con el fin de preparar su

partida: la misma filosofía de la educación sirve para desarrollar la ética de la muerte, entendida como el momento en que el está en juego la vida eterna.

En el siglo xx, los genocidios han desarrollado una percepción diferente de la muerte como aniquilación física y psicológica, mientras que la tecnología y la ciencia médica se aventuran hasta el límite extremo para comprender realmente cuándo y dónde está el verdadero fin de la vida, y si se puede hablar de la vida en el momento que la mente ya no está presente y vigilante. La manipulación de la ciencia intenta atacar este último bastión de la moral, encajar con cuestiones legales y emocionales que son difíciles de resolver.

El Simposio de Historia de la Educación *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica*, celebrado durante los días 26 y 27 de febrero de 2015 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid (España), ha tenido como objetivos ahondar sobre estos y otros asuntos, tales como:

- la dinámica de las cuestiones éticas relacionadas con la «buena muerte» en el pasado y la necesidad de una «preparación», secular o religiosa, en el curso de la vida;
- por lo que el espectáculo de la muerte hace que sea «normal» en cuanto a los medios de comunicación, pero no es ético-emocional;
- el papel de la Pedagogía, en sus vertientes filosófica, antropológica y didáctica, ante la muerte colectiva, bien auspiciada por guerras, atentados, formas varias de represión, como los campos de concentración, o bien provocada por catástrofes y tragedias naturales de dimensiones considerables.
- la idea de educar a los seres humanos para el duelo, a partir de la infancia y en la edad adulta;
- el problema de la hipertecnologización de la muerte en el mundo moderno y posmoderno.
- acerca de la forma de deconstruir el tabú de la muerte, cuya separación del mundo de los vivos lo convierte en un *topos*.
- cómo la Pedagogía, al menos su concepción más humanista, afronta su propia extinción y es progresivamente suplantada por la técnica de la educación.

También ha sido propósito del Simposio contribuir al debate en torno a la situación de la comunicación científica en el área de Historia de la Educación, a los efectos de aquélla sobre esta en las formas y los modos

de construir la disciplina y a las posibilidades que ofrecen los avances tecnológicos a los historiadores de la educación. Se ha pretendido, asimismo, revisar críticamente el modelo imperante de gestión y evaluación de la calidad de las revistas científicas, así como explorar alternativas. A tales cuestiones se ha dedicado el *Workshop de revistas de Historia de la Educación*.

Antonella Cagnolati

e-mail: antonella.cagnolati@unifg.it

Università di Foggia. Italia

José Luis Hernández Huerta

e-mail: jlhuerta@mac.com

Universidad de Valladolid. España

Directores del Simposio

página intencionadamente en blanco

Il tabù della morte: percorsi narrativi nella letteratura per l'infanzia

Angela Articoni

e-mail: angela.articoni@unifg.it

Università degli Studi di Foggia. Italia

Nell'antico Egitto, dove è presente una sorta di rito di doppia sepoltura, imbalsamazione e inumazione, la morte è vista come ritorno a casa e al grembo materno. Nella bara si rivela la raffigurazione di una divinità che accoglie il morto, come sarcofago ma soprattutto come «grande madre», e con lui discorre: le iscrizioni sono versi in cui la divinità del cielo Nut si impegna a proteggere il defunto, lo chiama figlio, gli dà il benvenuto e lo avvolge nel suo abbraccio eterno per vivificarlo, promette riparo ed eterno rinnovamento, aria, acqua e nutrimento. La morte intesa come ritorno alla madre compare in iscrizioni a partire dal secolo xxiv a. C., ma il riferimento affonda le radici nell'era più antica, poiché la posizione rannicchiata nelle sepolture preistoriche egizie imita la postura dell'embrione nel corpo della donna (Assman, 2000, pp. 18 e segg.).

Si tratta di esempi desunti dall'antichità per dimostrare che la morte non incuteva paura, era «addomesticata» secondo l'opinione di Ariès, (2013, pp. 17-33). La morte rappresentava un rituale familiare e la letteratura antropologica offre testimonianza di cerimoniali consuetudinari che davano il senso di una precisa organizzazione, della spettacolarizzazione di riti ed eventi legati alla «nera signora». L'universo dei morti non è separato da quello dei vivi, al punto che nel Medioevo, l'insana usanza delle sepolture all'interno delle chiese, costituiva la normalità. Nel periodo

napoleonico, con l'Editto di Saint Cloud del 1804, si promulgò la prima legge che sanciva l'obbligo di collocare i cimiteri fuori dal centro abitato, soprattutto per motivi igienico-sanitari.

Nel lungo Ottocento si assiste alla nascita del funerale commerciale in conseguenza della rilevante importanza ricoperta dalla famiglia del moribondo. Le imprese funebri si incaricano di organizzare l'intero evento, lasciando la famiglia libera di dedicarsi al proprio dolore. A partire dal 1870, compare il rito della cremazione (Vovelle, p. 587), a dimostrare che l'ossessione per la morte è divenuta praticamente intollerabile. Da testimonianze artistiche visive di pittori ed incisori, rileviamo la presenza costante di bambini nel momento del trapasso di un congiunto; successivamente, in documenti e foto, si attesta la partecipazione ai funerali, di trovatelli, o di bambini assistiti in ospedale, reclutati dietro compenso, per creare coreografia. Lentamente ed inesorabilmente, però, gli adulti cominciano ad estromettere l'infanzia dal mesto rito (Ariès, 2013, pp. 211- 212).

Svanisce la familiarità con la morte, ed essa provoca una paura tale che la porterà a diventare, dal XIX secolo in poi, il tabù per eccellenza: un tema che suscita inevitabilmente paura e disagio, e i bambini ne vengono tenuti, per quanto possibile, lontani.

In un'epoca ossessionata dal visivo, dall'immagine, dalle foto e dalla pubblicità di ogni evento della propria e altrui vita, viene da chiedersi perché il momento finale non venga immortalato, come avveniva nel Periodo Vittoriano, quando fotografare i morti e conservare le loro immagini in album dedicati, costituiva la prassi (nel film *The Others*, di Alejandro Amenábar del 2001, la protagonista trova in casa un album fotografico di persone morte e chiede spiegazioni alla domestica: si sente rispondere che si tratta dell'album dei morti). Una pratica arrivata fino alla metà del XX secolo anche in Italia. Stupefacente pare l'intento di ricreare l'ambientazione familiare, immortalare adulti e bambini come fossero vivi, insieme per un ultimo ricordo: non pare raro guardare una foto e domandarsi quale dei fratellini fotografati sia in vita oppure no (Orlando, 2013).

Oggi, invece, la morte assume una duplice veste: spettacolo, perché i media ne parlano morbosamente ad ogni omicidio, eccidio, strage, ma anche, e soprattutto, tabù. Nella civiltà occidentale morti e vivi devono stare separati, prevale la diffidenza se non addirittura l'ostilità, il morto in casa diventa un'eccezione, e lo si incontra, celebrandolo, solo una volta l'anno.

La letteratura si è sempre occupata, oltre che dell'amore, della morte. Aleggja la presenza della «nera signora» nella narrativa del XIX secolo, nella letteratura gotica pre-romantica, nella documentazione dei martiri in

tanti testi medievali e, andando indietro nel tempo, esemplari appaiono la trattazione del lutto in *Antigone* di Sofocle, e la presenza massiccia della morte in tutte le tragedie greche: tra le più significative *Andromaca* e *Medea* di Euripide.

Anche la letteratura per l'infanzia, sin dai primordi, dalle fiabe classiche, quella della tradizione popolare, ha tra i protagonisti di rilievo, la morte: *Cenerentola* (Perrault, 1697) e *Biancaneve* (Grimm, 1812) iniziano con la morte della madre, in *Cappuccetto Rosso* (Perrault, 1697) è il lupo che soccombe, come in *Hansel e Gretel* (Grimm, 1812) la strega. Motivo ricorrente anche nei racconti scritti successivamente: in *Oliver Twist* (1838) o *David Copperfield* (1850) di Charles Dickens protagonista è la loro orfanezza, di entrambi o uno soltanto dei genitori, *La Piccola Fiammiferia* (1845) di Andersen, anch'essa orfana, morirà assiderata l'ultima notte dell'anno, e ancora, *Mary de Il giardino segreto* (Burnett, 1910), rinascerà a nuova vita dopo la dipartita dei suoi genitori e della madre del cugino Colin. E che dire di Pinocchio (Collodi, 1883) e della scena dei «quattro conigli neri come l'inchiostro» che entrano nella sua camera portando sulle spalle una piccola bara? La morte, come scrive Ilaria Filograsso nel suo testo, non a caso rivolto alla «pedagogia nera» (2012, p. 124), «incalza il burattino dall'inizio alla fine»: Mangiafuoco lo vuole bruciare, viene gettato in acqua come ciuchino con un sasso al collo, viene impiccato, e la sua trasformazione finale da pupazzo di legno a bambino, lascia comunque il corpo-burattino inanimato su una seggiola.

Nell'opera di Vladimir Propp sulle radici storiche delle fiabe (1966), inoltre, si sottolinea la somiglianza tra i singoli motivi strutturali della fiaba e i riti di iniziazione. Dal momento che, secondo l'interpretazione etnoantropologica, l'iniziazione consisteva in un transito simbolico attraverso la morte -morire e rinascere- essa ci rivela la struttura nascosta del viaggio utopico: è il viaggio attraverso la morte, l'incontro vittorioso con la morte e, uno dei *topos* più ricorrenti, la «Morte come viandante». Come scrive nel suo saggio *La figura della morte nella fiaba* Dieter Richter (1995, pp. 32-37), nei racconti popolari si incontra la «triste mietitrice» sia in personificazioni più o meno velate, sia direttamente e in persona, anche come «Morte servizievole». Un altro gruppo di fiabe è quello della «Morte gabbata», con il tema della «astuzia da contratto», ma anche se alle volte può fare la figura della sciocca, alla fine vince sempre la Morte.

Nella scrittura filmica animata, che pure dovrebbe essere avulsa da tematiche violente e crudeli, dato il target di riferimento, la morte è ben presente: pensiamo a *Bambi* (1942), *Il Re Leone* (1994), *Tarzan* (1999), *Alla ricerca di Nemo* (2003), film d'animazione disneyani con personaggi sbrinati da animali, caduti nel vuoto, uccisi da un colpo di pistola. Così tante morti che, secondo una ricerca pubblicata dal *British Medical Journal* alla

fine del 2014, i ricercatori dell'università di Ottawa hanno visionato quarantacinque film animati usciti dal 1937 al 2013, l'esposizione a morte e omicidi sullo schermo potrebbe avere effetti deleteri e a lungo termine, specialmente sui più piccoli, ricordando che i bambini tra i due e cinque anni consumano in media trentadue ore a settimana di contenuti visuali, film inclusi. I ricercatori consigliano di non lasciare i bambini soli durante la visione: potrebbero aver bisogno di supporto emotivo dopo aver assistito agli «inevitabili orrori» dei cartoon (BMJ, 2014).

Anche l'universo della settima arte per l'infanzia e i ragazzi, quindi, non sfugge alla presenza della morte, a volte in maniera imprevedibile, imprevista e inattesa. Emblematico il caso di *Un ponte per Terabithia* (Csupo, 2007), tratto dall'omonimo romanzo di Katherine Paterson del 1976, scritto, tra l'altro, per aiutare il figlio a superare il lutto per la perdita di un'amica. Presentato al pubblico come un fantasy, il trailer era stato montato *ad hoc*, in realtà conteneva il dramma di una giovane vita spezzata e, mentre la critica si è detta entusiasta per la leggerezza con cui è stato affrontato un tema tabù, il pubblico dei «grandi», dei genitori, è rimasto sconcertato, spiazzato e anche arrabbiato, poiché si è ritrovato a fare i conti con discorsi e domande inaspettate (Paggi, 2007, p. 102).

La morte, bandita dalla cultura e dagli argomenti di conversazione, tema da aggirare, da eludere, è in realtà una delle domande più ricorrenti e più difficili dei bambini a cui rispondere. Diversi autori hanno analizzato i tempi e le età entro le quali vengono capite le caratteristiche fondamentali della morte negli individui bambini: se fino ad un anno non esiste nessuna comprensione del fenomeno, da uno a due anni comincia la comprensione della «perdita» come sinonimo di allontanamento e separazione, con pianto, irritabilità, disturbi del sonno e dell'alimentazione. Dai due a tre anni distinguono tra dormire e morire, e anche se non capiscono il concetto di irreversibilità, intuiscono che la morte può succedere a se stessi o ai genitori. Dai quattro ai cinque anni la morte diventa universale e irreversibile agli occhi del bambino, che farà proprio il concetto, in tutte le sue caratteristiche, dai cinque ai sei anni (Vecchi, 2013, p. 32).

Margit Franz, nota pedagogista svedese contemporanea, ha calcolato che un giovane, quando raggiunge la maggiore età, ha già assistito mediamente a diciottomila decessi -reali o fittizi- nei diversi media (Trinci, 2011, p. 21). Il tema controverso è, quindi, rintracciare un percorso di comunicazione con il bambino su cosa ci sia mai dopo la vita, provando a superare lo spaesamento di genitori e insegnanti. Un dialogo vivo, mai ipocrita, come propone nel suo bellissimo libro Daniel Oppenheim, *Dialoghi con i bambini sulla morte* (2004) (Trinci, 2010).

Perciò, accanto a numerosi testi per adulti che forniscono chiavi di lettura e conoscenze relative all'acquisizione, alla concettualizzazione de-

lla morte nei bambini e al come affrontare l'argomento (Bowlby, 1976; 1978; 1982; 1983; Ferrero & Peiretti, 2005; Ferraris, 2000; Pellai & Tamborini, 2011; Oppenheim, 2004; Varano, 2002 e 2012; Campione, 2012), dagli anni Novanta del secolo scorso, comincia la pubblicazione di libri di racconti che possono aiutare alla comprensione, ad accogliere il dolore, a superare lo spaesamento provocato dalla perdita: supporto didattico e «biblioterapico» soprattutto per genitori ed educatori, che non sanno più come trattare la questione, data la dispersione dei tanti riti legati al lutto che permettevano di elaborare, trasformare e accettare la dipartita di una persona cara (Lombardi Satriani & Meligrana, 1996).

Raccontare la verità non è in contrasto con narrare storie, fare uso di metafore e immagini, elementi di fantasia con cui i bambini hanno molta confidenza. Questi codici possono divenire un collegamento tra realtà e immaginazione perché, in fondo, di fronte alla morte si deve fare ricorso al pensiero astratto, qualunque siano le credenze a cui ci si affida (Pellai *et al.*, 2011).

La letteratura per l'infanzia italiana, sempre molto restia a trattare l'argomento, associa spesso il tema del lutto e della perdita con la morte dei nonni, uno dei primi momenti in cui il bambino si confronta con il dolore personalmente. E così troviamo libri, quasi sempre rivolti a bambini dai sei anni in su, che raccontano di nonni speciali, come lo sono quasi sempre per i piccoli.

Mattia e il nonno (Piumini, 1993) parte dall'immagine di un letto di morte, ma l'anziano si alza e chiede al nipotino Mattia di fare una lunga passeggiata. Il nonno, durante questa camminata, diventa sempre più piccolo fino a scomparire del tutto alla vista del nipote. Sparirà dai suoi occhi, ma non dal suo cuore.

In *Mio nonno era un ciliegio* (Nanetti, 1998) la scrittrice, senza retorica, affronta il tema della sofferenza e della morte, con un nonno fuori da ogni schema e un albero, il ciliegio, simbolo della continuità della vita, un'immagine di passaggio e di trasformazione, un modo laico e non trascendente di affrontare l'argomento (Cecconi, 2001).

Alberi d'oro e d'argento (Melis, 2006) sono quelli che racconta il nonno, inventore di fiabe speciali, al nipote Martino: l'ultima parla del giorno in cui lui si trasformerà in un mandorlo e riposerà per sempre sulla collina, aspettando che il piccolo vada a trovarlo.

C'era una volta il nonno (Nava, 2007) affronta in maniera diretta ma delicata il tema della morte, presentandola come naturale continuazione della vita, una trasformazione che non impedisce il ricordo, il contatto attraverso il cuore con la persona scomparsa. Un quadro di tradizioni africane, con ruoli e gestualità fatti di un'essenzialità e di

una vitalità che incarnano e traducono gli aspetti più veri e concreti, e perciò universali, dell'esistere e che permette ai nipoti di inventare un funerale in una forma del tutto insolita rispetto alla cultura in cui vivono: gli regalano cuori di carta, paroline in rima e tanti fiori, spargendoli sul suo petto. In chiusura al testo alcune pagine sono dedicate alla contestualizzazione, in un'ottica interculturale, della differente modalità di vivere e celebrare la morte, secondo le usanze di popoli diversi.

La nonna in cielo (Lavatelli, 2008) illustrato in maniera splendida da David Pintor, racconta di Emma che insegue le nuvole e si arrampica sugli alberi e, guardando in alto, vede sua nonna in bicicletta. Insieme pedalano tra cielo e prato, ed Emma è contenta perché sa che troverà la nonna tra una nuvola e uno raggio di sole, là dove tutto è possibile.

Da FILE, Fondazione Italiana di Leniterapia Onlus, nata con lo scopo di individuare e reperire risorse umane e finanziarie per aiutare i malati e le loro famiglie nell'affrontare l'ultima e più difficile fase della vita, in collaborazione con la casa editrice Carthusia, che sviluppa anche progetti speciali, è nato un albo illustrato molto sofisticato: *Si può* (Masini & Papini, 2014), che racconta, attraverso la metafora del viaggio, sia la tempesta che investe la famiglia quando viene a mancare uno dei suoi membri, sia la distruzione di un mondo sconvolto da una perdita. Non parla di morte, ma affronta il tema dell'assenza, del dolore e del percorso successivo, che deve portare alla costruzione di un nuovo modo di stare insieme.

Fuori dall'Italia l'atteggiamento nell'affrontare l'argomento è realistico. In Francia, per esempio, si raccomanda ai genitori e agli educatori di non trascurare la questione: molti testi sono adottati dalle scuole, piccoli ma interessanti libricini come *Lili a peur de la mort* (de Saint-Mars & Bloch, 2009), o *Le petite livre de la Mort e de la Vie* (Saulière, 2005) che terminano con divertenti questionari, giochi, o modi di dire relativi alla morte: impensabile in Italia (De Gregorio, 2013)!

Molto diversi, quindi, i libri importati dal Nord Europa, dalla Francia e soprattutto dalla Germania, e tradotti in italiano, soprattutto gli albi illustrati: la morte viene affrontata senza giri di parole, le illustrazioni scarse, essenziali e dirette, ma al tempo stesso sofisticate e auliche, lasciano ben poco spazio alle allusioni e alla fantasia.

Wolf Erlbruch, pluripremiato autore tedesco, che aveva già lavorato egregiamente al tema con Dolf Verroen, fornendo le tavole per *Un paradiso per piccolo orso* (2005), scrive e illustra un albo, *L'anatra, la morte e il tulipano* (2007), di sole trentadue pagine, ma che potrebbe essere un trattato di filosofia e, ovviamente, scatena, perlomeno in Italia, tante polemiche.

Ha suscitato dibattiti e discussioni la decisione di Erlbruch di rappresentare in termini così crudi il tema della morte: vi è in essa un'immediatezza, che può produrre sconcerto e disorientamento, per il timore che il bambino possa accedere a rappresentazioni del morire, che non rispettino la gradualità del suo processo di crescita e la lentezza dei suoi atti cognitivi (Fabbri, 2009).

Non è la qualità, quindi, ad essere messa in discussione, ma l'opportunità di un libro simile per bambini ancora piccoli (Varrà, 2007). Sia la trama, molto succinta, sia le immagini, essenziali in grandi spazi vuoti, hanno profondità di significato: se l'albo illustrato ha tra le sue caratteristiche principali l'educazione alla poesia e allo stupore, questo è un vero capolavoro.

La Morte è rappresentata secondo l'iconografia classica, presa dalla tradizione delle *Vanitates* e delle Danze macabre, uno scheletro che cammina, anche se, per l'ironia che lo contraddistingue, Erlbruch l'ha vestita con una tunica quadrettata e fornita di un paio di pantofole. La protagonista è un'elegante anatra che dapprima stupita e anche un po' spaventata dalla presenza della Morte, ne diventa poi amica, attraverso un dialogo che tocca temi difficili come la malattia, gli incidenti, i rischi della vita, fino alle battute finali, quando l'anatra, lamentandosi di avere freddo, chiede all'amica di riscaldarla e muore. La Morte allora

Le liscio un paio di piume che le si erano appena arruffate e la portò al grande fiume.

Qui la adagiò delicatamente sull'acqua e le diede una spinta lieve.

La seguì a lungo con lo sguardo. Quando la perse di vista, la Morte quasi si rattristò.

Ma così era la vita.

1. Riferimenti bibliografici

1.1. Saggi

Ariès, P. (2013). *Storia della morte in Occidente*, Milano: BUR.

Assman, J. (2000). *La morte come tema culturale. Immagini e riti mortuari nell'antico Egitto*. Torino: Einaudi.

Bowlby, J. (1976). *Attaccamento e perdita, Vol. 1: L'attaccamento alla madre*. Torino: Boringhieri.

Bowlby, J. (1978). *Attaccamento e perdita, Vol. 2: La separazione dalla madre*. Torino: Boringhieri.

- Bowlby, J. (1982). *Costruzione e rottura dei legami affettivi*. Raffaello Cortina Editore: Milano.
- Bowlby, J. (1983). *Attaccamento e perdita, Vol. 3: La perdita della madre*. Torino: Boringhieri.
- Campione, F. (2012). *La domanda che vola. Educare i bambini alla morte e al lutto*. Milano: EDB.
- Cavalli-Sforza, L.L., Bocchi, G. (2001). *Le radici prime dell'Europa: gli intrecci genetici, linguistici, storici*. Milano: Bruno Mondadori.
- De Gregorio, C. (2013). *Così è la vita*. Torino: Einaudi.
- Ferraris, A. O. (2000). *Le domande dei bambini*. Milano: Bur.
- Ferrero, B., Peiretti, A. (2005). *La morte raccontata ai bambini*. Torino: Elledici.
- Filograsso, I. (2012). *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Lombardi Satriani, L. M., Meligrana, M. (1996). *Il ponte di San Giacomo*. Palermo: Sellerio.
- Oppenheim, D. (2004). *Dialoghi con i bambini sulla morte*. Trento: Erickson.
- Orlando, M. (2013). *Fotografia post mortem*. Castelvechchi: Roma.
- Pellai, A., Tamborini, B. (2011). *Perché non ci sei più? Accompagnare i bambini nell'esperienza del lutto*. Trento: Erickson.
- Propp, V. (1966). *Morfologia della fiaba*. Torino: Einaudi.
- Richter, D. (1995). *La luce azzurra. Saggi sulla fiaba*. Milano: Mondadori.
- Ries, J. (2007). *Il valore del sacro nelle risorse umane, in Opera omnia, vol. II*. Milano: Jaca Book.
- Varano, M. (2002). *Tornerà? Come parlare della morte ai bambini*. Torino: EGA.
- Varano, M. (2012). *Come parlare ai bambini della morte e del lutto*. Torino: Claudiana.
- Vovelle, M. (1993). *La morte e l'Occidente: dal 1300 ai giorni nostri*. Bari: Editori Laterza.

1.2. Articoli

- AA. VV. British Medical Journal BMJ (2014). *Cartoons kill: casualties in animated recreational theater in an objective observational new study of kids' introduction to loss of life*. Consultato il 17 dicembre 2014, in <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.g7184>.
- Cecconi, M. (2001). *La morte raccontata ai bambini: il ciclo della vita*. Intervista ad Angela Nanetti. *Il Pepeverde*, n. 10, pp. 10-11.

- Fabbri, M. (2009). Per non estraniarsi nel silenzio che segue... Il bambino, la morte, il lutto tra letteratura per l'infanzia e riflessione pedagogica: sguardi, voci, linguaggi e metafore d'alfabetizzazione. *Infanzia. Rivista di studi ed esperienze sull'educazione 0-6*, n. 2, pp. 117-124.
- Paggi, V. (2007). Quella fune sottile per Therabithia. Raccontare la morte oggi. In Hamelin Associazione Culturale (a cura di), *Contare le stelle. Venti anni di letteratura per ragazzi* (pp. 101-117). Bologna: Clueb.
- Trinci, M. (2011). Le parole per dirlo, *LIBER*, fasc. IV, n. 92, pp. 20-24.
- Trinci, M., (2010, 8 novembre). Dialogo sulla morte. Con i bimbi. *L'Unità*, p. 34.
- Varrà, E. (2007). La grande domanda: l'opera di Wolf Erlbruch. *Infanzia. Rivista di studi ed esperienze sull'educazione 0-6*, n. 12, p. 565.
- Vecchi, R. (2013). Poter parlare della morte ai bambini. *La Rivista Italiana delle cure palliative*, vol. 15, n. 2, pp. 31-37.

1.3. Albi illustrati

- de Saint-Mars, D., Bloch, S. (2009). *Lili a peur de la mort*. Paris: Gallimard.
- Erlbruch, W. (2007). *L'anatra, la morte, e il tulipano*, Roma: E/O.
- Lavatelli, A. (2008). *La nonna in cielo*. Milano: Mondadori.
- Masini, B., Papini, A. (2014). *Si può*. Milano: Carthusia.
- Nava, E. (2007). *C'era una volta il nonno*. Roma: Sinnos.
- Saulière, D. (2005). *Le petite livre de la Mort e de la Vie*. Paris: Bayard Jeunesse.
- Verroen, D., Erlbruch W. (2005). *Un paradiso per il piccolo orso*. Roma: E/O.

1.4. Fiabe e Romanzi

- Andersen, H. C. (2014). *Fiabe e storie*. Roma: Donzelli.
- Burnett, F. H. (2009). *Il giardino segreto*. Milano: Bur.
- Collodi, C. (2010). *Le avventure di Pinocchio*. Roma: Newton Compton.
- Dickens, C. (2012). *David Copperfield*. Milano: Mondadori.
- Dickens, C. (2014). *Oliver Twist*. Milano: Feltrinelli.
- Grimm, J., Grimm W. (2005). *Fiabe*. Torino: Einaudi.
- Melis, A. (2006). *Alberi d'oro e d'argento*. Milano: Mondadori.
- Piumini, R. (1993). *Mattia e il nonno*. Torino: Einaudi.
- Paterson, K. (2008). *Un ponte per Terabithia*. Milano: Mondadori.
- Perrault, C. (2011). *Tutte le fiabe*. Roma: Donzelli.

1.5. Film

Allers, R., Minkoff, R. (1994). *Il re leone*. USA: Walt Disney.

Buck, C., Lima, K. (1999). *Tarzan*. USA: Walt Disney.

Csupo, G. (2007). *Un ponte per Terabithia*. USA: Walden Media.

Hand, D., Algar, J., Roberts, B., Wright, N., Armstrong, S., Satterfield, P.,
Graham H. (1942). *Bambi*. USA: Walt Disney.

Unkrich, L., Stanton, A. (2003). *Alla ricerca di Nemo*. USA: Walt Disney.

APS como metodología para trabajar la muerte y el duelo, en futuros educadores

María Jesús Benlloch Sanchis

e-mail: selina_medi_amoros@hotmail.es

Victoria Vazquez Verdera

e-mail: Toya.Vazquez@uv.es

Julia Boluda Albiñana

e-mail: jualbu@alumni.uv.es

Elena Garcia Bataller

e-mail: egarba@alumni.uv.es

Universidad Valencia. España

Hablar de la muerte se considera hoy en día algo negativo. Este proceso se ha unido a una progresiva institucionalización de la muerte que ha desvirtuado el concepto de ciudadanía, como si la persona que se está muriendo no fuera capaz de aportar nada. En cambio nos da una de las experiencias que más marcará nuestra vida, una «pedagogía de la muerte». Nadie nos ha preparado para saber cómo afrontarla y cómo vivirla. Tanto los sistemas formales como los no formales de la educación en muchas ocasiones evitan esta temática, olvidando que los propios educadores tienen que reflexionarse, pues el miedo y la doctrina han hecho mella en ellos. Por ello, el cambio en los futuros educadores debe estar proporcionado por una experiencia que les lleve a nuevos niveles de abstracción, crítica y reflexión, motivo por el que creemos necesario aplicar nuevas metodologías de enseñanza en las universidades, en este caso el aprendizaje servicios.

1. Introducción

La muerte forma parte de nuestra vida cotidiana, la vemos en las noticias, en las películas, en canciones y otros lugares. En cambio, para el sujeto esta experiencia cobra importancia cuando la experimenta con su contexto más cercano. Cuando hablamos de ella, lo hacemos como un concepto abstracto e impersonal, por lo que cuando el individuo se enfrenta a ella, se da cuenta de que realmente no estaba preparado para afrontarla.

Ello nos impulsó como educadoras a repensar esta temática y es a raíz de esto cuando descubrimos que la muerte es más que un tema tabú y que necesita de una pedagogía de la muerte para desterrar el temor y la dogmática de la que hemos sido impregnados también desde las instituciones. Ello explicaría los errores cometidos desde los sistemas formales e informales de la educación, de no abordar el tema de la muerte como algo natural, es decir, como parte del ciclo vital.

Es por ese motivo que decidimos aplicar la metodología aprendizaje servicio como una herramienta de formación para los profesionales en esta materia. Para ello nos marcamos como objetivos profundizar sobre la muerte, no solo desde la visión teórica sino desde la parte más vivencial, mediante la metodología APS. Con este mismo método pretendemos acercar esta temática al resto de personas, aunque para ello debemos aprender a tratar la muerte como parte de la vida. Para ello, el futuro formador debe aprender desde la experiencia (APS) a enfrentarse a este tema y poder transmitir los conocimientos aprendidos, visualizando que la pedagogía de la muerte incluye el sentido de la vida, la soledad, la ciudadanía y es mucho más complejo que un simple reduccionismo.

2. Marco teórico

En la primera mitad del s. xx la muerte aún era vivida como un acto cercano, de hecho en nuestra cultura los ritos funerarios han sido más que una simple demostración de respeto y de memoria al difunto. Algunos autores como Robles y Medina (2002), determinan que existe una estrategia detrás que es preservar el equilibrio individual y social de los que se quedan, pues estos ritos junto con cierta simbología aportada por la cultura, tiene la pretensión de hacer llegar a los familiares que la comunidad comparte su dolor. Esos rituales mantienen un orden social. Robles y Medina (2002), determinan que la red de apoyo social ayuda en momentos de disturbios psicológicos, refuerzan los lazos sociales y le ayudan al individuo a reconocer su nuevo rol, producido por la pérdida. Por lo que la muerte no deja de ser un acontecimiento de índole social.

El gran problema quizás ha sido la evolución que ha tomado este acto. Actualmente es un acto impersonal, aunque partimos de la idea de que el propio sujeto y su familia son partícipes e influyentes a nivel social o comunitario, pues son demandantes de servicios, también contribuyen a la comunidad con el aprendizaje de la muerte y el apoyo social en situaciones difíciles. Así, en muchos casos, su voz se ve fuertemente censurada por estructuras políticas muy fuertes como los hospitales, donde se vive una despersonalización de este proceso, pues nuevas variables son las que cobran relevancia, tales como las constantes, la fiebre y otra serie de sintomatologías son la fuente principal de interés, cuando realmente debería ser la persona. Este proceso de institucionalización de la muerte es analizado por Kübler-Ross (2010), quien dice que estos actos que aparentemente son tan cívicos, nos llevan a quitarle la participación de ciudadano al afectado y a su familia.

Taboada (2000) afirma que las convicciones morales y religiosas determinan cuál será el comportamiento adecuado a la hora de enfrentarse a este acontecimiento, no solo para él que se está muriendo sino también para quienes vayan a atenderle. Siguiendo esta línea e indagando en el caso de la cultura de la que somos partícipes, Yoffe (2002) indica que la muerte para nuestra sociedad actual es algo doloroso, motivo por el cual es negada y se convierte en un tema tabú, quizás porque representa lo contrario de la idea de progreso que tanto se nos vende en la sociedad actual.

Si bien, lo que queda claro es que Heidegger (2005) entendía que la persona cuando se muere no es consciente de su propia muerte en el momento en que esta sucede, pero es el entorno cercano quien la vive, produciéndose en post de esta un aprendizaje sobre la muerte, en la cual es imprescindible ir superando las distintas fases del duelo: negación, ira, negociación, depresión y aceptación (Kübler-ross, 2010). Hay que añadir que el proceso de duelo es una reacción natural, normal y esperable cuando se produce una pérdida y no es una enfermedad como la depresión, sino que esta es una fase del mismo.

Hasta el momento vemos cómo hemos desvirtuado una situación de intimidad, en la cual observamos cómo el sujeto deja de tomar sus propias decisiones. Por su parte, Bayés (2005), incluyó que un enfermo terminal, paciente que sufre una enfermedad en fase avanzada terminal incurable y progresivamente degenerativa que lleva como desencadenante a la muerte, puede participar de la ciudadanía, que su muerte, aunque es una contribución dolorosa, les permite a los familiares y conocidos la posibilidad de vivir la experiencia de la muerte. Pues como hemos indicado con anterioridad, no podemos experimentar la muerte del otro, a lo sumo el resto puede acompañarle en el trance y aprender de esta experiencia.

A esto debemos de añadir, como comentan Herrán y Cortina (2007) que no solo se aprende de la experiencia de la muerte de otro, sino también de la reflexión sobre la propia muerte. Algunos autores claves de la pedagogía, como Rousseau con su *Emilio*, consideraban que era necesario aproximar al niño a este tema, así como a la enfermedad terminal, aunque no enseñarle directamente el sufrimiento. Esta misma consideración la amplía Herrán (1998), quién en su educación transpersonal indica que estas temáticas deben ser trabajadas también con los menores y que la edad de los 0 a los 6 años es ideal para ello, pues el niño nace sin miedo a la muerte, es al ser adulto cuando su concepto de la muerte ha cambiado a algo negativo.

Sin lugar a dudas, una pedagogía para la muerte es algo que aún nos puede chocar y en lo cual muchos educadores no estamos formados. Ello se debe tal y como analiza Herrán y Cortina (2006, 2007, 2008) a que existe una mala formación como punto de partida, pues existe en los educadores una dualidad problemática en su didáctica, pues por una parte el miedo que produce la muerte hace que la persona desconecte de verla como parte de la vida o como algo que le ayudará a darle un mayor sentido a la misma y por otra parte el tipo de adoctrinamiento escolar tan preservador, que evita en muchos casos temas transversales que también son cruciales y que ayudan al autoconocimiento, como es la pedagogía de la muerte.

Herrán y Cortina (2006) apuntan que la educación para la muerte es una educación diaria, puesto que ocupa más áreas que el simple hecho de explicar lo qué es la muerte y el proceso de duelo. Requiere de superar el egocentrismo humano, aumentar la conciencia del sentido que le queremos dar a nuestra vida y meditar sobre los aspectos de la misma, añadiendo que todos somos mortales y que es necesario que la muerte exista, pero explicando que el contexto cultural da un sentido a la muerte. Por ello, se ha de educar para la soledad, para el silencio, en la conciencia moral, entre otros elementos, como apuntan Median y Robles (2002).

3. Metodología

Para llevar a cabo este artículo, se realizó un análisis de la realidad, entrando en contacto con distintos profesionales del área, con la pretensión de preguntarles sobre nuestros intereses, que son la clave que motiva al futuro educador a conocer, indagar y reflexionar. Se realizaron para ello diversas visitas. En primer lugar visitamos el hospital terminal de PortaCoeli, una visita a la funeraria Memora y finalmente una visita a la Asociación Víctor Frankl. Para ello, nos pusimos en contacto con los responsables de cada una de estas instituciones, concertamos cita para poder realizar con ellos las entrevistas previstas. Las entrevistas se realizaron (N=3) a tres pro-

fesionales con perfiles diferenciados: trabajador social, tanato-práctico y psicólogo.

Este estudio de la realidad es un estudio de casos, con una muestra selectiva. El instrumento de recogida de información utilizado es una entrevista en profundidad de tipo semiestructurado, que tiene una duración aproximada de unos 40 minutos en todos los casos.

Lo que está claro es que un educador no puede hacer esta ardua tarea sin verse inmerso en ella. Quizás uno de los nuevos retos a los que debemos enfrentarnos desde la universidad es a lograr que esta institución no solo forme en teorías (Jover, Lopez y Quiroga, 2011), sino que refuerce la identidad comunitaria desde la experiencia cívica con metodologías como el aprendizaje servicios (APS), ya que se trata de una metodología que combina con conocimientos, valores, competencias y una inmersión de la realidad que no lleva solamente a indagar sobre unas necesidades y un proyecto para cubrirlas, sino que implica un contacto directo con la realidad, en tal de aplicar un servicio directo a la comunidad.

En el caso de la muerte, aunque parezca complicado, no solo se aprende sobre conceptos como muerte, etapas del duelo, institucionalización de la muerte, sino que indagamos sobre una realidad, sobre servicios funerarios, grupos de apoyo, duelo patológico, tanatopraxia y tanatoestética, entre otras cuestiones. Lógicamente esto no lo podemos hacer solas y las reflexiones a las que se llega en este estudio son gracias a entrar en contacto con la alteridad.

El APS nos permite ver cómo nuestro conocimiento evoluciona gracias a una experiencia que obtenemos al enfrentarnos a una dificultad, en nuestro caso, cómo visionar la muerte como algo positivo y reconocerla como parte de nosotros mismos. En otras palabras, nos ayuda a enfrentarnos a las dificultades que nos plantea el propio ciclo vital y, en consecuencia, a poder explicarlo y aplicarlo a nuestra realidad.

4. Resultados

Los resultados de la aplicación de la metodología de APS a las aulas para trabajar el tema de la muerte y el duelo dieron diversas posibilidades. Cuando trabajamos este tema, en primer lugar se detectaron algunas necesidades que rodean a la temática, tales como las necesidades de pertenencia al grupo y la necesidad de darle un sentido a su vida porque se acerca el momento de la muerte, es parte de la filosofía de Frankl y Allport (2004).

El análisis de la realidad nos llevó a observar que se realizaban pocas políticas de visualización de las ONG u otras instituciones que trabajan el

duelo, la muerte o la enfermedad. A nivel pedagógico se ve la necesidad de una pedagogía de la muerte como parte del proceso vital, en la cual los distintos profesionales no solo deben formarse en teoría, sino en los aspectos emocionales y en los modos de gestión de las situaciones sobrecogedoras que puede provocar este fenómeno.

Nuestra reflexión nos llevó a entender que es necesario acercar al resto de personas la idea de que hay situaciones límites de las que el ser humano no puede escapar y que si son bien reflexionadas conducen a un cambio de valores en nuestras vidas. Por ello, es imprescindible la comunicación y el intercambio de vivencias relacionados con esta temática.

El proyecto llevado a cabo tras la entrada en contacto con la realidad fue aplicar el conocimiento teórico y práctico en pro de la comunidad. Por ello realizamos actividades con carácter informativo y sensibilizador. En primer lugar un cuento para acercar a la infancia el concepto de la muerte. También pancartas con poemas sobre esta temática en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Un tríptico con las fases del duelo resumidas y consejos sobre cómo explicar la muerte a los infantes y, finalmente, convertir nuestra propia exposición de clase en el punto de encuentro para incitar a la curiosidad a los próximos educadores. Estos materiales fueron difundidos en las mismas instituciones donde realizamos las entrevistas como una forma de participar en la sociedad y hacer productivo nuestro propio aprendizaje.

5. Discusión

Un trabajo para una asignatura no tiene normalmente mayor calado que aprender la teoría y, en su caso, al salir al mundo laboral su aplicación práctica. Esto se rompe con la aplicación del APS en las aulas universitarias. En primer lugar porque muestra a los educadores una realidad, nadie les ha formado hasta el momento en el duelo y la muerte. En segundo lugar les impulsa a descubrir libremente aquello que les interesa del tema, atrayéndoles desde un primer momento. Seguidamente, el trabajo no puede quedarse en un simple papel, debe repercutir en la sociedad, por lo que impulsa el dinamismo y la creatividad de los futuros educadores y les impulsa a conocer el contexto por el que se mueven, creando nuevas alianzas con profesionales de otras ramas. Pero posiblemente todos piensan que una vez entregado el trabajo y conseguida la experiencia ya hemos acabado y no es así. Al haber creado un interés real que motiva al alumno este seguirá con el tema, de tal manera que es posible que realice voluntariado en el área, que asista a nuevas conferencias o seminarios de la temática y mantenga contacto con aquellas instituciones a las que les ofreció sus servicios. Muestra de ello es nuestro proyecto en el que,

una vez finalizado, dos de sus componentes mantienen el contacto con la asociación, unido a que ha aumentado su formación tanto en la temática como en la metodología utilizada APS, así como en la aplicación práctica de este proyecto en nuestras propias vidas, dándonos la posibilidad de aplicar, exteriorizar e intimar incluso entre las propias componentes del grupo, ante los casos de defunción de nuestros seres queridos por ejemplo. Finalidad que perseguíamos con la utilización de esta metodología.

6. Referencias bibliográficas

- Bayés, R. (2005). Psicología y cuidados paliativos. *Medicina paliativa*, 12(3), 16-22.
- Frankl, V. E y Allport, G. W. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Herrán, A. (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo
- Herrán, A. y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. y Cortina, M. (2007). Fundamentos para una pedagogía de la muerte. *Revista Iberoamericana de Educación*. 41, 3-12.
- Herrán, A. y Cortina, M. (2008). La educación para la muerte como ámbito formativo más allá del duelo. *Psicooncología*, 5(2), 409-424.
- Herrero, P., Herrán, A., y Cortina, M. (2012). Antecedentes de pedagogía de la muerte en España. Enseñanza and teaching. *Revista interuniversitaria de didáctica*, 30(2), 175-195.
- Heidegger, M. (2005). *El ser y el tiempo*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- Jover, G., López J., y Quiroga, P. (2011). La universidad como espacio cívico: valoración estudiantil de las modalidades de participación política universitaria. *Revista de educación*. Número extraordinario, 69-91.
- Kübler-Ross, E. (2010). Sobre el miedo a la muerte. En Kübler-Ross, Elisabeth. *Sobre la muerte y los moribundos*. Barcelona: Clave, pp. 13-24.
- Kübler-Ross, E. y Kessler, D. (2010). Las cinco etapas del duelo. En Kübler-Ross, E., *Sobre el duelo y el dolor*. Barcelona: Ediciones Luciérnaga.
- Robles, J. I. y Medina, J. L. (2002). *Intervención psicológica en las catástrofes*. Madrid: Síntesis.
- Taboada, P. (2000). El derecho a morir con dignidad. *Acta bioethica*, 6(1), 89-101.
- Yoffe, L. (2002). El duelo y la muerte de un ser querido. Espirituales y culturales. *Psicodebate (psicología, cultura y sociedad)* 3, 127-158.

página intencionadamente en blanco

Parlando con i morti. La creazione di un immaginario simbolico tra letteratura e iconografia (secoli XIII-XV)

Antonella Cagnolati

e-mail: antonella.cagnolati@unifg.it

Università di Foggia

La concezione della morte, ovvero di quel complesso di attitudini e costumanze che accompagnano la privazione della vita nel corpo e il passaggio verso un eterogeneo quanto misterioso Aldilà, muta profondamente in un lungo periodo che possiamo collocare storicamente tra il XIII e il XV secolo. Secondo la credenza più accreditata, l'anima abbandona il corpo e va in un luogo a lei destinato in base al comportamento che l'individuo ha mantenuto durante la sua esistenza terrena. La rigida categorizzazione tra buoni e malvagi si riflette nella acritica accettazione di luoghi specifici come il Paradiso e l'Inferno, ai quali il tardo Medio Evo aggiunge l'invenzione del Purgatorio, spazio di attesa e purificazione delle anime (Le Goff 1982).

Un secondo e decisivo passaggio culturale consiste nell'attribuire maggior enfasi al Giudizio Universale che diviene oggetto di focose prediche dal pulpito o nelle piazze ad opera degli ordini mendicanti (sia francescani che domenicani) e di una ricca iconografia elaborata dai pittori che si apprestano a dipingere le scene fondamentali della *Biblia pauperum* sui muri delle chiese, contribuendo in tal modo a plasmare un preciso immaginario simbolico nella mente e nel cuore dei fedeli.

Dall'inizio del secolo XIII si delinea e si va sviluppando una concezione plurima e sfaccettata della morte: da un lato la letteratura propone i «contrastisti» fra il corpo e l'anima, in cui il dramma della separazione viene articolato in un dialogo dalle tinte accese in cui l'anima rimprovera al corpo l'assuefazione al peccato, l'attaccamento eccessivo ai beni terreni, tutti comportamenti dannosi che imprigionano l'anima e le impediscono di raggiungere, una volta che non vi sia più traccia alcuna di vita, il Regno dei Cieli. La diffusione di questo genere letterario rappresenta la spia di una drammatizzazione che si va enucleando, con toni sempre più forti e negativi, sia nella letteratura che nell'arte.

La morte, lungi dall'essere accolta come momento liberatorio e catartico, via d'accesso alla beatitudine eterna per il buon cristiano, inizia ad assumere un sembiante lugubre, orrifico, diventa un evento che incute paura. Da qui deriva un incrudelimento della morte che assume vari aspetti di cui vorrei rintracciare le distinte risultanze concettuali.

In primo luogo il destino dell'anima dopo la morte si trasforma da fenomeno collettivo a fatto individuale: alle ampie e ridondanti figurazioni dei gruppi di anime nel momento del Giudizio Universale (rigorosamente dipinto secondo i dettami iconografici desunti dall'*Apocalisse* di san Giovanni), si passa alla più sobria rappresentazione della camera del morente, intorno al quale si scatena la lotta fra gli angeli e i demoni per la cattura dell'ambita preda costituita dall'anima.

Le incisioni che accompagnano le *Artes moriendi* paiono esplicitare una concezione più intima e al contempo più sofferta: prova ne sia che la scenografia della morte si va complicando ed assume toni sempre più drammatici (Tenenti 1989).

Parallelamente, assistiamo all'affinamento dei contenuti e delle tecniche delle *Artes predicandi*: i predicatori, sapientemente utilizzando un repertorio desunto dall'agiografia e dalle *Vitae Patrum*, enfatizzavano *exempla* di buona morte o, al contrario, di dannazione eterna (Bolzoni 2002). Dalle parole dei francescani e dei domenicani si giunge alle *verba picta*, ovvero alla rappresentazione di alcuni episodi che godono di una inaspettata popolarità e che, variamente narrati più e più volte, si apprestano ad entrare in un definito elenco di *narrationes* che uscendo dall'ambito religioso acquisiscono dignità di cittadinanza nella vasta e colorata sfera della cultura popolare e iconografica.

Per la genesi di una coscienza della morte e del suo fantasmagorico potere prenderemo in esame un particolare *dit* dal titolo *Des trois morts et des trois vifs* la cui prima stesura scritta è opera di Baudouin de Condé, *troubadour* vissuto alla corte di Margherita II, contessa delle Fiandre e dell'Hainaut nella seconda metà del XIII secolo. Variamente titolato nei manoscritti

tramandati, il *dit* che narra l'incontro dei tre vivi e dei tre morti ha goduto di un'immensa fortuna nell'immaginario collettivo medievale. *Li dis de trois morts e des trois vis* risulta incluso in varie compilazioni miscellanee (Glixelli 1914): se il testo mantiene inalterata la sua integrità, le immagini che lo accompagnano variano notevolmente, assumendo un'identità autonoma tanto da comparire in spazi e luoghi altri, come gli affreschi nelle chiese o come scene parziali di quadri dalle notevoli dimensioni. La narrazione fornisce tutti gli elementi del meraviglioso che tanto affascinava l'uditorio medievale: vediamo dunque di ripercorrere la complessa trama del *dit*, ricca di richiami alla letteratura dell'epoca e fortemente contaminata da tracce plurime e simboliche (Scheler 1866-67). Inchinandosi alla moda ed allo stile linguistico della colta Piccardia, Baudouin sembra ripercorrere un *topos* che aveva già acquisito piena dignità nella tradizione medievale, anche se le pertinenti figurazioni orali sono venute a mancare: l'incontro tra due mondi antitetici e contrapposti, il primo dei vivi, raffigurati nel loro massimo splendore e nell'età gagliarda, ed i tre morti, ormai descarnificati, che possono soltanto assumere il ruolo di ammonitori, sottolineando che la loro condizione è universale e toccherà in sorte anche ai tre baldi giovani. L'appello ad una forte coscienza legittimante pare chiarissimo fin dall'incipit: nella maggioranza dei manoscritti l'autore afferma di rifarsi ad una narrazione ormai consolidata da tempo, come pare evidente nel verso che apre il testo «Ensi com la matere vous conte». L'accenno ad una *matere* pare ipotizzare la presenza di una narrazione antecedente alla quale Baudouin sembra offrire con la sua penna dignità letteraria, permettendone l'ingresso in quella vasta landa popolata dai prodotti della costante metamorfosi di stilemi, testi e generi, una strategia così frequentemente utilizzata nell'autunno del Medioevo, in particolar modo nella sfera della novellistica.

L'esordio ci permette di conoscere i primi tre protagonisti della nostra storia: si tratta di «trois noble homme de grant arroi», la cui esplicita caratterizzazione si focalizza sul loro aspetto esteriore, evidente conseguenza di ricchezza («rice»), grazia («joli»), e gentilezza («gent»). I tre giovani vengono tuttavia descritti in maniera ambivalente: se al loro aspetto esteriore corrisponde l'usuale simbologia archetipica che li rende degni e virtuosi, «come figli di re», immediatamente dopo l'autore segnala la loro superbia e la loro vanagloria. Dunque, solo in apparenza essi si conformano all'etica del cavaliere, mentre nel loro intimo ci appaiono contraddistinti dai peccati più temibili per l'epoca, ovvero l'orgoglio e la superbia, derivanti dalla loro altolocata condizione sociale che ha in forte spregio le categorie più umili.

Il loro modello comportamentale pare assolutamente antitetico alle doti che Baudouin veniva predicando negli altri suoi *dits*, con i quali tentava

di edificare il *prudhomme* e plasmare al meglio la sua indole, così come al contempo la letteratura cavalleresca stava dando voce e luce alla figura dell'eroe nei poemi del ciclo carolingio ed arturiano.

Pare ormai che in questo autunno del Medioevo le doti di *civilité* siano assurte a tratto meramente esteriore, quasi si volesse intendere che la nobiltà non si conformava più ai valori che ne avevano caratterizzato la nascita, l'ascesa e lo sviluppo come ceto sociale dominante per assurgere a mera categoria sociale. L'eroismo che ben ipostatizzava il ruolo e la funzione del cavaliere non è più tale da considerarsi aura distintiva, tutt'altro: il declino etico della nobiltà risulta assolutamente tedioso allorquando lo status viene accentuato e reso strumento di dominio politico, pur non più suffragato da doti che possano legittimarlo.

Secondo un antico racconto, tre giovani uomini si trovano in un momento particolare della loro vita e stanno conducendo un'esistenza che li condurrà alla dannazione eterna. La consapevolezza di rappresentare un ceto riverito, ricco e temuto li porta a essere gonfi d'orgoglio e carichi di superbia: in bilico sul filo dell'essere, possono ancora decidere se proseguire o ravvedersi a patto che sorga in loro la coscienza di trovarsi smarriti e soli su una strada perigliosa. Il risveglio non può di norma generarsi in maniera autonoma bensì vi è l'impellente necessità che dall'esterno compaia l'occasione, avvenga un evento che sconvolgerà la vita dei peccatori, li costringerà a fare autocritica e a mutare il loro percorso per incamminarsi sulla via del bene: un fenomeno li scuoterà e farà loro prender coscienza al fine di avviarsi verso una reale catarsi.

Prima che qualsiasi mutamento nei loro cuori e nelle loro anime diventi impossibile, Dio interviene attraverso un espediente classico nella tradizione narrativa e nell'agiografia medievale: la visione. Tale escamotage assume una notevole rilevanza nella comunicazione letteraria variamente articolandosi in *miroir* o *speculum* attraverso il quale l'individuo vede, spesso in maniera impreveduta ed *ex abrupto*, una scena che si svolge di fronte ai suoi occhi, una sorta di rappresentazione alla quale egli assiste e che ha la indubbia finalità di predisporlo al pentimento.

Qual è il contenuto del *miroir*? Ai tre giovani nobili appaiono subitaneamente «tre morti». Potremmo immaginare, sulla scorta di altre tipologie di apparizioni ritenute consuetudinarie nel Medioevo e nella tradizione folclorica-antropologica, si tratti di *revenants*, di larve o fantasmi, di una trasfigurazione di trapassati che intendono ritornare nel mondo dei vivi in coincidenza di particolari momenti dell'anno, di festività a loro dedicate o di situazioni perigliose per i vivi a loro legati da stretti vincoli di parentela o affetto, tali da richiedere un intervento inconsueto dall'Aldilà.

L'immaginario punta sull'orrido, sulla strategia pedagogica della paura

a fini redentivi: i tre morti in realtà sono scheletri completamente sfigurati e ormai consunti, le cui carni sono state mangiate dai vermi, dall'aspetto mostruoso e raccapricciante. Lo spettacolo genera un crudo raffronto tra ciò che la Natura ha creato e ciò che invece la Morte ha modificato: da qui nasce la forte volontà di un duello fatto di sguardi e di parole tra i due gruppi che si fronteggiano, gli uni esaltati nella loro grande bellezza «nel corpo e nel viso», gli altri dileggiati nella loro repellente apparenza «così oscura e laida», ribadita dal grave oltraggio metamorfico che prima la Morte e poi i vermi hanno malignamente operato sulle loro carni con l'inesorabile trascorrere del tempo (Camporesi 1983).

La focalizzazione si dirige sull'aspetto fisico dei tre morti attraverso lo sguardo attonito e sorpreso dei vivi: con tocchi di notevole plasticità, il senso della vista esplora quel che resta di color che un tempo furono uomini, dapprima in una carrellata sull'intero, di cui si rimarca con palese insistenza il processo di scarnificazione operato dalla morte e dai vermi; in seguito l'attenzione si rivolge al volto e poi ai particolari del corpo per osservare più da vicino l'azione del tempo che ne ha completamente logorato e consumato la fisicità.

I tre scheletri, fuoriusciti dal nulla, occupano il palcoscenico e determinano lo svolgimento successivo della narrazione; tuttavia, ad un primo moto di stupore, segue l'impellente volontà di cercare una spiegazione a tale *mirabilia* che i tre gentiluomini hanno improvvisamente trovato davanti a sé. Il quadro, lasciata la primigenia staticità, acquista vivacità e movimento, al punto che la curiosità spinge alla parola, all'esplicitazione dei contrastanti sentimenti ed emozioni che ognuno dei tre vivi prova al cospetto di uno spettacolo tanto macabro e inquietante. Dopo il dialogo, i tre giovani saranno convinti della necessità di ravvedersi e inizieranno una vita più sobria e pura.

Questa narrazione è stata variamente modificata da altri anonimi autori, tradotta in vari idiomi, rappresentata in miniature, affreschi, incisioni fino alla metà del xv secolo.

La finalità specifica della mia ricerca consiste quindi nell'analizzare in parallelo la scrittura (nelle sue varianti manoscritte) e la conseguente rappresentazione iconografica per verificare quali siano le mutazioni e in quale maniera i ruoli dei personaggi subiscano una metamorfosi che avvia i tre scheletri ad un comportamento sempre più violento e macabro tale da preannunciare il trionfo definitivo della Morte, non a caso sempre dipinta come corpo orrifico e scarnificato. Seguendo l'iter di tale cambiamento, sarà necessario verificare in quale maniera le narrazioni letterarie aggiungano (o sottraggano) particolari al *dit* originario, desumendo tratti divergenti dalla cultura del tempo; parallelamente, osservare quanto del *dit* passi nella rappresentazione; analizzare secondo quali canoni, ad un

certo punto, l'iconografia si emancipi dal testo e viva autonomamente e si trasformi a sua volta.

L'ipotesi concettuale che sostiene la ricerca ritiene che la narrazione dei tre vivi e dei tre morti si collochi ad uno snodo fondamentale tra un archetipo costruito su elementi precedenti desunti da narrazioni orali, si confronti con il mutamento dovuto alle nuove sensibilità relative alla morte, ed infine percepisca la realtà storica che entra nella raffigurazione in conseguenza della grande epidemia di peste del 1348.

La summa di tale metamorfosi viene identificata nell'affresco del Camposanto di Pisa che unifica una serie di sparsi elementi e ne fa a sua volta un classico iconografico.

Riferimenti bibliografici

- Aries, Ph. (1980). *L'uomo e la morte dal Medioevo ad oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Blum, C. (1983). La folie et la mort dans l'imaginaire collectif du moyen age et du début de la Renaissance (XIIe-XVIe siècles) - positions du problème, in Braet, H., Verbeke W. (Eds), *Death in the Middle Ages* pp. 258-285). Leuven: Leuven University Press.
- Bolzoni, L. (2002). *La rete delle immagini. Predicazione in volgare dalle origini a Bernardino da Siena*. Torino: Einaudi.
- Camporesi, P. (1983). *La carne impassibile*. Milano: Il Saggiatore.
- de Condé, B. (1999). *Il mantello d'onore*, a cura di S. Panunzio. Milano-Trento: Luni Editrice.
- Delumeau, J. (1987). *Il peccato e la paura. L'idea di colpa in Occidente dal XIII al XVIII secolo*, Bologna: il Mulino.
- Glixelli, S. (1914). *Le cinq poèmes des trois morts et des trois vifs*. Paris: Champion.
- Gurevič, A. Ja. (1983). *Le categorie della cultura medievale*. Torino: Einaudi.
- Le Goff, J. (1983). *Il meraviglioso e il quotidiano nell'Occidente medievale*. Bari: Laterza.
- Liborio Ferrucci, M. (1967). Il sentimento della morte nella spiritualità dei secoli XII e XIII, in Centro di studi sulla spiritualità medievale, *Il dolore e la morte nella spiritualità dei secoli XII e XIII* (pp. 45-65). Todi: Accademia Tudertina.
- Mâle, E. (1925). *L'art religieux de la fin du Moyen Age en France: étude sur l'iconographie du Moyen Age et sur ses sources d'inspiration*. Paris: Colin.

Scheler, A. (1866-1867). *Dits et Contes de Baudouin de Condé et de son fils Jean de Condé*, 3 voll., Bruxelles: V. Devaux.

Tenenti, A. (1989). *Il senso della morte e l'amore della vita nel Rinascimento: Francia e Italia*. Torino: Einaudi.

Vovelle, M. (1986). *La morte e l'Occidente dal 1300 ai giorni nostri*. Roma-Bari: Laterza.

página intencionadamente en blanco

Morire o sopravvivere. Pedagogie del limite nella società di massa

Silvano Calvetto

e-mail: silvano.calvetto@unito.it

Università degli studi di Torino. Italia

Dalla seconda guerra mondiale in avanti, nell'immaginario collettivo il termine sopravvissuto è indissolubilmente legato alla vicenda storica dei campi di concentramento e di sterminio nazisti. Testimone di un orrore che non sembra avere precedenti nella storia dell'uomo, ma sintomatico, quell'orrore, di elementi intrinseci all'affermazione della società di massa, il sopravvissuto è diventato l'imprescindibile riferimento per la comprensione di una tragedia che ha stravolto i nostri abituali schemi di riferimento etici e culturali. Oggi, con la scomparsa delle ultime vittime di quella barbarie, non solo si pongono inedite questioni relative alla costruzione di una memoria che non ceda alla tentazione dell'oblio, ma sembrano imporsi domande il cui significato va oltre i confini di quella tragedia storica, investendo il più ampio spettro dei rapporti tra individuo, storia e società. Cosa resta del sopravvissuto? Chi è oggi il sopravvissuto? Ancora: cosa significa sopravvivere in una società, come quella occidentale, nella quale la stessa lotta per la sopravvivenza non attiene più alla dimensione ordinaria della vita dell'individuo, ma riguarda situazioni che si considerano eccezionali?

Riflettere, quindi, sulla figura del sopravvissuto significa fare i conti con le diverse rappresentazioni culturali che nella società opulenta si sono sedimentate, cercando di coglierne le matrici ideologiche che le

hanno accompagnate, le quali hanno finito per rimuovere i significati più profondi e nascosti del sopravvivere, facendone emergere la sua dimensione meramente strumentale, funzionale ad un determinato ordine socioculturale. Infatti, quando oggi si evoca la figura del sopravvissuto, ci si trova di fronte a due tendenze speculari e forse paradossalmente convergenti: da una parte quella legata alla sua spettacolarizzazione, che fa del sopravvissuto una sorta di mito al servizio dell'industria culturale, come conferma il crescente sfruttamento della catastrofe in chiave mediatica, dall'altra quella della sua oggettivazione scientifica, che ne esamina comportamenti e vissuti assumendolo come riferimento per sindromi psicopatologiche con tanto di casistica dei sintomi, secondo un approccio ormai consolidato da tempo nell'ambito delle scienze umane. Due modi, tuttavia, con i quali si finisce per normalizzarne la figura, rimuovendone in questo modo l'effetto perturbante che essa sempre produce nella coscienza dell'uomo.

Fatti i conti, pertanto, con gli scarti tra realtà e rappresentazione che attraversano il nostro tempo storico, sembra necessario retrocedere alla dimensione più arcaica della nostra civiltà per trovare qualche significativa chiave di comprensione del problema, perchè la questione del sopravvivere, al di là della sua dimensione fattuale, sin dalle epoche più remote evoca una ricca simbologia concernente i rapporti tra vita, morte e potere. Il sopravvissuto, infatti, essendo colui che si è trovato sul limine che divide e insieme unisce la vita con la morte, viene considerato, come insegna Elias Canetti, custode di un segreto che lo colloca in una dimensione di privilegio, ma anche di estraneità, rispetto agli altri. Di qui il consolidato ostracismo che lo accompagna lungo tutto il processo di civilizzazione e che lo rende invisibile in modo particolare all'occhio del potere, perchè se lui è riuscito a vivere là dove altri morivano, significa che sconfinata può essere la sua potenza. E sopravvivere significa letteralmente «vivere sopra l'altro», «vivere a scapito dell'altro». È in questo senso che per lo scrittore bulgaro «la situazione del sopravvivere è la situazione centrale del potere», entro un discorso che, a partire dal cruciale rapporto tra la massa ed il potere, diventa, nella sua più larga cerchia di significati, una straordinaria allegoria della condizione umana.

Interrogarsi, oggi, sul significato del sopravvivere non può muovere, per noi, che da questi antecedenti storici ed antropologici, per tentare di comprendere le possibili implicazioni pedagogiche che attraversano le immagini e le riflessioni del discorso che per il suo tramite si pongono. E di farlo, soprattutto, a partire dalle testimonianze che, nel corso del Novecento, sono state in grado di fissarne le peculiarità proprio in relazione al complesso rapporto che la questione del sopravvivere intrattiene con quella del potere.

Sotto questo profilo, la vicenda storica dei campi di concentramento e di sterminio resta un passaggio ineludibile, poiché è lì, più che in qualsiasi altro luogo, che si afferma la natura mortifera del potere, come le testimonianze di Jean Améry e Bruno Bettelheim, pur mobilitando aspetti differenti, ci confermano. Là dove la prima vale a documentare l'irriducibilità di quella tragedia a qualsiasi schema convenzionale di rappresentazione, nel segno di un'impossibile conciliazione tra le vittime ed i carnefici che fa di Améry, e della radicalità estrema della sua scrittura, una feconda anomalia nella letteratura concentrazionaria, con l'assunzione della rivolta etica non solo come unico atteggiamento possibile nei confronti dell'assurdo, ma come un cardine della stessa formazione umana. Là dove la seconda, invece, assumendo programmaticamente la questione del sopravvivere come tema cruciale della propria testimonianza, ne indaga i controversi meccanismi che sul piano etico e su quello psicologico la caratterizzano, mettendo in luce i limiti stessi del sopravvivere, soprattutto a partire dal sentimento di colpa come sigillo tragico di quella condizione. Sentimento che dice dell'irrisolvibile contraddizione morale nella quale si trova ciascun individuo cui sia toccato in sorte di vedere soccombere i propri simili: costretto, suo malgrado, ad assumersi colpe che in realtà non gli appartengono.

Così, se Bettelheim esamina il problema a partire dall'analisi della quotidianità del campo di concentramento quale paradigma della disumanizzazione, il suo discorso sembra assumere significati che vanno al di là di quella specifica vicenda, costringendoci a fare i conti con la pervasività del potere nei più larghi processi storici e culturali entro i quali si è costituita la società di massa. D'altra parte, tutta la sua riflessione sulle «situazioni estreme» è intenzionalmente orientata verso la necessità di indagare il comportamento umano in riferimento ad una condizione che si presenta al suo sguardo come profondamente conaturata ai processi di massificazione dell'età contemporanea: quella della sopraffazione. Come reagisce l'individuo di fronte alla coercizione che gli viene imposta? Quali strategie mette in atto per tutelare la propria integrità psichica quando questa è in pericolo? Quali prezzi è disposto a pagare per salvaguardare la propria stessa vita? Domande, naturalmente, che chiamano in causa la questione stessa del sopravvivere e che rinviano alla necessità, per noi, di una riflessione chiamata a fare i conti con l'attualità di senso del problema.

Sotto questo profilo, ciò che transita nelle biografie intellettuali qui evocate -tutte maturate al cospetto della persecuzione antiebraica- sembra riguardare il destino dell'individuo nella società di massa, fornendoci le chiavi per comprendere i meccanismi attraverso i quali il potere costruisce le condizioni del suo assoggettamento. Indagare le forme di questa capillare pervasività è forse ciò che consente di comprendere qualcosa dei

processi di formazione che contribuiscono a definire l'identità del soggetto contemporaneo. Farlo a partire dagli aspetti meno evidenti attraverso cui quelle forme prendono corpo è la condizione per cogliere la pervasività di quei processi nelle loro diverse, e spesso occultate, sedimentazioni storiche e culturali.

In questo senso, la questione del sopravvivere, assunta nel suo significato più largo possibile, può diventare una chiave critica preziosa a tale riguardo, proprio nella misura in cui essa, oggi depotenziata e normalizzata, sembra rientrare nel novero delle cose impensate. Impensate perché considerate ovvie e naturali, come ovvia e naturale viene considerata la morte, sino a rimuoverla dalla scena pubblica come evento «innominabile», allontanandone il suo «mistero indicibile». Così come, allo stesso modo, accade con la questione del potere: oggi ampiamente dibattuta nell'ambito delle scienze umane, e da tempo ormai pienamente secolarizzata, eppure così imprevedibile nei complessi dinamismi sociali e culturali dell'età contemporanea, sino a relegare anch'essa, come già aveva compreso Canetti, tra le cose ovvie e naturali. La morte così come il potere, d'altro canto, sono proprio le coordinate entro le quali si iscrive il nostro problema.

Se esiste una dimensione pedagogica del sopravvivere, in definitiva, essa riguarda la necessità di pensarla in stretta connessione a quella diade, la quale, a partire dalla tarda modernità, si misura obbligatoriamente con il problema della massa e con i fenomeni di disumanizzazione che ne accompagnano la sua affermazione, come l'evento periodizzante dello sterminio nazista documenta sopra ogni altra cosa. E se le generazioni successive lo hanno assunto, quell'evento, come riferimento per identificare il male assoluto, è pur vero che la società di massa non ha smesso di produrre forme di disumanizzazione ed altrettante forme di sopravvivenza, forse ancora in larga parte da decifrare e comprendere.

D'altra parte, nel tempo che vede l'espulsione dell'umano dal proprio orizzonte di senso, come la mutazione antropologica in atto sembra confermare, in nome della tecnica, del progresso e di una diffusa ideologia della razionalizzazione, la domanda sul destino del sopravvissuto sembra riguardare gli spazi residuali della soggettività individuale. Cosa resta del soggetto nell'attuale trapasso d'epoca? Che ne è della sua cifra di umanità nel momento in cui tutti i limiti vengono infranti in nome del fondamentalismo tecnoscientifico quale discorso egemone della società di massa? Se tale discorso, in fondo, non fa che rappresentare l'antica tentazione della *hybris* sotto nuove vesti, ma con conseguenze radicali per quel che concerne i destini della nostra civiltà, allora il sopravvissuto, come lembo estremo di ciò che resta dell'umano, può testimoniare quanto la traiettoria storica della contemporaneità trovi proprio nella tracotanza e nella dismisura il proprio orizzonte insuperabile e il senso tragico che inesorabilmente la

pervade. Quanto basta , forse, per continuare ad interpellare il problema del sopravvivere come qualcosa che appartiene alla nostra dimensione di umanità, senza spingerlo nell'oblio o trasfigurarlo sino al suo irricongiungimento, poiché esso dice di noi e della nostra finitudine e forse anche delle condizioni della nostra educabilità.

Bibliografia

- Améry J. (1966). *Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten*, trad. it. di E. Ganni, *Intellettuale ad Auschwitz*. Torino: Bollati Boringhieri, 1987
- Améry J. (1968). *Über das Altern. Revolte und Resignation*, trad. it. di E. Ganni, *Rivolta e rassegnazione. Sull'invecchiare*. Torino: Bollati Boringhieri, 1988
- Améry J. (1990). *Hand an sich legen. Diskurs über den Freitod* (1976), trad. it. di E. Ganni, *Levar la mano su di sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bettelheim B. (1988). *The Informed Heart. Autonomy in a Mass Age* (1960), trad. it. di P. Bertolucci, *Il cuore vigile. Autonomia individuale e società di massa*. Milano: Adelphi, 1988
- Bettelheim B. (1976). *The Empty Fortress* (1967), trad. it. di A. M. Pandolfi, *La fortezza vuota*. Milano: Garzanti, 1976.
- Bettelheim B. (1981). *Surviving and Other Essays* (1979), trad. it. di A. Bottini, *Sopravvivere*. Milano: Feltrinelli, 1981.
- Calvetto S. (2013). *Pedagogia del sopravvissuto. Canetti, Améry, Bettelheim*. Como-Pavia: Ibis, 2013.
- Canetti, E. (1981). *Masse und Macht* (1960), trad. it. di F. Jesi, *Massa e potere*- Milano: Adelphi.
- Canetti, E. (1974). *Macht und Ueberleben* (1972), trad. it. di F. Jesi, *Potere e sopravvivenza*. Milano: Adelphi, 1974
- Canetti, E. (1986). *Die Provinz des Menschen. Aufzeichnungen 1942-1972* (1973), trad. it di F. Jesi, *La provincia dell'uomo. Quaderni di appunti 1942-1972*, (1978). Milano: Bompiani, 1986.

A emergência da conceção da 'Morte' em adultos maiores institucionalizados. Dimensão filosófica e ética de desvelamento

Ernesto Candeias Martins

e-mail: ernesto@ipcb.pt

Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Portugal

1. Introdução

A morte é algo inevitável no ser humano, faz parte da existência (Séneca), Daí que o homem deve estar preparado para essa realidade de morrer, de esperar ou 'o estar para a morte', como um ser sendo, acontecendo ao existir no mundo (Heidegger). Este sentido da morte, é um conceito que exige uma reflexão filosófica e ética no mundo actual, já que desencadeia sentimentos (dor, sofrimento, perdas, angústia, solidão,...).

2. Objetivos

Realizar uma reflexão epistemológica sobre a 'Morte', recorrendo a alguns poetas portugueses (Camilo Pessanha, Fernando Pessoa, V. Graça Moura, A. Feijó...) e de filósofos (Séneca, Schopenhauer, Levinas...), considerando que a 'morte é a musa da filosofia (Cap. 41 de 'Suplementos' de Schopenhauer) e, assim o homem de forma natural '*se prepara para a morte*' ('Fédon' - Platão). Procuramos, ainda saber o significado de envelhecer

e morte nos adultos maiores, já que se desvela no 'sentido de envelhecer' (no mundo, na relação, lembranças do vivido,...) e no sentido da morte', por isso, a vontade e o saber do adulto maior constrói esses significados, na sua trajetória de vida.

3. Metodologia

Para além do método hermenêutico, apresentaremos um estudo empírico sobre as percepções 'morte/morrer' e 'perda do 'outro' (resultado de questionário e entrevista), em 35 adultos maiores institucionalizados em lares residenciais portugueses, maioritariamente femininos (57%), média de idade 87 anos, católicos, baixa literacia, problemas de saúde e solidão. Observámos que a tristeza é o indicador mais referido, sabendo que é um sentimento que não atrai a atenção do 'outro' e que leva ao isolamento, solidão e depressão ou sofrimento interior.

4. Resultados

Confirmam a dificuldade de instrumentos para avaliar amplamente o conceito 'morte/morrer, morte do outro e perdas', pois há variadas atitudes perante o envelhecer e a finitude, dependendo da conceção de cada um, mas o isolamento nos adultos maiores não altera essa percepção. Enquadramos estes dados com a função da literatura filosófica e suas implicações no âmbito da terceira idade/idosos.

La pedagogicità della morte

Chiara D'Alessio

e-mail: chdalessio@unisa.it

Università degli Studi di Salerno. Italia

Serena Vezzo

e-mail: serenave@hotmail.it

Università degli Studi di Salerno. Italia

*Date parole al vostro dolore
Il dolore che non parla
sussurra al cuore troppo gonfio
e lo invita a spezzarsi
(Shakespeare, Macbeth, IV, 3).*

1. Introduzione

La morte o l'assenza della vita è una «realtà» percepita lontana nella nostra società; ci si distacca da questo pensiero, lo si rifiuta per paura, angoscia, rabbia, frustrazione, come evento di fronte alla quale gli uomini non possono far nulla e dove la vita continua nonostante la gente continui a morire.

In caso di malattia terminale fa più paura ai familiari che al paziente parlare di questo argomento, poiché il solo pensiero dell'eventuale assenza turba e destabilizza.

Ma, ci chiediamo, l'esperienza della morte è sempre «scacco» e «mistero»? E' consapevolezza, con Heidegger, di «essere per la morte»?

Se la crescita è una serie di abbandoni, ne consegue che l'uomo si confronta continuamente con quella dimensione strutturale dell'esistenza che è la perdita dell'oggetto. Il tempo, l'amore e, per chi crede, la fede, concorrono all'elaborazione del lutto ossia alla ridefinizione del nuovo spazio di vita.

L'uomo può accettare l'idea della morte e ciò non significa adottare un comportamento masochistico, ma osservare i propri limiti, ed entro questi valorizzare il proprio essere e dunque la propria vita.

La morte può dunque essere definita avvenimento, dimensione, evento dalle molteplici caratteristiche: *atipicità, singolarità, quotidianità, globalità, universalità, inevitabilità, irreversibilità, radicalità, ambiguità*.

2. Stato dell'arte

Dal punto di vista pedagogico, la prospettiva della morte aiuta la valorizzazione di ogni istante dell'esistenza, prestando attenzione anche ai dettagli della quotidianità, spesso sciupati, perché vissuti come scontati.

La morte è una realtà percepita lontana dall'essere e vissuta come il non essere, è negata dall'uomo così come l'essere nega il non-essere. Per la maggior parte delle persone, parlare e pensare alla morte significa presagire il «momento» e si preferisce spesso far finta di niente e non ascoltare le parole e le paure profonde del malato.

Discutere chiaramente, con parole semplici, anche della possibilità di morire, permette al paziente di dar sfogo ai suoi pensieri, che possono essere di angoscia, rabbia, aggressività, o di serenità e liberazione.

Una comunicazione centrata sulle caratteristiche specifiche del paziente riguardante il percorso da seguire ed i potenziali problemi potrebbe favorire la rinascita della speranza e il desiderio di continuare a vivere.

La razza umana è perfetta perché dotata di corpo e spirito, ma la medicina a volte si sofferma solo sulla materia fisica, tralasciando l'anima, bisognosa anch'essa di cure e amore nel suo percorso di sofferenza.

Nella società contemporanea esistono farmaci che allungano la vita, trattamenti che cancellano il tempo che passa, medicine che accompagnano i malati verso la loro fine, ma spesso, nel rapporto con i pazienti e i familiari che vivono e soffrono la morte, vengono tralasciati la cura psicologica e l'accompagnamento pedagogico.

La tecnologia spinge l'uomo verso una maggiore conoscenza della vita e di ciò che accade nel mondo: guerre, distruzioni, genocidi. Morti che vengono trasmesse come semplici informazioni, ricordando quel giorno come un momento di tristezza senza che ne segua alcuna riflessione circa i

motivi che spingono gli uomini verso la violenza, e senza alcuna riflessione circa il senso della vita e della morte.

3. Sviluppo della ricerca

di Serena Vezzo

Il nostro lavoro prevede, oltre alla trattazione degli aspetti teorici, anche uno studio di caso condotto su un ragazzo di ventisei anni con un cancro terminale. Ora il suo corpo e la sua anima non sono più fisicamente presenti su questa terra da ormai quattro mesi. Fabio immaginava che la sua vita non sarebbe stata lunga, soprattutto dopo le risposte incerte dei dottori, ma ha lottato, ci ha creduto e non ha mai mollato. Nei primi mesi, la malattia lo ha tenuto chiuso in casa a vivere la paura, la vergogna e la rabbia; poi grazie ai supporti che ha avuto, ha iniziato ad uscire e a farsi vedere.

Ha impiegato del tempo per capire che nessuno è più importante di noi stessi, e che nascondersi in casa non significava superare il problema, ma ne creava altri, come i continui pensieri negativi che danneggiano l'equilibrio mentale.

La sua saggezza e la sua maturità, durante la malattia, sono state fonte di crescita e di ispirazione per me. Fabio è stato un eroe perché ha vissuto la vita con dignità, determinazione e passione; perché ha accettato la morte.

Insieme abbiamo affrontato gli ultimi suoi tre anni di vita legati dall'amore, così vicini che nemmeno quel brutto male è riuscito a separarci.

L'idea della morte lo spaventava, non solo perché, a ventisei anni, voleva continuare la sua vita come un ragazzo «normale»; ma aveva anche la preoccupazione per noi, qui, che avremmo sofferto la sua assenza.

Durante i suoi ultimi mesi percepivo, da lui, il desiderio di donare.

Dinnanzi alla possibilità di morire e alla consapevolezza che questo evento si presentasse, Fabio era diventato privo di ogni pregiudizio, operava solo per il bene, osservava le persone con attenzione ed accanto a sé, ha desiderato chi riteneva sincero nelle manifestazioni d'affetto.

La morte è una realtà percepita e vissuta nella nostra società con paura: nessuno immagina la propria fine, ma quando la salute viene meno, non si può prescindere da questo pensiero e tutto viene vissuto con tristezza.

Per una persona giovane è ingiusto pensare alla morte, è contro natura; ma altrettanto innaturale è vivere con dolore, rabbia, insofferenza ogni giorno come se fosse l'ultimo: rimanere immobili e, soffrendo, aspettare che i giorni passino e finiscano, senza gustare gli attimi felici che la vita regala. Una mattinata di sole, o di pioggia; l'odore delle cose che

ci piacciono; la presenza dei propri cari e degli amici accanto; il vivere un amore che, nonostante le avversità e i limiti che incontra durante la relazione, rimane al tuo fianco, per camminare su strade nuove, diverse e lontane da quelle della rabbia e della paura.

Della morte con Fabio si parlava quasi tutti i giorni, cercando di dare un senso alla nostra vita, come dovrebbero fare tutti, persone malate e sane.

L'idea che una persona a noi cara passi da questa vita ad altra vita è difficile se non impossibile da accettare. L'ostinazione e i tentativi per farlo sopravvivere mi hanno resa egoista e poco realista di fronte ad un'evidenza a cui nessuno è pronto.

La morte è così lontana dall'uomo, viene percepita con timore, distacco, non se ne parla mai, tanto che al momento del passaggio e l'uomo stesso a non accettarlo e a provare ancora più dolore.

La sua sofferenza, però, e la sua triste fine non sono state vane.

Ad oggi vivo con la consapevolezza che la vita presuppone la morte così come il fuoco vuole l'acqua e la terra il cielo.

Due entità opposte ma necessarie l'una per l'altra; l'assenza di una delle due materie non presuppone la presenza dell'altra.

La consapevolezza della morte mette l'uomo di fronte alla necessità di dare, di amare.

Purtroppo è solo dopo la scoperta di un evento traumatico, o alla scoperta di una malattia e la presa coscienza che la morte possa giungere, che iniziamo ad analizzare e a gioire della vita e di ciò che questa può regalarci.

Durante l'evento ci si abbatte, è presente lo sconforto, la tristezza, la rabbia, la paura, ma è proprio durante la malattia che i sorrisi sono più sinceri e pieni di gioia, che un raggio di sole aumenta il piacere della giornata, la pioggia ci permette di ascoltare il suono del cielo e odorare quel profumo che solo la natura può regalare, e il vento viene percepito come una carezza sul viso.

Il corpo è solo la parte materiale della nostra persona, la nostra anima a fare di noi, esseri umani e, così come abbiamo premura di curare il nostro corpo, è bene sempre curare e salvaguardare la nostra anima.

Credo che l'obiettivo di ogni uomo è quello di diventare immortale, sempre vivo.

Ciò avviene attraverso i ricordi, attraverso la trasformazione che ognuno di noi subisce dopo l'incontro con un eroe; lì, in quell'attimo cambiamo, assorbiamo parte della persona che ci permetterà di essere diversi da ieri, sicuri del sentimento e delle emozioni che proviamo, incerti del domani ma pronti per amare senza aver paura della morte ma con la voglia di vivere.

Ringrazio Fabio per avermi amata senza scudi e senza limiti; ringrazio Fabio per avermi permesso di amarlo; ringrazio la vita che mi ha portata sul suo cammino.

La distanza fisica è forte, il dolore è immenso ma altrettanto grande è la gioia di ammettere di aver provato e conosciuto il vero amore.

È stato un esempio per me, ho visto la voglia di vivere in quegli occhi luminosi, pieni di dolore ma ricchi anche di amore.

Oggi mi sento più forte non mi lascio trasportare dalle frivolezze della quotidianità ed osservo il mondo con un'anima nuova, ancora ferita ma piena di lui che per me è e sarà il mio amore senza fine.

Se bisogna trovare il senso della vita, credo che dal punto di vista pedagogico è fondamentale ricercare il senso della morte per continuare serenamente il nostro percorso terreno.

4. Conclusioni

Gabriel Marcel afferma che l'immortalità non è una parte del nostro sapere, ma una ricchezza del nostro amore: *chi ama continua ad amare l'altro anche dopo la morte, vivendo la certezza che la morte non è un impedimento.*

La pedagogia, educando l'uomo alla vita, cerca di formarlo completamente, nel corpo e nello spirito. E dunque, come tale, deve educare anche alla morte, perché se il fine di ogni essere umano è vivere al meglio i propri giorni con consapevolezza, responsabilità, saggezza, allora deve rendere l'uomo pronto per affrontare anche la propria morte.

In cosa consiste dunque la pedagogicità della morte?

La morte stessa è una pedagogia: *dell'apprezzamento del valore del tempo, della riflessione sulla verità e l'essenzialità dell'uomo, della mobilitazione delle proprie energie, della biofilia, del senso dell'imperituro, dimensioni che devono declinarsi in una pedagogia di solidarietà, sapienza e responsabilità.*

Ci piace concludere con le parole di Etty Illesum, ebrea olandese morta ad Auschwitz nel 1943: «Sono accadute molte cose dentro di me in questi giorni, ma esse hanno finito al cristallizzarsi attorno ad un'idea: la nostra fine. L'ho guardata in faccia la nostra fine, probabilmente deplorabile, che si prospetta fin d'ora nelle piccole cose della vita ordinaria e le ho fatto posto nel mio senso della vita, senza che questo ne sia uscito sminuito. Non sono né amara né ribelle, ho trionfato sul mio abbattimento ed ignoro la rassegnazione. Continuo a progredire di giorno in giorno, senza più tanti ostacoli come una volta, pur considerando la prospettiva della nostra

eliminazione...Affermo spesso di aver saldato i miei conti con la vita, perché l'eventualità della morte è sì integrata nella mia vita. Guardare in faccia la morte e accettarla come parte integrante della vita, significa allargare questa vita. Al contrario, sacrificare fin d'ora anche un pezzetto di questa vita alla morte, perché si ha paura e ci si rifiuta di accettarla, è il modo migliore per non conservare altro che un povero pezzetto di vita mutilata, che meriterebbe a malapena il nome di vita. Questo può sembrare paradossale: escludendo la morte dalla propria vita non si vive in pienezza e, accogliendo la morte, al centro della propria vita, si allarga e si arricchisce la propria esistenza» (cit. in Lebeau, 2000, p.168).

5. Bibliografia

- D'Alessio, C. (2010). Prevenzione e trattamento dello stress nelle professioni d'aiuto: dalla psicobiologia della relazione di cura al significato esistenziale della sofferenza in: D'Alessio C., Minchillo I., *Le neuroscienze e l'educazione*. Lecce: Pensa.
- Donnarumma D'Alessio, M. (1999). *Vedere dal cuore*. Milano: Gribaudi.
- Donnarumma D'Alessio, M. (2008). *La danza dell'identità*. Milano: Gribaudi.
- Francoeur, R. J. (1970). *Un nuovo concetto della morte* in «Internazionale IDOC» (1 novembre 1970) 33.
- Frankl, V. E. (1998). *Homo patiens. Soffrire con dignità*. Brescia: Queriniana.
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Lebeau, P. (2000). Etty Illesum, *Un itinerario spirituale*. Milano: S. Paolo.
- Marcel, G. (1980). *Homo viator*. Torino: Borla.
- Messori, V. (1982). *Scommessa sulla morte. La proposta cristiana: illusione o speranza?* Torino: SEI.
- Palumbieri, S. (2000). *L'uomo meraviglia e paradosso*. Roma: Urbaniana University Press.
- Rahner, H. (1982). *Sulla teologia della morte*. Brescia: Morcelliana.
- Vezzo, S. (2014). *La pedagogicità della malattia e della sofferenza*, Tesi di laurea triennale in Scienze dell'Educazione, non pubblicata, Università degli Studi di Salerno, ottobre 2014.

Atención hospitalaria a niños con cáncer

Auxiliadora Durán Cotón

e-mail: auxi_dc@hotmail.com

Universidad de Sevilla. España

1. Introducción

La enfermedad y la muerte siempre han sido un temas muy difíciles de trabajar e investigar en nuestra sociedad, debido al concepto que tenemos de ambas dentro de nuestra cultura, más aún cuando el objeto de estudio son niños con dolencias tan graves como el cáncer. No son muchas las investigaciones que se han realizado en cuanto a este tema, y es por ello por lo que creemos fundamental que se realice un cambio en este sentido, que se concencie de que tanto la enfermedad como la muerte no solo tienen que ver con adultos, sino que los niños también pueden ser víctimas de ella y cómo estos pueden afrontarla.

Una forma de hacer conscientes a las personas de esta realidad ha sido a través del arte: obras literarias, cine, etc., que muestren este escenario de la manera más verídica posible. En los últimos años, se han realizado varias películas que reflejan la realidad que atraviesa un niño hospitalizado. Una de ellas es *Camino*. En esta obra se muestra el caso real sobre cómo una niña pequeña y su familia (profundamente católica) afrontan la enfermedad de esta, y se ven además de forma muy clara los roles que cada uno de los miembros de su entorno desempeña a lo largo del proceso de su enfermedad. Por ello, nuestra intención es realizar un análisis profundo, no solo de la película, sino de todas las

investigaciones que se han realizado sobre este caso y el impacto que tuvo en su momento.

Consideramos esta investigación de gran relevancia y una gran oportunidad, al no haberse realizado hasta ahora muchas indagaciones o análisis similares. Además, como ya hemos dicho, nuestra sociedad muestra una clara necesidad de conocer, comprender y asimilar cómo es el proceso de enfermedad y, en ocasiones, de muerte en la infancia, saber afrontarla y las fases que va a atravesar a lo largo del duelo.

Con la realización de esta investigación nos planteamos alcanzar los siguientes objetivos:

- Averiguar cómo afecta la enfermedad a cada miembro de la familia, tanto de forma individual como a las relaciones entre ellos.
- Conocer de qué manera afecta al niño la enfermedad en cuanto a la ruptura con su rutina (falta de contacto con su entorno, amigos, colegio, etc.).
- Descubrir cómo afronta el niño el proceso de su enfermedad y ver de qué forma evoluciona su actitud a lo largo del proceso.
- Comprobar hasta qué punto se informa al niño sobre la situación que está atravesando y de qué manera debe afrontarla.
- Averiguar cómo es el proceso de duelo en cada miembro de la familia y cómo aceptan la pérdida.

2. Fuentes y notas metodológicas

Como ya se ha dicho al principio, este tema tan concreto no posee una bibliografía específica muy amplia, más aún si tenemos en cuenta que lo que vamos a analizar es un caso real muy particular y concreto. Es por ello que los recursos con los que contaremos serán los siguientes:

- Análisis de la propia película *Camino*, dirigida por Javier Fesser en 2008 y que cuenta la historia real de Alexia González-Barros, una niña de 14 años que murió en 1985 tras sufrir un tumor maligno y cuyo proceso de enfermedad y muerte fue muy seguido desde el punto de vista espiritual y religioso y suscitó muchas polémicas por la forma en que dicha historia fue mostrada al llevarse al cine.
- Recopilación y análisis de la mayor cantidad posible de artículos y publicaciones sobre el tema a lo largo de los años, al haberse visto envuelto en ciertos aspectos por la polémica.

Una vez analizada la película y recopilada toda la información que existe en cuanto a este caso, realizaremos la comparación de esta con la información bibliográfica citada más abajo, prestando especial interés en

intentar cumplir los objetivos que nos hemos planteado con esta investigación.

Cabe destacar el hecho de que este apartado está sujeto a sufrir posibles cambios en función del tipo de información que vayamos recopilando y cómo creamos más conveniente que sea analizada.

3. Avance de conclusiones

Las conclusiones a las que esperamos llegar una vez finalizada la investigación son las siguientes:

- Descubrir que la enfermedad afecta por completo a las relaciones familiares, no solo entre el matrimonio, sino con los hijos, tanto el que está sufriendo la enfermedad, como los sanos; y al mismo tiempo genera una sensación de impotencia, frustración e incertidumbre que bloquea por completo a cada uno de ellos.
- Comprobar que el niño es con enorme diferencia quien más sufre y padece el proceso de enfermedad al producirse una ruptura con su vida cotidiana y verse alejado de su entorno, familia, amigos, etc., lo que generará en él en más de una ocasión ataques de rabia y frustración por no poder controlar una situación que le afecta a él de primera mano y, al mismo tiempo, a todas las personas que le rodean.
- Descubrir que, conforme el proceso de enfermedad avanza, el niño va poco a poco aceptando su situación y aceptando como rutina lo que para él antes era una simple pausa en su vida cotidiana.
- Verificar que, dependiendo de una serie de factores, entre ellos la edad del niño, la información que se aporte a este se realizará a un ritmo concreto y, sobre todo, adaptada a su edad y al momento de la enfermedad en que se encuentre, siempre teniendo en cuenta que dicha información será dada por los padres y que ellos recibirán toda la información posible y necesaria por los médicos y el personal sanitario.
- Comprobar que cuando llega el temido momento de la muerte, a pesar de que cada miembro de la familia podrá reaccionar de una forma u otra en función del rol familiar que desempeñase con el niño fallecido, muy probablemente atravesará las siguientes fases del duelo: negación o aislamiento, agresividad.

Debo señalar también el hecho de que yo misma me encuentro actualmente realizando mi tesis doctoral sobre un tema muy similar a este, por lo que no es un campo desconocido para mí y del que poseo gran cantidad de información y conocimientos.

Referencias bibliográficas y fuentes

- Åstedt-Kurki P., Paunonen M., Lehti K. (1997). Family member's experiences of their role in hospital: a pilot study. *J Adv Nurs* 1997: 908-14.
- Åstedt-Kurki, P., Hopia, H. y Vuori, A. (1999). Family health in everyday life: a qualitative study on well being in families with children. *J Adv Nurs* 1999; 29: 704-11.
- Burke S., Handley-Derry M., Costello E., et al. (1997). Stress-Point Intervention for Parents of Repeatedly Hospitalized Children with Chronic Conditions. *Res Nurs Health* 1997: 475-85.
- Callery, P. (1997). Caring for parents of hospitalized children: a hidden area of nursing work. *J Adv Nurs* 1997; 26:992-8.
- Fernández, M. (2000). La Pedagogía Hospitalaria y el Pedagogo Hospitalario. *Tabanque: Revista pedagógica*, 15, 139-150.
- Grau, C. y Cañete, A. (2000). *Las necesidades educativas especiales de los niños con tumores intracraneales*. Valencia: ASPANION.
- Grau Rubio, C. y Ortiz González, M.^a C. (2001). Atención educativa a las necesidades educativas especiales derivadas de enfermedades crónicas y de larga duración. En *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales* (pp. 169 - 186). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Grau, C. y Ortiz, C. (2001). *La Pedagogía Hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Kübler-Ross, E. (2003). *Los niños y la muerte*. Barcelona: Luciérnaga.
- Martino, R. (2007). El proceso de morir en el niño y en el adolescente. *Pediatría integral*, XI(10), pp. 926-934.
- González-Simancas, J. L. y Polaino-Lorente, A. (1990). *Pedagogía Hospitalaria. Actividades educativas en ambientes clínicos*. Madrid: Narcea.
- Schaefer, D. y Lyons, C. (2001). *Cómo contárselo a los niños*. Barcelona: Médici.
- Violant Holz, V., Molina Garuz, M.^a C., Pastor Vicente, C. (2011). *Pedagogía hospitalaria: Bases para la atención integral*. Laertes educación.

La fabricación pedagógica del Infrahombre

Albert Esteruelas Teixidó

e-mail: albertesteruelas@ub.edu

Universidad de Barcelona. España

Jordi García Farrero

e-mail: jgarciaf@ub.edu

Universidad de Barcelona. España

1. Introducción

Muerto dios, muerto el hombre y agonizantes los relatos modernos, la economía ha pasado a ser la medida de todas las cosas. Si en los tiempos modernos la fuerza muscular, guiada por la inteligencia, había sido el factor de supervivencia, la economía, paulatinamente se ha erigido en la posibilidad del hombre en la sociedad. Camuflada bajo la forma de la libre competencia, la economía se ha transformado en la característica humana que nos ha acercado a la vida natural. Todos los valores como en el campo, como en el gueto, van reduciéndose, empequeñeciéndose y humillándose, al simple y único de permanecer con vida deviniendo este, y no otro, el valor-motor de la ética en las sociedades neoliberales.

Fagocitada la sociedad, siendo la economía puro libre mercado, ya no dispone de un *hors du nomos*. Si en Hobbes el estado de naturaleza sobrevive en la figura del soberano, como indicó Agamben (2010, 51), en nuestras sociedades postmodernas es la economía, en tanto que fuerza de sumisión de los destinos, el *nomos* de la humanidad.

En esta comunicación indagamos la forma en que una cierta pedagogía -que ha devenido mayoritaria-, a fuerza de responder a las «demandas» sociales de adaptación, de utilidad y de pragmatismo, ha acabado por construir el infrahombre; en definitiva, se trata de describir el proceso por el cual la pedagogía ha transitado de la construcción del hombre, de la cultura, de la sociedad, de la utopía, de la vida; a la del infrahombre, de la naturaleza, de la economía, de la distopía, de la muerte. Describiremos, pues, cómo la pedagogía se está acercando inexorablemente a la pedagogía de la muerte.

Para realizar este estudio, nos adentraremos en el experimento y el horror de los campos de concentración en tanto que paradigma de la producción del hombre-naturaleza, del infrahombre. Veremos cómo la interpretación mayoritaria del campo de concentración como paradigma de lo moderno resulta insuficiente para describir las prácticas de vida y muerte que allí se produjeron. Los campos y el gueto no solo no fueron fruto de la modernidad, sino que podríamos considerarlos como los cimientos de la posmodernidad.

Hay que denunciar el retrato de los campos, como una fábrica de producción de la muerte, una interpretación avalada por las aportaciones de Max Weber sobre la burocracia y con la inestimable colaboración de Bauman en *Modernidad y Holocausto*; duda, el proceso burocrático fue la forma que adoptó la *Shoa*, pero los campos funcionaron como una fábrica de producir la animalización del hombre, el infrahombre. Si la *Shoah* se produjo con el anhídrido carbónico en los camiones y el gas Zyclón en las cámaras de gas, la animalización se alimentó de darwinismo, competencia y lucha por la vida. La sociedad que fue el campo se encuentra a caballo de la comunidad humana y la comunidad natural, sin decantarse en un sentido u otro. Comunidad humana para «superiores», para aquellos que se encargan de administrar la opresión; comunidad animal para «inferiores», para quienes no siendo dignos de la humanidad deben ser «dignificados» en la pura animalidad.

A partir del funcionamiento del campo intentaremos detectar todas aquellas prácticas sociales, seguidas por la pedagogía, que en el funcionamiento social de las sociedades postmodernas se encuentran en el campo y en el gueto. Finalmente, nos adentraremos, en la forma de educar a los hombres para la muerte, pedagogía que genera el infrahombre.

2. El nacimiento del infrahombre

Deberíamos comenzar por recordar que lo que mejor define al campo, como indicó Agamben (2005, 74), no es solamente la negación de la

vida, sino la negación de la muerte, recordar «que ni la muerte ni el número de víctimas agotan en modo alguno su horror, que la dignidad ofendida no es la de la vida, sino la de la muerte». Es precisamente este no morir el destino que el infrahombre compartía con esa enigmática figura que se ha descrito en los campos de concentración: el *musulmán*¹. Aquellos cuya supervivencia les aseguraba, paradójicamente, la aniquilación (Agamben, 2005, 89). Aunque todavía no hubiera alcanzado la muerte física al *musulmán*, su intelecto ya no se encontraba en el reino de los vivos, agotado o moribundo (Levi, 1995, 120-121). La muerte si es moría en el proceso de selección o, posteriormente, se moría en el vivir del campo. En el proceso de deshumanización del *Lager*, no era idéntico morir al principio que en la frontera, o más allá, del espacio del *musulmán*.

En Auschwitz, efectivamente, no se moría, en la fábrica que era el campo se producían cadáveres, cadáveres sin muerte (Agamben, 2005, 74). Como escribió Finkelkraut (1998, 107), en Auschwitz había cadáveres vivos y muertos. El campo, como el gueto, generó cadáveres sin muerte, zombis; la cámara de gas, por contra, produjo cadáveres muertos. La cámara de gas proporcionaba, generalmente, una muerte humana, con el resto de humanidad excedente del viaje en los vagones para animales, si es que era posible todavía algún tipo de excedente de humanidad; pero en el campo morían los infrahombres, aquellos que en tanto que subhombres tuvieron una *subvida*, de la misma forma que tendrían una *submuerte*, una muerte de una vida más marcada por la Historia que por la dignidad.

Porque no puede morir completamente aquello que no está completamente vivo. Solo el hombre puede morir humanamente, solo el hombre promueve la compasión y solo el infrahombre, el hombre degradado de su humanidad, permite el asesinato tranquilo, sin remordimientos, asesinato con infraconciencia, la única conciencia que puede poseer el infrahombre². En la muerte, sin embargo, hombre e infrahombre, culto e ignorante, civilizado o bárbaro, son iguales. No existen diferencias en la muerte. Pero solo los hombres piensan en la muerte; en la pura biología, en la nuda supervivencia solo se piensa en algo que, no siendo vida, no

1 La experiencia del musulmán, que permanece unida al *Konzentrationslager*, fue conocida con otros nombres pero, lo que no deja de extrañarnos, es que no sea citada en los estudios históricos, filosóficos, pedagógicos (Agamben, 2005, 53). La popularización del fenómeno se la debemos a Giorgio Agamben (2005, 44). Cabe recordar que más allá de dicha figura solo lamentablemente podemos hallar cámara de gas, tiros, ceniza y humo.

2 «(...) antes de morir, la víctima debe ser degradada, para que el matador sienta menos el peso de la culpa. Es una explicación que no está desprovista de lógica, pero que clama al cielo: es la única utilidad de la violencia inútil» (Levi, 1995, 108).

es todavía muerte: «Casi nunca tuve tiempo que dedicar a la muerte; tenía otras cosas en las que pensar, encontrar un poco de pan, descansar del trabajo demoledor, remendarme los zapatos, robar una escoba, interpretar los gestos y las caras que me rodeaban. Los objetivos de la vida son la mejor defensa contra la muerte: no sólo en el Lager» (Levi, 1995, 127).

La condición infrahumana es la que corresponde a los tiempos post-modernos, puesto que la postmodernidad se caracteriza por la pérdida de fe de los grandes relatos de la modernidad. Torturado en los campos y en el gueto, el hombre no recuperará nunca más la fe en la humanidad (Levi, 1995, 22): he aquí el fruto de la biopolítica nazi inscrito en un continuo biológico (Agamben, 2001, 89). El habitante del inframundo no es, en consecuencia, un hombre moderno, todo lo contrario, es ya el anuncio de la postmodernidad, hombre sin relato de la vida y sin fe. La pérdida del hombre sumido en la posmodernidad es, de alguna manera, el infrahombre. El pesimismo es el humo de la fe que transcurre por el ancho de la chimenea. Por eso, solamente los creyentes, aquellos que mantuvieron la fe y el sentido de la vida, mantuvieron una parte de la humanidad que la gobernabilidad del campo luchaba por hacerla desaparecer: «(...) en el suplicio de la vida diaria, los creyentes vivían mejor» (Levi, 1995, 125).

El infrahombre es el habitante del campo, el que como el *musulmán* también habita la zona de la despiadada transformación de la personalidad de los internos, la zona a la que aboca la situación extrema. El campo como metáfora de los habitantes de las sociedades postlaborales. En el *Lager* los hombres y mujeres que entran van diluyéndose en su humanidad; devienen presas cuya humanidad está permanentemente en duda enterrada «bajo la ofensa sufrida o infligida a los demás» (Levi, 2008, 166). El infrahombre más que ser una sombra entre el hombre y el no hombre (Agamben, 2005, 41-89), es una sombra que transita entre el hombre y el musulmán. Un detalle que desgraciadamente Giorgio Agamben no ha caracterizado. Sus aportaciones, numerosas e imprescindibles, se centran en la figura del musulmán, pero no aborda el tema del infrahombre que, a nuestro entender, se ha hecho indispensable para comprender nuestra sociedad y los *Lager*. Sin infrahombre no se puede entender Auschwitz.

La infrahumanidad, en tanto que forma parte de la humanidad, admite grados y también direcciones. Es infrahumano el que inflige ofensa y el que oprime.

Si todos los hombres vivimos una vida azarosa, una vida difícil de determinar, de guiar, de escoger personalmente; desgraciadamente, el infrahombre es aquel que vive una vida que es puro azar, pura provisionalidad, pura y nuda transitoriedad, como los individuos de la vida (Levi, 2008, 181). Esta transitoriedad, no obstante, es la que corresponde al campo y al gueto, pero que nada hace pensar que sea un estado permanente: la

transitoriedad es transitoria; esta es la ilusión vana que transforma el momento en terrible. Y aquí encontramos una de las claves de la derrota de la resistencia: pensar que la realidad nos puede dejar de aprisionar por unos instantes, una respiración de aire fresco, una noticia de la familia, un contrato laboral.

Estos efectos deshumanizadores de la transitoriedad eran conocidos por los nazis: «El no saber cuánto iba a durar el encarcelamiento era algo que nunca podían asimilar, algo que los agotaba y que quebrantaba la voluntad más firme» (Cordero de Ciria, 2010, 134). No existe realidad más real que la transitoriedad. Como los refugiados (Bauman, 2011, 54). La vergüenza y la culpa son anclas de la infrahumanidad tanto o más pesadas que la transitoriedad.

En el *Lager* la vida misma se ha externalizado. Pertenece al azar del campo. Pero el hombre es esencialmente aquel que tiene una ilusión: la de determinar su propia vida. Es también una esperanza. En el campo, la esperanza y a ilusión han desaparecido: el hombre, no pudiendo dejar de ser hombre se ha externalizado también a sí mismo. Es la caída en el tiempo. Es el final. Es la pedagogía al servicio del mercado.

3. Conclusión

Si abordamos este tema ahora es por su enorme actualidad, porque el origen del *musulmán* lo encontramos en la animalización del ser en los campos, en la reducción a la pura y nuda vida, a la vida darwinista de las sociedades posliberales, a la vida biológica, fisiológica, médica. Si el hombre es competencia y colaboración, el infrahombre es pura lucha por la existencia, pura licuación, pura y nuda supervivencia, «es (...) el ejemplar humano más idóneo para esta manera de vivir» (Levi, 2008, 133). Pura adaptación darwinista: «En el *Lager*, donde el hombre está solo y la lucha por la vida se reduce a su mecanismo primordial, esta ley inicua está abiertamente en vigor, todos la reconocen» (Levi, 2008, 120; *la traducción es nuestra*).

La pedagogía tiene un reto. La pedagogía de la sociedad posmoderna tiene un reto, el reto de la resistencia a la animalización del hombre, a la condición infrahumana. Dicha resistencia deberá ser una resistencia a la reducción de la pedagogía a la economía, a la ciencia experimental; una resistencia al campo y al gueto.

La condición infrahumana es la que corresponde a los tiempos postmodernos, puesto que la postmodernidad se caracteriza por la pérdida de fe de los grandes relatos de la modernidad. Torturado en los campos y en el gueto, el hombre no recuperará nunca más la fe en la humani-

dad (Levi, 1995, 22): he aquí el fruto de la biopolítica nazi inscrito en un continuo biológico (Agamben, 2001, 89). El habitante del inframundo no es, en consecuencia, un hombre moderno, todo lo contrario, es ya el anuncio de la postmodernidad, hombre sin relato de la vida y sin fe. La pérdida del hombre sumido en la posmodernidad es, de alguna manera, el infrahombre. El pesimismo es el humo de la fe que transcurre por el ancho de la chimenea. Por eso, solamente los creyentes, aquellos que mantuvieron la fe y el sentido de la vida, mantuvieron una parte de la humanidad que la gobernabilidad del campo luchaba por hacerla desaparecer: «(...) en el suplicio de la vida diaria, los creyentes vivían mejor» (Levi, 1995, 125).

El campo como metáfora de los habitantes de las sociedades poslaborales.

El infrahombre es la degradación, condición infrahumana que se genera cuando se vive en una sociedad sometido al poder absoluto, al poder del hecho, que nos rebaja y nos empequeñece. Podríamos decir que en tanto que hombre-animal ha sido eliminado de la naturaleza haciéndole adoptar la forma del infrahombre, un hombre en una sociedad que, en tanto que no elimina por completo al hombre, todavía se lee como sociedad y no como naturaleza, pero que en la medida que lo degrada permite fundar un tercer reino: la sociedad neoliberal, con sus nuevos musulmanes.

Infrahombres que no son el fruto de una transformación planificada, como explicó Primo Levi (2000, 97-98), sino «la consecuencia lógica del sistema: un régimen inhumano difunde y extiende su inhumanidad en todas las direcciones, y especialmente hacia abajo, a menos que haya resistencias o temperamentos excepcionales, corrompe tanto a las víctimas como a sus victimarios». En definitiva, el campo, como el neoliberalismo, representó una cosmovisión, una ideología. El campo, como el neoliberalismo, es la subyugación del hombre a la idea, ya sea al libre mercado o al darwinismo social, o a las dos; es la falta de control y planificación.

La solución final pretendía un territorio *judenfrei*. A medida que se extendía el territorio alemán el objetivo de alejar a los judíos devenía más difícil. Se intuyó que solamente el exterminio permitiría conseguir el objetivo. Hoy las necesidades de la libre economía de no cargar con cargas humanas no deberían adoptar la forma contemporánea del exterminio sino la del exilio y el encierro. La solución final es la aniquilación de la protección sin alternativa, la aniquilación de nuestra humanidad, de la democracia, de la cultura. Quizá Alemania ganó la guerra.

4. Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2005). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo sacer III*. Valencia: Pre-textos.
- Agamben, G. (2010). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- Bauman, Z. (1997). *Modernidad y holocausto*. Madrid: Sequitur.
- Bauman, Z. (2011). *Temps líquids. Viure en un època d'incertesa*. Barcelona: Viena Ediciones.
- Cordero De Ciria, J. E. (2010). *Holocausto: Guía didáctica*. Madrid: Hebraica.
- Finkielkraut, A. (1998). *La humanidad perdida: ensayo sobre el siglo XX*. Barcelona: Anagrama.
- Levi, P. (1995). *Si esto es un hombre*. Barcelona: Muchnik.
- Levi, P. (2000). *Los hundidos y los salvados*. Barcelona: Aleph editores.
- Levi, P. (2008). *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: Aleph editores.

página intencionadamente en blanco

«Rosebud» o: Educar para la autonomía entendida como (inevitable) heteronomía. La muerte de los ancianos, en sus casas y en soledad, como una situación-limite en pedagogía

Nuno Fadigas

e-mail: nfadigas@gmail.com

Universidade de Porto, Portugal

*«Todo creador es una sombra»
(Gilles Deleuze)*

1. Introducción

En febrero de 2011, fue encontrada muerta, en su casa –en Lisboa–, una anciana (87 años). La peritaje de medicina legal indicó que llevaba muerta desde 2002; por lo tanto, tras 9 años¹.

Pocos días después, otro anciano (70 años) fue encontrado muerto, también en su propia casa –en Cantanhede–, y no había sido visto por ninguna persona hacía tres meses².

En abril de 2011, un adulto (56/57 años) que no había sido visto desde hacía mucho tiempo, aproximadamente 2006/2007, fue encontrado muerto también en su propia casa –en Oeiras³.

1 Ver: «Caso de idosa encontrada morta em casa mostra 'urgência' no combate ao envelhecimento demográfico», *Diário de Notícias/Lusa*, 09.02.11 (recuperado en 18.11.14).

2 Ver: «Cantanhede: homem estava morto em casa há três meses, não há suspeita de crime», *PÚBLICO/Lusa*, 12.02.11 (recuperado en 18.11.14).

3 Ver: «Homem que não era visto há anos estava morto em casa», *Diário de Notícias/Lusa*,

En mayo de 2012, otro anciano aún (79 años) fue encontrado muerto, también en su propia casa -en Ota, Alenquer-, y dado el avanzado estado de descomposición de su cuerpo, las autoridades sospechan de que la muerte había ocurrido hacía varios meses⁴.

Este año aún, en septiembre de 2014, otro anciano (75 años) fue encontrado muerto, también en su propia casa -en Coimbra-, una semana después de ser visto por la última vez⁵.

Lamentablemente, esto no acontece solamente en Portugal. También, por ejemplo, en Francia, de acuerdo con lo que fue noticiado por muchos periódicos en todo el mundo, un anciano español (91 años) muerto hace 15 años, fue encontrado «por casualidad» - y este pormenor es muy curioso-, en su casa -en Lille⁶.

Todos sabemos que estas son muertes sin «culpados». Pero esto no quiere decir que no haya responsables por estas (terribles) situaciones. Y probablemente, somos, sin excepción, nosotros los (ir)responsables. ¿Habrá alguna relación entre el actual modelo educacional, que tiene la autonomía por finalidad, y lo que ha sido descripto? ¿Qué pasa cuando los ancianos expiran como «meros» viejos, y no ya como padres, abuelos o simplemente amigos?

Aceptamos que la educación tiene la autonomía por finalidad. La educación enfrenta el reto de promover el desarrollo integral del individuo, de tornar posible, tanto cuanto es posible, la actualización de las potencialidades del niño -y, claro, no solamente del niño (recordamos, para el efecto, Gaston Mialaret, que en *Les Sciences de l'Éducation* (1976), habla, entre las otras extensiones de la educación, de la que se refiere a la edad, y que implica pensar la educación como algo que se extiende desde el nacimiento hasta la muerte- curiosamente, *hasta la muerte...*). Pero, ¿que significa «autonomía»?

2. La autonomía como (inevitable) heteronomía

La autonomía es, ante de todo, la capacidad de nombrarse a sí mismo, de dar a sí mismo⁷ su propia ley. Sin embargo, y como muchos autores

(recuperado en 18.11.14).

⁴ Ver: «[Idoso encontrado morto em casa na Ota](#)», *Jornal de Notícias*, 29.05.12 (recuperado en 18.11.14).

⁵ Ver: «[Idoso encontrado morto em casa com queimaduras no corpo](#)», *Correio da Manhã*, 08.09.14 (recuperado en 18.11.14).

⁶ Ver: «[Francia: anciano muerto hace 15 años fue hallado por casualidad en su casa](#)», *El Comercio*, 20.10.12 (recuperado en 18.11.14).

⁷ Recordamos que, en relación con el concepto de *sí mismo* -y en *Sí mismo como otro* (1996)-, Ricoeur habla de *solicitud* y *reciprocidad*, basado en la idea de *amistad* de Aristóteles. Estamos, entonces, a hablar de categorías simultáneamente personales y (intrínsecamente) éticas.

señalan, la autonomía esta claramente dependiente de la heteronomía. Recordamos, para el efecto, Pierre Levy (1994), que haciendo una comparación entre un hormiguero y una comunidad de científicos, dice que la originalidad que es, por definición, una característica del descubrimiento científico, esta conectada con la conexión. Los científicos trabajan en red, «leyendo» a los demás -y por eso los encuentros científicos (simposios, conferencias, coloquios, etc.)-, y *sumando* los *sus* descubrimientos a los de todos los otros que oyeran ya. Y por eso habla Levy de «inteligencia colectiva». Contrariamente, entonces, a las hormigas: basta pensarse en la pobre hormiga *Antz*, que quería evadirse de un mundo -el del hormiguero- en que todo estaba ya decidido.

Hablamos, por lo tanto, de la autonomía en su relación con la inteligencia, con la cognición, con los aspectos del *saber* que tan cultivados son por la escuela. Y es curioso cómo también George Steiner abre *Las Gramáticas de la Creación* (2011): «Ya no tenemos comienzos». Lo mismo, aunque con otras palabras, afirma Foucault, cuando en *¿Que es un autor?* (1999) problematiza precisamente la categoría del *autor*, llamando la atención de que este es, más que un punto de partida, un punto de llegada: un resultado de una hola, de un «vórtice» -como señala Henri Bergson en *La intuición filosófica* (1969)- que ha comenzado tras mucho tiempo. O Deleuze, que establece que «todo creador es una sombra» (1999: 213). Concluyendo, todo escritor es, ante de todo, un lector. La originalidad solo existe en un entorno de mesmedad. Y la autonomía solamente aparece enrollada por la heteronomía.

3. Ética de la creación, creación de una (nueva) Ética en pedagogía

Hay una ética en todo lo que se ha dicho. El conocimiento implica también una moral: de respecto relativamente a las creaciones de todos los otros. De respecto y incluso, en algunos casos, de veneración -sin, claro, dogmatismos.

¿Y si esto acontece en una esfera -el conocimiento- en que la relación no es tan obvia, cómo hablar de una cuestión tan simple como el sentido de la vida? En realidad, todo esto está relacionado, directa o indirectamente, con esta cuestión: yo estudio para obtener, en futuro, una vida mejor, una vida con, supuestamente, más felicidad. Pero, ¿*como* se llega a esta última?

Peter Singer, en *Ética Práctica* (2009) -y también en *How are we to live?* (1993)-, habla de la «paradoja del hedonismo», es decir, de que la felicidad es un subproducto de la adopción de una postura ética. Cuando

«trabajo» solamente para mí mismo, la felicidad se evade porque la insatisfacción deviene algo permanente. Si hoy consigo esto, mañana -pienso- conseguiré aquello: ¿si hoy ya tengo una pequeña fortuna, porque no ambicionar una mayor? Una película que es absolutamente notable para comprender la «paradoja del hedonismo» de la que habla Peter Singer, o incluso la «lista de preferencias objetivas» a la que se refiere Susan Wolf (2009), es *Antes de partir*, de Rob Reiner: «Mi profesor de filosofía [se dice en *Antes de partir*] nos asignó un ejercicio: 'la lista antes de partir'. Era una lista de todo lo que queríamos hacer antes de 'partir'». Esto es el reto, en dicha película, que a unirá dos enfermos del cuerpo -y un es rico y otro es pobre-, en un viaje que los acercará a la cura de suyas almas y permitirá responder a la cuestión filosófica: ¿cuál es el sentido de la vida?

Y porque hablamos de películas, hay que recordar también al filósofo español Juan Carlos Rivera (2005), que partiendo de la análisis de *Hannah y sus hermanas*, también habla de la felicidad como un subproducto: un subproducto que resulta de ayudar los otros. Hay, por lo tanto, una conexión entre la felicidad y la ética entendida, ante de todo, como solicitud -muy «trabajada» ya por Aristóteles en la antigüedad.

Volvemos ahora a los (pobres) ancianos. ¿Qué justifica tan gran falta de dignidad en la muerte? Se deduce de lo que se ha dicho, que nuestro actual modelo educacional parece partir de una errada concepción de lo que es la autonomía; de la autonomía como mera diferenciación, y que parece resultar en que cada uno de nosotros, en el limite, va a devenir en un ermitaño. Sin procrear -y no se mire en estas palabras ningún conservadurismo, aunque, tan solo, una ética para la contemporaneidad-, podremos hipotecar nuestra felicidad, precisamente creyendo, erróneamente, estar en el camino que a ella conducirá. Las instituciones, como la Seguridad Social, son importantes para ayudarnos, aunque la responsabilidad sea de todos nosotros -y por eso se habla aquí de «ayudar». Los técnicos de la acción social son entrenados para tornarse también humanos en la profesión, y esto es muy importante, aunque eso no podrá legitimar -y sustituir- a que cada niño, en lugar de ser educado para devenir una efectiva *persona*, sea solamente enseñado para tornarse un mero *técnico*.

Es preciso, y muchas veces, promover algo como uno *Almoço a 15 de Agosto*⁸; pero es también necesario, y la educación podrá ayudar, proporcionar otros almuerzos en que la «intergeneracionalidad» sea una efectiva realidad.

8 Esta es la traducción portuguesa de la película de Gianni Di Gregorio, *Pranzo di ferragosto*, en que un conjunto de ancianas, habitualmente solas, conocerá un día diferente, en que un adulto las invitara para almorzar en su casa.

4. Consideración final

«Rosebud», concluimos, es la *ultima palabra* dicha por Charles Foster Kane precisamente antes de morir. Y esta es una palabra-misterio –el misterio, que tenemos que comprender, de cómo habremos de vivir, para que nuestros últimos días no sean como los del *Ciudadano Kane*: rico... y solo. Esto es, para mí, materia necesaria para que nosotros pensemos, con urgencia y sin preconceptos de «moralismo», *la pedagogía ante la muerte*. Porque, más allá de la lección ficcionada de *Ciudadano Kane*, hay, en pleno siglo XXI, ancianos muriendo solos en sus casas...

5. Películas

Antes de partir, Rob Reiner, 2007, EUA, 97 min.
Antz, Eric Darnell & Tim Johnson, 1998, EUA, 83 min.
Ciudadano Kane, Orson Welles, 1941, EUA, 119 min.
Hannah y sus hermanas, Woody Allen, 1986, 103 min.
Pranzo di ferragosto, Gianni Di Gregorio, 2008, Italia, 75 min.

6. Referencias bibliográficas

- Bergson, H. (1969). *La pensée et le mouvant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Deleuze, (1999). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- Foucault, M. (1999). *¿Qué es un autor? Entre filosofía y literatura*. Obras esenciales I. Barcelona: Paidós.
- Lévy, P. (1994). *L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte.
- Mialaret, G. (1976). *Les Sciences de l'Éducation*. Paris: PUF.
- Ricoeur, P. (1996). *Si mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Rivera, J. A (2005). *Lo que Sócrates diría a Woody Allen: Cine y Filosofía*. Madrid: Espasa Calpe.
- Singer, P. (1993), *How are we to live?* Melbourne: Text Publishing Company.
- Singer, P. (2009), *Ética Práctica*. Madrid: Akal.
- Steiner, Georges (2011). *Las Gramáticas de la Creación*. Madrid: Siruella.
- Wolf, S. (2009). «Felicidade e Sentido: Dois Aspectos da Vida Boa» in Murcho, D. (org.), *Viver para quê? Ensaio sobre uma vida ética* (trad.). Lisboa: Dinalivro, pp. 157-186.

página intencionadamente en blanco

Una paura medievale della morte

Angela Giallongo

e-mail: giallongoa@libero.it

Università di Urbino (Italia)

1. Introduzione

Per i contemporanei può essere difficile prendere sul serio l'approccio medievale alla morte e ammettere che i nostri avi avessero lasciato spazio anche ad idee sessuofobe, credendo alla possibilità, già radicata nella tradizione classica, che si potesse morire per lo sguardo di una donna. Questa credenza è ben visibile in ambito occidentale nei principi metafisici, filosofici, religiosi, medici e culturali che avevano via via rinsaldato un pregiudizio esistente da secoli. Diverse immagini letterarie e figurative sviluppatasi in ambito anglosassone, italiano e altrove in Europa, fra il XII e il XIV secolo, associavano la rappresentazione del femminile al *timor mortis*.

L'enigmatica Medusa costituisce l'esempio più ovvio di questo meccanismo di stereotipia. I suoi tratti aggressivi, minacciosi e punitivi documentano gli standard dei concetti medievali e ancora di più quelli dell'immaginario pre-moderno sulla mortalità nella direzione prospettata da E. Morin.

Le impressioni e i sentimenti dei nostri antenati di fronte alla misteriosa vulnerabilità dell'esistenza influenzavano il loro modo di vivere e di concepire il rapporto tra i sessi. Il senso di paura e di sgomento -intensamente onnipresenti, secondo Huizinga, alla fine del Medioevo-

scatenati di continuo dalle infermità, dalla mortalità infantile, dalle carestie, dalle assidue guerre, dalle esigue competenze dell'arte medica e dagli insegnamenti della Chiesa li avevano convinti di non essere i padroni della terra e che soltanto l'assolvimento dei doveri religiosi avrebbe salvato il loro interminabile legame con l'aldilà. Con questi pensieri consolatori la visione della vita emotiva e sociale tra i sessi veniva plasmata dalle credenze sulla morte. Le immagini tenebrose dei *Libri d'ore*, sempre più popolari dal XIV secolo, degli artisti e degli scultori ricordavano la penosa corruzione del corpo, giustificata dai discorsi scritti.

E' quindi plausibile presupporre come l'angoscia medievale di fronte al lutto avesse spinto a proiettare sul gruppo femminile la principale responsabilità della distruzione della vita. Basti poi pensare alla teoria del peccato originale inteso come causa prima della sofferenza e della corrottilità: il prezzo da pagare per la colpa commessa da una donna, Eva. La femminilizzazione del peccato originale ha condotto la tradizione cristiana verso un determinato immaginario notturno trattato da Durand come un regime sessualmente esplicito, in quanto concentrato sulla stigmatizzazione della donna ritenuta segreta alleata della temporalità e della morte.

Un esame più ravvicinato di come questa immaginazione abbia pervaso attraverso gli scrittori e gli artisti la vita individuale e collettiva offre la possibilità di evidenziare alcune funzioni svolte da un personaggio fittizio che nella cultura visiva e scritta incarnava le paure dominanti. Il pericoloso mito pubblico di Medusa, che ha lungo guidato la tradizione pedagogica occidentale, solleva infatti diversi aspetti problematici della storia medievale dei sentimenti verso Thanatos.

2. Insegnamenti pubblici fra il XII e il XIV secolo

Diverse fonti letterarie hanno trasmesso insegnamenti pubblici che consentono oggi di individuare i tasselli intorno ai quali veniva costruita la relazione tra il femminile e la distruzione. Lo sguardo agghiacciante di Medusa è stato spesso il filo conduttore di un fenomeno che ha rappresentato nel secondo millennio europeo una grande varietà di minacce emotive. Come testimoniano due significativi esempi: le narrazioni terrificanti del *De nugis curialium* di Walter Map, scrittore gallese del XII secolo e gli *exempla* del poema didattico *La Comedia* (1308-21), dedicata dall'italiano Dante Alighieri al viaggio allegorico nei regni dell'oltretomba.

Nel regime notturno dell'immaginario medievale, proposto da Durand, esercitavano un particolare tetro fascino l'acqua, i ritmi lunari, la capigliatura fluente, i serpenti, lo sguardo e il sangue mestruale. Erano infatti

questi gli ingredienti classici –come sostiene una mia recente ricerca del 2013– delle storie sulla femminilità malefica.

Nell'Europa cristiana, prima ancora che si istituzionalizzasse la caccia alle streghe, si rispettò con i teologi, i chierici, i medici e con i letterati l'idea che l'occhiata di una donna potesse ammorbare la salute, la conoscenza e far incartapecorire i sentimenti, in una parola, provocare la morte. In particolare, le donne mestruate e/o in menopausa, erano ritenute creature, al pari di Medusa, Eva, della fata Melusina e della Pulzella velenosa, imbottite di «mortalissimi umori».

3. Walter Map, un chierico gallese

Tra la seconda metà del XII secolo e i primi decenni del XIII secolo, Walter Map, *clericus Regis*, recuperava con il *De nugis curialium* –scritto tra il 1180 e il 1191– avventure teratologiche inquietanti provenienti dalla narrativa tradizionale orale e dalla letteratura latina. Con queste storie di varia matrice intendeva *docere* e *delectare* la corte di Enrico II Plantageneto, esprimendo radicali sentimenti misogini ben supportati dalle idee dominanti sulla pericolosità del mondo femminile.

In particolare, un racconto del Libro IV riflette inquietudini maschili profondamente radicate che si erano abilmente coniugate all'intento didattico e al marchio ideologico della tradizione folclorica. Molte sono le conseguenze interessanti dovute all'indirizzamento paideutico di stampo antico, biblico e patristico, specialmente nella diffusione delle dinamiche conflittuali nei rapporti tra i sessi.

La *fabula* del calzolaio di Costantinopoli si dimostra senza dubbio all'altezza di questo immaginario letale. Il giovane artigiano, che aveva conquistato una certa perfezione superiore a quella dei maestri grazie alla sua traboccante inventività, era inoltre particolarmente soddisfatto per come si era distinto dagli altri nell'arena, dove si era sempre guadagnato la palma del vincitore in tutte le gare.

Ma la luce chiara di tali successi si era spenta nel giorno in cui si era innamorato di una fanciulla bellissima di ceto più elevato: infatti nel momento in cui «l'accorse tutta nel cuore, ne bevve un funesto veleno» (Libro IV,12).

La sua vita *admirabilis* precipitò così nel buio di esperienze dure e avvilenti, perché ormai aveva perduto se stesso bevendo quella *pestilentem maliciam qua totus deperit*.

Anche il suo lavoro ormai non aveva più senso nell'impari battaglia tra la viltà della sua condizione e il rango elevato dell'amata. In nome della struggente brama di possesso il giovane affrontò allora accanite lotte

sociali, facendosi con successo prima cavaliere e poi pirata pur di conquistarsi i favori della ragazza.

La morte però è dappertutto. La *pulcherrima* all'improvviso soccombe.

Di fronte all'inesplicabile catastrofe il giovane non si ritrae dietro il confine tracciato con l'aldilà. Doveva comunque portare a termine l'opera che aveva già intimamente contemplato. Celebrerà così la sua festa d'amore nella tomba unendosi «carnalmente alla morta come se fosse viva» (Libro IV,12).

Quando gli fu richiesto di tornare dopo nove mesi per «portarsi via quello che aveva generato», ricevette dalla morta «una testa umana». Gli venne infatti dato un *Gorgoneum ostentum*. Un prodigioso volto di Gorgone con cui far tremare tutti, sbaragliare i nemici, conquistare nuove ricchezze - compreso il matrimonio con la figlia dell'imperatore di Costantinopoli - e stendere una buia e greve cortina di morte intorno a sé: «Nessuno capiva la causa dell'invisibile flagello e della morte subitanea (*subiteque mortis*), perché vedere e morire era tutt'uno, senza un lamento, senza un gemito e senza un ferita». Le vittime venivano infatti pietrificate vedendo *Meduse maliciam* che spegneva in loro la fiamma della vita, facendo gelare in fretta e furia il sangue nelle vene. Nel cuore intossicato del ragazzo suonava alto l'inno della distruzione, il suo legame con gli esseri viventi era traviato da quando era precipitato nel pozzo profondo dell'*hybris* per essersi innamorato. Da quell'incipit erano scaturiti conflitti, insoddisfazione, lotte e una lunga catena di crudeltà che avevano immerso anche il suo carattere nella cupezza e nella tetraggine.

La metamorfosi coincidente con l'infatuazione aveva innescato una sorta di forza elettrica alla prepotenza del giovane. Fin dall'inizio, tiene a precisare Walter Map, il ragazzo *excandescit in iras nimias*, si diede cioè in violente escandescenze che sprigionavano una aggressività inaudita che lo faceva «temere per terra e per mare». Sull'onda di questa traiettoria aveva violato il cadavere della ragazza, generando un pericoloso *caput humanum* che era in perfetta comunione con il suo animo avvelenato. Ad ogni modo la mostruosità era dentro e fuori di lui.

Al buio di queste due catastrofi che avevano desolato il mondo veniva dato alla fine il benservito dalla moglie che avendo scoperto lo scrigno, dove era nascosta la testa, pietrificherà il marito facendo poi gettare fra le onde «quelle due malvagità».

Il mare in uno stato di totale disgusto, dopo aver tentato di liberarsi dei due abomini sputandoli verso il cielo, li inabisserà in una voragine agitata da «un eterno gorgo».

Il mito meduseo scorreva così nelle pagine del *De nugis* sul ripugnante sentiero della necrofilia portando con sé animi avvelenati di giovani

uomini, parti mostruosi e improvvisi morti crudeli. La testa della Gorgone generata dalla copulazione con il cadavere di una giovane donna rivela una inflessibile misoginia. Non era stato difficile per Map scomporre l'amore - «*pestilentem maliciam*» - del giovane calzolaio in insensatezza, cecità, pazzia, peccato, ebbrezza, illusione e distruzione. Con un pò di presunzione creativa il *clericus Regis* aveva plasmato il potente sguardo di Medusa a suo piacimento trasformandolo in un angolo sepolcrale su cui facevano valere i propri diritti i flussi possenti di Cariddi che spingevano sul gradino più in basso la turpe relazione tra il femminile ed eventi liquidi, oscuri e orribili.

Con questa lezione, il maestro additava alle giovani generazioni maschili una preziosa strategia di sopravvivenza.

4. Dante, il poeta italiano della *Comedia*

Nella schiera degli intellettuali universali del Medioevo Dante Alighieri (1265-1321) ha sempre occupato il primo posto. Dei suoi tanti manoscritti continua a vivere, come per incanto, la impetuosa autorità della *Divina commedia*, il cui titolo ha sempre evocato nelle scuole italiane una sorta di sacro timore. Davanti agli occhi di intere generazioni di studenti ha preso così forma nel IX canto sotto l'ombrosa eternità dell'*Inferno* uno sconcertante quadro di donne serpenti. Il loro effetto è devastante.

Tra i versi scritti in volgare d'un tratto prendono vita, in cima a una torre resa incandescente dalle fiamme, le sconvolgenti Furie: la livida Megera, l'odio; Aletto, la senza respiro; Tisifone, la voce della rabbia. Raffigurano le tre forme classiche del male: quello della mente, della parole e dell'azione. La loro irruzione fa divampare una marea di immagini. La vista viene completamente trascinata in una danza di sangue tra insolenti graffi, petti sibilanti sferzati dalle unghie e dal palmo delle mani accompagnati da sfrontate grida: «battienti a palme e *gridavan sì alto*, / ch'i'mi strinsi al poeta con sospetto» (*Inferno*, IX vv. 50-51). Emerge da tanti minimi particolari l'informe forza di queste figure rese bestiali dalla cintura ofidica di un intenso colore verde smeraldo (le temibili *idre*, rettili d'acqua ritenuti fra i più velenosi già dai tempi di Plinio il Vecchio) e dalle tempie contornate da un violento girotondo di «serpentelli e ceraste».

Si è subito sopraffatti come Dante da un profondo brivido di sgomento.

Nella miniatura della seconda metà del xv secolo, commissionata da Alfonso d'Aragona a Lorenzo di Pietro, sono evidenti i caratteri ofiomorfi che collegano le tre Furie alla Gorgone. Come nell'arte preclassica l'elemento inaudito era quello dei loro capelli intrecciati a viscidì serpenti. L'illustratore aveva infatti recuperato il sostrato più arcaico della cultura

visiva greca. La concitazione dei rettili ben si adattava alla rappresentazione iconografica di scabrose creature femminili subumane e diaboliche. Nell'immagine infernale della commedia dantesca realizzata appunto da Lorenzo di Pietro -detto il Vecchietta- i serpenti si dimenano sulla testa e intorno ai fianchi come miserevoli emblemi del male. Sulle teste delle tre Furie quelli piccoli sono sciolti intorno alla fronte, quelli più grossi muniti di corna (*le ceraste*) ricadono sulle spalle mentre concitati rivoli di sangue infetto imbrattano le lunghe tuniche gialle.

Un amaro messaggio di morte che parla in modo altrettanto macabro, quando guardando verso il basso, le tre urlano: «Venga Medusa, così lo faremo diventare di pietra». Contemporaneamente Virgilio con un istintivo gesto di protezione facendo voltare il suo allievo, ricopre le mani sul volto di Dante con le sue e mormora: «Volgiti indietro e tien lo viso chiuso; ch'è se il Gorgon ti mostra e tu 'l vedessi, nulla sarebbe del tornar mai suso» (*Inferno*, IX, vv. 55-57).

Il poeta obbedisce, perché aveva intuito una verità prima ancora che l'oscuro fascino della Gorgone lo imbrigliasse nel polo opposto della vita, trasformando in pura cenere i suoi pensieri e i suoi sentimenti. Nessuna immagine poteva competere con questa. E' proprio il terrore suscitato dalla visione di una testa muliebre vibrante di caos rettile e di pupille sepolcrali a persuadere Dante a tenere gli occhi chiusi.

Il mostro femminile per eccellenza dei miti classici veniva ora scelto per essere trasformato in una delle tante allegorie spirituali e politiche collegate da Gombrich agli scopi didattico-religiosi del simbolismo della *societas cristiana* e dei viaggi nell'oltretomba. La remota Gorgone era così destinata a raffigurare l'anima ormai impassibile, rigida, bloccata dal peccato, estromessa con violenza dal serio patto con il pentimento e la redenzione. In questa inesauribile pantomima l'artificiosa maschera funebre dell'età arcaica si era per questa via impadronita di una nuova arte: la distruzione della vita spirituale. Gli effetti provocati da questa perdita avrebbero indotto a non credere più nel senso e nella bellezza del divino.

Per l'uomo ridotto alla disperazione era infatti impraticabile l'unica via d'uscita: l'esercizio della volontà, del libero arbitrio.

Se si partecipa volentieri in questo viaggio nell'oltretomba, cercando di attenersi alle misteriose regole del gioco medievale sulla morte, forse si può cogliere il senso di compiacimento di Dante, perché era riuscito soprattutto con l'aiuto del Maestro, che sembra comunque non fidarsi completamente del suo allievo, a non fissare gli occhi su Medusa, evitando così che la sua anima si paralizzasse come quella del peccatore più incallito. Il profondo senso di disagio provato dal poeta di fronte alle ostili Furie su cui si posa il suo occhio impreparato, nonostante l'invito del Maestro a

guardarle, si trasforma in orrore quando il monito di Virgilio lo avverte di sottrarsi allo sguardo antagonista della Gorgone che lo avrebbe sprofondato nell'oscurità, senza far più brillare l'eterna luce spirituale. Nessuna minaccia di morte per l'immaginario maschile del secondo millennio poteva competere con questo buio terrore del femminile. In questo caso, la pietrificazione raddoppiava il suo potere attraverso la distruzione dell'anima: l'occhiata della donna serpente sarebbe stata la tomba di chi era morto dentro. Tale convinzione non riusciva comunque ad intaccare il processo di conoscenza stimolato da Virgilio che, secondo una tradizione più che consolidata, faceva continuo ricorso all'esercizio della vista e dell'udito; anzi è proprio il richiamo a questi due sensi a rafforzare l'idea nel potere dell'occhiata falcidiante.

Ad occhi chiusi, il visitatore dell'*Inferno* ritrova nell'oscurità il suo cammino; in questo preciso momento, stando alla riflessione di J. Freccero, Dante ordina infatti al lettore di guardare più in profondità: «O voi ch'avete l'intelletti sani, mirate la dottrina che s'asconde sotto il velame delli versi strani» (*Inferno*, IX, vv. 61-64). Mentre il poeta ancora stordito dalla paura e dal pericolo cerca sollievo nell'insegnamento morale, il lettore, che lo ha seguito nel viaggio nel regno dei morti, spesso confuso dal torbido reticolo delle preoccupazioni ermeneutiche, non torna comunque a casa a mani vuote.

Davanti a lui si delinea un'immagine netta: da una parte lo sguardo sano della ragione impegnata nella fede; dall'altra, l'impulso a rifuggire i giochi peggiori di un male infestato da serpenti, da sagome femminili piene di sangue infetto, i cui sguardi cancellano ogni ideale di vitale umanità. Il viaggio nell'oltretomba, per quanto i secoli possano aver indebolito la forza di quell'esperienza, conferma, grazie al talento creativo di Dante, il peggio che ci poteva essere in Medusa. Conferma che il suo assoluto, segreto, opprimente potere prendeva di mira anche l'unico essere vivente nel mondo delle ombre.

5. Osservazioni conclusive

Per il momento bisogna accontentarsi delle fonti scritte ed iconografiche prese in esame per dare, in base agli intenti di questo contributo, un significato ad una paura speciale, quella della *mors improvisa* e violenta. Secondo l'ipotesi avanzata questa paura (considerando con J. Delumeau che ogni paura è diversa dall'altra) collettiva ha ispirato modelli di comportamento sociale che hanno trascinato la donna nel fecondo campo della superstizione. Un fenomeno alimentato dalla creazione di capri espiatori che hanno intensificato le paure trasformandole spesso in psicosi. Lo sguardo che uccide si iscrive pertanto in questa lunga tradizione che

aveva messo al centro di questa specifica mortale esibizione perlopiù figure femminili.

Il metodo qui adottato si è concentrato semplicemente sull'autopsia delle fonti, che hanno raccontato una forma particolare di paura della morte attraverso la grande voce evocativa di due intellettuali medievali, e sul tentativo di leggerne in controluce le loro versioni, convincenti sul piano esplicativo e storico. Nel capiente serbatoio dell'immaginario del periodo a cavallo tra il XII e il XIV secolo, ci si è imbattuti quindi con Walter Map nei gusti del pubblico della corte anglosassone, che accettava, in sintonia con la tradizione folclorica e con gli stereotipi dei chierici, mettendoli sullo stesso piano, gli effetti nocivi dell'innamoramento per il versante maschile - avvelenamento, aggressività - e la livida paralisi provocata dallo sguardo gorgonesco coronato da rettili eletti a contrassegno della mortalità.

Con Dante abbiamo poi attraversato di nuovo le porte della città infernale per infrangere i ricordi scolastici. Sono bastate poche terzine per riprendere la minaccia della morte improvvisa. Senza ispezionare le varie discussioni sulla natura del pericolo rappresentato da Medusa nel IX canto, vale la pena far risuonare la voce di un commentatore medievale d'eccezione: Giovanni Boccaccio (1313-1375). Il primo curatore ufficiale della *Commedia* (il cui titolo fu munito, grazie a lui, dell'aggettivo *Divina*) aveva infatti affondato l'inguardabile Gorgone in una sensualità ostinata che impediva agli uomini di contrastare le «affezioni» del carattere: «l'appetito irascibile e concupiscibile». Riguardare e riguardare il Gorgone, cioè i «piaceri terreni» - ci ammannisce il più famoso narratore del XIV secolo europeo - rendeva l'anima «gelida e secca», priva di semi e frutti spirituali. Boccaccio trascinava così Medusa nell'esperienza di una paura speciale: lo smarrimento totale dell'identità, l'«oblivione, la qual non solamente turba l'avvedimento dell'animo, ma ancora mescola in esso caligine e oscurità». (II, Lezione XXXVIII).

Anche qui non c'era nulla che non fosse già fedelmente tracciato dalla memoria teologica. Con la dottrina del peccato originale anche altri esponenti della cultura comunale credevano fermamente con Dante e Boccaccio che a causa di una donna il male fosse entrato nel mondo. La sessualizzazione della colpa assecondava l'immaginario misogino precedente. Per questa via l'angoscia medievale di fronte alla morte si era proiettata in immagini femminili nictomorfe.

Non si può quindi fare a meno di pensare che gli schemi esplicativi forniti dagli studi storici, antropologici e psicoanalitici ridiano un senso pedagogico ai singolari rapporti concepiti dal Medioevo tra acqua/serpente; sguardo/sangue mestruale; buio/morte.

6. Riferimenti bibliografici

- Alighieri, D. (1988). *Inferno*, introduzione, note, letture dei canti, percorsi danteschi a cura di Pasquini, E. e Quaglio A. Milano: Garzanti.
- Ariès, Ph. (1998). *Storia della morte in Occidente: dal Medioevo ai giorni nostri*, tr. it. Rizzoli, Milano.
- Bachelard, G. (1989). *L'eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière*, José Corti, Paris.
- Boccaccio, G. (1917). *Il commento alla Divina Commedia e gli altri scritti intorno a Dante*, in *Opere volgari*, Vol. I, Laterza, Bari.
- Buckley, T. C. T., Gottlieb, A. (1988). *Blood Magic: The Anthropology of Menstruation*. University of California Press, Berkeley.
- Delumeau, J. (1979). *La paura in Occidente (secoli XVI-XVIII)*, tr. it., S.E.I., Torino.
- Dundes, A. (1981). *The evil eye. A Case Book*, Garland Pub., New York.
- Durand, G. (1972). *Le strutture antropologiche dell'immaginario*, tr. it., Dedalo, Bari.
- Frazer, J. G. (1983). *Il ramo d'oro. Studi sulla magia e la religione*, tr. it., Boringhieri, Milano, 2 vol.
- Freccero, J. (1989). *Dante. La poetica della conversione*, tr. it., Bologna, Il Mulino, Bologna.
- Giallongo, A. (2013). *La donna serpente. Storia di un enigma dall'antichità al XXI secolo*, Dedalo, Bari.
- Gilmore, D. G. (2002). *Monsters, Evil Beings, Mythical Beasts and All Manner of Imaginary Terrors*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Gombrich, E. H. (1985). *L'immagine e l'occhio*, tr. it. Einaudi, Torino.
- Holland, J. (2006). *Misogyny. The World's Oldest Prejudice*. Constable and Robinson Ltd. London.
- Huizinga, J. (1966). *L'autunno del Medioevo*, tr. it., Sansoni, Firenze.
- Map, W. (1990). *Svaggi di corte* (a cura di), F. Latella, tr. it. Pratiche Editrici, Parma.
- Morin, E. (2002). *L'uomo e la morte*, tr. it. Meltemi, Roma, 2002.
- Murray, J. (2004). *The Evil Eye: The Classic Account of an Ancient Superstition*. Dover Publications, Mineola, New York.
- Vernant, J. P. (1987). *La morte negli occhi. Figure dell'Altro nell'antica Grecia*, tr. it., il Mulino, Bologna.

página intencionadamente en blanco

Totalitarismos, Guerra y Genocidio: La representación del Holocausto en los libros de texto de Historia en España

Mariano González Delgado

e-mail: mgondel@ull.edu.es

Universidad de La Laguna. España

1. Introducción: los estudios internacionales sobre el análisis del Holocausto en los libros de texto

En los últimos años diferentes investigadores que tienen por objeto el análisis de los libros de texto (principalmente los relacionados con las disciplinas de Ciencias Sociales y Humanidades), se han centrado en investigar cómo abordan los manuales escolares un tema tan complejo como el Holocausto (Foster y Burgess, 2013; Foster, 2013; Wenzeler, 2012; Brombey y Russell, 2010; Lindquist, 2009; Crawford y Foster, 2007; Von Borries, 2003).

A pesar de que algunos de los principales investigadores a nivel internacional hayan indicado que «sólo una limitada atención ha sido puesta en la representación del Holocausto en diferentes países» (Foster y Burgess, 2013: 22), la obligatoriedad de este tema en los *curricula* nacionales de Inglaterra, Alemania, Israel o EE. UU., por ejemplo, ha supuesto un acicate para que nuevos estudios hayan comenzado a señalar las distintas necesidades académicas y didácticas que este hecho histórico requiere en las aulas (Davies, 2000; Totten, 2000 y 2002). La razón que mueve este

tipo de iniciativas ha sido, principalmente, intentar revisar los contenidos relacionados con el Holocausto. Existe una cantidad importante de investigaciones que han señalado la debilidad sobre el tema aquí abordado incluso en aquellos países que tuvieron una relación directa con el mismo (Santerini, 2000; Short, 2000; Frankl, 2003; Porat, 2004). K. Crawford y S. J. Foster han puesto de manifiesto que, a pesar de que el Holocausto es un tema que abordan los libros de texto de secundaria en Inglaterra y Alemania y que intentan dar una explicación comprensiva de dicho fenómeno, existe un problema sobre la perspectiva desde el que lo analizan (Crawford y Foster, 2007: 36). En investigaciones más recientes, S. J. Foster y A. Burgess han vuelto a poner de manifiesto que «... los actuales manuales escolares presentan una narrativa centrada casi exclusivamente en los sucesos de Auschwitz y en las acciones de los nazis y sus colaboradores» (Foster y Burgess, 2013: 34).

Serios problemas también se han encontrado en los manuales de historia de Educación Secundaria en otros países. Por ejemplo, en EE. UU., D. Lindquist identificó una cantidad importante de datos erróneos en los hechos históricos presentados al alumnado (Lindquist, 2009: 301 y 302). Problemas relacionados con las fechas y los hechos factuales, las representaciones fotográficas o las explicaciones sobre la evolución de las diferentes fases del Holocausto, eran una constante en los manuales de historia de los *High Schools* estadounidenses (Lindquist, 2009: 301 y 302). Aspectos que también fueron señalados por L. Dawidowicz algunos años atrás (Dawidowicz, 1990). Incluso en la actualidad todavía existen un déficit, en términos comparativos, entre las explicaciones más amplias que se dan en los países occidentales de Europa que en los países del Este a consecuencia de un mayor desarrollo y explicación de los derechos humanos en los primeros (Bromley y Russell, 2010: 165). Estos fenómenos han producido una falta de profundización sobre este hecho histórico en las aulas y ha simplificado de manera amplia (nazis versus judíos) las explicaciones dadas al alumnado sobre el Holocausto (Foster, 2013).

Dado el contexto descrito hasta aquí, el objetivo de este trabajo es observar cómo representan los libros de texto de Historia de Bachillerato en España el fenómeno del Holocausto. Dicho de otra manera, ¿Cuál es la visión en España? ¿Cómo han explicado el Holocausto los libros de texto de Historia Contemporánea de Bachillerato? ¿En qué medida se asemejan o se diferencian de los déficits y las debilidades encontradas en los estudios realizados en otros países? Se trata de observar el mensaje explícito, así como los principales recursos utilizados en la explicación de este tema: fuentes primarias, fotografías, documentos directos de las víctimas y de los perpetradores del genocidio. El interés de este trabajo, radica en que existen pocas investigaciones dedicadas a este tema en España.

2. Metodología

Para conseguir una visión general de la representación que los libros de texto españoles de historia de Bachillerato hacen sobre el Holocausto, seleccionamos tres de los actuales manuales que están en el mercado. La selección de los mismos se realizó a través del estudio de tres editoriales específicas: *Santillana*, *Anaya* y *SM*. La elección de estos manuales se justifica en la medida en que tales editoriales han sido las más utilizadas en el contexto español. Como han demostrado González y Montero, estas tres editoriales acaparan «el mercado con un 83%» de las ventas totales (González y Montero, 2013: 95).

Los libros de texto escogidos para el análisis fueron seleccionados teniendo presente los siguientes criterios: 1. Fueron diseñados expresamente para la disciplina de Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato; 2. Dedicaron de forma importante un tema o apartado específico a los Totalitarismos y la II Guerra Mundial; 3. Fueron editados por las principales casas editoriales y, por tanto, están presentes, en diferentes grados, en los centros de enseñanza secundaria en España. 4. Fueron publicados o reeditados en los últimos cinco años y son los actuales manuales escolares que dichas editoriales han vendido para enseñar Historia del Mundo Contemporáneo en las aulas de 1º de Bachillerato en el curso escolar 2014-2015.

Por otra parte, los libros de texto han sido estudiados a través del «análisis de contenido» y el estudio de las fuentes fotográficas, basado en la lectura general del texto y la selección de aquellos argumentos donde se explicó el Holocausto. Para ello se ha tenido presente diferentes estudios previos sobre el análisis de la guerra y el genocidio o la muerte en masa (Foster y Burgess, 2013; Foster, 2013; Foster 2011; Nicholls y Foster, 2005; Foster y Nicholls, 2005; Foster, 2005; Boyd 2006; Valls Montés, 2007; Marsden 2000) y las consideraciones metodológicas expuestas por otros especialistas dentro del campo de la Historia de la Educación (Steedman 2001; McCulloch 2004) y de la investigación sobre libros de texto en este ámbito (Krippendorff, 2004; Nicholls, 2003; Nicholls, 2006; Pingel, 2010; Apple y Christian-Smith 1991). En un primer momento, hemos realizado un análisis de tipo clásico consistente en una lectura extensiva que ha tratado de configurar cuáles fueron los argumentos principales que se desarrollaron en relación al Holocausto. En un segundo momento, hemos optado por una perspectiva comparada que nos permitiese examinar las similitudes o diferencias, en caso de haberlas, en el tratamiento de este fenómeno histórico.

Estos tres libros de texto serán analizados, también, a través del uso de métodos cuantitativos. Se ha intentado estudiar la relación entre el

número de páginas totales y el número de páginas sobre el Holocausto. También se ha tenido presente el número de ilustraciones y el uso de fuentes primarias en la representación de este tema. Todo ello nos ha ayudado a determinar mejor si los manuales escolares ofrecen una visión sobre el Holocausto que utiliza explicaciones de carácter multicausal o monocausal sobre sus orígenes. En este sentido, dicho análisis también nos ha permitido observar cómo se representa al nazismo, sus líderes, qué tipo de mensaje se quiere transmitir y, sobre todo, cuál es la visión general que se ofrece sobre este hecho histórico.

3. Conclusiones

El estudio que hemos elaborado muestra que el Holocausto no es un tema muy popular dentro de los libros de texto de Historia del mundo Contemporáneo en España. Aunque se pueden encontrar diferentes referencias sobre este hecho histórico, no existe en ningún manual un apartado específico que, desde el principio, de una definición sobre el mismo. A diferencia de los estudios a nivel internacional en los últimos veinte años, el Holocausto es un tema secundario dentro del marco historiográfico de los Totalitarismos y la II Guerra Mundial. Por un lado, podemos encontrar déficits que hacen referencia al desarrollo temático de este objeto. Por otro lado, también se pueden observar graves ausencias en la utilización de fuentes documentales primarias e incluso sobre el uso de imágenes en los propios libros de texto.

A pesar de que en algunas de las indicaciones de los manuales se pueda encontrar una explicación que abarca multitud de grupos sociales, existe en ellos una posición judeo-centrista. En última instancia, el Holocausto se presenta como una lucha entre Nazis y Judíos. Una locura transitoria de A. Hitler y sus más estrechos colaboradores en el gobierno, los cuales llevaron hasta el extremo sus ideas racistas. Sin embargo, como hemos apuntado, el origen del Holocausto, así como su desarrollo secuencial, temporal y espacial ofrece una limitación importante en los libros de texto. Es cierto que cuando hablan de Totalitarismos o II Guerra Mundial se intenta dar unas explicaciones de carácter estructural (desempleo, crisis económica, ascenso del fascismo). No obstante, dicha perspectiva no está relacionada directamente con el Holocausto. Este proceso es interpretado desde un marco teórico centrado en la intencionalidad de los nazis y no en un enfoque de carácter estructural. Solo el libro de texto de SM ha indicado que las políticas racistas se deben entender bajo el contexto de la Europa de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Aun así, una perspectiva acerca de la intencionalidad ha sido expuesta en sus páginas.

En relación a este último aspecto, otra de las ausencias que se puede observar en los libros de texto que hemos estudiado es la referida a los colaboradores del Holocausto. Quizá este sea uno de los temas más espinosos en el terreno temático de los manuales escolares europeos. K. Crawford y S. J. Foster, al realizar un estudio sobre dicha temática, obtuvieron unos resultados muy interesantes. La forma en que los manuales franceses hablaban sobre la resistencia y la colaboración del Régimen Vichy con la Alemania Nazi estaba dominada abiertamente por mitos históricos (Crawford y Foster, 2007). La necesidad de construir una identidad unificada por parte del gobierno francés, produjo que los manuales hablaran de forma notable sobre la resistencia francesa pero en ningún caso de la colaboración de la Francia de Vichy con los Nazis. Las ideas republicanas, democráticas o igualitarias fueron más fáciles de unir con la resistencia que con los estados dictatoriales. Quizá también por un motivo de dificultad y debate historiográfico, los manuales escolares españoles tampoco nombran a ningún colaborador más allá de H. Himmler u otros individuos de la primera plana política nazi. En cualquier caso, la ausencia de presentar diferentes colaboradores con el Régimen Nazi, así como hablar exclusivamente de Hitler como el principal instigador del Holocausto, produce una serie de errores históricos que no permiten entender en su contexto los orígenes y el por qué se pudo producir el Holocausto.

Por otro lado, toda esta ausencia en la contextualización, también puede llevar a tener que sostener una serie de conceptos como el de «raza» que desde un punto de vista científico son cuestionables. El problema reside en que al no explicar el Holocausto de manera más amplia, los manuales no pueden cuestionar una serie de modelos teóricos en los que se basa tradicionalmente la forma de mirar este tema.

Quizá, una medida para paliar esta ausencia temática, podría ser incluir este tema en otros espacios curriculares como son los Derechos Humanos. P. Bromley y S. Russell han observado que en Latinoamérica, por ejemplo, la enseñanza del Holocausto ha crecido bajo el desarrollo del marco de los Derechos Humanos (Bromley y Russell, 2012: 165). A pesar de todo ello, sabemos y reconocemos que escribir un libro de texto de historia no es lo mismo que escribir un libro sobre la historia del Holocausto. En España los libros de texto se deben ajustar a formatos que están controlados por la Administración Educativa. Muchos de los manuales están encorsetados por los protocolos de evaluación, etc. Aun así, se podría dar un desarrollo distinto al tema del Holocausto. Una ampliación que pudiese contextualizar este hecho y seguir algunas de las indicaciones y recomendaciones que desde los estudios internacionales se han señalado para otros países.

El Holocausto ha sido y será uno de los temas más debatidos de nuestra historia contemporánea. En este análisis hemos intentado ofrecer un

primer estudio sobre la forma en que este tema es explicado en los libros de texto de Educación Secundaria en España. Hemos tratado de arrojar un poco de luz sobre las debilidades temáticas y la necesidad de abarcar este tema de forma más amplia. Todo ello puede ayudar a que el alumnado comprenda mejor el porqué del ascenso de los totalitarismos y el desarrollo de la II Guerra Mundial. No obstante, la consideración de enseñar la historia del Holocausto también puede tener gran interés desde un punto de vista actual. Vivimos en mundos donde los genocidios han formado y forman parte de la actual forma de hacer política. Observar tales hechos nos puede dar una visión más amplia sobre cómo se construyen nuestras sociedades y algunos de sus puntos claves más importantes como, por ejemplo, la desigualdad social, las discriminaciones de tipo racial e incluso hasta qué punto puede ser justificada la muerte dentro de ciertas circunstancias sociales.

4. Libros de texto

- Fernandez Ros, J. M., González Salcedo, J. y Ramírez Aledón, G. (2008). *Historia del Mundo Contemporáneo. 1º Bachillerato*, Madrid: Santillana.
- Otero Carvajal, L. E., Fernández Bulete, V. y Gómez Bravo, G. (2011). *Historia del Mundo Contemporáneo. 1º Bachillerato*, Madrid: SM.
- Prats, J., Castelló, J. E., Forcadell, C., García M.ª C., Izuzquiza, I. y Laste, A. (2013). *Historia del Mundo Contemporáneo. 1º Bachillerato*. Madrid: Anaya.

5. Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. y Christian-Smith, Linda, K. (1991) (Eds.). *The Politics of the Textbook*, New York: Routledge.
- Boyd, C. P. (2006). De la memoria oficial a la memoria histórica: La Guerra Civil y la Dictadura en los textos escolares de 1939 al presente. En Santos Juliá (Dir.), *Memoria de la Guerra y del Franquismo* (pp. 79-99). Madrid: Taurus.
- Brombey, P. y Russell, S. G. (2010). The Holocaust as history and human rights: A cross-national analysis of Holocaust education in social science textbooks, 1970-2008. *Prospects*, 40, pp. 153-173.
- Crawford, K. and Foster, S. (2007). *War, Nation, Memory: International Perspectives on World War II in School History Textbooks*. Charlotte: Information Age.
- Davies, I. (Ed.) (2000). *Teaching the Holocaust: Educational Dimensions, Principles and Practice*. London: Continuum.

- Dawidowicz, L. (1990). How they teach the Holocaust. *Commentary*, 90, pp. 25-31.
- Foster, S. J. (2005). The British Empire and Commonwealth in World War II: selection and omission in English history textbooks, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(2), pp. 1-19.
- Foster, S. J. (2011). Dominant Traditions in International Textbooks Research and Revision. *Education Inquiry*, 2(1), pp. 5-20.
- Foster, S. J. (2013). Teaching about the Holocaust in English Schools: Challenges and possibilities, *Intercultural Education*, 24(1-2), pp. 33-148.
- Foster, S. J. y Burgess, A. (2013). Problematic Portrayals and Contentious Content. Representations of the Holocaust in English History Textbooks, *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 5(2), pp. 20-38.
- Foster, S. J. y Nicholls, J. (2005). America's Role in World War II: An Analysis of History Textbooks from England, Japan, Sweden, and the United States. *The Journal of Curriculum and Supervision*, 20(3), pp. 214-234.
- Frankl, M. (2003). Holocaust Education in the Czech Republic, 1989-2002. *Intercultural Education*, 14(2), pp. 177-191.
- González, E. y Montero, I. (2013). Libros de texto y mapa editorial: Análisis de la ciudadanía, las identidades y la cultura política. En M. Beas Miranda (Ed.): *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)* (pp. 89-115). Sevilla: Díada Editora.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. London: Sage.
- Lindquist, D. (2009). The Coverage of the Holocaust in High School History Textbooks, *Social Education*, 73(6), pp. 298-304.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary Research in Education, History and Social Science*. London: Routledge-Falmer.
- Nicholls, J. (2003). Methods in School Textbook Research, *International Journal of Historical Learning, Teaching, and Research*, 3(2), pp. 1-17.
- Nicholls, J. (2006). *School History Textbooks across Cultures: International Debates and Perspectives*, Oxford: Symposium Books.
- Nicholls, J. y Foster, S. J. (2005). Interpreting the Past, Serving the Present': US and English Textbook Portrayals of the Soviet Union during World War II. En R. Ashby, P. Gordon y P. Lee. (Eds.): *Understanding History: International Review of History Education. Volume IV* (pp. 173-187). London: Routledge and Falmer.
- Pinguel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Paris: UNESCO.

- Porat, D. A. (2004). From the scandal to the Holocaust in Israel education, *Journal of Contemporary History*, 34(4), pp. 619-629.
- Santerini, M. (2000). Holocaust education in Italy, *Intercultural Education*, 14(2), pp. 225-233.
- Short, G. (2000). Holocaust education in Ontario high schools: An antidote to racism? *Cambridge Journal of Education*, 30(2), pp. 292-308.
- Steedman, C. (2001). *Dust: The Archive and Cultural History*. Manchester: Manchester University Press.
- Totten, S. (2000). Teaching the Holocaust in the United States. En I. Davies (Ed.): *Teaching the Holocaust: Educational Dimensions, Principles and Practice* (pp. 93-104). London: Continuum.
- Totten, S. (2002). *Holocaust Education: Issues and Approaches*, Boston: Allyn and Bacon.
- Valls Montés, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: Las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo, *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 6, pp. 61-73.
- Von Borries, B. (2003). The Third Reich in German History Textbooks since 1945, *Journal of Contemporary History*, 38 (1), 45-62.
- Wenzeler, B. M. (2012). The Presentation of the Holocaust in German and English Schools History Textbooks-A Comparative Study, <https://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal6/Barbararev.pdf>.
- Young, M. (2014). What is a curriculum and what can it do? *The Curriculum Journal*, 25(1), pp. 7-13.

Fotografía, infancia y muerte: el álbum familiar y los retratos *postmortem* como instrumentos de construcción social de la memoria¹

Sara González Gómez
e-mail: sara.gonzalez@uib.es

Xavier Motilla Salas
e-mail: xavier.motilla@uib.es

Grup d'Estudis d'Història de l'Educació. Universitat de les Illes Balears (España)

1. Introducción

Dentro del universalmente conocido concepto del retrato, género fotográfico que comienza a proliferar a partir de la aparición del daguerrotipo en 1839, se encuadran multitud de variantes o modelos retratísticos. Entre ellos llama poderosamente la atención el retrato mortuario, generalmente albergado dentro del álbum familiar, una práctica social no

¹ Este trabajo se enmarca dentro de una línea de investigación complementaria que está, a su vez, comprendida dentro del proyecto «Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)», EDU2011-23831, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco del Plan Nacional de I+D+I. Los autores del texto son miembros del Grupo de Estudios de Historia de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares, que ha recibido el patrocinio de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares y concretamente de la Dirección General de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación de la Consejería de Innovación, Interior y Justicia y cofinanciación con fondos FEDER.

generalizada pero sí bastante extendida en multitud de países durante toda la segunda mitad del siglo XIX y primera del XX, e incluso vigente hoy en día, aunque teñida de cierto rechazo y acotada especialmente a algunos casos de muerte perinatal (Morcate, 2012).

Pero dejando al margen de momento las posibles proyecciones de esta antigua práctica en el presente, que recuperaremos como objeto de reflexión más adelante, lo cierto es que el retrato mortuario realizado en el pasado constituye, en esencia, una representación social que, de acuerdo al planteamiento que expone Pellecer (2013), tendría un doble sentido: por un lado, serviría como medio físico que permite la perpetuación de la persona que ya no existe y, por otra parte, como cristalización de las prácticas mortuorias de la época a la que pertenece. En consecuencia, este tipo de fotografías tendrían la capacidad de convertirse en una suerte de tragaluz a los códigos convencionales de percepción y comunicación sobre la muerte de las colectividades del momento.

En este sentido, si algo es consustancial e inherente a una fotografía es su capacidad de conservar las imágenes en el tiempo y atrapar determinados instantes o momentos para siempre como si aquél nunca pasara. Constituyen recuerdos plasmados en papel que perviven al inexorable paso del tiempo y que quedan para toda la vida en una dimensión detenida, facilitándonos a su vez la activación de los mecanismos necesarios para evocar el recuerdo cuando, tras un lapso determinado, se vuelve sobre ellas. La fotografía *postmortem* representa a la perfección este tipo de cuestiones transmutándose, a su vez, en una especie de búsqueda de la inmortalidad, de retención -aunque sea virtual- de unos sujetos que ya no están, pero que de este modo se mantienen presentes en la vida de sus familiares.

Sin duda, múltiples son los aspectos a los que nos podemos aproximar a través de este tipo de fotografías, entendidas en el sentido que plantea Borrás Llop (2010, p. 111) al indicar que evocan formas de representación iconográfica, rituales establecidos, motivaciones personales, vínculos específicos, prácticas culturales que tienen que ver con la construcción social del duelo y la memoria.

A partir de estas ideas, el presente trabajo tiene como objetivo principal la delimitación de las posibilidades de la antigua fotografía *postmortem* infantil en la construcción de la memoria social y la perpetuación del recuerdo. Se trata de indagar en la intención, necesidad y posibles mecanismos puestos en marcha por parte de las familias a la hora de encargar a un profesional la ejecución de imágenes de este tipo. Dando un paso más, se intentará relacionar estas cuestiones con prácticas vigentes, nacidas al calor de la digitalización de la fotografía y las actuales formas de comunicación ofrecidas por las nuevas tecnologías, como es el caso de las

denominadas «crónicas de vida» ofrecidas desde hace algunos años por algunas funerarias, los «duelos colectivos» vía Facebook o las fotografías de muerte perinatal trabajadas ya por Montse Morcate (2012).

Por otra parte, este estudio irá acompañado de una lectura del tipo de imagen de infancia proyectada a través de estas fotografías. Para ello, combinaremos el estudio de múltiples imágenes, de diversas procedencias y accesibles a través de la Web, con el análisis de algunas de las fotos de este tipo producidas y localizadas en Mallorca. Dentro de un último apartado se plantearán algunas ideas básicas sobre las posibilidades de la didáctica de la muerte a través de la fotografía, una cuestión hasta el momento muy poco explorada.

2. Estado de la cuestión y fuentes

La fotografía *postmortem* se ha convertido en objeto de estudio para un amplio número de investigadores, especialmente en países latinoamericanos. En Chile, Guatemala, Argentina, Méjico o Ecuador encontramos exhaustivos trabajos que tienen este tipo de imágenes como *leitmotiv*. Entre todos ellos, cabe hacer especial mención al artículo titulado «Fotografía *postmortem*, mecanismo de perpetuación del rito mortuario» de Juan Ignacio Cordero Pérez (2013) en el cual se plantea la idea de este prototipo de fotografía como elemento fundamental del rito del duelo, que daría cuenta de la necesidad de los padres de detener el tiempo en una imagen vital que haría más soportable la pérdida. Apunta también este autor una serie posibles causas del declive y desaparición definitiva de esta práctica.

Diego Fernández Guerra (2008) circunscribe su trabajo a Buenos Aires y reflexiona también en torno a la defunción de esta costumbre en un trabajo titulado «Instantes decisivos, imágenes veladas. Sobre la decadencia y desaparición del retrato fotográfico de difuntos en Buenos Aires, 1910-1950». De forma similar presenta su trabajo Luis Ramírez Sevilla (2003) en el que se analiza el proceso de nacimiento, difusión, arraigo y posterior desaparición de la fotografía mortuoria en el pueblo mejicano. También procedente de Méjico es un trabajo más antiguo, pero que continúa resultando indispensable en este tipo de estudios; nos referimos a la obra de Acebes Piña (1988) titulada *Tránsito de angelitos. Iconografía funeraria infantil*; similar línea sigue *El retrato de angelitos: magia, costumbre y tradición* de García Hermsillo (2001).

Por otra parte, se han localizado dos recientes tesis de maestría, muestra del interés que sigue despertando la cuestión especialmente en el campo de la Antropología y dentro del ámbito latinoamericano; la primera es de Padilla Yépez (2014) y en ella se realiza un detallado estudio

circunscrito al Ecuador, y la segunda de Pellecer González (2013) hace lo mismo en el caso de Guatemala (1890-1950).

Fuera del ámbito latinoamericano también encontramos diversos trabajos entre los que cabe señalar, dentro del ámbito americano, el de Jay Rubi (1984) y Stanley B. Burns (1990). Reseñables son también el de Nicola Bown (2009), publicado en la *Australasian Journal of Victorian Studies*, el de Hafsteinsson (1999) titulado «Post-mortem and funeral photography in Iceland» o *Photography and Death* de Linkman (2011).

En España el número de trabajos localizados es más reducido, aunque la cuestión también ha despertado el interés de algunos investigadores. En primer lugar, resulta obligada la referencia a Virginia Cruz Linchet, especialista en el tema con diversos artículos, catálogos de exposición y una obra de reciente publicación (2013). Asimismo, fundamental es el artículo de Borrás Llop (2010), por constituir uno de los mejores ejemplos de combinación en el análisis de este tipo de material con la historia de la infancia; en este trabajo, que supone una de las aportaciones localizadas de mayor solidez científica y especial atractivo, se aborda el estudio de dos conjuntos de fotografías, un primer grupo de imágenes de trabajo infantil en el medio rural y un segundo grupo, el que aquí nos interesa, de retratos *postmortem*.

Además de estos dos autores, podemos referirnos también al trabajo de Lara López (2005) dedicado al estudio de la representación social de la muerte a través de la fotografía y en el que se realiza un recorrido por los diferentes tipos de instantáneas que, a partir de la paulatina democratización del hecho fotográfico, comenzaron a estar presentes en los álbumes familiares de la burguesía, entre ellas los retratos de difuntos.

La fotografía de difuntos se convertía así no solo en un registro del luctuoso ritual de la muerte, sino en un elemento más del propio ritual, tal y como señala López Mondéjar (2005) en otra de las obras españolas dedicadas a esta cuestión, *La huella de la mirada*. Finalmente, cabe hacer especial mención al artículo publicado por Montse Morcate (2012) en el que se reflexiona sobre las contradicciones en el significado y uso de las fotografías *postmortem*, desde el pasado hasta las prácticas presentes, pero entendidas en todo caso como herramientas que sirven al doliente tanto para la constatación de lo acontecido, la muerte, como para el enfrentamiento al duelo y la evocación de recuerdos.

Por otra parte, algunos periódicos españoles han publicado artículos sobre este tipo de material fotográfico, con una amplia presencia y bastante proyección en Internet²; en el ABC encontramos uno de ellos bajo el tí-

2 Ya sea por una cuestión morbosa o de otro tipo, el tema despierta el interés de propios y extraños, aspecto que se ve reflejado en una ingente cantidad de

tulo «¿Por qué nuestros antepasados hacían fotos a los muertos?», firmado por Cristina Garrido (2013, 7 de noviembre), mientras que en *El País* se recoge información en «Retratos para la eternidad» (2009, 6 de septiembre).

Lo dicho hasta aquí da muestra sucinta del estado de la cuestión en cuanto a fotografía *postmortem*, de la que sin duda disponemos de un amplio marco general de referencia a partir del cual comenzar a trabajar. En el caso de Mallorca no se ha localizado ningún trabajo que siga esta línea, a excepción de una breve alusión -con inclusión de algunas imágenes de este tipo- en la obra de Mulet (2001) titulada *Fotografía a Mallorca (1839-1936)*.

En cuanto al segundo asunto que nos proponemos abordar, la didáctica de la muerte a través de la fotografía, son diversas las referencias disponibles relacionadas con la pedagogía de la muerte, pero no se han localizado trabajos especialmente dedicados a ese uso de la fotografía como recurso o herramienta adecuada para abordar algunas enseñanzas relativas a la defunción que aquí nos proponemos plantear.

Toda la información proporcionada por la bibliografía de referencia disponible se completará con el uso de fuentes primarias, en este caso principalmente fotografías *postmortem* localizadas o bien en archivos digitales o bien en archivos pertenecientes a la isla de Mallorca.

3. Principales aportaciones: primeras reflexiones

Con la muerte deviene inevitablemente la pérdida del cuerpo, es decir, dejamos de estar presentes de forma física, aspecto que ha funcionado desde hace siglos como catalizador para que aquéllos que sobreviven al finado -familia, amigos, etc. - generen representaciones y busquen, a su vez, la forma de perpetuar su existencia. En este proceso ha jugado un papel fundamental la imagen, y la fotografía concretamente se ha convertido en uno de los mejores medios para lograr este fin: «La fotografía es inmortal, ya que es reproductiva y reproducible, está viva, presente y real, gracias a la reproducción todas las imágenes se han convertido en realidad y en testigo de lo que son, de lo que han sido y por ende, de lo que siempre perdurará» (Cordero Pérez, 2013, p. 39).

Hoy en día la fotografía *postmortem* puede pareceros escabrosa, masoquista o incluso repugnante, pero hemos de tener en cuenta el mecanismo esencial que provoca la adquisición o el encargo de este tipo de instantáneas: conservar un recuerdo visual del difunto, probablemente la única imagen fotográfica que la familia conservará de su ser perdido.

blogs y webs en las que, sin demasiada especialización ni rigor -aunque también existan casos contrarios-, se escribe sobre las fotografías *postmortem*.

Esto sucedía ya en las primeras fotografías mortuorias, cuando el hecho fotográfico no estaba generalizado y el grueso de las familias no disponía de amplios álbumes, pero también sucede actualmente en el caso de las fotografías por defunciones perinatales.

De cualquier forma, tanto en el pasado como en el presente, la mayor parte de estas fotografías pasan a formar parte de los álbumes familiares, instrumentos creados para la ordenación y el archivo de nuestros recuerdos; y es que quizá una de las características principales de estos soportes es su capacidad para reordenar la historia dado que nos permiten eliminar aspectos que no deseamos recordar al tiempo que nos facilitan la inclusión de aquellas cosas que jamás nos gustaría olvidar, que siempre desearíamos mantener presentes en nuestra retina. El choque que se produce actualmente al observar este tipo de fotografías viene probablemente dado por esta cuestión: no esperamos encontrar en un álbum familiar más que instantes memorables, situaciones excepcionales que atesoramos en nuestros recuerdos (véase un viaje, una boda o comunión, la celebración de un cumpleaños, unas navidades en familia...) y no alusiones a lo que en realidad suele ser nuestro mayor temor: la muerte.

Por tanto, junto a la construcción del recuerdo y la perpetuación de la memoria, estas imágenes juegan también un papel fundamental en lo que se refiera al rito del duelo. Tal y como sostiene Cordero Pérez (2013, p. 39), la fotografía mortuoria era históricamente un elemento fundamental del rito, que da cuenta de la necesidad de los padres o familiares de detener el tiempo en una imagen vital, convirtiéndose de este modo en un mecanismo ritual que hacía más soportable la pérdida. Este proceso se ve muy claro en las fotografías más antiguas, pero también se puede identificar en actuales formas de «honrar» o recordar al fallecido (léase «crónica de vida» y «duelos colectivos en Facebook»). La primera, puesta en marcha inicialmente en algunas funerarias catalanas, consistiría en ofrecer a la familia la posibilidad de gestionar una página web en la que familiares y amigos colgarían fotografías, comentarios y todo tipo de documentos que servirían para recordar al ser perdido. Denominada como «crónica de vida», incluiría una selección de imágenes y textos en forma digital y/o libro en el que se insertaría un resumen del acto de despedida, la biografía y los testimonios de familiares y amigos, fotografías así como el árbol genealógico. La segunda, el denominado como «duelo colectivo en Facebook», consistiría en mantener activo el perfil del finado al objeto de narrar acontecimientos pasados, recopilar fotografías que representan momentos felices e, incluso, mantener un virtual diálogo con el fallecido. Sin duda, dos prácticas en las que encontramos similares motivaciones a las asignadas a la fotografía mortuoria, en cuanto a la construcción de la

memoria y la forma de enfrentar la pérdida y el duelo, y que también centrarán nuestro interés en este estudio.

De vuelta a las tradicionales fotografías, y siguiendo la tesis planteada por Morcate (2011, p. 170), la lectura de estas imágenes radicaría, fundamentalmente, en la necesidad de existencia de las mismas. Es decir, no importarían tanto los actores presentes en la misma, en especial el difunto, como sus verdaderos protagonistas, los dolientes; estos los encontramos en ocasiones dentro del encuadre y otras veces fuera del mismo. De hecho, este aspecto es el que nos conduce a plantear una posible clasificación general a partir de dos grandes tipos de imágenes mortuorias y de acuerdo a la cual plantearemos este trabajo: 1) Fotografías en las que únicamente aparece el finado, sin querer representar vida en él, y normalmente en un ataúd con mayor o menor decoración y parafernalia; 2) Fotografías en las que el fallecido aparece junto a la familia, pudiéndose encontrar en dos versiones: o bien de forma clásica, tal y como se practicó en numerosos países durante el siglo XIX, en una versión casi teatralizada, a modo de representación de una escena en la que se intenta transmitir la idea de vida en el fallecido, es decir, se representa como si estuviera o bien todavía vivo o simplemente dormido; o bien un segundo tipo, practicado ya durante el siglo XX, que consistió en un montaje fotográfico a partir del retrato de un difunto. En este último caso hablamos de una composición fotográfica realizada a posteriori a partir de una imagen de familia y un retrato del finado y, por tanto, en la que no se utilizaría el cuerpo del fallecido sino una imagen tomada en vida.

Llegados a este punto, resulta imprescindible indicar que la localización y recopilación de instantáneas *postmortem* en Mallorca, de uno y otro tipo, no está resultando una tarea sencilla, en contraste con la ingente cantidad de ellas que se pueden localizar a través de la Web. Sin duda, este tipo de material ha formado parte de algunos álbumes familiares y, en consecuencia, su custodia es privada y el acceso a las colecciones muy complicada. El número de fotografías albergadas en archivos públicos es escaso, aun así es posible encontrar algunos ejemplos que nos ayudarán en el proceso de elaboración de este trabajo.

En resumen, estamos ante un objeto de estudio que puede suscitar fácilmente el debate y sobre el cual se puede reflexionar de forma profunda, aspecto que intentaremos llevar a cabo a lo largo del desarrollo de este estudio. Cuestiones tales como el tipo de imagen de infancia que se transmite en los casos de fotografía mortuoria de niños/as o los mecanismos que ponen en juego estas imágenes en relación al proceso de construcción de la memoria, el recuerdo o la forma de enfrentarse a la muerte y el duelo serán algunos de los aspectos que trabajaremos.

Antes de terminar, resulta necesario apuntar que el actual estudio se encuentra en una fase inicial de preparación, motivo por el cual no nos gustaría apuntar en este momento demasiadas cuestiones que, inevitablemente, deben dejarse para momentos posteriores de trabajo. Hasta aquí una breve descripción de nuestra concepción de la fotografía mortuoria, de su papel dentro del álbum familiar, unos primeros apuntes sobre su función en la construcción social del recuerdo y la memoria y una brevísima alusión en cuanto a las posibilidades de recopilación de este tipo de imágenes en la isla de Mallorca.

4. Referencias bibliográficas

- Acebes Piña, G. (1988). *Tránsito de angelitos. Iconografía funeraria infantil*. Méjico: Museo de San Carlos.
- Burns, S. (1990). *Sleeping Beauty. Memorial Photography in America*. Twelvvetrees Press.
- Cordero Pérez, J. I. (2013). Fotografía Postmortem. Mecanismo de perpetuación del rito mortuorio. *Cuadernos de Historia Cultural, Crítica y Reflexión*, vol. 3, pp. 38-45.
- Cruz Linchet, V. de la (2013). *El retrato y la muerte*. Madrid: Tempora.
- Fernández Guerra, D. (2008). Instantes decisivos, imágenes veladas. Sobre la decadencia y desaparición del retrato fotográfico de difuntos en Buenos Aires, 1910-1950. *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
- García Hermosillo, L. D. (2001). *El retrato de angelitos: magia, costumbre y tradición*. Guanajuato: Presidencia Municipal de Guanajuato.
- Garrido, C. (2013, 7 de noviembre). ¿Por qué nuestros antepasados hacían fotos a los muertos? *ABC*.
- Gosálvez, P. (2009, 6 de septiembre). Retratos para la eternidad. *El País*.
- Lara López, E. L. (2005). La representación social de la muerte a través de la fotografía (Murcia y Jaén, 1870-1902) una historia de la imagen burguesa. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, tomo 60 (cuaderno 2), pp. 129-148.
- Linkman, A. (2011). *Photography and Death*. London: Reaktion Books.
- López Mondéjar, P. (2005). *La huella de la mirada. Fotografía y sociedad en Castilla-La Mancha 1839-1936*. Barcelona: Lunweg.
- Morcate, M. (2012). Duelo y fotografía postmortem. Contradicciones de una práctica vigente en el siglo XXI. *Revista Sans Soleil - Estudios de la Imagen*, 4, pp. 168-181.

- Mulet, M. J. (2001). *Fotografía a Mallorca (1839-1936)*. Barcelona: Lunwerg.
- Padilla Yépez, R. I. (2014). *Cuando se muere la carne el alma queda oscura. Fotografía postmortem infantil en la ciudad de Loja (1925-1930)*. (Tesis inédita de maestría).
- Pellecer González, L. C. (2013). *Ideas y representaciones de la muerte en la fotografía post mortem en Guatemala, 1890-1950. Reflexiones desde la Antropología de la Imagen*. (Tesis inédita de maestría). Universidad San Carlos de Guatemala.
- Ramírez Sevilla, L. (2003). La vida fugaz de la fotografía mortuoria: notas sobre su surgimiento y desaparición. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. XXIV (94), pp. 196-203.
- Rubi, J. (1984). Post-Mortem portraiture in America. *History of Photography*, vol. 8 (3), 1984, pp. 201-222. <http://dx.doi.org/10.1080/03087298.1984.10442223>.

página intencionadamente en blanco

Esperienze culturali a confronto: alcuni aspetti della tradizione ebraica. Educare alla morte come esperienza di vita

Silvia Guetta

e-mail: guetta@unifi.it

Università di Firenze. Italia

1. Introduzione

Il presente contributo si inserisce nella problematica relativa alla necessità di cogliere la complessità che il tema della morte ha per l'educazione alla vita. Sia nella sua espressione naturale che artificiale, culturalmente provocata e agita, il riferimento alla dipartita ha la sua origine nei riferimenti ai valore, al rispetto e alla sacralità riconosciuta in ogni essere vivente. Da qui si fa necessario comprendere i differenti linguaggi e modalità a cui si richiamano le culture come espressione di sentimenti e significati profondi. In modo particolare verrà quindi proposta la presentazione delle pratiche e dei significati presenti nella tradizione ebraica. Profondamente impegnata ad concentrare impegno e responsabilità nelle azioni quotidiane, le prassi di partecipazione al lutto e alla perdita, sono portatrici di delle trasformazioni avvenute grazie agli incontri culturali e alla soddisfazioni di bisogni comunitari profondi.

2. Stato dell'arte e le fonti e / o note metodologiche

Gli studi sull'argomento si presentano ancora piuttosto scarsi per la difficoltà di rapportarsi alla complessità del tema. A partire dalla fine degli anni '90 si apre la ricerca relativa alla formazione degli educatori ed operatori del sociale che devono acquisire gli strumenti utili per poter parlare di essa, della sofferenza, della perdita e del dolore. Allo stesso tempo, nel corso degli anni, con l'accelerarsi dei cambiamenti sociali che sono propri della quotidianità, viene meno il senso del rispetto e della complessità dell'evento, ma si mettono anche in gioco significati ed esperienze differenti che testimoniano il ruolo che questa ha per le differenti culture e religioni. Proprio come prospettiva di dialogo e di esperienze di incontro, la trattazione di tale tema, nella sua prospettiva di esperienza di vita, rappresenta sempre più un aiuto alla reciproca conoscenza.

3. Considerazioni

Parte integrante di ogni progetto educativo è una naturale tensione tra il pensare e il fare che si rapportano continuamente alla percezione del realizzare e del lasciare. Le difficoltà provate per la perdita di ciò che con fatica, intenzionalità e sforzo è stato costruito, generano sofferenza, paura, insicurezza. Ogni recupero è vano, perché ciò che è stato è già parte del passato. Come il libro di *Qoelet* ci porta a riflettere sul nostro vivere, con una interrogazione che non ha un tempo, ma che risuona nella mente di ogni essere umano di ogni epoca, la pedagogia che attraversa la vita nel suo formarsi, porta a riconoscere come l'esistenza sia così veloce ed effimera per tutti. Ognuno è avvolto dalla nebbia di un'esistenza che sembra accontentare e appagare ciò che si sta desiderando, ma in realtà è solo apparenza, inganno, allontanamento da ciò che in profondità deve essere cercato. Da qui il bisogno che si fa dovere, di interrogarsi sulla possibile insensatezza della morte. Ma insensatezza per chi? Per coloro che la vivono, che la sperimentano per breve tempo, o per coloro che vi partecipano come spettatori? Percorsi e riflessioni differenti, che si intrecciano nelle spiegazioni e nelle tradizioni che gli esseri umani si sono dati così ricche di poliedriche pratiche necessarie a mantenere in modo saldo e forte, per chi lo ricerca, il sottile filo di continuità tra la vita e la morte.

Educare alle possibilità della morte, dentro una contemporaneità che la spettacolarizza sempre di più, spogliandola di riservatezza, intimità, compassione, significa non assuefarsi alla violenza e a protagonismo, ai genocidi e alle calamità ambientali, alla povertà e allo sfruttamento. Significa allora, e soprattutto, un impegno continuo e coerente di educazione

alla vita, alla scoperta di questa alle sue potenzialità, comprendendone le contraddizioni e i paradossi come un *continuum* di esperienze che ci fanno lasciare ciò che abbiamo per rinnovarci in ciò che attendiamo: quindi morire e rinascere. Un *continuum* che accompagna ogni esperienza umana, così la morte e la nascita sono sempre contestualizzabili dentro la rete delle pratiche e dei saperi sociali, storici, politici, economici, spirituali e culturali. La pedagogia stessa, come riflessione continua e orientativa sulla comprensione e preparazione alla vita, ha il compito di esplorare l'evoluzione delle relazioni che accompagnano il sentire e il pensare, il fare e il condividere di quei saperi e conoscenze, a cui si rapportano il dispiacere, il dolore e la sofferenza per la perdita segnando e cambiando il corso di la vita.

Scrive Mantegazza «Il trauma della nascita non è solo sconcerto per l'ingresso nel nuovo mondo, ma è anche -contemporaneamente- lutto per la perdita del vecchio, distacco da un ambiente conosciuto in cui ci si trovava immersi in una incoscienza che sarà poi idealizzata, che si porrà come simbolo di beatitudine» (Mantegazza, 2006, p. 104).

Si apre allora il bisogno di incontrare e riflettere insieme, in una prospettiva di arricchimento e di dialogo, valorizzando le differenti modalità, forme, riti e comportamenti che le culture hanno creato nel tempo, ma condannando con forza ciò che in modo strumentale viene assunto a pratica di giustizia religiosa. Culture religioni sono ricche di simboli, immagini, comportamenti che aiutano a creare e stabilire una sintonia e uno spazio dell'intimo e del profondo. È lo spazio del sacro e del rituale che dà forza e a sostiene la sopravvivenza.

La tradizione ebraica, che regola da precise indicazioni, rituali e comportamenti le azioni e i tempi dei momenti che precedono e seguono il passaggio, risente di numerosi arricchimenti avvenuti nel corso dei secoli grazie all'incontro con differenti modalità di avvicinarsi alla sacralità della morte e di quale senso e *consistenza* questa ha dopo la vita.

Nelle numerose fonti della letteratura e tradizione ebraica, il tema della morte si accompagna a quello di un'educazione forte, radicata e mai compiuta, alla vita. La morte è parte stessa della vita, una esperienza che rafforza sentimenti comunitari, impegna a continuare a stare nella positività della vita, senza allontanarsi dalla perdita, dal lutto e dalla separazione. Nella perdita di ogni essere umano c'è il ricordo del nome, la cui rievocazione afferma il principio fondante dei diritti umani: la sacralità e il rispetto di ogni persona anche dopo la vita.

4. Bibliografia introduttiva

- Abravanel, D. (2013). *La Cabalà e i Quattro Mondi della guarigione*. Milano: Mamash.
- Di Mola, A. M. (1995). *La morte trionfante. Antropologia del lutto*. Milano: Newton & Compton.
- Lattes, D. (1980). *Aspetti e problemi dell'ebraismo*. Roma: Carucci Editore,.
- Malavasi, P. (1995). *Per una pedagogia della morte*. Milano: Cappelli.
- Mannucci, A. (a cura di) (2004). *L'evento-morte: come affrontarlo nella relazione educativa e di aiuto*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Mantegazza, R. (2004). *Pedagogia della morte. L'esperienza della morte*. Troina (EN): Città aperta edizioni.
- Mantegazza, R. (2006). *Manuale di pedagogia interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Meghnagi, D. (2005). *Ricomporre l'infranto. L'esperienza dei sopravvissuti alla Shoah*. Bologna: Marsilio.
- Meghnagi, S. (a cura di) (2007). *Memoria della Shoah. Dopo i «testimoni»*. Roma: Donzelli Editore.
- Neusner, J. (1992). *I fondamenti del giudaismo*. Firenze: Giuntina.
- Pacifici, S., Mieli, M. (a cura di) (1980). *Regole ebraiche di lutto*. Roma: Carucci Editore.
- Sacchi, P. (2005). *Qoelet*. Roma: San Paolo Edizioni.

El símbolo como pedagogía ante la muerte en la filosofía de Jámblico

María Jesús Hermoso Félix
e-mail: mjhermosofelix@yahoo.es
Universidad de Valladolid. España

1. Introducción

En la filosofía clásica hablar de muerte es siempre y necesariamente hablar de vida. Vida y muerte se entrelazan y vertebran la experiencia fundamental de la realidad. Solo una correcta disposición ante la muerte puede entregar una herramienta válida para la felicidad y la vida. La muerte no es el final de la vida, un algo contrapuesto a nuestro estado presente, no hay dicotomía entre ellas sino necesaria complementariedad. Vida y muerte unidas tejen lo específico de la naturaleza humana. Así, el héroe griego habita en la asunción de su destino, en el límite impuesto por los dioses. Un límite que le constituye y le posibilita tal cual es. La *hybris*, la ausencia de límite, es el peor de los errores de cara a la vida, la más grande de las desgracias, el pecado más aborrecido por los dioses.

La filosofía reflexiona en esta época con lucidez sobre esta condición mortal de lo humano como condición necesaria, como llave fundamental para una vida plena. Vemos a Sócrates atravesar las líneas más bellas de la obra platónica reflexionando acerca de la muerte como aquello que busca verdaderamente el filósofo. ¿Qué tipo de muerte busca el filósofo? ¿Qué hay en su permanente transitar este límite, como luminar que ofrece

la perspectiva más amplia, más completa, más hermosa de lo humano? Como tantas veces, la filosofía griega nos sorprende, nos presenta una faz olvidada de nuestros mismos.

Es la sociedad contemporánea una sociedad vertiginosa, pareciera en permanente huida, con prisa por llegar a un destino que nos abriese, por fin, un espacio seguro, un espacio al abrigo del sufrimiento, de la carencia, de la exposición permanente al medio, de las inclemencias que se adhieren tercamente a la vida. Un espacio, en definitiva, al abrigo de la muerte. Podríamos decir que si algo caracteriza a nuestra sociedad contemporánea es esta permanente huida, esta constante planificación de la existencia, este imparable ajetreo, como si la productividad, el acaaparar todo lo necesario y aun más pudiera hacer que no cayéramos en la muerte o, por lo menos, que la mantuviésemos a una prudencial distancia. Sin embargo, la muerte se filtra entre las grietas de la existencia, un ser querido que parte, una situación agradable que se rompe, un amor que termina.

Nada sabemos, sin embargo, de este aspecto omnipresente en la vida. Miramos a la muerte como a ese misterioso otro, como a ese incómodo compañero de viaje con el que no nos gustaría encontrarnos. Hemos desalojado, en lo posible, la muerte, la hemos alejado de nosotros y eso hace que nos encontremos incompletos, sin apenas herramientas para afrontar esa parte indispensable y dolorosa de nosotros mismos.

Proponemos en nuestra intervención echar la mirada atrás, intentar acercarnos al tratamiento de la muerte en un momento concreto del mundo griego, que se incardina en parámetros constantes de reflexión de la filosofía clásica. Nos acercaremos al pensamiento del neoplatónico Jámblico y a uno de sus conceptos más queridos: la noción de símbolo. En esta noción se halla una comprensión concreta de la muerte que puede ser interesante para nosotros, seres que, como entonces, seguimos muriendo y teniendo a la muerte como constante compañera.

2. Planteamiento y estado de la cuestión

En primer lugar trataremos el modo en que vida y muerte se complementan en el pensamiento de Jámblico, cómo son incomprendibles la una sin la otra. Esta complementariedad se asienta en la condición dinámica de la vida y en su entrelazarse constantemente con la muerte no solo en un sentido negativo sino, también y principalmente, en un sentido propiamente potenciador, transformador de la misma. La vida humana guarda una serie de impedimentos que obstaculizan su desarrollo pleno. Miedos, atavismos, impulsos desordenados, falsas identidades hacen que el hom-

bre se vincule a un remedo de vida, dando la espalda a la cualidad de una vida distinta que le pertenece en propio.

Esta vida distinta está asociada a una determinada comprensión de la muerte como aquello que es capaz de ubicar la vida humana en su justo término. La muerte, en este sentido, queda vinculada a una catarsis que conduce a la forja de la capacidad de decir adiós, de apartarse, de despedirse de todo aquello que impide la vivencia plena, sencilla, del momento presente. La muerte amplifica la vida y quien no sabe morir no sabe abrir un espacio a la vida siempre renovada, en constante metamorfosis. Tal es la muerte que busca el filósofo en pos de una vida más rica, más amplia, más allá del miedo que construye falsas identidades.

Trataremos el modo en que el símbolo vehicula esta comprensión de manera operativa, como ocasión para un conocimiento de la vida que pasa por una comprensión profunda de la muerte.

En esta noción de lo simbólico vienen a confluír elementos fundamentales de la filosofía de raigambre platónica y el nervio propio de este pensador, que se mueve en un momento concreto de la historia de Grecia. Jámblico ve en esta noción un modo de dignificar y hacer inteligible el mundo de los misterios helénicos, de depurarlos de superstición y acercarlos al conocimiento filosófico. Este interés surge en este momento en el neoplatonismo pagano como vía para hacer frente a la emergencia imparable del cristianismo que, ya en esta época, hacía peligrar el ámbito socio-cultural del helenismo. La cualidad específica de este momento en el que se desarrolla la propuesta de Jámblico ha supuesto un obstáculo a la comprensión de su filosofía y de la presencia en ella de esta noción de lo simbólico. Dodds apuntó a una de las principales obras de Jámblico, el *De mysteriis*, como a un manifiesto del irracionalismo, con ello potenciaba una línea de interpretación que será seguida por algunos de los estudiosos más brillantes del neoplatonismo como Saffrey, Luc Brisson o Pierre Hadot. En la actualidad se está haciendo un enorme esfuerzo de recuperación de esta filosofía por la importancia que tiene en su época y por la fuente de inspiración que supuso para importantes corrientes de la filosofía posterior. Entre estos estudiosos está Dalsgaard Larsen, Carine Liefferinge o Charles Saget, entre otros.

El símbolo es visto por los pensadores de la primera época de interpretación como un vínculo irracional a través del cual el hombre trata de establecer una relación con lo divino que le estaría vedada desde su mera capacidad cognoscitiva. Esta se vería mermada en la obra de Jámblico que esgrimiría un pesimismo antropológico frente al optimismo epistémico de Plotino. En esta interpretación la significación de lo simbólico queda opacada tras una visión que no permite siquiera el acercamiento a la

propuesta que plantea Jámblico. Uno de los puntos fundamentales en la profundidad de esta propuesta consiste precisamente en la integración de una determinada comprensión de la muerte en la dinámica de conocimiento que queda establecida por el símbolo. Si el acercamiento a lo simbólico queda quebrado por esta primera acusación de irracionalismo se cierra una vía básica de investigación que ha de entregarnos hallazgos importantes de cara a la comprensión de uno de los posibles tratamientos de la muerte que presenta el mundo griego.

La segunda época de la interpretación de la obra de Jámblico intenta ir más allá de esta primera proyección para tratar desde el rigor y la seriedad el verdadero calado de esta filosofía. No será este el momento de detenernos en esta cuestión de exégesis salvo por lo que concierne a nuestro estudio acerca del papel del símbolo en el camino epistémico que integra la muerte como uno de sus estadios básicos. Nos centraremos en algunas de las afirmaciones que lleva a cabo Charles Saget acerca del papel de Jámblico en la asunción de lo simbólico como uno de los campos propios del saber filosófico. Nuestro estudio se ubica en esta línea de interpretación que trata de comprender la seriedad y el rigor de la propuesta de Jámblico.

3. Consideraciones finales

En este contexto consideramos de enorme interés tomar en cuenta la significación que otorga a la muerte esta comprensión de lo simbólico que se presenta como una pedagogía específica. Lejos de comprender el símbolo como un elemento irracional que buscarse vincular al hombre con lo divino como un otro del que se encontrase alejado, proponemos indagar en la obra de Jámblico desde la perspectiva abierta por los estudios que buscan rescatar su seriedad. El espacio abierto por el símbolo, investigado desde esta perspectiva, arroja importantes claves para comprender el tratamiento de la muerte en esta filosofía. Esta vía de estudio presenta al símbolo como una propuesta de pedagogía ante la muerte, ante la condición mortal de lo humano. Esta pedagogía ante la muerte queda vinculada a una pedagogía ante la vida. Ambas son la faz y el envés de una misma naturaleza que constituye lo humano como ser en camino, en permanente aprendizaje que le lleva inevitablemente a transitar el límite en el que vida y muerte se implican internamente.

Creemos que profundizar en este estudio acerca de la naturaleza del símbolo depara importantes hallazgos no solo en lo que respecta a las cuestiones de interpretación de la filosofía de Jámblico sino también en lo concerniente al tratamiento de la muerte en esta época.

En este sentido, acercarnos a su naturaleza para atender a cómo se entrelazan las diversas fases que integran el proceso epistémico que abre el símbolo se hace imprescindible. Estas fases serán propiamente la catarsis, la muerte y la reminiscencia. La muerte se situará como mediación necesaria entre la catarsis y la reminiscencia. Ello le otorga una significación específica fuertemente entrelazada con la transformación de la experiencia vital. Vida y muerte quedan vinculadas internamente y entrelazadas en una dinámica específica capaz de entregar al hombre un conocimiento profundo de su naturaleza mortal y de su capacidad de vida. La dinámica que abre el campo de lo simbólico nos brindará, así, un espacio privilegiado para el estudio de esta comprensión de la muerte que a menudo nos pasa desapercibida.

El modo en que el símbolo se ubica como una pedagogía ante la muerte cerrará el campo de nuestras consideraciones. Una característica fundamental de este proceso simbólico es que trasciende el ámbito meramente predicativo, tomándolo en cuenta no se reduce al mismo. Tal proceso, como veremos, atiende a la integridad de lo humano, reclamando la participación de todas las potencias anímicas, de todas las facultades implicadas en la experiencia humana. Ello le concede un carácter pedagógico específico ante la muerte que reclamará nuestra atención como punto central y colofón de nuestro estudio.

4. Fuentes y bibliografía

4.1. Fuentes

Jámblico, *Sobre los misterios egipcios* (trad. esp. E. R. Ramos Jurado), Madrid 1997.

Jámblico, *Vida pitagórica* (trad. esp. E. R. Ramos Jurado), Madrid 1997.

Jámblico, *Protréptico* (trad. esp. M. Periago Lorente), Madrid 2003.

Plotino, *Enéadas* (trad. esp. J. Igal), Madrid 1998.

4.2. Referencias bibliográficas

Blumenthal, H. J., Clark, E. G. (1993). H.J. Blumenthal - E.G. Clark (ed.), *The divine Iamblichus, philosopher and Man of Gods*. Bristol: Bristol Classical Press.

Blumenthal, H. J., Finamore, J. F. (eds.) (1997). *Iamblichus: the philosopher*. Iowa: University of Iowa.

Clarke, E. C. (2001): *Iamblichus' De mysteriis. A manifesto of the miraculous*. Aldershot: Alsgate.

- Des Places, E. (1981). «La religion de Jamblique», *Études Platoniciennes*. Leiden: Brill, 329-359.
- Dodds, E. R. (1951). *The Greeks and the irrational*, (trad. esp. M. Araujo, Madrid: Alianza, 1994). Berkeley: Univ. of California Press.
- Dillon, J., Lloyd, P. (eds.) (2004). *Neoplatonic philosophy introductory readings*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Larsen, B. D. (1972). *Jamblique de Chalcis, exégète et philosophe*. Aarhus: Universitetsforlaget.
- Lieffering, C. V. (1999). *La théurgie. Des Oracles Chaldaïques à Proclus*. Liege: Kernos.
- Pepin, J. (1993). L'initié et le philosophe. *La pureté : quête d'absolu au péril de l'humain*, Matton S. (ed.), París, pp. 105-130.
- Saffrey, H. D. (1990). «La théurgie chez les néoplatoniciens», *Le Néoplatonisme après Plotin*. París: Vrin.
- Saget, C. (1993). «La théurgie, nouvelle figure de l'ergon dans la vie philosophique», *The divine Iamblichus*. Bristol: Bristol Classical Press.

Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte

Agustín de la Herrán Gascón

e-mail: agustin.delaherran@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid. España

La nuestra es una sociedad extraña, única en el reino animal. Su existir se poya en mucha muerte provocada. Muerte no natural, tanto de otras especies como de la propia, que amplifica a través de los medios. Los medios la comunican con una intencionalidad informativa. Pero además lo hacen con una intencionalidad evaluativa y formativa, orientada a la prevención, para que en el futuro no vuelva a ocurrir tanta catástrofe ni tanta muerte. Nuestra vida cotidiana está bañada en la faceta más execrable de la muerte. Para potenciar su intensidad, la creatividad de algunos es crucial.

Es un hecho que la muerte no es extraña al niño o al sabio. En la franja media, en la conciencia ordinaria, compuesta por grandes masas de población adulta mal educada, late el mayor problema pedagógico. En los *curricula*, la muerte no aparece, detrás de tanta muerte. Los sistemas y centros educativos, en general, la bordean. (Tiene mala prensa). La muerte se excluye de una educación que se califica como inclusiva, como se aparta al muerto de la vista, de la ciudad, de la vida. Sin embargo, hacerlo es vano y contradictorio. La escuela -y la universidad (léase: enseñanza, investigación, extensión-servicio, gestión, conciencia) forma parte de ella-debería ocuparse de lo que más importa al ser humano. Pero no todo lo importante se demanda.

La muerte es, quizá, uno de los mayores centros de interés de la historia de la Humanidad. Sin embargo, apenas forma parte de la Historia de la Pedagogía o de la innovación educativa: los antecedentes de la enseñanza actual no repararon en ella como objeto de enseñanza. Quizá como consecuencia de ello carece de tradición científica y profesional en Pedagogía y también en educación. Sin embargo, aunque se ignore, no deja de atenderse. Desde su suceder, es imposible substraerse a ella. Por tanto, no deja de ser paradójico que no se haya relacionado de un modo generalizado o popular con la educación y con la formación.

Una de las claves funcionales de esta autoevaluación no es tanto sistematizar qué estamos haciendo, sino clarificar, con la mirada puesta en otras posibilidades formativas, qué estamos dejando de hacer y de atender. Como resultado de esta descompensación y de este panorama epistemológico, su consideración real es un desastre. Por un lado se da demasiada importancia a la muerte. Por otro, se tabuiza. Allí se trivializa. En otro lugar genera indiferencia. Allende se adoctrina con ella. Allí se manipula. Aquí nos congrega en un evento científico. Y quizá en todas partes se nos escapa. Se deduce de esto que la educación se debate entre ignorancias, seguridades, tabúes, ficciones, exclusiones curriculares y sociales, faltas de relación con la formación, etc.

Desde la emergente Pedagogía de la muerte los anteriores son indicadores de un fracaso formativo no reconocido tan extenso como la historia de la propia Pedagogía. La Pedagogía es una ciencia que nunca ha abandonado su estatus de ciencia fracasada. Un fracaso producido por excesos, por carencias y por un déficit de conciencia epistemológica hacia lo que significa educación, formación, evolución, conciencia. Una consecuencia educativa ha sido el abandono, la desatención pedagógica y la falta de investigación educativa hacia la muerte. La causa general de todo ello no radica en la muerte misma, ni siquiera en lo que directamente la rodea. El origen del fracaso de la Pedagogía tiene que ver con el de la educación: ambos están comunicados. No está localizado tampoco en los sistemas educativos, sino en la educación misma o en la mala educación de las sociedades modernas. La causa específica es su falta de cultura, de *paideia*, de conciencia generalizada, uno de cuyos indicadores es la errónea conciencia de muerte.

La educación tiene mucho que ver con la autenticidad, con la naturalidad, y el desabrigo, con la toma de conciencia de nuestro verdadero ser, que subyace a nuestra personalidad, a nuestra máscara. Muchas veces las elaboraciones sobre la muerte se reconocen yermas porque la persona se forma sin verse, sin saber nada de sí mismo. ¿Cuál es la verdad? ¿Cuál puede ser el principio de la formación? Saber que ni sabemos de la muerte ni nos conocemos esencialmente en absoluto. No existe una educación

que cubra ambos retos. No hay una Pedagogía que nos su unicidad, que reconozca que, sobre la muerte y el autoconocimiento, lo ignora casi todo. Tenemos una Pedagogía que ha errado el camino. El problema no es haber errado el camino, sino no reconocer que no vamos bien. La Medicina sabe bien que la viruela es la primera y la única enfermedad humana, hasta la fecha, completamente erradicada. Esta referencia contextual, que objetivamente pudiera ser desoladora, es útil para justificar retos y progresos.

En Pedagogía apenas hay referencias comparables. El caminante no orientado, solo sabe lo que ve o se va encontrando, realmente no comprende nada. La metáfora es doble: una nave y una empresa de yacimientos petrolíferos. La primera está desorientada. Avanza, y su progresar es su justificación y su consuelo. Pero no sabe dónde va. La segunda está buscando en un lugar equivocado. ¿Qué le espera a la Pedagogía? Por un lado, hacer camino al andar puede ser el requisito para perderse. Por otro, ¿cuál será el futuro de esta empresa cuando se desarrollen las energías limpias? Tendrá que reinventarse. En ambos casos falta una brújula, o sea, conciencia.

No es útil para la futura sociedad del conocimiento una Pedagogía ignorante, porque sepa que sabe. Necesitamos una Pedagogía sabia porque sepa que ignora. Si no hay autocrítica ni rectificación, puede que no haya madurez. Siendo así, ¿cómo podría la Pedagogía ser la ciencia de la educación por antonomasia?

Una forma de acceder al autoconocimiento es interiorizarse, aproximarse al centro, centrarse. Un modo de hacerlo es tomando a la muerte como vía de conciencia. En su poema «No tal alto» -el poeta había llegado a tener un gran reconocimiento literario-, Neruda lo propone para su situación, al escribir: «De cuando en cuando y a lo lejos hay que darse un baño de tumba. Sin duda todo está muy bien y todo está muy mal, sin duda». El poeta enseña a vivir, a no apegarse a la vida, a percibirse con objetividad, como testigo de sí mismo, sin las distorsiones autocomplacientes del ego. Nos recuerda, como en algunos sitios hemos subrayado, que no hay que educar para la vida: hay que educar para cambiar la vida, incluyendo la muerte.

La muerte y su didáctica -es decir, su enseñanza para la formación en contextos formales e informales, y lo que la muerte como fenómeno natural enseña- es un tema radical, profundo, que como tal además emerge superficialmente. Los temas radicales permanecen ocultos bajo tierra. Nutren y sostienen a todo el ser. Le constituyen esencialmente. Pero no se ven. Al no verse, se ignoran, se relegan, se tapan. Por eso el estudio de la muerte requiere de un enfoque esencial y superficial a la vez, que se ha denominado «radical e inclusivo». Sus tesis básicas son que nuestra enseñanza es superficial, que podría enriquecerse mucho normalizando retos perennes como la muerte, y que, si no se hace, puede que ni estemos educando ni podamos educar.

página intencionadamente en blanco

«Muerte» en un periódico educativo en Mato Grosso (Brasil), en la era de Vargas: un análisis en perspectiva histórica

Kênia Hilda Moreira

e-mail: keniamoreira@ufgd.edu.br

Universidade Federal de la Gran Dourados. Brasil

Elizabeth Figueiredo de Sá

e-mail: bethfsa@uol.com.br

Universidade Federal de Mato Grosso. Brasil

1. Introducción

[...] *Tell me what thy lordly name is on the Night's Plutonian shore!*
Quoth the Raven, «Nevermore» [...] (The Raven - Edgar Allan Poe, 1845).

A partir de una perspectiva histórica que busca responder sobre las relaciones individuales y sociales alrededor de la muerte, se objetiva con este texto presentar un análisis del tema «muerte» presente en un periódico educativo que circuló en Mato Grosso, Brasil, en la Era de Vargas (1930-1945).

El periódico educativo que elegimos se llama *Vida Escolar - órgão dos estudantes de Campo Grande* y circuló entre 1934 y 1936 en la Ciudad de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, en aquella época llamado Mato Grosso. El periódico fue producido por el Colégio Visconde de

Taunay, con la colaboración de textos de maestros y alumnos de secundaria de «todos os colégios de Campo Grande».

En un primer análisis de los periódicos disponibles en el Centro de Documentação Regional de la Universidade Federal da Grande Dourados (CDR-UFGD), registramos la existencia de nueve textos, entre artículos y poemas, que tratan del tema «muerte», además de un «calendário escolar» que presenta aniversarios de muerte de personalidades de destaque en los seis primeros ejemplares del periódico.

Una de las cuestiones que buscamos responder es sobre la influencia del período histórico y espacial en la interpretación alrededor de la muerte en este periódico educativo. ¿Existen particularidades en los textos que tratan de la muerte que puedan identificar el contexto de la dictadura de la Era de Vargas en Brasil y/o cuestiones específicas sobre la realidad de la ciudad de Campo Grande, en el interior de ese país?

En el inicio de la Era de Vargas (1930-1945), en Brasil, Mato Grosso representaba la parte del Brasil «sertanejo», «pobre analfabeto e inculto» como afirma Chauí (2000, p. 67), en oposición al Brasil «litoraneo», representado por la élite intelectual y burguesa. Sin embargo, Mato Grosso es interpretado como un lugar de retraso y salvajería al mismo tiempo en que representaba «uma reserva de brasilidade, uma fronteira da pátria a ser ocupada por bravos pioneiros» (Galetti, 2000, p. 23). En ese sentido, se justifica la necesidad de interiorización del país, siguiendo los objetivos del gobierno Vargas de nacionalización e integración. La intención de ocupar los espacios del interior del país «estava vinculada à questão de estratégia de segurança interna do Estado, bem como o desenvolvimento do capitalismo no campo» (Oliveira, 1997, p. 20).

¿Hay alguna relación entre la discusión sobre la muerte en los periódicos educativos que remita a la situación particular de Mato Grosso como región de frontera, por la proximidad con Paraguay y Bolivia o alguna relación con la «Guerra do Paraguay» (1864-1970)? Y ¿Existe aún, alguna relación con las enfermedades que estaban siendo combatidas por el gobierno en la Era de Vargas y/o con el Ministerio de Educacion y Salud Pública creado en 1931 por el gobierno Vargas? ¿Cómo y por qué se trata de la muerte en este periódico educativo?

2. Referencial teórico metodológico

Para contestar a estas entre otras indagaciones, hicimos un análisis del contenido de los textos que tratan de la muerte en los ejemplares del periódico educativo *Vida Escolar - órgão dos estudantes de Campo Grande*, teniendo como referencial teórico la Nueva Historia Cultural.

Tal perspectiva nos exige la comprensión de la materialidad de los impresos y del proceso de constitución y desarrollo de la propia imprenta. Un punto que debe ser considerado al investigar un impreso es el hecho de que el texto que se da a leer por medio del impreso, presenta indicios de lo que se pretendía que fuera valorado culturalmente, se trata, por lo tanto, de representaciones de una realidad, no de la realidad en sí misma. Los impresos «selecionam, ordenam, estruturam o acontecido, os fatos [...] seleccionando interesses, atuando num jogo desequilibrado de forças. Forjam, legitimam e retificam valores, ideias, projetos, mobilizam discursos na produção de verdades. Operam na eleição dos fatos que chegam ao público, e na forma como os mesmos devem ser percebidos.» (Limeira, 2012, p. 369).

Portadores de la palabra escrita, los impresos «cimentam as sociabilidades e prescrevem os comportamentos, atravessam o foro privado e a praça pública, levam a crer, a fazer ou a imaginar.» (Chartier, 1990, p. 138).

Teniendo en cuenta estas cuestiones alrededor de las investigaciones sobre impresos, analizamos los contenidos del periódico seleccionado. En él se encuentran los números (n.) referentes al primer año de publicación, 1934, de n. 1 al 3, del n. 5 al 8, el n. 10 y el 11, del segundo año, 1935, del n. 13 al n. 21; y del tercer y último año, 1936, el n. 22. De los 22 números del periódico, no logramos localizar los n. 4, n. 9 y n. 12. En total, tuvimos 19 números como fuente para esta investigación.

Por lo general, cada número presentaba alrededor de cuatro páginas, con contenidos disciplinares de lengua portuguesa, historia de Brasil, geografía, educación moral y civismo, educación física, opinión de la sociedad estudiantil y profesoral sobre temas actuales de la época, declaraciones de amor, poemas, fechas de cumpleaños, cuentos y anuncios de propagandas de libros y escuelas. La periodicidad inicial fue quincenal, después mensual y al final sin periodicidad definida, probablemente por la dificultad económica de producción del periódico.

Entre los números disponibles, hicimos una primera lectura de todo el periódico y encontramos nueve textos que trataban de la muerte, son los siguientes:

- «A Morte» (año I, 20-05-1934, número 1);
- «Fora de sí»(año I, 20-05-1934, número 1);
- «Viver na morte» »(año II, 15-05-1935, número 13);
- «Uma nova Guerra» (año II, 31-05-1935, número 14);
- «Fantasma Noturno» (año II, 31-05-1935, número14);
- «A Tuberculose» (año II, 31-07-1935, número 17);
- «A Morte» (año II, 31-07-1935, número 17);
- «A disciplina» (año II, 1-10-1935, número 20);
- «Visita ao cemitério» (año III, 13-06-1936, número 22).

El título «A Morte» se repite pero su contenido es distinto en cada uno.

También nos llamó la atención la existencia del «calendário escolar» en los seis primeros números del periódico, teniendo entre el contenido aniversarios de muerte de personalidades históricas, como ejemplificamos con la transcripción abajo:

CALENDÁRIO ESCOLAR

Maio 20 - Em 1506, morte de Cristóvão Colombo, o glorioso italiano descobridor da América.

21 - Morre em 1786 Carlos Guilherme Scheele, químico alemão que descobriu o oxigênio, o cloro, o manganês e a glicerina.

27 - Morre em 1910, Roberto Koch, alemão, descobridor do bacilo da tuberculose, a que deu o nome.

28 - Em 1889 dá-se o óbito de Francisco Otaviano de Almeida Rosa, jornalista, diplomata político e poeta.

29 - Falece em 1829 o ilustre químico Humphry Davy, que realizou a primeira experiência da luz elétrica.

30 - Em 1441 é queimada viva Joana d'Ar, heroína francesa que salvou sua pátria no século XV, uma das mais nobres figuras da história da humanidade. (*Vida Escolar*, año I, 20-05-1934, número 1, p. 3).

Los datos transcritos arriba representan la mitad de los contenidos del «calendário escolar» presente en el n. 1. Los demás «calendários» suelen tener la misma proporción, o sea, los aniversarios de muerte parecen ser un tema muy presente como suele representar los «calendários escolares» en el periódico que analizamos.

Son estos, *a priori*, los contenidos que definimos como *corpus* investigativo para la producción de este artículo.

Además de las particularidades del periódico como fuente investigativa, consideramos aún el período histórico político de la Era Vargas en Brasil y en especial en la región de Campo Grande-Mato Grosso y los referenciales sobre historia de la educación en Brasil (Romanelli, 2007; Saviani, 2004; entre otros) y en Mato Grosso (Oliveira, 2014; entre otros) en el período delimitado, en búsqueda de reconstruir las relaciones individuales y sociales sobre la muerte en el tiempo y espacio delimitados.

Por fin, nos reportamos aún, a las referencias alrededor de la pedagogía de la muerte (Herran, Cortina, 2007, entre otros).

3. Algunos análisis parciales

Las principales aportaciones, que presentamos como consideraciones parciales de esta investigación, que aún está en curso, se dividen entre un análisis cuantitativo y otro cualitativo.

Llamó la atención el hecho de que más de la mitad de los textos sobre muerte aparecen en el mes de mayo y todavía no comprendemos si se trata de una casualidad o si en aquella época había una motivación para tratar del tema en este mes. Y al revés, el mes de noviembre, en que se celebra el día de los muertos, no presentó ningún texto que se refiriera al tema. La temática de la muerte estuvo presente durante toda la existencia del periódico *Vida Escolar*, desde el primer al último número, sin embargo, no estuvo en todos los ejemplares. El tema aparece en los siguientes números: n. 1 con dos textos; n. 13 con un texto; n. 14 con dos textos; n. 17 con dos textos; n. 20 con un texto; y n. 22 con un texto.

Y entre los datos presentados en el «calendário escolar», cerca de la mitad trata de recordar el aniversario de muertos que contribuyeron para la historia de la civilización.

Al tratar de un análisis cualitativo intentamos responder a las preguntas que presentamos en la introducción, como forma de responder sobre cómo y por qué se trata de la muerte en el periódico *Vida Escolar* en Mato Grosso en la Era Vargas.

Se puede afirmar que son variables las estructuras textuales de presentar el tema muerte en el periódico escolar, sea con poesías, cuentos, calendarios y artículos de opinión. Presentaremos algunos análisis iniciales sobre algunos de los textos.

Entre los abordajes de los textos sobre la muerte, percibimos que las motivaciones son distintas y transitan entre lo individual y lo social.

En el texto «A Morte» (año I, 20-05-1934, n. 1), el autor, presentado como E. C. (posteriormente deducimos que puede tratarse de Enzo Cianelli, probablemente un profesor), publica un cuento donde presenta un diálogo entre una chica de nueve años y su madre. La chica se llama Laurita y por la muerte de su vecino se puso muy curiosa sobre el significado de la muerte. El cuento parece tener una preocupación de preparar para la muerte, que, por su vez, no es retratada como un tabú, sino como una realidad.

El otro texto, también llamado «A Morte», (año II, 31-07-1935, n. 17), de autoría de Alfredo Braz, un alumno del segundo año de la enseñanza secundaria, es un artículo épico, que se refiere a la muerte como responsabilidad de «Satanás», el que creó el infierno como su reino y la muerte como flagelo de la humanidad, en competencia con Dios. A su vez, la ciencia aparece como barrera de la muerte, como ejercito contra Satanás, salvadora de la humanidad, a la cual debemos rendir homenajes.

El texto presenta una mezcla entre discursos religiosos y científicos, de manera harmónica, aparentemente sin conflictos, sin contradicción, lo

que parece remitir al contexto de la Era de Vargas en los años treinta del siglo XX, con énfasis en el catolicismo como religión «casi» oficial (Lenharo, 1986) al mismo tiempo en que se buscaba en las ciencias la cura de tantas enfermedades que asolaban la población.

Entre las enfermedades estaba la tuberculosis, tema de un texto titulado «A Tuberculose» (año II, 31-07-1935, n. 17), de autoría de Erundino Louzada, alumno de cuarto año de secundaria. En el primer párrafo ya se afirma que la tuberculosis casi siempre mata al enfermo. «Eis o lema da tuberculose: tudo pela destruição e morte!». Mientras tanto, la ciencia guiada por los médicos exterminará esta enfermedad implantadora de sufrimiento y muerte.

Otro texto que se refiere a las ciencias se titula «Uma nova Guerra» (año II, 31-05-1935, n. 14). En él, el autor, M. Ballian, afirma que la muerte reina, pero es necesario «procurar meios de eliminar a morte! A vida humana não pode ficar limitada!!! Ela deve ser interminável». Y así, el autor clama por ayuda, llamando a todos aquellos que quieran ayudar a la triste humanidad, que se dediquen de cuerpo y alma a vencer los males y a descubrir pastillas y vacunas anuladoras de las enfermedades. «Ajudem a sanear este planeta!». Queda evidente la creencia en la ciencia en este texto que presenta una narrativa secular al tratar de la muerte, sin adentrar en cuestiones religiosas e invitando a los alumnos lectores a seguir estudiando con el objetivo de eliminar la muerte.

Adentrando en cuestiones de creencias y supersticiones que poblaban el imaginario colectivo, ejemplificamos con un texto que trata de suicidio: «Fantasma Noturno» (año II, 31-05-1935, n. 14). El cuento, firmado por Pierrot (sin apellido o cualquier otra identificación), es una anécdota en primera persona que trata de un diálogo entre un señor y un suicida. Pasando por los bosques de «las visiones» como los indígenas solían llamar aquel sitio, el señor fue sorprendido por un fantasma que sufría por haberse suicidado. El fantasma afirmaba que se había suicidado, desobedeciendo las leyes de Dios, pero que Dios debía perdonarlo porque sus motivaciones fueron justas. La narración lleva a cuestionar sobre la creencia del suicidio como pecado, un acto no permitido por Dios, teniendo como castigo no alcanzar la vida eterna.

Como consideraciones finales parciales, se puede afirmar que las cuestiones sobre la muerte presentadas en el periódico *Vida Escolar* traen algunos contenidos específicos del tiempo y espacio en los que están introducidos pero que de manera general lo ultrapasa en demasía por tratarse de una temática que pertenece a la humanidad.

4. Referencias bibliográficas y fuentes

4.1. Fuente

A Vida Escolar - órgão dos estudantes de campo grande. Campo Grande. (1934-1936).

4.2. Referencias bibliográficas

Chartier, R. (1990). *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel; Bertrand Brasil.

Chauí, M. (2000). *Brasil - mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Perseu Abramo.

Galetti, L. S. G. (2000). *Nos confins da civilização: sertão, fronteira e identidade nas representações sobre o Mato Grosso*. 2000. Tese (Doutorado em História Social) -FFLCH/USP, São Paulo.

Herran, A.; Cortina, M. (2007). Fundamentos para una pedagogía de la muerte. *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 41/2, 10 de enero.

Lenharo, A. (1986). *Sacralização da política*. 2. ed. Campinas: Papirus.

Limeira, A. M. (2012). Impressos: veículos de publicidade, fonte para a história da educação. *Cadernos de História da Educação*, v. 11, n. 2, p. 367-388, jul/dez.

Oliveira, S. S. de. (2014). *Implantação e organização do curso ginásial no Sul de Mato Grosso: expressões de um projeto de modernização (1917-1942)*. 282f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

Oliveira, B. C. de. (1997). A Colonização do Estado Novo em Mato Grosso, 1937-1945: O discurso e a história. *Fronteiras*, Campo Grande, v. 1, n. 2, p.13-26, jul-dez.

Romanelli, O de O. (2007). *História da educação no Brasil 1930-1973*. 32. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes.

Saviani, D. et al. (2004). *O Legado educacional do Século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

página intencionadamente en blanco

La pedagogía de la muerte en la tradición Zen

Xavier Laudo

e-mail: xlaudo@ub.edu

Universidad de Valencia. España

En general puede afirmarse que en Occidente se ha descuidado pedagógicamente la muerte (así puede afirmarse respecto a la tradición histórico-educativa de la que somos herederos). Como ha escrito Herrán, ni Comenio ni Rousseau, entre otros pedagogos insignes, consideraron la muerte como un conocimiento enseñable o siquiera susceptible de educatividad. En cambio, en las tradiciones orientales es un tema muy relevante.

Nosotros abordaremos aquí la tradición del Zen: una rama del budismo aparecida fruto de la influencia recibida del taoísmo cuando el zen llegó a China procedente de India, antes de pasar a Japón, donde se perfeccionaría hasta llegar a nuestros días. El budismo se basa en 3 características básicas de la existencia (la fugacidad, el sufrimiento, la irrealidad del yo) y 4 nobles verdades. La primera de estas es el sufrimiento (nacer, envejecer, enfermar, estar con lo que se odia, no estar con lo que se desea). La segunda es el origen del sufrimiento: el deseo, la voluntad constante de querer tener o alcanzar algo más. La tercera noble verdad es la desaparición del sufrimiento, se consigue anulando el deseo (el Nirvana es su nombre específico). Y la cuarta es el Noble Óctuple Sendero que lleva a la anulación del deseo. Una de sus síntesis prácticas se encuentra en el *Dhammapada*, donde se puede leer: «Abstenerse del mal, hacer el bien y cultivar el control del espíritu».

Pero el Zen tomará su propio camino. Su punto de partida es el Sermón de la Flor. Ahí, en el monte Gridhakuta, Buddha tomó una flor de

loto de color dorado y, sin pronunciar palabra, la alzó y la mostró a toda la asamblea de discípulos. Los presentes guardaron silencio y entraron en meditación. Solo uno de ellos -Mahakashapa o Kasho-, mostró repentinamente una sonrisa iluminada. Sin palabras, directamente de espíritu a espíritu, había recibido la gran enseñanza. Buddha, satisfecho, dio la flor al iluminado y dijo ante los asombrados monjes: «La visión correcta no se basa en las palabras ni las letras. Se transmite directamente, fuera de todo escrito. Con este gesto transmito el secreto al gran Mahakashapa». Es una forma de ilustrar la esencia del Zen: lo más importante es no desear la iluminación sino simplemente abstenerse del pensamiento y del deseo de alcanzarla, pues es ahí donde reside. «El Zen descansa en la espontaneidad, la naturalidad, el abandonarse plenamente al aquí y ahora, al instante».

El objetivo de la pedagogía zen es la correcta conducción, o anulación, del deseo, la aceptación de las cosas tal como son, la aceptación de la muerte como elemento fundamental. Según su influencia más importante, la del Tao, la naturaleza, muerte y vida, son lo más natural y constantemente presente en todas partes.

Se trata de integrar, no tanto de entender, que vida y muerte son dos filos de una misma hoja, y la hoja es nuestra mente. Deben estar en equilibrio, sin decantar el miedo o el deseo solo por uno de ambos filos, en ese caso nos cortaremos con el otro y perderemos. Las obras solo pueden acometerse sin miedo. El miedo a la muerte o el excesivo apego por la vida son lo que hay que combatir o evitar. Son la madre de todos los miedos o apegos.

Es así como muchos maestros zen predicen su muerte con exactitud, incluso con minutos o segundos, porque están en relación natural con ella, ni la temen ni la desean, la sienten llegar, la aceptan y dan su última lección a sus discípulos con el acto de muerte.

El zen no tiene una doctrina o filosofía especial, solo plantea tratar de liberar al discípulo de la esclavitud del nacimiento y la muerte a través de modos intuitivos de comprensión, alejándose de toda racionalidad. Enseña a no mirar atrás una vez que el curso de las cosas está decidido, a trata la vida y la muerte con indiferencia. Como suele decirse en el zen: cuando las entiendes, las cosas son como son. Cuando no las entiendes, las cosas son como son.

Así, para el zen: educar para la muerte es educar para la vida. Vivir vertical, en el presente, no horizontal anclado en pasado y futuro, con miedo de repetir un sufrimiento, o de no satisfacer un deseo. Anulado el miedo y el deseo, se acepta lo que hay, en su máxima expresión: la muerte. Educar en la indiferencia hacia la muerte es el mejor modo de preparar para la vida.

Referencias bibliográficas

- Calle, R. (1988). *Budismo zen y budismo tibetano*. Barcelona: Alas.
- Dussaussoy, D. (2005). *El budismo Zen*. México: Siglo XXI.
- Edde, G. (2005). *El pequeño libro de los cuentos zen*. Palma de Mallorca: Olañeta.
- Suzuki, D. T. (2006). *¿Qué es el Zen?* Madrid: Losada.
- Suzuki, D. T. (2005). *El Zen y la cultura japonesa*. Barcelona: Paidós.

página intencionadamente en blanco

Comprender la muerte a través de las experiencias cercanas a la muerte. Una perspectiva histórica

Cristina Lázaro

e-mail: cristina.lazaro2@um.es

Universidad de Murcia. España

1. Introducción

En todos los seres vivos vida y muerte están estrechamente imbricados. Todo ser vivo nace, crece, se desarrolla y muere. Pero a diferencia del resto de los seres vivos, el hombre es el único animal que es consciente de que tiene que morir. Y es además el único ser que no se resigna a ello. Para superar y obviar este destino ha creado un sistema de creencias, fundamentalmente de tipo religioso, que le garantizaban que el morir no era el fin sino el tránsito hacia otro mundo no terrenal. En este dato se encuentra la explicación de que el tema de la muerte haya sido un tema recurrente en el campo de la Antropología. En la actualidad se entiende la vida y sobre todo la muerte como parte de un proceso de transformación o de estado en el que, no solo se avanza hacia una dirección, la de la muerte, sino que, en ocasiones, puede haber una vuelta al punto de partida. Paradójicamente en nuestra sociedad cada vez más secularizada, se produce un resurgimiento de las creencias religiosas y los valores espirituales toman un protagonismo especial. En este contexto hay que situar el interés que tiene el estudio de la muerte.

Son muchas las perspectivas desde las cuales se puede abordar el tema de la muerte. En la sociedad de nuestros días está teniendo especial interés contemplar la muerte en primera persona y estudiar las experiencias vitales de aquellas personas que vuelven de haber experimentado la sensación y el sentimiento de morir. Si examinamos la literatura científica actual podemos constatar que esta perspectiva se está tomando en consideración cada día con más intensidad; no solo desde el punto de vista religioso o espiritual sino también desde el punto de vista científico, bajo el nombre de Experiencias Cercanas a la Muerte (ECM). Y este será el espacio de reflexión en el que se sitúa esta investigación sobre la muerte.

2. Estado del arte

Por experiencias cercanas a la muerte se entienden esos hechos que experimenta el sujeto cuando está muriendo o cuando se le ha diagnosticado clínicamente muerto y hay electroencefalograma plano. Son muchas las personas que afirman haber tenido una ECM tras sufrir un accidente, haberse sometido a una operación o haber sufrido un ataque cardíaco. Así mismo, cada día son más los investigadores que desde diferentes campos y disciplinas estudian estas experiencias dándole así un marcado carácter fenomenológico que pudiera, incluso, ir más allá del mismo.

El pionero en la investigación de las experiencias cercanas a la muerte fue Raymond Moody quien en el año 1975 publicó su libro *Vida después de la Vida* (Moody, 1975) y abrió la puerta a la investigación sobre estas experiencias. Después de él, otros científicos se han unido al estudio de este fenómeno y, en la actualidad, podemos encontrar, estudios, artículos e investigaciones a gran escala; aunque la preocupación sobre la vida y la muerte y la aparición de las Experiencias cercanas a la muerte se remonta muy atrás en el tiempo, pues desde los tiempos del antiguo Egipto ya se ven muchas manifestaciones de los elementos que la componen en el arte y la cultura.

El punto de inflexión que ha marcado gran parte de las investigaciones de este tema es que si muchas de las ECM tienen lugar en estado de coma con cambios importantes a nivel químico cerebral y si el estado de coma borra la consciencia como apuntan los neurólogos Fred Plum y Michael Posner, sería difícil entender que una persona tuviera recuerdos de hechos ocurridos durante ese tiempo.

En este contexto, encontramos un punto interesante que plantea el Dr. Raymond Moody en su libro *Destellos de Eternidad* (2010) y es que si los

argumentos que utilizaban los escépticos sobre el tema es que las ECM estaban causadas por la falta de oxígeno en el cerebro a consecuencia de la anestesia o la medicación y estas se interpretaban como alucinaciones, habría que encontrar una explicación al hecho de que personas sanas que acompañan a los moribundos en el proceso de la muerte vivan con ellos esas experiencias y experimenten lo que el Dr. Moody ha llamado «Experiencias de Muerte Compartidas».

En esta misma línea argumental, otro hecho relevante, que se extrae de los testimonios de las personas que han vivido una ECM, es que tienen en común una nueva concepción de la vida y la muerte; pues dejan de sentir temor a la misma, tienen la certeza de que existe algo después de la muerte y saben que lo más o lo único importante es aprender a amar (Moody, 1995). Pero además comparten algunos de los elementos que los investigadores han detectado que ocurren en las ECM. Algunos sujetos experimentan varios de estos elementos y otros, en menor cantidad, todos. Estas personas cuentan que experimentan un cambio de perspectiva y pueden ver sus cuerpos desde arriba y a las personas que están a su alrededor. Después, sienten entrar en lo que se asemejaría a un túnel y al final del mismo ven una luz brillante. Relatan que se encuentran con seres queridos ya fallecidos y de un ser luminoso que les acompaña durante la revisión panorámica de sus vidas. Muchas cuentan que se encuentran con una barrera o límite y a unos seres que les dicen que no les ha llegado el momento de morir o les plantean la opción de quedarse o regresar. (Moody, 1995; Long y Perry, 2011).

Actualmente, se están llevando a cabo multitud de investigaciones en torno a las ECM. Dentro del ámbito académico, destaca la investigación a gran escala que desde 2008 el Dr. Sam Parnia junto al también Dr. Peter Fenwick y varios profesores de la Universidad de Southampton, han desarrollado, cuyas siglas son AWARE, *AWAREness during RESuscitation*, cuyas conclusiones han sido de gran interés en la comunidad científica, dado que según el Dr. Sam Parnia, este estudio ha demostrado que la conciencia se da durante un período de tres minutos tras la pérdida de latido a pesar de que se considera que el cerebro deja de funcionar a los 20/30 segundos después de producirse una parada cardíaca (Parnia S., et al., 2014).

A todas estas aportaciones sobre el tema habría que destacar que la Asociación Internacional para el Estudio de las ECM (IANDS) se encarga de la publicación de *Journal of Near-Death Studies* que aparece 4 veces al año desde 1987 y que organiza anualmente conferencias sobre las ECM.

He tratado de hacer una breve síntesis de las recientes investigaciones situadas todas ellas en el campo de las denominadas ciencias natu-

rales. Pero me gustaría subrayar que ha estado siempre presente en el campo de la Antropología social y que además existe una revista titulada *Anthropology of consciousness* que sigue abordando esta temática tomando como hilo otras visiones de la conciencia que no se pueden encuadrar en las ciencias naturales vigentes en la cultura occidental (Winkelman, 1994). El símbolo de estas formas diferentes de conciencia es el chamanismo.

Gracias al chamanismo, como bien apuntaba Mircea Eliade, (Eliade, 1964), se ha ayudado en gran medida a tener un mayor conocimiento de las experiencias de la muerte y de la muerte misma. Esta pasa de entenderse como un misterio a convertirse en algo más comprensible, siendo un rito de paso del mundo físico al espiritual.

3. Conclusiones

Los estudios e investigaciones que se han llevado a cabo hasta la fecha han indicado que la aparición de las ECM no se debe a una sola causa ni tampoco es exclusiva de una condición grave para la vida de la persona, ya que hay casos de aparición de ECM sin que hubiera amenaza para la vida de la persona que lo experimentó.

En cuanto a las incidencias registradas, refiriéndose a la cantidad de casos ocurridos durante un período de tiempo, varían en función del tipo de estudio de los autores. Por una lado están los estudios retrospectivos, donde los encuestados responden transcurrido un tiempo desde que se produce la ECM, y por otro los prospectivos, para los cuales, y esto ha sido muy estudiado en casos de paro cardíaco donde puede ser más previsible y controlado, se colocan dispositivos o señales como dibujos, fotografías, números, etc., donde es difícil perder información o adivinar.

No hay datos destacables en cuanto a la incidencia de la aparición de las ECM en España debido a los pocos estudios realizados hasta la fecha, pero en Estados Unidos se publicó un estudio bajo el título «Aventuras en la Inmortalidad», (1982), realizado por George Gallup, donde cuantificaba la frecuencia de la aparición de las ECM. Halló que el 15% de los americanos en 1981 (unos 15.000.000 de personas), declaraba haber vivido una ECM. Posteriormente, en 1997, la cifra se elevó a 18.000.000, aunque el Dr. Kenneth Ring, fundador de IANDES, cree que estos datos pueden ser aún mayores.

En los datos registrados en un estudio realizado en 2012 se encontraron varias semejanzas con los resultados de los estudios previos realizados

por otros investigadores, en lo referente a la aparición y medición de los elementos de las ECM.

De esta manera, encontramos una semejanza en el porcentaje de personas que sintieron paz durante el proceso de ECM. También entre los que vieron una luz brillante, con un alto porcentaje de todos ellos, más del 60%. En lo referente al encuentro con otros seres también hay datos similares encontrándose en algo más del 50% la media de todos los resultados. En cuanto a la revisión vital y a la aparición de límite o barrera, con un porcentaje más bajo, también se asemejan los resultados con las de otros investigadores, y para terminar, la percepción de la existencia de otro mundo ronda en prácticamente los estudios revisados el 50% de los casos.

En conclusión, algunos de los resultados obtenidos eran semejantes a los de otros estudios previos, lo que corrobora las investigaciones anteriormente realizadas por otros autores. Así mismo, el Dr. Raymond Moody afirma, en una entrevista publicada en mayo de 2012 en la revista «Más allá de la Ciencia» que, prácticamente todos los informantes, muestran los elementos anteriormente comentados, dejan de sentir miedo a la muerte, su actitud tras la ECM es más cooperativa y amable y tienen un mayor desinterés por la religión.

Esto nos llevó a ahondar en el tema del aprendizaje y comprensión del acontecimiento de morir y de la propia muerte. Una gran parte de las personas que habían vivenciado una experiencia cercana a la muerte mostraba una certeza de poseer conocimientos acerca de lo que pasa una vez que morimos o estamos cerca de la muerte hasta tal punto vivida, que no temen a la misma porque para ellos deja de tener sentido, por lo tanto, lo que ellos entendían como muerte, deja de tener sentido, pues creen en algo superior y en una trascendencia de la conciencia o del espíritu. Su actitud frente a la vida es diferente pues desarrollan un sentido por aprovechar cada instante increíblemente intenso, incluso aquellas personas que tuvieron una experiencia cercana a la muerte en un intento de quitarse la vida. Tienen un comportamiento más solidario y dicen tener una mejor actitud ante la vida y ante las demás personas y animales que antes de la experiencia, puesto que en este momento ya saben lo que es realmente importante en la vida. Su percepción de la muerte es tal que incluso la forma en la que se enfrentan a la muerte de un ser querido es diferente a la que tenían antes de su experiencia, hasta tal punto, que ayudan a sus familiares o amigos a morir en paz. Sus palabras se acercan más a dar las gracias por todo lo que han hecho en vida y a aportarles serenidad y tranquilidad que a intentar hacerles luchar por vivir hasta el último momento. Entienden la muerte como parte de un proceso holístico de la existencia.

4. Referencias bibliográficas

- Eliade, M. (1964). *Shamanism: Archaic Techniques of Ecstasis*. Bollingen Series, vol.76. New York: Phanteon Books.
- Gallup, G., and Proctor, W. (1982). *Adventures in Immortality: a Look Beyond the Threshold of Death*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Lond, J. y Perry, P. (2011). *Evidencias del más allá*. Madrid. Edaf.
- Moody, R. (1975). *Vida después de la vida*. Madrid. Edaf.
- Moody, R. (1995). *Más sobre vida después de la vida*. Madrid. Edaf.
- Moody, R. y Perry, P. (2010). *Destellos de Eternidad*. Madrid. Edaf.
- Parnia, S. et al. (2014). AWARE-AWAreness during REsuscitation- A prospective study. *Resuscitation* (2014). <http://dx.doi.org/10.1016/j.resuscitation.2014.09.004>.
- Winkelman, M. (1994). Multidisciplinary perspectives on consciousness. *Anthropology of Consciousness*, Volume 5, Issue 2, pp. 16-25. <http://dx.doi.org/10.1525/ac.1994.5.2.16>.

La educación a la muerte en Cerdeña. La figura de la «accabadora»: de la antropología a la literatura

Milagro Martín Clavijo

e-mail: mclavijo@usal.es

Universidad de Salamanca. España

1. Introducción

En este artículo me propongo analizar la figura de la «accabadora», protagonista de la novela homónima de Michela Murgia, publicada por la editorial Einaudi en 2009. Se trata de un estudio que, partiendo de la antropología, de las tradiciones y ritos que se han mantenido a lo largo de los siglos en la isla de Cerdeña, nos lleva a reflexionar sobre aspectos de la realidad actual, a plantearnos problemas como el de la eutanasia o el de la filiación. La educación a la muerte es un tema al que difícilmente se acerca el hombre actual, es más, que rechaza muchas veces de forma violenta. Sin embargo, la muerte está allí y la sociedad ha ido creando a través de los siglos sus mecanismos para hacerle frente. La antropología y la historia están ahí para dar fe de ello. Por eso, partimos de estudios sobre la muerte en la tradición sarda para poder entender en toda su amplitud el mensaje que Murgia nos lanza con esta novela.

Por «accabadora» se entiende la mujer que ayuda a morir, la que otorga una muerte dulce, piadosa. Se trata de una práctica que remonta a épocas muy lejanas, pero que en Cerdeña se cree que se ha ejercitado hasta mediados del siglo xx, sobre todo en la parte centro-septentrional de la

isla. La función de esta mujer se ha considerado durante muchos siglos completamente natural: al igual que se ayuda a nacer se ayuda también a morir, eso sí, en determinadas condiciones: cuando el enfermo está agonizando y no se le puede ya curar, generalmente por petición del moribundo y con el consentimiento de su familia a la que se aliviaba de un peso, dadas las condiciones de pobreza en la que se encontraban y la imposibilidad de continuar con los cuidados del enfermo.

Sin embargo, en la actualidad esta figura, aceptada y requerida por la sociedad durante siglos, pero a la vez silenciada y marginada por esa misma colectividad, se ha visto salpicada por numerosas polémicas sobre la eutanasia. Por eso, la publicación de esta novela y, en especial, su éxito en toda Italia, con la asignación de varios premios -Premio Dessì, el SuperMondello y el Premio Campiello en 2009- y su rápida difusión en el extranjero a través de traducciones a distintas lenguas ha levantado una fuerte polémica sobre todo en Cerdeña. Y lo ha hecho porque esta novela ahonda sus raíces en el folklore sardo y lo hace en varias direcciones: la que aquí nos interesa que tiene que ver con rituales sobre la muerte, pero también la costumbre de los «fill'e anima» -una especie de adopción-compra de hijos de familias pobres-, los rituales de boda o las supersticiones que tienen que ver con los muros que sirven para delimitar propiedades en el campo. Se trata, como vemos, de costumbres y tradiciones que hoy se consideran primitivas, unidas a la magia, al paganismo, propias de culturas antiguas y, por tanto, anacrónicas en la actualidad.

L'accabadora de Michela Murgia es una novela, por tanto una obra de ficción, que hunde sus raíces en la antropología y que nos presenta una forma de enfrentarse a la muerte, de educación a la muerte, que ha existido siempre, de una manera u otra, y que, a pesar de la fuerte polémica instaurada en la sociedad de hoy, tiene un sentido y una función todavía. Porque en el siglo XXI los individuos necesitan que se les eduque para la muerte.

2. Estado del arte y fuentes y/o notas metodológicas

La existencia de la figura de la «acabadora» en Cerdeña cuenta en la actualidad con una amplia documentación literaria y testimonial. Entre otros, podemos citar al escritor Alberto Della Marmora que habla de ella en *Voyage en Sardaigne*, 1826; el abad sardo Vittorio Angius nos la presenta también en *Dizionario geografico, storico, artistico degli stati di S. M. il re di Sardegna*, 1833. En *Dei costumi dell'isola di Sardegna comparati con gli antichi popoli orientali*, 1858, Antonio Bresciani afirma que a partir del Concilio de Trento había disminuido mucho el número de acabadoras; Gino Bottihlioni, en *Vita sarda*, 1925, se centra en los amuletos propios de la «acabadora»

y Massimo Pittau en *L'áfrica romana*, 1990, constata la documentación sobre estas figuras en la transmisión oral de los recuerdos de los ancianos.

Varios son los escritores extranjeros que han visitado la isla en el siglo XIX y testimonian la existencia de esta figura: los ingleses John Warre Tyn-dale en *The island of Sardinia*, 1849; William Henry Smith en *Sckate of the present state of Sardinia*, 1851; Robert Tennant en *Sardinia and its resources*, 1885; Charles Edwards, en *Sardinia and the Sardes*, 1889; o el francés Gaston Vuiller en *La Sardaigne*, 1891.

Otra prueba de su existencia la encontramos en el Museo etnográfico de Galluras de Luras, provincia de Olbia Tempio, donde se exhiben objetos típicos de los rituales de muerte de la acabadora, especialmente un martillo de madera de olivo con el que se daba muerte al moribundo.

Uno de los estudios más importantes sobre esta temática es *Eutanasia ante litteram in Sardegna. Sa Femmina Accabadòra. Usi, costumi e tradizioni attorno alla morte in Sardegna* de Alessandro Bucarelli, Alessandro y Carlo Lubrano, antropólogo criminal y especialista en medicina legal, respectivamente. En esta obra del 2010 se analiza de forma rigurosa esta figura de la acabadora, desde sus orígenes, la etimología de la palabra, datos históricos, la superstición, el nacimiento, la muerte y la confirmación de su existencia como conclusión.

En los últimos años estas tradiciones y ritos sobre la muerte en Cerdeña han sido objeto también de tesis, como la de Egidiangela Sechi dedicada a la eutanasia con el «giogo» en el pueblo sardo de Sindia.

Pero son también muchos los que niegan la existencia histórica de esta figura en Cerdeña y la atribuyen a las leyendas, a supersticiones, sin una base científica sobre la que apoyar esta práctica de eutanasia que se considera bárbara, primitiva y contraria a la fe cristiana.

Por último, nos encontramos con algunos escritores que hablan de las acabadoras, pero sin asegurar que hayan existido. Este es el caso, entre otros, de Paolo Toschi en *Il folklore universale*, 1960 y Robert Tennant en *Sardinia and his resources*, 1985.

Por lo que se refiere a las fuentes literarias, estas privilegian algunas figuras de acabadoras, las últimas conocidas y que han operado en los pueblos de Luras y Orgosolo en la primera mitad del siglo XX. Ya en el siglo XIX esta figura interesó al escritor de Turín Carlo Varese, que citó una acabadora en su novela histórica *Folchetto Malaspina*, 1830.

Entre estas obras literarias destacamos dos muy recientes, la de Muri-neddu y la de Murgias, objeto de nuestro estudio. Se trata en los dos casos de obras ciertamente polémicas fundamentalmente en Cerdeña donde todavía muchos niegan la existencia de la acabadora, cuya actividad es considerada reprobable.

L'Agabbadora. La morte invocata, 2007, de Giovanni Murineddu es una novela que ha gozado de menor difusión con relación a la de Murgia. Esta gira en torno a la acabadora Ghjuanna Pisanu y a su relación con las personas que le piden ayuda tanto para curarse como para el parto o la muerte. Un personaje que, aunque ficticio, es completamente verosímil y se basa en una amplia documentación sobre el tema que tiene muy presente la mentalidad y la forma de ser del mundo rural sardo, fundamentalmente la Gallura a finales del siglo xix.

3. Conclusiones

Con esta novela se pone de manifiesto la absoluta actualidad del tema de la educación a la muerte en la época actual y de la necesidad de figuras que, como la «acabadora» protagonista de la obra de Michela Murgia, ayuden al hombre a morir dignamente y a sus familias a no cargar con un peso que está por encima de sus capacidades. La eutanasia ha existido siempre, pero, a diferencia de lo que ocurría en las sociedades más antiguas –aunque tampoco tenemos que retroceder en el tiempo tanto–, en el siglo xxi se ha convertido en un tema moral candente, complejo y, además, politizado. Se ha pasado de la naturalidad con que se trataba en el pasado a considerarlo casi un tabú o, aún más, un delito.

La escritora sarda nos habla de la pérdida del énfasis, existente en la tragedia griega, sobre la vida y la muerte que tenía un claro valor catártico y representativo. Ahora vida y muerte, con la vejez como antecámara, se han simplificado a desmedida y se han relacionado con la idea de la enfermedad, como patologías que todavía no somos capaces de curar. Esto no puede que conducirnos a un mar de contradicciones. La acabadora que nos presenta Murgia, Bonaria Urrai –ya el nombre nos lleva a una interpretación positiva–, no es una asesina, como muchos la definen, una mala mujer al margen de la sociedad; más bien es la última madre, la que, con un gesto de amor y piedad, ayuda a poner fin a la agonía del enfermo y lo acompaña en ese momento crucial con ritos que casi se han perdido en el tiempo. De esta manera, la acabadora consigue que el destino se cumpla.

Pero la novelista no puede obviar que la mentalidad que da origen a esta figura está cambiando y lo evidencia en su obra. Estamos a mitad del siglo xx en un pequeño pueblo de Cerdeña en el que, como ha ocurrido en todo Occidente, se han perdido muchas tradiciones que, entre otras cosas, ayudaban a vivir y a morir al ser humano. Ya desde los años cincuenta casi no quedan rastros de acabadoras y, para muchos, como Maria –la hija adoptada de Bonaria– esta actividad no es propia de su tiempo, está lejos de su manera de pensar y de concebir el mundo y no se diferencia del asesinato; es un delito, algo malo, tanto para el enfermo como para la

sociedad. Maria considera a la acabadora como un ser repugnante que no consigue entender y cuya función en la sociedad no se le hace para nada evidente. Por tanto, a pesar de la bondad con la que le ha tratado siempre Bonaria, a pesar de todo lo que le ha dado, Maria no puede convivir con el hecho de que ella haya acabado con la vida de un joven conocido del pueblo quien, en un accidente había perdido una pierna y eso le condenaba a no poder trabajar en el campo.

Con este ejemplo muy apartado del tradicional anciano enfermo al que, simplemente, se le acelera la agonía de la muerte, Murgias nos lleva la actividad de la acabadora al extremo y nos obliga a plantearnos su función en términos absolutos. Maria, horrorizada, dejará Cerdeña y solo regresará a su isla tras la noticia de la enfermedad que ha postrado a Bonaria. De esta manera, se verá obligada a reflexionar sobre la eutanasia y sobre la función de las acabadoras. Finalmente, la joven cede: creará en Bonaria y decidirá continuar con su misión. Maria se convierte en la nueva acabadora que ayudará a bien morir a su madre.

Con esta novela Murgias nos empuja a cuestionarnos la idea que tenemos de la muerte para verla desde otra perspectiva que, aunque nos parezca muy lejana a nuestra mentalidad, es la que ha predominado durante siglos en Occidente. Todos necesitamos a alguien que nos acompañe en nuestros últimos momentos, que nos ayude a pasar el umbral de la muerte de una forma serena y, sobre todo, necesitamos a alguien que nos ayude a morir con dignidad, a no alargar inútilmente nuestra vida, sino a afrontarla. Lo necesitaban nuestros antepasados y lo necesitamos también ahora.

4. Referencias bibliográficas

- Murgia, M. (2011). *La acabadora*. Barcelona: Salamandra.
- Alziator, F. (1963). *Tracce di rituali Pagani nella tradizione popolare sarda*. Padova: Cedam.
- Azara, M. (1943). *Tradizioni popolari della Gallura. Dalla culla alla tomba*. Roma: Edizioni Italiane.
- Bucarelli, A. y Lubrano, C. (2010). *Eutanasia ante litteram in Sardegna. Sa Femmina Accabadòra. Usi, costumi e tradizioni attorno alla morte in Sardegna*. Cagliari: Scuola Sarda Editrice.
- Caltagirone, B. (2005). *Identità sarde. Un'inchiesta etnografica*. Cagliari: CUEC.
- Calvia, G. (1894). Usi funebri dei Mores. *Rivista delle tradizioni popolari*, I.
- Della Maria, G. (1960). Sas accabadòras. Prima e unica testimonianza sulla loro esistenza. *Nuovo Bollettino Bibliografico Sardo*, a. V, IV bimestre, n. 28, pp. 3-24.

- Laner, F. (1999). *Accabadora*. Milano: Franco A.
- Liori, A. (1996). *Demoni, miti e riti magici della Sardegna*. Roma: Newton & Compton.
- Murineddu, G. (2010). *L'Agabbadora. La morte invocata*. Roma: Albatros.
- Poggi, F. (1897). *Usi natalizi, nuziali e funebri della Sardegna*. Vigevano: Cortellazzi.

«Y si muere mi fiel camarada seré yo quién le venga mañana». La idea de la muerte en los manuales políticos de Frente de Juventudes durante el franquismo

Marta Mauri Medrano

e-mail: mmauri@unizar.es

Universidad de Zaragoza. España

1. Introducción

El franquismo emprendió, al finalizar la guerra civil, un proyecto re-constructivo; para ello era imprescindible la educación contribuyera a ello por la vía de inculcar unos valores que se transmitían con nitidez: religiosidad, abnegación, sacrificio, servicio, disciplina, docilidad, conformidad política, jerarquía y autoridad, rigidez ideológica. Con la educación se pretendía construir una nueva personalidad para los españoles, identificar y proyectar principios e ideales rectores de la recuperación nacional (Fontana, 1999). Todo ello debería interiorizarse profundamente a través de un adecuado aprendizaje escolar y extraescolar.

El sistema educativo es el mecanismo fundamental de transmisión del conjunto de valores que una sociedad considera esenciales para su coherencia, permanencia y reproducción, en un papel de agente de socialización compartido con la familia y otras entidades sociales públicas menos relevantes (Bourdieu y Passeron, 2008). Todo régimen político necesita

convencer porque vencer no es suficiente. El franquismo supo hacerlo y para ello se crearon signos externos y duraderos, elementos simbólicos, capaces de dar forma tangible a su propia idea de colectividad. La educación, como arma de acción política, fue profundamente instrumentalizada en la búsqueda de legitimidad política.

En la larga etapa franquista se produce una instrumentalización del aparato escolar como factor de inculcación y disciplinización social con el objetivo de la continua exaltación de los valores patrios y religiosos. Se acentuaba doctrinalmente el papel de la escuela como instancia socializadora fundamental, conformadora de profundos hábitos y actitudes. La educación es para el régimen su principal instrumento para mantener la estabilidad y para conseguir la permanencia social.

El Frente de Juventudes adoctrinará a la infancia en la cultura de la violencia y de odio al contrario a través de una serie de mecanismos tales como rituales políticos, conmemoraciones y fiestas, utilización de uniformes y de prendas de vestir dotadas de significados, la iconografía de la violencia en los manuales escolares, etc. con ello pretendía construir un nuevo tipo de ciudadanía, adepta al régimen y educada en los valores patrios para mantener el *status quo* franquista.

La muerte será uno de los elementos que aparecerá de manera frecuente en los manuales políticos del Frente de Juventudes así como en sus actividades y rituales diarios. La muerte se banalizará, se convertirá en un aspecto más de la vida de los escolares, adquiriendo un carácter heroico y patriótico.

2. Estado de la cuestión y metodología

El período franquista ha sido estudiado de manera rigurosa en todos sus aspectos y elementos fundamentales; la educación y las políticas educativas llevadas a cabo en la España franquista han sido objeto de numerosos estudios e investigaciones. No obstante, aún podemos encontrarnos con algunas lagunas que sería interesante rescatar.

La mayoría de estudios presentan el mismo hilo conductor: el libro de texto y los discursos políticos que en él figuraban como el elemento fundamental dentro del aula. Pocas obras recogen otros mecanismos políticos y simbólicos dentro de la escuela; tan solo el de Ana María Badanelli (2008) sobre las ilustraciones en los libros de texto nos acerca a la transmisión ideológica a través de otros elementos culturales.

Muchas de estas obras llegan a la misma conclusión: los libros de texto de la España franquista, sobre todo aquellos dedicados a Ciencias Sociales, y los discursos políticos son intercambiables, encontrándonos en

los manuales escolares ante una gran manipulación política e ideológica con el objetivo de que el régimen franquista se legitimase en el poder.

Pero bien es cierto que dentro de estos estudios sobre manuales escolares nos encontramos con tres vertientes bien diferenciadas: estudios monográficos, estudios sobre el nacionalismo español y los estudios sobre contenidos ideológicos. En el primer grupo tendríamos obras más bien transversales que analizan la visión, por ejemplo, de la guerra civil en los textos de FEN como la de Garnacho (1996). En este grupo tendríamos obras que apuestan más bien por el análisis descriptivo y la limitación temporal como los de Sanchidrián que ha estudiado las estrategias de aprendizaje en los manuales franquistas de los años sesenta (Sanchidrián, 2007).

En un segundo grupo tendríamos los estudios sobre el nacionalismo español, que han estudiado el ámbito educativo franquista a través de la idea de nación en los manuales escolares. Nos encontraríamos, en este caso, con los numerosos trabajos de Ramón López Facal, que considera el nacionalismo como vehículo de cohesión social, que también se transmite a través de la educación y sus manuales escolares, pero no analiza su implicación social en los mitos nacionales que se dieron después de la guerra civil. Lagunas como estas y una falta de consenso en torno al concepto de nación, así como problemas para diferenciar nacionalismo de nacionalcatolicismo, son las que aparecen en los trabajos que analizan el nacionalismo español en la escuela (López Facal, 2000).

Por último, el grupo de estudio sobre componentes ideológicos analiza el contenido de los manuales para comprobar que los discursos políticos del franquismo y los textos de los libros escolares de Historia son intercambiables (Castillejo, 2008). López Marcos (2001) analiza los de la escuela primaria mientras que Cámara Villar (1984) estudia los libros de lectura. Algunos contenidos ideológicos se han analizado con métodos lingüísticos, como lo hizo García Crespo (1983), que extrae de los libros de lectura las palabras-base (religión-familia-escuela-nación-trabajo-guerra civil) y concluye que el número de ítems va rebajando desde 1960.

Esta investigación se enmarcaría en un contexto de historia cultural o historia de la cultura. Estamos en el tiempo de la historia cultural. La denominada crisis de los paradigmas y la fragmentación de la historia, entendida como cuestionamiento de los grandes referentes de la historia explicativa de las estructuras y de los grandes procesos, ha desplazado el centro de interés hacia otros ámbitos como la historia cultural que adquiere sentido en sí misma y no como categoría independiente de otros niveles de análisis (Martínez Marín, 2007: 237). Es un retorno al sujeto, es este caso a los alumnos de las escuelas franquistas, para prioridad al estudio de lo cotidiano, de lo singular y de la experiencia vivida. Así, la historia analítica y cuantitativa de las estructuras, basada en leyes universales, queda

cuestionada para dar paso una historia de lo singular, narrativa, de los grupos con sus redes sociales, con sus interrelaciones y estrategias singulares (Martínez Marín, 2007: 239).

Aunque la vuelta al sujeto, a lo singular y a lo narrativo sean las variables más recurridas por estas formas de hacer historia, la perspectiva central se sitúa en la interpretación de la realidad construida por los sujetos a través de sus prácticas, discursos y representaciones y como dan sentido a la realidad social (Martínez Marín, 2007).

Dadas los objetivos de esta investigación, así como la utilización de la metodología histórica, procede asumir un procedimiento epistemológico naturalista que, en el campo de las Ciencias Sociales, se concreta en el paradigma simbólico, sin renunciar a algunas cuestiones y propósitos de indagación formulados (Popkewitch, 1988).

3. Consideraciones finales

El Frente de Juventudes determinó la política educativa durante las primeras décadas del franquismo, conformando un tipo de escuela específica, unas rutinas, unos rituales escolares y, sobre todo, un modo concreto de educar ya que su objetivo era contribuir a la socialización política de la infancia y la juventud¹ para que el régimen pudiera auto-legitimarse a través del sistema educativo.

El objetivo fundamental era formar y encuadrar política y socialmente a la juventud. Para ello, los maestros debían comprometerse con el Frente de Juventudes dado que tenían que ser transmisores de la política y la causa «nacional». Por ello, debían tener una formación y un compromiso específico acorde con su tarea educativa; así lo afirmaba la Revista Nacional de Educación, en el año 1941, que explicaba cómo el maestro tenía la misión de «troquelar al niño para que la Falange encuentre así la materia prima con la que construir esas nuevas juventudes que sepan llevar sobre su camisa azul la mochila que encierre un Imperio».

El Frente de Juventudes obligaba, según su ley fundacional, a que todos los escolares, de primera y segunda enseñanza, oficial y privada, estuvieran encuadrados y formaran parte de esta organización juvenil². Desde

1 Cuando nos referimos a la juventud hablamos de los incluidos entre los 15 y los 25 años, aunque en el caso que no ocupa solo hasta los 21 años, cuando los jóvenes abandonan el Frente de Juventudes para acudir a la milicia. También la infancia, los mayores de 7 y menores de 15, formó parte del Frente de Juventudes, aunque bien es cierto que dicha organización actuó sobre todo en sectores de edad a partir de los 10 años. Por lo tanto, se usarán en el texto ambos conceptos, ya que los encuadrados formarán parte de los dos grupos de edad.

2 Todos los escolares debían formar parte, obligatoriamente, del Frente de Juventudes y debían realizar todas las actividades que puso en marcha esta organización juvenil en la escuela. Pero no debemos confundir a los encuadrados obligatoriamente de los afiliados, ya que estos últimos eran

un principio, las dos ramas de afiliados, masculina y femenina, quedan separadas, salvo en la coordinación de sus Mandos y la subordinación de las dos a las directrices generales del Frente de Juventudes. Desde el inicio, se establece un absoluto rechazo a la coeducación ya que la política educativa del franquismo consideraba que niños y niñas tenían un papel muy diferente que desempeñar en la posterior vida adulta.

En la escuela, el Frente de Juventudes controlaba dos parcelas fundamentales: la Formación Política a través de la asignatura de Formación del Espíritu Nacional (FEN) y de las pautas y rutinas que ésta marcaba, y la Educación Física; estas dos materias debían ser cursadas por todos los escolares. Se configuró un imaginario social concreto acorde con la doctrina de Falange y el Frente de Juventudes, elaborando representaciones colectivas que regían los sistemas de identificación y de integración social; eran estructuras subjetivas que daban sentido a la realidad social de la infancia. La muerte será uno de los elementos conformadores de ese imaginario social, adoctrinando a la infancia y la juventud en la idea de heroicidad y patriotismo, de la «muerte por la patria», como un ente superior incluso a la propia vida.

4. Referencias bibliográficas

- Abós, A. L. (2003). *La historia que nos enseñaron (1937-1975)*. Madrid: Foca.
- Álvarez, J. A. (2000). *La guerra que aprendieron los españoles: República y guerra civil en los textos de bachillerato (1938-1983)*. Madrid: UAM, ICE.
- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Badanelli, A. M.^a (2008). Ser español en imágenes: la construcción de la identidad nacional a través de las ilustraciones de los textos escolares (1940-1960). *Historia de la Educación* 27, 137-169.
- Benso, C. (2006). Tradition and Innovation in the Practical Culture of Schools in Franco's Spain. *Paedagogica Historica* 42, 405-430.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bozal, V. (1991). Las imágenes de la enseñanza. La enseñanza de la imagen. *Revista de Educación* 296, 217-243.

los jóvenes que pagaban cuota y que formaron las llamadas Falanges Juveniles de Franco; su labor no solo se relegaba a la escuela sino también a otros espacios fuera del escolar. Serán los miembros de las FJF los que se organizaron en varias secciones: flechas, cadetes y guías y los que realizaron actividades con el objetivo de convertirse en futuros falangistas.

- Cámara, G. (1984). *Nacionalcatolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Jaén: Hesperia.
- Cirici, A. (1977). *La estética del franquismo*. Barcelona: GG.
- Garnacho Del Valle, A. (1996). Ideología y Formación del Espíritu Nacional, ¿Qué pudieron conocer nuestros escolares de la guerra civil? *Iber* 10, 11-23.
- Grosz, E. (1995). *Space, Time and Perversion: Essays on the Politics of Bodies*. New York: Routledge.
- Harvey, J. (2008). Domestic queens and warrior wives: imperial role-models for Spanish schoolgirls during the early francoist regime (1940s-50s). *History of Education* 2, 277-293.
- Herrero, H. (2007). *Un yugo para los flechas: educación no formal y adoctrinamiento infantil en Flechas y Pelayos*. Lleida: Milenio.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de Educação*, 10-20.
- Peinado, M. (2012). *Educando a señoritas y sirvientas. Formación femenina y clasismo en el franquismo*. Madrid: Catarata.
- Popkewitz, Th. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Porter, M. (1997). *Cultural history and postmodernity: disciplinary readings and challenges*. New York: Columbia University Press.
- Pozo, M.^a del M. (2006). Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Historia de la Educación* 25, 291-315.
- Sánchez-Redondo, C. (2004). *Leer en la escuela durante el franquismo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

The *Artes Moriendi* as Source for the History of Education in Modern History. First Research Notes

Elisabetta Patrizi

e-mail: elisabetta.patrizi@unimc.it

University of Macerata. Italy

1. Preface

This article aims at contributing to the debate on educational approaches and practices developed by the Old Regime society to prepare people for the ineluctable event of death, focusing on a specific literary sources with great heuristic potential, such as the texts that deal with preparing for well dying.

The study of the writing and dissemination of the so-called *Artes moriendi* has a long tradition, which has its roots in the pioneering researches carried out by *Annales* historians, who -as we know- have inaugurated a series of studies, which could even have very different approaches and objectives, and which are usually listed under the common label of 'the history of death'. In particular, the first historians who studied the literature on well dying were Alberto Tenenti, who focused on the phase of the genre origins, and later on Roger Chartier and Daniel Roche, who specifically examined the French context in the modern age.

Currently, despite the literal ‘explosion’ of the ‘historiography of death’, recorded since the early Nineties of the last century, the interest for a systematic study of the *Artes moriendi* –apart from important works such as the one carried out by Fernando Martínez Gil for Spain– is still poorly grown or, at best, as its the case with the Italian context, it is pursued in a circumscribed way, i.e. *a latere* of researches focusing on other types of sources, such as the wills, or on specific personalities whose literary production includes also a text on *ars moriendi*.

2. Project and methodological notes

The project, whose first results are here presented, moves from the premises just called up and involves the fulfilment of the first Italian Repertoire of the *Artes moriendi* published between the Sixteenth and Eighteenth centuries.

The Italian Repertoire, developed in accordance with the methodological guidance provided by Daniel Roche for the French *corpus des préparations à la mort publiées aux XVII^e et XVIII^e siècles*, has been achieved through the systematic examination of three types of resources: the electronic and printed catalogues of national and international interest (e.g. IGI - - *Indice generale degli incunaboli delle biblioteche d'Italia*, 2 voll., Roma, presso i principali librari, 1890-1895; EDIT 16 - *Censimento nazionale delle edizioni italiane del XVI secolo*; SBN - *Catalogo collettivo del Servizio Bibliotecario Nazionale* <www.sbn.it>; H.M. Adams, *Catalogue of books printed on the continent of Europe, 1501-1600, in Cambridge libraries*, 2 voll., Cambridge, Cambridge University Press, 1967; S.P. Michel, P.-H. Michel, *Répertoire des ouvrages imprimés en langue italienne au XVII^e siècle conservés dans les bibliothèques de France*, 8 voll., Paris, Centre national de la recherche scientifique, 1968-1984; Academic and National Library Catalogue <<http://copac.ac.uk/search>>; Catalogue Collectif de France <<http://www.ccf.fr>>; Red de Bibliotecas Universitarias Española <<http://rebiun.crue.org>>; some historical catalogues of major Italian libraries, digitised by ICCU - The Central Institute for the Union Catalogue (at present there are 219 historical catalogues in volume or cards, belonging to 37 Italian libraries, available on the Internet Culturale website <www.internetculturale.it>); and the general or specific biographical or bio-bibliographical repertoires (e.g. S. Ferrari, *Onomasticon. Repertorio biobibliografico degli scrittori italiani dal 1501 al 1850*, Milano, Hoepli, 1947; G. Melzi, *Dizionario di opere anonime e pseudo anonime di scrittori italiani*, 4 voll., Milano e Ancona, 1848-1887; J. Quetif, J. Echard, *Scriptores Ordinis Praedicatorum*, 2 voll., Paris Apud Christophorum Bollard, 1719-1721; C. Sommervogel, *Bibliothèque de la Compagnie de Jesus*, 10 voll., Paris, Picard, 1890-1909; L. Wadding, *Scrip-*

tores *Ordinis Minorum*, Bologna, Roma, A. Nardecchia, 1650; A.F., *I scrittori de' Chierici Regolari detti Teatini*, 2 voll., Roma, nella stamperia della Sacra Congregazione di Propaganda Fide, 1780). In this first stage of setting up of the repertoire, printers and publishers' catalogues have been excluded from the examination. They will be considered at a later stage of completion and improvement of the repertoire itself.

The Italian Repertoire presented here covers a three-century time span (xvi-xviii centuries) and, at the present state of the research, it includes about 150 titles. This significant corpus of titles has been analysed through a sociological approach, supported by graphics in order to portray the main 'trends' of the production and circulation of *Artes moriendi* in the Italian society in the modern age, to identify the typologies of authors, and to recognise 'best sellers', subgenres and specific categories of readers. This analysis is supported by a reflection of contextualisation on 'well dying', a theme that in the modern-era Catholic Europe, and especially in the period of maximum development of the literature of preparation for death (second half of the xvi century - xvii century), is treated on the basis of a precise theological conception, i.e. the one elaborated by the Council of Trent, in which pastoral dimension, disciplining and educational action represented an unbreakable unit. The Tridentine theology is, in fact, the breeding ground of this literary genre of long duration. Although over time this literature specialises and differentiates itself according to the recipients and shows significant adjustments of its shape and style to the spirit of its time, it is also true that it always proposes the same 'pedagogy of death'. We refer to that educational idea which covers the whole life of a person and which passes first and foremost through a series of practices of good Christian life, declined according to patterns and principles defined in their essential shape in the second half of the Sixteenth century. A rich variety of works has been developed along these lines, a long, uninterrupted series of titles where you can easily find out the contact points linking, for example, a great classic of the genre such as the *De arte bene moriendi* (The art of dying well, 1620) by Cardinal Robert Bellarmine, written between the Sixteenth century and the Seventeenth century, to a milestone of the xviii-century literature on well-dying, such as *L'apparecchio alla morte* (Preparation for Death, 1758) by St. Alfonso Maria de' Liguori.

3. Conclusion

There are many interpretation levels to reading the *Artes Moriendi*, not only in order to understand the religious culture and the pedagogical devices theorised and implemented by the Old Regime society, but also in order to interpret the history of mentalities, the very place where

the historiography of death itself originated. Paraphrasing what indicated by Fernando Martínez Gil in the methodological introduction to his book *Muerte y sociedad en la España de los Austria*, we can state that this article has not certainly the ambition to explain the phenomenon of death, but it rather aims to propose some ideas to try and find out and understand the ways in which death, as a 'historical event', has been faced in past eras. In this direction, the research project whose first results are presented here, aims to achieve three main objectives. First of all, this article wants to enhance the value of a typology of sources, such as the *Artes Moriendi*, still poorly studied but which could give instead a great contribution to the historical research, especially for a better studying of educational practices and processes of the Old Regime society. In the second place, this article aims to lay the foundations to fill a real gap detected in the studies of field, by presenting the first results of a work in progress, i.e. the Italian Repertoire of the *Artes Moriendi* published in the modern age. This repertoire has not the claiming to be exhaustive, but wants to provide a first significant database, devoted to a specific source and organised according to a long-term perspective, in order to offer a practical research tool which allows to clarify previous studies or to undertake new investigations. Finally, the article illustrates some concrete examples of the various options for research and study offered by this repertoire, in hopes of giving a contribution to historical studies on death in the modern age from the perspective of the history of education. In particular, the concepts presented in the article aim to highlight the role played by the writings on well dying in the process of disciplining, and therefore in the practices of education, which involved men and women of the Old Regime. In fact, we move from the assumption that the advices, the warnings and the recommendations included in the pages of the *Artes Moriendi* are essentially rules of good Christian life, by which the authors of the modern age, who dealt with this kind of writing, wanted to define firstly the moral and behavioural portrait of the good Christian man, proposing life practices oriented to transform the lives of the individual in a long apprenticeship to dying. In this sense, it seems we can say that the study of the *Artes Moriendi* allows to pursue the main goal of historical studies on death identified, by Michelle Vovelle a few years ago, because the analysis of their contents, especially when faced with a *longue durée* perspective and based on relevant data from a qualitative and quantitative point of view, allows not only to decipher the meanings attributed to death in the society of the Old Regime, but also to 'overturn' the issue, getting to comprehend the life patterns and attitudes applied by the Old Regime society in the constant exercise of the *quotidie morior*.

4. Bibliography

- Ariès, Ph. (1975). *Essais sur l'histoire de la mort en Occident du Moyen Age à nos jours*. Paris. Éditions du Seuil.
- Azpeitia, M. M. (2008). Historiografía de la «historia de la muerte». *Studia historica, Historia medieval* 26, pp. 113-132.
- Carnevale, D. (2013). Dalla morte pensata alla morte vissuta. La storiografia sulla morte dall'«esplosione» odierna. *Il Palindromo. Storie al rovescio e di frontiera* 9(3), pp. 75-91.
- Chartier, R. (1976). Les arts de mourir, 1450-1600. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations* 31(1), pp. 51-75.
- Delumeau, J. (1983). *Le péche et la peur. La culpabilisation en Occident (XIII^e-XVIII^e siècles)*. Paris. Fayard.
- De Rosa, G. (1987-1998). *Tempo religioso e tempo storico: saggi e note di storia sociale e religiosa dal Medioevo all'età contemporanea*. Roma. Edizioni di storia e letteratura, 3 voll.
- Martínez Gil, F. (2000). *Muerte y sociedad en la España de los Austrias*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Prodi, P. (2010). *Il paradigma tridentino. Un'epoca della storia della Chiesa*. Brescia: Morcelliana.
- Tenenti, A. (1951). Ars moriendi: quelques notes sur le problème de la mort à la fin du XV^e siècle. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations* 6(4), pp. 433-446.
- Tenenti, A. (1989). *Il senso della morte e l'amore della vita nel Rinascimento (Francia e Italia)*. Torino. Einaudi.
- Roche, D. (1976). «La mémoire de la mort». Recherche sur la place des arts de mourir dans la Librairie et la lecture en France aux XVII^e et XVIII^e siècles. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations* 31(1), pp. 76-119.
- Vovelle, M. (1983). *La mort et l'Occident de 1300 à nos jours*. Paris, Gallimard.

página intencionadamente en blanco

***Ars moriendi* en los manuales para confesores de los siglos XVI-XVII**

Joanna Partyka

e-mail: joanna.partyka@ibl.waw.pl

Academia Polaca de Ciencias

En este trabajo voy a mostrar los manuales para confesores como una fuente de valor especial para la investigación acerca del arte de bien morir en la Europa de los siglos XVI y XVII, basándome para ello en los libros publicados en español. «No ay cosa más importante en esta vida, que la buena muerte», escribió en 1611 Antonio Alvarado, predicador de S. Benito el Real de Valladolid en el prólogo a su obra *Arte de bien morir, y guia del camino de la muerte* (Alvarado, 1611,1). «Aquel tiene la vida perfecta -continúa el autor - que le gusta en estudiar en la muerte. Aquel vive bien, que aprende y estudia como ha de morir. Y el que no sabe esto, no sabe nada, ni le son de provecho las demás sciencias» (Alvarado, 1611,6). A continuación el padre Alvarado critica a los filósofos (entre otros a Aristóteles), a los retóricos, gramáticos, historiadores, dialécticos, matemáticos, aritméticos, astrónomos, juristas, teólogos: los que se dedican a las cosas inútiles y no meditaron la muerte. Y después elogia a los que tienen «esta ocupación santa de ayudar a bien morir», «muy agradable a los ojos de Dios, muy afrentosa al demonio, muy meritoria para él, que ayuda, muy provechosa para el ayudado» (Alvarado, 1611,441), o sea: elogia a los confesores. Los primeros libros que servían como ayuda pastoral para sacerdotes vienen de las Islas Británicas del siglo V. En España, así como en el resto de Europa, aparecieron en el siglo IX. Estos primeros manuales, *libri poenitentiales*,

tenían carácter de catálogo de los posibles pecados junto con la penitencia correspondiente. El objetivo de los penitenciales medievales era ante todo luchar contra los restos de herejía y el paganismo. Obviamente, la aparición de este género de literatura eclesiástica venía motivada por necesidades prácticas. En los siglos XVI y XVII al listado de los delitos y penitencias se añadieron varios comentarios, diálogos previstos entre el cura y el penitente, a veces muy elaborados. En estos dos siglos, especialmente en el siglo XVII, se publicaron muchos libros dedicados al sacramento de la confesión. En el anónimo *Tratado llamado Arte de bien morir con el Breve confesionario, sacado de latin en romance para instrucción y doctrina de las personas caescientes de letras latinas*, publicado en Zaragoza en el siglo XV leemos «qual deve ser el confessor»: «Primeramente deue ser el confessor dulce en corregir. Segundo prudente en enseñar. Tercero piadoso en punir. Quarto deue ser eloquente en preguntar. Quinto suaue en aconsejando. Sesto discreto en poner la penitencia. Septimo sea mudo en oyr al confidente. Octauo sea benigno absoluiendo» (Anónimo, 1479, 32). El último es el papel más importante y más responsable que debe cumplir el *medicus animarum*, el médico espiritual del alma: salvar el alma del pecador-moribundo.

El manual de confesores típico contiene siempre algún comentario acerca de los siete pecados «mortales» (capitales), de los cinco sentidos, de los diez mandamientos y el listado de penitencias correspondientes a los pecados. Pero algunos contienen también un capítulo o tratado independiente acerca del arte de bien morir. La teoría y la práctica pastoral consistían, entre otras cosas, en educar a los fieles en un arte tan especial como es el ars moriendi. El sacerdote era el educador. «El médico ignorante, aunque sea virtuoso más daña a un enfermo que aprovecha. Assí los confesores médicos espirituales han de ser sabios para enseñar y curar al pecador enfermo» (Carrillo, 1622, c.1v). A veces el papel de *cura animarum* consiste no en forzar al penitente-moribundo a pensar sobre su vida después de la muerte sino en sugerir lo que puede pasar si este no piensa en su futuro. Y así «considera pecador quan presta es la venida de la muerte, quan secretos sus caminos, quan dudosa su hora, quan universal su señorío; los poderosos no la pueden huir, los sabios no la saben evitar, los fuertes no la pueden resistir, los ricos no la pueden estorvar» (Carrillo, 1622, c.198r). El confesor bien preparado estaba presente junto al lecho del moribundo a la hora del peligro, cuando quedaba expuesta su débil alma al demonio, porque «...entonces es el mayor riesgo, necesidad y peligro que se puede ofrecer; porque el descuido que aqui cometiere el confessor es irreparable y puede causar la total condenación y perdición del alma» (Carrillo, 1622, c.231r). Aún antes de llegar a la casa de un hombre moribundo el confesor tiene que prepararse bien para la visita, es

decir: averiguar en qué condición está el enfermo, si es una persona educada, si está sufriendo, si «está bien en su sentido y juicio», en que punto está de la enfermedad, si ha recibido los demás sacramentos, si «ha dispuesto de sus cosas o si resta que haga algo para descargo de su conciencia o satisfacción alguna» (Carrillo, 1622, c.231v). Junto al lecho de moribundo el confesor le recuerda que «[t]oda esta vida es una peregrinación y vamos siempre caminando hasta llegar a la muerte; se nos da esta vida para que en ella peregrinando lleguemos a la verdadera y eterna de la gloria» (Carrillo, 1622, c. 234v). Después, hablando de las dificultades de la vida terrenal, de los problemas, sufrimientos y atrocidades, el confesor instruye al enfermo de la paradoja de la vida y la muerte: «...se passa de la muerte a la vida» (Carrillo, 1622, c. 235v). Las vidas de los santos le servían como otro argumento para convencer al enfermo de que su vida verdadera apenas daba comienzo. «Son infinitos los exemplos de varones y mugeres illustres y santos que a este propósito se podrían referir, que dessearon tanto la muerte...». «¿Quien no está desseando esta divina compañía?» (Carrillo, 1622, c. 237r), pregunta el confesor a moribundo. El capítulo quinto de *Memorial de confesores* titulado «Del ayudar a bien morir» termina con una larga serie de ejemplos (*exempla*) sacados del Nuevo y del Antiguo Testamento, así como las «Oraciones breves para la hora de la muerte». Todas las oraciones, 25, están escritas en latín.

Hoy día, diríamos en términos contemporáneos que el buen confesor según las normativas presentadas en los manuales para confesores publicados en siglos pasados debía ser un buen psicólogo, un buen pedagogo (la pedagogía de la misericordia), un excelente retórico («táctica» de escucha y de interrogatorio del pecador), debía estar bien educado en las ciencias sociales, debía tener una intuición humanista y la imaginación suficiente para entender bien los estados difíciles del ser humano que se encuentra en la fase terminal de su vida. Debía ser flexible, inteligente, compasivo, paciente. Cumplía a la vez la función de médico, juez, padre, amigo, confidente y, como diríamos hoy, guía en el rito de paso. «Las indulgencias que Iglesia católica otorgó, cada vez de forma más general, permitían abreviar o anular el tiempo de purgatorio. Todavía faltaba escapar del infierno. A buen seguro José y el ángel guardián velaban sobre los moribundos. Pero ¿qué podían ellos si estos espiraban en estado de pecado mortal?»- pregunta Jean Delumeau. «Cierto que estos patronos de la buena muerte, muchas anécdotas (*exempla*) lo prueban, realizaban recuperaciones in extremis y procuraban a ciertos pecadores la gracia de un arrepentimiento repentino y de una confesión en el último momento», continua Delumeau (1992,15). Y aquí el confesor tenía un papel fundamental: el de ayudar a José y al ángel guardián en este acto, es decir: buscar todos los caminos posibles para convencer al moribundo de que

se confesase. «Procure darsele [absolución] por todas vías, de temor, amor, esperanza, honrra [...]», instruye el predicador sietecientista (Alvarado, 1611, 472). Jean Eudes, en el tratado *Le Bon Confesseur*, escribió en 1669 que «[l]a principal y más necesaria cualidad del confesor es la caridad. Debe ser todo caridad, debe estar todo impregnado de dulzura, totalmente lleno de misericordia, totalmente transformado en benignidad» (Delumeau, 1992, 30) - todo para que la muerte del ser humano fuera buena.

¿Y que se entiende por «bene» en la noción de «ars bene moriendi»? Recordemos que en los tiempos de Séneca la buena muerte venía determinada por la buena vida. Los autores cristianos lo veían también como una condición necesaria, aunque no suficiente. Hoy «morir bien» significaría dejar este mundo en paz, sin dolor, sin temor, en la compañía de los queridos, aunque muchas veces sin esperanza en la otra vida. El confesor ya no cumple un papel tan importante en el ritual de la muerte. El «negocio tan arduo y dificultoso, como es guiar un enfermo en el passo peligroso de la muerte» (Alvarado, 1611, 453) ahora pertenece a otros especialistas: médicos, pedagogos, psicólogos, éticos, sociólogos o psiquiatras. Sin embargo, hay que admitir que el sacerdote-confesor, especialista en el ars moriendi, que ayudaba al moribundo a bien morir siguiendo las recomendaciones de los manuales mencionados anteriormente, actuó algo de acuerdo con el modelo de conciencia abierta, «cuando los profesionales y el paciente reconocen que éste se está muriendo» (Fernández Sola, 2012, 103). Los autores de los manuales para confesores no utilizaban, por supuesto, este término, pero de forma intuitiva y de acuerdo con las enseñanzas de la Iglesia crearon el contexto favorable de conciencia abierta, que permitía prepararse bien para la última fase de la vida. Sólo el punto de partida (y el objetivo final) era diferente.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, A. (1611). *Arte de bien morir, y guia del camino de la muerte, compuesto por el M.F. Antonio Alvarado, predicador de S. Benito el Real de Valladolid*. Valladolid: Francisco Fernández de Córdoba a costa de Antonio Coello y Andrés López.
- Anónimo (1479). *Tratado llamado Arte de bien morir con el Breve confionario, sacado de latin en romançe para instrucción y doctrina de las personas caescientes de letras latinas*. <http://www.saavedrafajardo.org/Archivos/LIBROS/Libro0220.pdf>.
- Azpilcueta, M. (1552). *Manual de confesores y penitentes*. Coimbra: João de Barreira e João Álvares.

- Carrillo, M. (1622). *Memorial de confesores: en el qual se refieren exemplos y lugares de la Sagrada Escritura y Doctores Santos contra qualesquiere vicios y pecados y remedios contra ellos: con vn Tratado de ayudar a bien morir. Compuesto por el Doctor D. Martín Carrillo Cathedrático que fue de Decreto de la Universidad de Zaragoza, y agora Abbad de la Real Casa de Monaragon, Çaragoça: Iuan de Larumbe: a costa de Pedro Ferriz.*
- Delumeau, J. (1992). *La confesión y el perdón. Las dificultades de la confesión, siglos XIII a XVIII.* Madrid: Alianza Editorial. <http://pl.scribd.com/doc/248230252/Delumeau-Jean-La-Confesion-y-El-Perdon-Alianza-Ed-1992#scribd>.
- Fernández Sola, C. (2012). *Afrontar la muerte en Ciencias de la salud.* Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Gerson, I. (1480 [1706]). *Opusculum tripartitum de praeceptis decalogi, de confessione et de arte moriendi*, en: *Opera omnia* vol. 1. Antverpiae: Konrad Fyner.
- Martínez Gil, F. (2000). *Muerte y sociedad en la España de los Austrias.* Cuenca: Edición de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Medina, B. de. (1581). *Breve Instrucción, de cómo se ha de administrar el Sacramento de la penitencia.* Huesca: Gabriel Graells y Giraldo Dotil a costa de Baltasar Simon.
- Séneca, L. A. *Cartas a Lucilio.* http://es.wikisource.org/wiki/Cartas_a_Lucilio_-_Carta_26.
- Séneca, L. A. ([1960]). «De breuitate vitae», en: *Dialogorum libri IX-X, Aug. Taurinorum, In aedibus Io. Bapt. Paraviae, (XIX,2).*
- Vascones, A. de. (1620 [1663]). *Pictima del alma, y el Arte de ayudar a bien morir.* Madrid: Imprenta Real; a costa de Antonio del Ribero Rodriguez.
- Włodarski, M. (1987). „*Ars moriendi*” w literaturze polskiej XV i XVI w. Kraków: Znak.

página intencionadamente en blanco

Morte e pedagogia cívica em contexto republicano português: os funerais de «mortos ilustres» na segunda e na terceira décadas do século XX

Joaquim Pintassilgo

e-mail: japintassilgo@ie.ul.pt

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Portugal

Rui Afonso da Costa

e-mail: ruiafonsodacosta@sapo.pt

Escola Secundária de São João da Talha. Portugal

1. Introdução

Este texto tem por finalidade refletir acerca do aproveitamento pedagógico e cívico dos funerais de figuras consideradas exemplares durante o período republicano português coincidente, em parte, com as segunda e terceira décadas do século xx. A I República, para além de abolir a monarquia constitucional, desenvolveu um combate sem tréguas à influência social e cultural da Igreja Católica e à presença simbólica do catolicismo no espaço público e na vida quotidiana. A emblemática Lei da Separação do Estado das Igrejas, datada de 1911, tinha como principal desiderato a promoção de uma radical laicização da sociedade portuguesa. Conscientes da necessidade de encontrar alternativas rituais e simbólicas que preenchessem o espaço deixado vago pelo desaparecimento das tradicionais fontes de legitimação e consenso, os republicanos procuram pôr

de pé um vasto conjunto de liturgias cívicas que tinham uma clara intenção pedagógica. Os símbolos e ritos então fomentados faziam parte de um ambicioso projeto de transformação da alma e do corpo dos portugueses, tendo em vista a formação dos cidadãos republicanos e patriotas considerados essenciais para a preservação e consolidação de um regime que se apresentava em rutura com o passado (monárquico e católico) mas que se propunha, ao mesmo tempo, regenerar uma sociedade tida por decadente, revalorizando algumas das suas referências míticas. O culto da Pátria, da sua história, dos seus símbolos e dos seus heróis, surge, assim, como a principal manifestação daquilo que podemos considerar, paradoxalmente, uma religiosidade cívica de cariz republicano e laico. Esse culto incluía a construção de uma espécie de hagiografia cívica, tendo como principal referência a figura exemplar de Camões, que cantara a Pátria em *Os Lusíadas*. As celebrações dos centenários de figuras ilustres, prática cultural fomentada entre as décadas finais de oitocentos e o início do século xx, foram uma das principais manifestações desse projeto que mesclava a imagem do herói romântico e o culto positivista dos grandes homens. É sabido que, no caso do republicanismo português, o positivismo, particularmente na sua versão menos ortodoxa, surgiu como a principal fonte doutrinal o que explica a centralidade assumida pelas liturgias cívicas no conjunto das práticas então fomentadas tendo por finalidade a construção de uma comunidade simbólica.

É este contexto que permite compreender a importância do objeto de estudo que aqui procurámos circunscrever: os funerais de «mortos ilustres» que ocorreram durante o período republicano. O culto cívico dos mortos, tal como é desenvolvido entre os séculos xix e xx, surge articulado com a afirmação dos novos Estados-Nação e, em particular, com a reinvenção das memórias coletivas indispensáveis tanto para a sua legitimação como para a sua projeção para o futuro. Os «grandes mortos» alvo de consagração cívica passam por um processo de idealização, sendo esquecidos os seus eventuais defeitos e enfatizadas as suas propaladas virtudes. Passam a ser figuras exemplares para os restantes membros da comunidade. A forma como são organizadas as cerimónias procura potenciar as suas potencialidades pedagógicas, o mesmo acontecendo à coreografia a que elas obedecem. O cortejo cívico dá uma dimensão pública e coletiva ao rito, que se oferece como espetáculo. Os discursos proferidos à beira-túmulo encarregam-se de tornar clara para o grande público a exemplaridade cívica dos ilustres desaparecidos, dramatizando o momento e propiciando a comunhão de todos em torno do espírito do homenageado e do seu significado. No caso dos funerais realizados no período em análise, a mensagem política é igualmente clara: ao sacralizar-se mártires, heróis ou intelectuais republicanos pretende-se uma renovação simbólica dos laços

entre os cidadãos e o regime, algo que a sua precariedade e permanente instabilidade tornam absolutamente decisivo.

2. Estado da arte, fontes e notas metodológicas

No que se refere ao caso português, o autor que mais se tem dedicado às temáticas presentes no estudo é Fernando Catroga (1999, 1996, 1991, 1988). Questões como a influência do positivismo na ideologia republicana, o seu carácter assumidamente regenerador, o processo de laicização do Estado e da sociedade portuguesa desencadeados pelo republicanismo, a religiosidade cívica subjacente a muitas das práticas então fomentadas, em particular no que se refere ao culto da Pátria, foram por ele analisadas num conjunto de obras marcantes. Ainda mais próximos do nosso objeto de estudo estão os trabalhos que Fernando Catroga dedicou ao desenvolvimento em Portugal, na transição do século XIX para o século XX, de uma conceção laica da morte, expressa através da secularização dos cemitérios e dos funerais mas, também, da celebração cívica dos mortos ilustres e respetiva imortalização no panteão nacional e na estatuária urbana. O autor relaciona ainda esse processo com o conjunto de comemorações então fomentadas pelo republicanismo, com destaque para as relativas ao centenário de Camões celebradas em 1880, e analisou, para o que aqui particularmente nos importa, alguns dos funerais cívicos com mais impacto celebrados até à implantação da República e tendo como referência as figuras de eminentes republicanos. De entre eles destacam-se o de Elias Garcia (1891), o de Heliodoro Salgado (1906) e, acima de todos, a grande apoteose nacional que foram os funerais de Miguel Bombarda e Cândido dos Reis, erigidos à categoria de mártires da nascente República, os quais foram realizados logo após a instauração da República em 5 de Outubro de 1910.

Um outro autor, João Medina (2007, 1994), estudou um dos grandes funerais de Estado do período, o de Sidónio Pais, o Presidente da República que procurou corporizar uma antecipatória inflexão autoritária do regime. A construção de uma mitologia nacional e a galeria de heróis nela incorporada, uma espécie de hagiografia cívica, foi estudada por diversos autores, com destaque para Sérgio Campos Matos (1990). Um dos autores do presente estudo, Joaquim Pintasilgo (1998), analisou a expressão das conceções já aqui referenciadas no terreno mais particular da cultura escolar, ao procurar caracterizar o projeto de formação de cidadãos desenvolvido na escola primária no período republicano, em particular no que se refere a manifestações várias do culto da Pátria, da sua história, dos seus heróis e dos seus símbolos (como a bandeira e o hino), a festividades cívicas como a Festa da Árvore, de grande

riqueza simbólica, ou às tentativas de introdução dos exercícios militares em contexto escolar. Integrado no processo mais vasto de laicização da escola, e possuindo finalidades de natureza integradora, este conjunto de práticas alternativas ao ritualismo católico até aí prevaemente (e presente na escola) não deixam de estar imbuídas de uma certa religiosidade cívica. Este trabalho foi ainda muito influenciado, no que se refere à literatura internacional, por autores como Mona Ozouf (1976) e Bronislaw Baczko (1978), em particular os seus estudos sobre a festa e a religião revolucionárias, e como Jean-Pierre Sironneau (1980) e Claude Rivière (1988), designadamente as suas reflexões sobre os conceitos de religião política e de liturgia política.

De que modo esta problemática se configura nos funerais e no discurso sobre a morte das personalidades republicanas que seleccionámos? Para responder a esta pergunta, recortámos, de um conjunto que podia englobar também Manuel de Arriaga, Sidónio Pais, João Chagas, António José de Almeida e a tumulação do soldado desconhecido, os exemplos representados por um profissional do jornalismo, por duas figuras da cultura republicana e por um político civil. O primeiro, cronologicamente falando, é António França Borges. Apontado como o mais importante jornalista republicano do tempo da propaganda, conspirador antifranquista e maçom desde 1901. Em 1900, fundou *O Mundo* considerado o porta-voz do Partido Republicano Português e, mais tarde, do Partido Democrático. Como jornalista político granjeou admiração dos seus pares e de muitos republicanos, que fizeram do seu funeral uma grande manifestação de fé republicana.

Nos anos 1923 e 1924 partiram dois dos vultos do republicanismo histórico, apreciados por muitos contemporâneos como personalidades cimeiras da cultura nacional - Guerra Junqueiro e Teófilo Braga. Guerra Junqueiro só aderiu ao Partido Republicano depois do *Ultimatum* de 1890, tendo-se destacado na militância política e anticlerical com a publicação de várias obras que, se garantiram o aplauso incondicional dos opositores à Monarquia e um funeral heroico, não permitiram mais do que o silêncio posterior a que foi votado pela história da literatura. Quanto a Teófilo Braga foi professor universitário e membro destacado do Partido Republicano Português, deputado no final da monarquia, presidente do governo provisório após o 5 de Outubro e presidente da República, substituindo Manuel de Arriaga, em 1915. Nas homenagens em vida e no seu funeral celebraram-se, acima de tudo, o seu papel no panorama cultural, os ideais liberais e democráticos, o seu anticlericalismo e positivismo filosófico.

Finalmente, em 1928, deu-se o passamento de Sebastião de Magalhães Lima, advogado e jornalista, primeiro diretor do jornal *O Século*, membro do directório do PRP, deputado à Constituinte e senador.

Tornou-se maçom em 1874, tendo chegado a Grão-Mestre do Grande Oriente Lusitano em 1907. É o único «grande republicano» deste estudo cuja morte se deu no período da Ditadura Militar (1926-1933), de que foi opositor.

Para analisar os funerais destes grandes republicanos reunimos bibliografia especializada. No entanto, a base para a compreensão dos funerais-espectáculo estudados procede da análise da imprensa escrita coeva sediada em Lisboa, onde também aqueles decorreram. Para concretizar este desiderato seleccionámos 3 dos jornais mais importantes do período estudado e até da história da imprensa em Portugal. Um é o *Diário de Notícias*, fundado em 1865 e ainda hoje em publicação, o primeiro jornal essencialmente noticioso e sem filiação partidária, o que faz dele uma fonte menos contagiada pela simpatia para com o morto e o simbolismo que ele representa. O segundo é *O Século* criado em 1881, sob a direção de Magalhães Lima, que, a despeito de rivalizar com o *Diário de Notícias* no tratamento da informação noticiosa, se assume como um jornal abertamente republicano, tendo prestado relevantes serviços à causa da propaganda que levou os republicanos ao poder. Por último, o jornal radical *O Mundo*, fundado em 1900, considerado o jornal republicano de maior projeção e mais larga influência no período que antecedeu o fim da Monarquia. Após a implantação da República, a sua ligação aos democráticos e o anticlericalismo militante fizeram dele, novamente, um jornal de feição. Encerrado por motivos políticos já não cobriu o funeral de Magalhães Lima em 1928.

Para estudar este conjunto de fontes recorreremos à metodologia da análise de conteúdo, procurando nas notícias, entrevistas e editoriais discernir um conjunto de imagens e recordações dos falecidos, bem como o seu carácter prospectivo. A análise de conteúdo procurará, por um lado, descrever o visível, isto é, os locais de exposição do corpo e a sua decoração, o velório e a sua organização, o préstito e o seu percurso, os participantes organizados e os cidadãos anónimos, a derradeira despedida no cemitério público onde a palavra e a oratória se impõem ou, em dois casos, no panteão nacional, que então se situava no mosteiro dos Jerónimos. Por outro lado, procurámos compreender a mundividência laica das celebrações, por vezes, ainda muito próximas do cerimonial católico, na sua configuração exterior. Finalmente, a documentação foi compulsada de modo a fazer sobressair os usos do culto cívico aos grandes homens, no sentido de elencar as virtudes modelares que neles se concentravam e que serviam de referência ética e política ao cidadão comum.

4. Considerações finais

No estado atual da hermenêutica sobre o tema pensamos poder adiantar algumas conclusões preliminares que nos foram sugeridas pelo estudo dos vários funerais. Em primeiro lugar sobressai o aproveitamento da morte dos grandes republicanos, a exposição do corpo e o cortejo fúnebre, como momentos de reafirmação política republicana, o que pode ser explicado tanto pela necessidade de legitimação do regime como pela instabilidade que marcou toda a sua existência.

Em segundo lugar, chamou-nos a atenção a intensa ritualização dos funerais estudados. Mesmo estando ausentes os espaços, agentes, gestos e símbolos dos funerais católicos, a sua configuração externa apresenta muitas características deles decalcados, evidenciando a ambiguidade do laicismo em face destes acontecimentos. É como se o homem laico não pudesse dispensar um certo investimento religioso na morte, de modo a ajudar o falecido a transitar para o outro mundo e a apaziguar os vivos confrontados com o espectáculo sempre doloroso do fim.

Em terceiro lugar, retivemos o esforço para eternizar a recordação do mortos, ou melhor a representação do morto elaborada a propósito da sua morte e do funeral, para que este permaneça no mundo dos vivos como memória exemplar, pronta a ser recuperada ciclicamente ou nos momentos de maior aflicção coletiva. Os funerais funcionavam como liturgias identitárias e socializadoras, permitindo mais facilmente enraizar nos vivos, como lição para o presente e para o futuro, uma leitura idealizada do contributo dos «grandes homens» tanto para o bem público como para a causa do republicanismo. Neste sentido os funerais permitem a apropriação, a interpretação e a difusão de ideias e valores com o objetivo de perenizar uma ordem social existente. Esta encenação do político remete para a necessidade do poder se enraizar nos pais fundadores, de se personificar para assegurar a autoridade, produzir a ordem social e fundar a legitimidade da República sobre os homens do presente.

Em quarto lugar, a República construiu uma hagiografia laica pela qual perpassa uma vaga religiosidade eivada de valor pedagógico para re-ligar a República. A celebração dos grandes homens cria uma nova tradição sacralizada que exalta os grandes homens das letras, os políticos e militares pelos seus talentos e sacrifícios e que se inscreve no reconhecimento da nação numa política da memória. A construção da representação do grande republicano, para a qual muito contribuem os comentários políticos e os elogios fúnebres produzidos pela imprensa ou por esta difundidos, lembra a todos os cidadãos que a imortalidade é possível desde que aos olhos da República o mereçam pela sua vida e/ou pela sua morte. Deste modo, se forjava um ritual de educação republicana visando alargar

as bases da unanimidade nacional. Neste ensejo, são paradigmáticos os funerais de Guerra Junqueiro e de Teófilo Braga e a sua entronização no panteão nacional, servindo os intuítos da rememoração dos ideais do republicanismo histórico, isto é, da República idealizada, ainda não realizada, mas permanecendo como utopia desejada.

5. Referências

- Baczko, B. (1978). *Lumières de l'utopie*. Paris: Payot.
- Catroga, F. (1999). *O céu da memória: cemitério romântico e culto cívico dos mortos em Portugal (1756-1911)*. Coimbra: Minerva.
- Catroga, J. (1996). Ritualizações da História. In L. R. Torgal, J. M. Amado Mendes & F. Catroga. *História da História em Portugal* (pp. 547- 671). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Catroga, F. (1991). *O republicanismo em Portugal: da formação ao 5 de Outubro de 1910*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Catroga, F. (1988). *A militância laica e a descristianização da morte em Portugal (1865-1911)* [Tese de Doutoramento]. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Matos, S. C. (1990). *História, mitologia, imaginário nacional: a História no curso dos liceus (1895-1939)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Medina, J. (2007). *O «Presidente-Rei» Sidónio Pais: estudos sobre Sidónio Pais e o seu consolado*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Medina, J. (1994). *Morte e transfiguração de Sidónio Pais*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Ozouf, Mona (1976). *La fête révolutionnaire (1789-1799)*. Paris: Éditions Gallimard.
- Pintassilgo, J. (1998). *República e formação de cidadãos: a educação cívica nas escolas primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.
- Rivière, C. (1988). *Les liturgies politiques*. Paris: P.U.F.
- Sironneau, J.-P. (1980). Retour du mythe et imaginaire socio-politique. In *Le retour du mythe* (pp. 9-28). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

página intencionadamente en blanco

La muerte en el desarrollo de la madurez personal del educando. Intervenciones en la ESO

Elíizabeth Ransanz Reyes

e-mail: elizabethransanz@gmail.com

Universidad Complutense de Madrid. España

La muerte y la educación son dos constructos que han acompañado a la humanidad en su existencia y han sido concebidas desde distintos enfoques a lo largo de la historia. Es muy probable que la concepción y la actitud que poseemos ante la muerte influyan en la concepción y la actitud que poseemos de la vida, y por ende, condicione el paradigma educativo que a tal empresa disponemos.

Cómo entendemos hoy la muerte, cómo afrontamos las pequeñas pérdidas, cómo entendemos la educación y cómo afrontamos su práctica diaria son, entre otras, las preguntas generadoras de una concepción educativa que persigue, entre otros fines, la inclusión de constructos como la conciencia de finitud o el autoconocimiento tal y como sostiene el paradigma radical evolucionista presentado por el doctor Agustín de la Herrán Gascón (2013).

El presente texto pretende dar a conocer la experiencia didáctica realizada a través del programa *Educación para la Vida y la Muerte*. Este programa está inscrito en el ámbito preventivo del duelo y parte del análisis de experiencias pedagógicas previas, llevadas a cabo en el ámbito educativo formal y centradas en el tratamiento la muerte, con la intención de elaborar una propuesta de intervención educativa, enmarcada en el espacio de la tutoría del primer ciclo de la ESO, que favorezca la adquisición de

competencias relacionadas con el afrontamiento de la pérdida y el duelo, fomentando la normalización del tema de la muerte en el aula, con el objetivo de promover el proceso de desarrollo de la madurez personal del alumnado.

Se han obtenido datos de los estudiantes de los cursos escolares del primer ciclo de la ESO así como de los docentes participantes del programa impartido en el IES Príncipe Felipe desde el año 2011 a través de una metodología predominantemente cualitativa que no prescinde de la conjunta complementariedad de la metodología cuantitativa, reflejada en el análisis estadístico descriptivo realizado a partir de los cuestionarios y entrevistas dirigidos tanto a los participantes de la intervención como, en la fase previa de investigación, a docentes en activo y futuros docentes de distintos ámbitos y ciclos educativos. No obstante, es la perspectiva metodológica cualitativa la que nos ha permitido, en esta investigación, dar cuenta de gran parte de los elementos que intervienen en el proceso de construcción de significados en los contextos que las enmarcan, y hacer una aproximación de las aleatorias situaciones que se pueden producir en el aula, logrando una comprensión global del proceso y de los protagonistas cuya realidad subjetiva subyace en sus acciones. Se hacen imprescindibles, por tanto, instrumentos como la narración de vida o la observación participante en la descripción y análisis de una realidad que no deja de ser concreta y contextualizada, y que, a pesar de no poder constituir conclusiones generalizadas, nos puede aportar información relevante en otras situaciones y contextos.

El primer cuestionamiento que aquí se plantea se relaciona directamente con las finalidades de nuestro sistema educativo, dado que, si es de todos y todas consensuado que la educación obligatoria persigue entre otras metas el desarrollo integral del educando en todas sus dimensiones, ello debe incluir el conocimiento propio que permita descubrirnos, comprendernos y aceptarnos, así como descubrir, comprender y aceptar al otro; dicho de otro modo, orientar en la construcción de un sistema de valores que permita al discente dar sentido a su vida así como convivir en el respeto, la solidaridad y la compasión. Si tal premisa es asumida por la educación formal la muerte, como contenido y programación curricular, debería ser atendida en los planes educativos así como incluida en los programas de formación de los futuros docentes.

En nuestra sociedad, realidades propias de la condición humana como el sufrimiento, el dolor, la enfermedad y la muerte son, por un lado, negadas y ocultadas, cuando estas acontecen en el plano personal e íntimo de la cotidianidad; y por otro, se han convertido en espectáculo e instrumento de control cuando acontece en el plano público como podemos observar, por ejemplo, en la banalización del contenido violento que

ostentan la mayor parte de los productos audiovisuales destinados a un público infantil y juvenil, o en el impúdico aire de las vidas privadas que, previo pago, colman los contenidos de los medios de comunicación.

Como hemos afirmado no podemos educar para la vida sin contemplar la educación para la muerte; no obstante, aspectos como la consciencia de la vida que entraña la consciencia la muerte propia y la de los seres que amamos no se contempla entre las finalidades educativas de nuestro sistema escolar, y más allá de esta evidencia, la resistencia que la comunidad educativa tiene a tratar el tema de la muerte es, en parte, el resultado de la propia ignorancia que de la muerte tenemos los adultos que conformamos una sociedad empeñada en presentar «ídolos de plástico» como modelos humanos a seguir.

La investigación aquí presentada se enmarca dentro de la metodología de la investigación acción participativa. Los objetivos de investigación planteados conforman el marco teórico del diseño de la intervención educativa que se centran fundamentalmente en:

- Describir, desde las fuentes biológicas, psicológicas y sociales, las competencias y actitudes implícitas en el desarrollo de la madurez personal relacionadas, por una parte, con la pérdida y el duelo, y por otra, con la construcción de vínculos afectivos saludables.
- Analizar críticamente la respuesta educativa, desde el ámbito teórico y práctico, que del constructo de la muerte se da en el aula así como de la influencia de dicha respuesta en el desarrollo de la madurez personal y social del alumnado.
- Detectar las dificultades reales de los educadores como mediadores de los procesos relacionales entre los alumnos, de los alumnos con su contexto y de la propia comunidad educativa en la introducción del tema de la muerte como contenido curricular en el aula.
- Proponer orientaciones psicopedagógicas para abordar el tema de la construcción de los vínculos y la elaboración de las pérdidas en el contexto educativo formal.
- Ofrecer recursos didácticos que favorezcan el desarrollo de la madurez personal del alumnado a través de la elaboración de la pérdida.

La primera fase de la investigación referente a la planificación y al diseño de la intervención requirió un exhaustivo análisis previo de la respuesta educativa formal ante la muerte en el aula. Dicho análisis comprende tanto de la revisión bibliográfica del panorama educativo español actual como del análisis de la práctica educativa de más de doscientos docentes. De este primer acercamiento con los docentes concluimos en primera instancia que:

- Los docentes tienen dificultades para hablar de la muerte con los alumnos. Los enseñantes se encuentran desinformados y desorientados a la hora de hablar de la muerte con el alumnado. No han recibido ni la información ni la formación necesaria para afrontar el tema con serenidad.
- Se verifica que hay interés por el tema, es un reto para los enseñantes. Y este reto tiene algunas posibles soluciones, es decir, hay confianza en que este tipo de temáticas: la pérdida, dolor, el sufrimiento, la muerte, puedan trabajar de una manera u otra con los alumnos y así darles instrumentos para estar preparados para asumir estas vivencias.
- En general las opiniones de los docentes recogidas indican que no se puede ignorar la realidad de la muerte, porque si se vive sin tenerla en cuenta se vive engañado. Esto se puede evitar si se lleva a cabo una planificación pedagógica y una práctica educativa de la conciencia de la muerte.

A partir del análisis previo de investigación se ha elaborado un programa educativo que cuenta en este momento con más de trescientos alumnos y alumnas participantes y que se corresponde con la fase de intervención didáctica del estudio.

Nuestra propuesta es la de no rechazar el sufrimiento, la pérdida y la muerte como contenido en el aula sino aprovecharlo con respeto, amor y compromiso en la tarea que nos ocupa como educadores.

En la línea de la investigación que elabora Mar Cortina comparamos las aportaciones que, según los análisis de la autora, conlleva el vivir con conciencia de finitud, con las conclusiones extraídas de las respuestas de los estudiantes de primer y segundo curso de la ESO tras implementar el programa titulado *Educación para Vida y para Muerte* en el Instituto Tecnológico Príncipe Felipe. Tales aportaciones coinciden con las conclusiones extraídas por el alumnado y los docentes, participantes en la intervención, respecto a lo que el tratamiento de la muerte en la escuela puede promover (Cortina, 2010):

- Una profunda reflexión y debate en el aula acerca de la finitud humana puede ser motivadora para la acción: es fundamentalmente la percepción de miedo ante la muerte la que desencadena reacciones como la huida y la evasión o, por el contrario, la de parálisis ante la vida que nos queda, el que vive sin temer la muerte y en la conciencia de la finitud la vida cotidiana puede verse desde la perspectiva del *carpe diem* en su sentido más esencial.
- Enfrentar, desde la conciencia de finitud, los valores que la sociedad de consumo promueve puede ayudar a redefinir el concepto

de valor: frente a la acumulación de bienes materiales o éxitos profesionales la educación para la muerte permite la reflexión en torno a lo que en realidad dejamos tras nosotros, apostando por el aforismo unamuniano de «*ser padres de nuestro futuro más que hijos de nuestro pasado*» y comprendiendo que nuestro legado tendrá tanta profundidad como profunda sea nuestra conciencia de la muerte.

- Razonando en el aula sobre nuestras limitaciones podemos llegar a reelaborar el concepto de libertad: en palabras de Jaspers (Mélich, 1989) únicamente hay libertad desde la aceptación profunda de mis condicionamientos, es decir, del límite, en este caso, de la muerte. Son nuestros límites los que permiten trascendernos, son nuestras debilidades las que nos fortalecen, nuestro primer paso es conocernos y reconocernos en el otro.
- Orientar en la reflexión conjunta de los discentes sobre la profundidad de la muerte puede ayudar a conferir orientación a la vida: reflexionar, compartir nuestros pensamientos y emociones respecto a la muerte nos permite descargarla de valoraciones negativas que no se corresponden con la realidad, nos permite contemplarla como una certeza positiva en tanto que configura globalmente la vida de cada uno y la intensifica. Ayuda a valorar lo que elegimos, nos ayuda a descubrir aquello que vale por 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.
- Introducir el debate en torno a la importancia de nuestras acciones en un tiempo finito puede dar sentido al compromiso y responsabilidad social: el 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.
- La implementación de debates a través de la reflexión crítica de lo que nos constituye como seres que forman parte de un gran ciclo vital fomenta el pensamiento crítico, la perplejidad, la decisión individual y por lo tanto la responsabilidad.
- La temporalidad de nuestra existencia y la consciencia plena de la misma amplía el concepto de amor: en nuestro intento por alejar la idea de muerte, nos alejamos también del dolor, de la tristeza, pero tanto el placer como el dolor guían nuestras acciones, nos

aleja por tanto de la experiencia del acompañamiento, de estas cerca de otro en momentos difíciles, nos aleja al fin y al cabo de la experiencia de amar.

El programa consta de ocho sesiones distribuidas entre primero y segundo de la ESO. Los objetivos se desarrollan a lo largo de este período y es principalmente el proceso educativo en torno a la construcción de la pérdida y el duelo, más que el fin concreto, el objetivo principal de nuestra intervención. La participación de toda la comunidad educativa ha sido requisito imprescindible, son las experiencias, las narraciones y las propuestas de los participantes las que ha configurado el contenido de los temas planteados. Por tanto la programación presentada es de carácter abierto y flexible dado que es implícito las adaptaciones que en cada contexto requerirán dichas intervenciones.

Tras la investigación podemos concluir que se han contestado ampliamente a los objetivos anteriormente planteados. Retomando ahora los objetivos específicos de la investigación podemos señalar que el diseño metodológico utilizado ha servido para su consecución, así como para dar respuesta a la pregunta de investigación ¿es la muerte un aspecto importante del desarrollo de nuestra madurez personal que debe ser atendido en la educación formal?

Encontramos que la muerte está presente en las aulas, son innegables las contingencias en las que irrumpe de una u otra forma en nuestra cotidianeidad, no obstante, estas situaciones no son atendidas adecuadamente por parte de los profesionales educativos o son eludidas por los mismos.

En la construcción del yo autoconsciente que nace desde las emociones, y que nos permite descubrirnos en relación al «otro», la construcción de los vínculos y las habilidades de regulación ante las pérdidas, son la piedra angular en nuestro desarrollo madurativo.

El estado que se genera en este momento evolutivo es de la construcción de conductas rudimentarias de autorregulación en lo referente a la reducción del impacto de los estímulos que le causan perturbación o malestar y que podemos denominar como negativos, sin olvidar la doble polaridad que podemos atribuir a las emociones, dado que en última instancia, la consecución eficiente del objetivo suscita el desarrollo de las habilidades que nos permiten adaptarnos al medio, por lo que en su finalidad, son, a posteriori, positivas.

La educación, en tanto en cuanto, persigue contribuir a la formación integral de la persona puede y debe incluir la normalización de la muerte. El respeto, la solidaridad y la cooperación son junto a la generosidad, la ternura y el compromiso, cualidades propias de las complejas relaciones

que se dan entre las personas y que conforman, a través de la crítica y la autocrítica, la base del sentimiento humano del amor, pero es sobre todo la conciencia de finitud la que otorga profundidad a nuestros actos y da sentido a la vida. La atención al constructo de la muerte como contenido pedagógico en el aula favorece no solamente el desarrollo de la madurez personal del alumnado, sino que también, promueve la participación y mejora el clima en el aula.

Referencias bibliográficas

- Cortina, M. (2010). *El cine como recurso didáctico en educación para la muerte: implicaciones formativas para el profesorado*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, M. V. y Bravo, S. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J. Freire, M. V. y Bravo, S. (2001). ¿Cómo educar para la muerte? Un andamiaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 22-25.
- Herrán, A. de la (2013). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264.
- Maturana, H. (1996). *La realidad: ¿objetiva o construida? II: Fundamentos biológicos del conocimiento*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Mèlich, J. C. (1989). *Situaciones límite y educación*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la Finitud*. Barcelona: Herder.
- Payás, A. (2010). *Las Tareas del Duelo. Psicoterapia de Duelo desde un Modelo Integrativo-Relacional*. Barcelona: Paidós.
- Poch, C. y Herrero, O. (2010). *La Muerte y el Duelo en el Contexto Educativo*. Barcelona: Paidós.
- Ransanz, E. (2014). *La Muerte en la Construcción de la Identidad Personal. Intervenciones Educativas en la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Worden, J. W. (2002). *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y tratamiento*. (2ª edición). Barcelona: Paidós.

página intencionadamente en blanco

Educar y vivir teniendo en cuenta la muerte. Un enfoque ecológico de la pedagogía de la muerte

Pablo Rodríguez Herrero

e-mail: pablorodriguez@fundacionprodis.org

Fundación Prodis. España

1. Introducción

La muerte es un fenómeno presente en todos los ámbitos educativos de niño o del adolescente: puede presentarse en la escuela, en la familia, en los medios de comunicación, en los juegos, etc. De todos ellos se nutre una idea acerca de la muerte, posibles miedos o inquietudes, o una mayor aceptación como cualidad inherente a la vida. Por ello, tiene sentido que se trate desde un enfoque ecológico, que comprenda sus posibilidades educativas de forma transversal y en los distintos entornos naturales en los que se desarrolla el niño o el adolescente.

La mejor enseñanza es la ejemplaridad, a través de padres, madres y profesores que aprendan a vivir teniendo en cuenta la muerte. Lo primero será, por consiguiente, nuestra propia formación como educadores. Y no solo nuestra preparación técnica, sino también y quizá con mayor peso, nuestro desarrollo y evolución personal. Porque, ¿qué sentido puede tener tratar de normalizar el tema de la muerte en la educación, si para nosotros es un tabú pensar en nuestra propia finitud, o no tenemos en cuenta nuestra condición mortal como orientación vital y axial?

En esta comunicación se presenta una posible pedagogía de la muerte desde un enfoque ecológico, que incluya: 1) La educación de los educadores: es decir, la autoformación de padres, madres y profesores; 2) La educación para la muerte en la escuela; 3) La educación para la muerte en el entorno familiar; 4) La educación para la muerte desde los medios de comunicación; 5) La educación para la muerte desde las redes culturales.

El objetivo es plantear una pedagogía de la muerte que se acerque a la complejidad de la realidad educativa y que responda de forma integral a la necesidad de dar sentido a la muerte. Para cada ámbito, se definen orientaciones y propuestas fruto de las últimas investigaciones y publicaciones del autor.

2. Estado del arte

La pedagogía de la muerte es un área de conocimiento educativo emergente, acerca del cual se vienen realizando investigaciones y propuestas desde la década de los 90 del siglo pasado en España (Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina, 2012) con trabajos como *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*, de J. C. Mèlich (1989). A partir de esta investigación, enfocada desde una perspectiva de filosofía de la educación, se vienen concretando propuestas con un carácter más pedagógico y didáctico. Son de destacar las propuestas de A. de la Herrán y cols. (2000), acerca de una posible educación para la muerte en educación infantil, o de A. de la Herrán y Cortina (2006), que presentan un manual para introducir la muerte en la educación en todas las etapas educativas. Otros autores, como C. Poch y O. Herrero (2003), también han articulado propuestas didácticas para una pedagogía de la muerte. Recientemente el tema ha interesado a un mayor número de investigadores, como lo demuestran los trabajos publicados en los últimos años sobre recursos didácticos para tratar la muerte en el aula, orientaciones para el acompañamiento educativo en el duelo, etc. (Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina, 2012). En la siguiente tabla-síntesis se presenta un resumen de estas contribuciones:

AUTORES	Joan Carles Mèlich (1989)	Concepció Poch (2000)	Agustín de la Herrán, Isabel González y cols. (1998a, 1998b, 2000)	Mar Cortina (2003)	Agustín de la Herrán, Mar Cortina (2003, 2006)	Pablo Rodríguez, Agustín de la Herrán (2009, 2011, 2012)
Área del conocimiento	Filosofía de la Educación, Psicología	Filosofía de la Educación, Psicopedagogía	Pedagogía, Didáctica, Formación del profesorado (tutores), Psicología evolutiva	Didáctica, Ámbito de las Tutorías, Formación de padres y del profesorado	Pedagogía, Didáctica, Psicopedagogía, Formación del profesorado (tutores), Organización educativa	Pedagogía, Psicología, Inclusión educativa (discapacidad intelectual), formación del profesorado, mediadores
Enfoque	Existencialismo Filosofía de la finitud	Humanismo Cristiano	Complejo-evolucionista	Filosofía Perenne Metafísica	Complejo-evolucionista	Complejo-evolucionista, humanista, inclusivo
Etapas educativas de referencia	Sin definir	Sin definir	Educación Infantil	Adolescencia	Infantil, Primaria, Secundaria	Enseñanza universitaria

Tabla 1. Contribuciones en Pedagogía de la muerte en España. Fuente: Cortina (2010, ampliado).

Fuera de España, comienza a hablarse de una educación para la muerte desde los años 50 del siglo xx (Dennis, 2009), si bien entendiéndola como una rama educativa centrada en la prevención del suicidio infantil y juvenil, la formación de profesionales de la salud, etc. Es decir, menos enfocada a la educación de niños y adolescentes.

Estas propuestas han llegado a prácticas innovadoras en distintos centros educativos (Cortina, 2010), aunque todavía no se acompaña por un interés más genérico desde el ámbito del profesorado y normativo. Quizá sea porque la formación del profesorado y la preparación de los legisladores en pedagogía no sea la suficiente, o se esté planteando en términos superficiales.

Las propuestas que hasta la fecha se han realizado suponen una aportación de gran calado al desarrollo de una pedagogía de la muerte. Nuestro planteamiento es que esta educación para la muerte se plantee desde un enfoque ecológico; es decir, centrado en la complejidad de los sistemas que influyen en la educación del niño o del adolescente, y comenzando por nuestra propia formación como profesores o padres.

3. Conclusiones

Educar para la muerte no es hablar continuamente de la muerte biológica. Va mucho más allá y tiene una mayor riqueza y complejidad didáctica. De hecho, comenzamos a educar para la muerte desde el mismo momento en el que nace un bebé. El nacimiento es la primera muerte que vive un niño. Muere al pasar del único estado vital que conoce a otro totalmente desconocido. Y la pedagogía de la muerte será el cariñoso afecto de la madre, el contacto piel con piel y la tranquilidad transmitida al responder a sus necesidades vitales cuando tiene hambre, frío o ha hecho sus necesidades. Este afecto es una forma de darle la confianza que va a necesitar en la vida. Al fin y al cabo se le está diciendo al bebé: "A pesar de ponernos dificultades, el mundo puede ser un lugar agradable para vivir". Se le está educando para la vida y para la muerte.

Más tarde, en los primeros años de vida, la muerte no es un tema tabú para los niños. Forma parte de sus juegos y conversaciones (González y Herrán, 2010). Cuando la transmisión cultural tiene más importancia en su formación, alrededor de los 7 u 8 años, la muerte comienza a ser un fenómeno que genera miedo y ansiedad. En verdad el desarrollo cognoscitivo del niño y su mayor capacidad de abstracción influyen, pero también los educadores y padres tenemos parte de responsabilidad. Entonces, ¿qué estamos haciendo mal?

La muerte sigue siendo una de las preguntas esenciales de la vida. Lo es para todos. El problema es que, como afirma Savater, se convierte en una pregunta efímera, que queremos que pase rápidamente, en vez de convertirla en una cuestión que oriente nuestros valores y nuestra forma de vivir. Parece por tanto que el problema está en quienes tienen que educar, en su propia aceptación de la muerte y en sus concepciones acerca de la finitud. Lo prioritario es nuestro interior, si queremos educar a otros; es decir la autoformación de profesores y padres.

La propuesta que en esta comunicación se hace es partir de este desarrollo personal del docente y de los padres, como eje fundamental del andamiaje de la pedagogía de la muerte. Se plantea desde un enfoque ecológico de la educación, es decir, considerando los diferentes sistemas y entornos responsables de la educación de niños y adolescentes: en particular, escuela, familia, medios de comunicación y agentes culturales. Para cada uno de estos ámbitos, se destacan los aspectos clave que pueden contribuir a una mayor normalización educativa de la muerte:

- Escuela: formación de tutores y profesores, inclusión en los proyectos educativos, regulación normativa, innovación educativa, creación de redes de centros para el trabajo colaborativo, elaboración de materiales y recursos didácticos, etc.

- Familia: desarrollo personal de los padres, respeto por el proceso de elaboración de concepciones acerca de la muerte en el niño o adolescente, creación de materiales educativos para el entorno familiar, colaboración con la escuela, etc.
- Medios de comunicación: tratamiento de la muerte con un abordaje más natural -menos traumático-, inclusión en los principales medios de comunicación, en especial la televisión, formación pedagógica de los medios de comunicación, etc.
- Agentes culturales: normalización de la muerte en la expresión cultural y artística, colaboración con la escuela, acercamiento a los niños y adolescentes, etc.

Con estas propuestas, se trata de destacar el carácter transversal de la muerte y respetar la complejidad de la acción educativa, de forma que se contribuya a que la muerte deje de ser tabú en la sociedad, para ser un referente a partir del cual construir una humanidad más consciente.

4. Referencias bibliográficas

- Cortina, M. (2010). *El cine como recurso didáctico de educación para la muerte: implicaciones formativas para el profesorado*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Dennis, D. (2009). The past, present and future of death education. En D. Dennis (Coord.), *Living, Dying, Grieving* (pp. 197-206). Sudbury: Jones & Bartlett Publishers.
- González, I. y Herrán, A. de la (2010). Introducción metodológica a la muerte y los miedos en educación infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 15, pp. 124-149.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Editorial Universitas.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, M. V. y Bravo, S. (2000). ¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mèlich, J. C. (1989). *Situaciones límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. Barcelona: PPU.
- Poch, C. y Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Herrero, P., Herrán, A. de la y Cortina, M. (2012). Antecedentes de Pedagogía de la Muerte en España. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30(2), pp. 175-195.

página intencionadamente en blanco

«Y si me muero, ¿dónde está mi futuro?» Cómo educar sobre la muerte a jóvenes con discapacidad intelectual. Una investigación aplicada en el Programa PROMENTOR (UAM- PRODIS)

Pablo Rodríguez Herrero

e-mail: pablorodriguez@fundacionprodis.org

Fundación Prodis. España

Dolores Izuzquiza Gasset

e-mail: lola.izuzquiza@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid. España

1. Introducción

Una sociedad inclusiva ha de tener por principio el fomento de la participación ciudadana de cualquier persona, independientemente de sus características, lugar de origen, cultura, etc. Esta inclusión no se refiere solo a la educación o al empleo, sino que llega a la participación en la reflexión personal y social sobre los grandes temas de la humanidad. Y uno de ellos es la muerte, que para todas las personas -no solo para la academia- es una de las preguntas esenciales de la vida, como lo demuestra la inquietud que en la investigación expresaba una joven con síndrome de

Down: «Y si me muero, ¿dónde está mi futuro?». Tal vez sea una pregunta sin respuesta, y la responsabilidad educativa sea normalizar dicha pregunta y favorecer su propia construcción de una idea acerca de la muerte. Es preciso, por tanto, dar la palabra a colectivos a los que históricamente se les ha vetado (Susinos, 2009), como son las personas con discapacidad intelectual.

Esta investigación pretende dar respuesta al derecho de las personas con discapacidad intelectual a pensar, hablar y discutir sobre el tema de la muerte en un contexto educativo; es decir, pretende contribuir a la inclusión educativa y social. Se hace a través de la elaboración y aplicación de un Programa de Educación para la Muerte dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual. Se incluyen en el programa 4 unidades didácticas («El ciclo vital», «Comprendiendo la pérdida», «El duelo» y «Sobre la vida y la muerte»), así como una guía didáctica para su aplicación, dirigida al profesorado. Cada unidad didáctica consta de 3 sesiones a desarrollarse en un tiempo aproximado de 90 minutos con un grupo-aula de 10 a 15 alumnos. En el caso de la presente investigación se aplicó en un grupo de 15 participantes.

Esta propuesta formativa se aplicó en el marco del Programa Promotor que desarrollan conjuntamente la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Fundación Prodis. El Programa Promotor es una experiencia pionera en cuanto a la inclusión en entornos universitarios de personas con discapacidad, a través de la cual un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual tienen la oportunidad de formarse durante 2 años en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM, preparándose para su posterior inserción laboral.

El Programa Promotor destaca por su formación integral, lo que hace que tenga cabida en su plan de estudios el desarrollo personal y social de los alumnos, a través de experiencias didácticas como la inclusión de la muerte en su educación.

Esta investigación está avalada por varios reconocimientos o premios de investigación: Premio Extraordinario de Doctorado (2012) y 2º Premio de Investigación en los V Premios AMPANS de Investigación y de Innovación sobre Personas con Discapacidad Intelectual (2014).

2. Estado del arte

En las últimas décadas la Pedagogía de la Muerte ha surgido como un área de conocimiento emergente en España y otros países (Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina, 2012). Sin embargo, su presencia no se considera expresamente en los currículos oficiales. Y como recoge Cortina (2010),

apenas se encuentran experiencias didácticas aisladas impulsadas por pedagogos o educadores inquietos por mejorar su enseñanza desde su normalización educativa, tras haber dado el paso previo del tabú al imperativo formativo.

La investigación en Pedagogía de la Muerte hasta la actualidad se ha centrado principalmente en la fundamentación socioeducativa de su «inclusión curricular» o en los recursos didácticos que pueden formar parte de ella. Sin embargo, prácticamente todavía no ha planteado la posible introducción formativa de la muerte en la educación de alumnos y alumnas con discapacidad (Rodríguez Herrero, 2012).

Se han realizado muy pocas investigaciones sobre experiencias de Pedagogía de la Muerte en personas con discapacidad intelectual (Rodríguez Herrero, 2012), a pesar de la importante contribución que su normalización educativa puede hacer para vivir una vida de mayor calidad (Rodríguez Herrero, Herrán e Izuzquiza, 2013). Entre ellas destaca la de Hedger y Smith (1993), que describen una experiencia de Educación para la Muerte con un grupo de adultos con discapacidad intelectual. El currículo incluía discusiones sobre el ciclo vital de plantas, animales o seres humanos, así como la comprensión y aceptación de las emociones surgidas. Read (2005) incide también en el ciclo vital como contenido susceptible de incluirse en una posible Pedagogía de la Muerte dirigida a personas con discapacidad intelectual. En un estudio evaluativo de los efectos de un grupo de Educación para la Muerte en seis personas con discapacidad intelectual (Mappin y Hanlon, 2005), se demostró un incremento en el conocimiento de aspectos concretos sobre la muerte y en relación a la comprensión del concepto de muerte biológica.

Esta investigación pretende contribuir a una mayor normalización de la muerte en la educación y el apoyo de personas con discapacidad intelectual. El objetivo principal de esta investigación es evaluar un Programa de Educación para la Muerte dirigido a personas adultas con discapacidad intelectual. Por tanto, se sigue una metodología evaluativa, específicamente de evaluación de programas, basada en el modelo de Pérez Juste (2006): evaluación inicial, evaluación del proceso de implantación del programa y evaluación de los resultados de su aplicación.

El Programa de Educación para la Muerte se aplicó en un grupo de 15 jóvenes con discapacidad intelectual pertenecientes al Título Propio de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), «Formación para la inclusión laboral de jóvenes con discapacidad intelectual (Programa Promentor)», que se enmarca dentro de la Cátedra de Patrocinio UAM-PRODIS.

Para la valoración de los resultados pedagógicos del Programa de Educación para la Muerte en los alumnos, se analizó la evolución en la

adquisición del concepto de muerte biológica, a través de un cuestionario, y las concepciones acerca de la muerte mediante una entrevista, ambos instrumentos aplicados tanto antes de iniciar el programa educativo como al finalizarlo.

Además de los alumnos y alumnas del segundo curso del Programa Promotor, participaron 10 expertos multiprofesionales en la fase de evaluación inicial del programa, 5 de ellos en Pedagogía de la Muerte y los otros 5 en discapacidad intelectual. Entre los expertos participaron profesores de universidad de reconocido prestigio, directores de fundaciones u organizaciones sin ánimo de lucro, investigadores o profesionales con una larga trayectoria en Pedagogía de la Muerte o en discapacidad intelectual.

3. Conclusiones

La aplicación del Programa de Educación para la Muerte generó, entre otras, las siguientes conclusiones:

- Una valoración global del programa, contemplando la evaluación inicial de la implantación y de los resultados nos permite afirmar su efectividad en el caso de la aplicación en el contexto concreto donde se ha desarrollado. En la evaluación inicial los expertos que participan establecen que el programa se adecúa a criterios de calidad intrínseca, pertinencia y viabilidad. También la evaluación del proceso de implementación del programa parece indicar que la gran mayoría de actividades didácticas previstas son adecuadas para introducir la pérdida, la muerte y el duelo en la educación de personas adultas con discapacidad intelectual. Por último, observamos en la evaluación de los resultados que el programa ha favorecido el progreso conceptual y actitudinal en los participantes, resultando en una evolución en la adquisición del concepto de muerte biológica y, en general, en las concepciones acerca de la muerte.
- Según la opinión de los expertos que participan en la evaluación inicial del programa, sus características cumplen criterios de calidad intrínseca, de adecuación al contexto o pertinencia y de adecuación a las circunstancias o viabilidad. El propósito de la evaluación inicial es, en cualquier caso, detectar posibles mejoras de cara a la implementación del programa.
- En relación a la evaluación del impacto del programa en la adquisición del concepto de muerte biológica y en la evolución de las concepciones acerca de la muerte encontramos que el programa ha favorecido el desarrollo conceptual y actitudinal en los participantes:

- Ha habido un progreso significativo en la adquisición del concepto de muerte biológica, comparando la evaluación post programa con la anterior. Seis de los quince participantes en el programa que anteriormente a su aplicación no tenían completamente adquirido el concepto de muerte biológica, parecen tenerlo alcanzado al finalizarlo. Los resultados en nuestro estudio coinciden con los de Mappin y Hanlon (2005), quienes encontraron un incremento en el conocimiento del concepto de muerte biológica tras realizar un programa de Educación para la Muerte con un grupo de personas adultas con discapacidad intelectual.
- En cuanto a las concepciones acerca de la muerte, en muchos de los participantes se manifiestan comentarios, citas o respuestas que parecen indicar una mayor aceptación a hablar de la pérdida, la muerte y el duelo, así como a tratar estos temas con una vertiente formativa. Los efectos que el programa ha tenido en los alumnos han sido distintos en cada uno de ellos, como cabía esperar. A algunos les ha causado un fuerte impacto emocional, a otros les ha hecho reflexionar sobre cómo les gustaría que les recordasen en un futuro, etc. Estos resultados se afianzarían, en nuestra opinión, si se estabilizase la inclusión curricular de la muerte y se introdujesen estos contenidos desde etapas educativas anteriores.

En definitiva, los resultados de la investigación demuestran que, en general, las personas con discapacidad intelectual son capaces de tratar con normalidad el tema de la muerte en un contexto educativo, resaltando las posibilidades educativas de la muerte.

4. Referencias bibliográficas

- Cortina, M. (2010). *El cine como recurso didáctico de educación para la muerte: implicaciones formativas para el profesorado*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Hedger, C. y Smith, M. (1993) Death education for older adults with developmental disabilities: a life cycle therapeutic recreation approach. *Activities, Adaptation and Aging*, 18(1), pp. 29-36.
- Mappin, R. y Hanlon, D. (2005) Description and evaluation of a bereavement group for people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 33, pp. 106-112.
- Pérez Juste, R. (2006) *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Read, S. (2005). Loss, bereavement, and learning disabilities: providing a continuum of support. *Learning Disability Practice*, 8(1), pp. 31-37.

- Rodríguez Herrero, P. (2012). *Pedagogía de la muerte en personas con discapacidad intelectual. Elaboración, aplicación y evaluación de un programa educativo*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodríguez Herrero, P., Herrán, A. de la y Cortina, M. (2012). Antecedentes de Pedagogía de la Muerte en España. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30 (2), pp. 175-195.
- Rodríguez Herrero, P., Herrán, A. de la e Izuzquiza, D. (2013). «Y si me muero... ¿Dónde está mi futuro?» Hacia una educación para la muerte en personas con discapacidad intelectual. *Revista Educación XX1*, 16(1), pp. 329-350.
- Susinos, T. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, pp. 101-117.

La «paradoja del testamento». Muerte, vida y religiosidad en los estudiantes de la Universidad de Salamanca en la Edad Moderna¹

Francisco Javier Rubio Muñoz²

e-mail: franjarumu@gmail.com

Universidad de Salamanca. España

1. Introducción

Morir es una realidad inherente al ser humano y, para el hombre de la Edad Moderna, un hecho cotidiano con el cual estaba acostumbrado a convivir. La muerte estaba presente en muchos espacios: literatura, legislación civil y religiosa, arte, cultura, etc. Todos muestran una cara diferente del *memento mori*, pero todos la asumen como un momento ligado a la propia existencia y, por tanto, como hecho inevitable. Esta imposibilidad de huir del óbito, con el consiguiente temor que ello producía, es una de las razones por las que se hace pedagogía sobre la muerte, sobre todo para propiciar la preparación de este instante desde el punto de vista religioso, tanto en lo material como en lo espiritual.

1 Este trabajo forma parte del proyecto de investigación nacional del Ministerio de Economía y competitividad de España, con referencia HAR2012-30663 «Las Universidades Hispánicas (siglos XV-XIX): España, Portugal, Italia y México. Historia, saberes e imagen».

2 Personal Investigador en Formación de la Universidad de Salamanca dentro del Programa Nacional de Formación para el Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (FPU13/2013).

La necesidad de ordenar las últimas voluntades nace de un temor a hallarse abintestato –sin realizar testamento– en el momento de producirse el deceso, lo cual dificultaría la salvación del individuo. Desde la pedagogía religiosa fue frecuente abogar por una disposición tranquila y organizada del testamento, entendido este como documento destinado a recoger los deseos postreros del que testa.

Mucho se ha escrito sobre la muerte desde que los primeros historiadores abordaron el tema en diferentes colectivos allá por los años setenta del pasado siglo xx. Sin embargo, lo novedoso de nuestra investigación es que se centra en un grupo, el de los estudiantes de la Universidad de Salamanca, que, si bien cuenta con una numerosa bibliografía centrada en diversos aspectos como la vida cotidiana, itinerario académico, conflictividad, etc. no ocurre lo mismo en relación a su deceso. Este es un campo que carece de estudios al respecto.

La pertinencia de realizar esta investigación acerca de las actitudes sobre la muerte en el mundo estudiantil obedece a varias razones. En primer lugar, hemos de tener en cuenta que la decana Universidad de Salamanca fue uno de los centros educativos superiores más notables de la Monarquía Hispánica durante buena parte del período moderno. En este sentido, los estudios jurídicos salmantinos abastecieron de letrados al aparato burocrático del Estado, a la vez que suponía una forma de ascenso social: la llamada «promoción por las letras»³.

Del mismo modo, la importancia del colectivo discente para la ciudad de Salamanca y su Universidad queda ilustrada en un dato: más de 7.000 estudiantes para una ciudad de unos 24.000 habitantes, lo cual supone casi un tercio de su población. Además, el ámbito de nuestro trabajo abarca el sector mayoritario de la población estudiantil, el de los manteístas o estudiantes ordinarios, los cuales han sido analizados desde una óptica de grupo y de modo general, sin entrar en particularidades como las actitudes ante la muerte o la religiosidad⁴. Frente a ello, el universo de los colegiales ha sido profundamente analizado debido a su poder durante y después de la etapa universitaria⁵.

3 Rodríguez-San Pedro Bezares, L. E. (1986). *La universidad salmantina del Barroco, período 1598-1625*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca-Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Salamanca, p. 23.

4 Rubio Muñoz, F. J. (2014). La nación de Extremadura en la Universidad de Salamanca durante su etapa clásica. *Norba. Revista de Historia*, nº 24/2011, pp. 228 y 224. La población estudiantil de la Universidad salmantina era muy superior a la de otras grandes universidades españolas de la época, como eran Alcalá y Valladolid, con 3.200 y 1.300 matriculados respectivamente hacia 1580. Kagan, R. L. (1981) *Universidad y sociedad en la España Moderna*. Madrid: Technos, pp. 295 y 298.

5 Carabias Torres, A. M. (1986). *Colegios Mayores: Centros de poder. Los Colegios Mayores de Salamanca durante el siglo XVI*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

En suma, nuestro objetivo no es otro que el de comprobar en qué grado la pedagogía sobre la muerte era efectiva en el colectivo estudiantil, habituado diariamente a la pedagogía académica en las aulas salmantinas, siendo conscientes de que este grupo posee unos rasgos particulares. No obstante, la riqueza de las fuentes es tal que, aparte de centrarnos en las actitudes ante la muerte, y sin perder de vista este enfoque, exploraremos las posibilidades que ofrece para conocer el ámbito social de los estudiantes. De ahí que el título de nuestra comunicación exprese una paradoja con respecto a los testamentos como fuente para el conocimiento de la muerte y la vida de los discentes.

2. Estado de la cuestión, fuentes y metodología

Los pioneros en abordar el tema, allá por los años setenta del pasado siglo xx, coinciden en la idea del testamento como fuente esencial para el conocimiento de las actitudes ante la muerte y la religiosidad en torno a ella durante la Edad moderna. Chaunu, Vovelle, Ariés o Lebrun propusieron una metodología novedosa en el tratamiento de la documentación notarial, con el objetivo, entre otros, de realizar estudios cuantitativos y de larga duración en la estela de Annales⁶. Para el caso español, ya en la década de los ochenta, destacaron los Coloquios de Metodología Histórica Aplicada, celebrados en Santiago de Compostela, que explotaron las capacidades de las fuentes notariales e iniciaron con cierto retraso la senda de los estudios sobre la muerte. En estos encuentros concurren el citado Vovelle, Eiras Roel, Barreiro Mallón, García Cárcel y Molas Ribalta entre otros. También hemos de destacar la aportación, durante estas jornadas, del estudio de los inventarios post-mortem para el acercamiento a la historia de la cultura y las mentalidades, sobre todo por parte de Benassar y Álvarez Santaló⁷.

Desde ese momento y hasta la actualidad, las publicaciones sobre las actitudes ante la muerte han sido continuas y muy numerosas, empleando, en su inmensa mayoría, la metodología iniciada por los historiadores franceses. En este sentido, encontramos algunas investigaciones de carácter más general, pero la mayoría de ellas están circunscritas a determinados ámbitos geográficos o socioeconómicos, o incluso estudian exclusivamente algunos aspectos del ritual mortuario⁸. Por esta razón, y debido a

6 Chaunu, P. (1978). *La mort à Paris: XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles*. Paris: Fayard; Vovelle, M. (1978). *Piété baroque et déchristianisation en Provence au XVIII siècle*. Paris: Seuil; Ariés, P. (1985). *L'homme devant la Mort*, Paris: Seuil; Lebrun, F. (1971). *Les hommes et la mort en Anjou aux XVIIe et XVIIIe siècles*. Paris: Mouton.

7 VV. AA. (1983). *Actas del II Coloquio de Metodología Histórica Aplicada. La documentación notarial y la Historia*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

8 Martínez Gil, F. (1992). *Muerte y sociedad en la España de los Austrias*. Madrid: Siglo Veintiuno de España, 1993; García Fernández, M. (1996). *Los castellanos y la muerte. Religiosidad y*

la imposibilidad de hacer un estado de la cuestión más profundo en el marco de nuestra aproximación al tema, nos remitimos al trabajo de Lourdes Mateo, que realiza un repaso por la historiografía de la muerte hasta mediado de los noventa del siglo xx, y a la investigación de María Azpetia, cuya bibliografía es más reciente⁹.

En cuanto a las aportaciones al conocimiento de los estudiantes universitarios durante la época moderna son también extensas, razón de lo cual no podemos dejar de citar los estudios de Rodríguez-San Pedro, principalmente, junto a los de Polo Rodríguez. Como hitos destacables hay que señalar la coordinación de la Historia de la Universidad de Salamanca y la Miscelánea Alfonso IX en las últimas dos décadas¹⁰. A ello hemos de sumar la actualizada revisión de la cuestión de Torremocha, y nuestras aportaciones en el ámbito de las naciones de estudiantes¹¹.

La metodología y las fuentes en las que se fundamenta nuestro trabajo continúan la estela dejada por Vovelle, aunque desde un punto de vista cualitativo, con el uso de la documentación notarial y, concretamente, con el testamento como documento fundamental. Los archivos de protocolos son un terreno parcialmente explorado, dado que se suele hacer hincapié más en lo cuantitativo. En este sentido, el testamento como documento redactado por el propio otorgante, ofrece una visión muy personal para el estudio de su visión de la muerte, pero también de sus vidas y de aquellos que le rodean.

comportamientos colectivos en el Antiguo Régimen. Valladolid: Junta de Castilla y León; Rivas Álvarez, J. A. (1986). *Miedo y piedad: testamentos sevillanos del siglo XVIII*. Sevilla: Diputación provincial; Lorenzo Pinar, F. J. (1991). *Muerte y ritual en la Edad Moderna. El caso de Zamora (1500-1800)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca; López Benito, C. I. (1992). *La nobleza salmantina ante la vida y la muerte (1476-1535)*. ca: Diputación de Salamanca; Reder Gadow, M. (1986). *Morir en Málaga: testamentos malagueños del siglo XVII*. Málaga: Universidad de Málaga-Diputación de Málaga; García Pedraza, A. (2002). *Actitudes ante la muerte en la Granada del siglo XVI. Los moriscos que quisieron salvarse*. Granada: Universidad de Granada.

⁹ Mateo, L. (1994) La historiografía de la muerte: trayectoria y nuevos horizontes. *Manuscripts*, 12, pp. 321-356. Azpetia Martín, M. (2008). Historiografía de la «Historia de la muerte». *Studia Historica. Historia Medieval*, 26, pp. 113-132.

¹⁰ Rodríguez-San Pedro Bezares, L. E. (2009). Salamanca y las Universidades Hispánicas. Etapa clásica, siglos XVI-XVIII. En Rodríguez-San Pedro Bezares, L. E. y Polo Rodríguez, J. L. (coords.), *Historia de la Universidad de Salamanca*, vol. IV «Vestigios y entramados». Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 329-387. Véase también el ejemplar de la Miscelánea Alfonso IX dedicado a la vida estudiantil en el Antiguo Régimen. Rodríguez-San Pedro Bezares, L. E., y Polo Rodríguez, J. L. (eds.) (2001), *Miscelánea Alfonso IX. Vida estudiantil en el Antiguo Régimen*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

¹¹ Torremocha Hernández, M. (2012). Los estudiantes universitarios en la Edad Moderna: líneas de investigación. *Miscelánea Alfonso IX. Historiografía y líneas de investigación en Historia de las Universidades: Europa mediterránea e Iberoamérica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 219-241. Rubio Muñoz, F. J. (2014). La nación de Extremadura en la Universidad de Salamanca durante su etapa clásica. *Norba. Revista de Historia*, 24, pp. 225-256. Rubio Muñoz, F. J. (2012). Estudiantes y paisanos. Los extremeños en la matrícula universitaria salmantina de finales del siglo XVI: la tierra de Trujillo. *XLI Coloquios Históricos de Extremadura. Dedicados a Extremadura y la Constitución de 1812, en el bicentenario de su promulgación*. Badajoz: Asamblea de Extremadura, 2012, pp. 711-750.

Para realizar nuestra investigación, nos aprovecharemos de las fuentes notariales como testimonio primario (testamentos, codicilos, inventarios post-mortem) con el objetivo de estudiar a sus otorgantes justo en el momento de afrontar el fin de sus días. Existen varios tipos de testamento, siendo lo frecuente entre los estudiantes los testamentos abiertos o nuncupativos, a los que se puede añadir un codicilo o documento que modifica alguna de las mandas testamentarias, y menos común los testamentos cerrados o *in scriptis*, al cual acompaña la firma de siete testigos, y en ocasiones la petición de apertura ante las autoridades¹². En este caso varios testigos son llamados a declarar acerca de la identidad del fallecido, dando a veces detalles de las circunstancias de la muerte, sus vínculos, etc.

Por esta razón, partiremos de lo serial, lo cuantitativo, mediante el examen de la documentación notarial del Archivo Provincial de Salamanca, puesta en relación con los Libros de matrícula del Archivo Histórico de la Universidad de la misma ciudad. En el caso del primer archivo, hemos creado una base de datos a partir de una selección documental para los últimos treinta años del siglo xvi. La finalidad es sistematizar la información según elementos descriptivos, la transcripción y análisis de su contenido, atendiendo a sus relaciones con otras personas, instituciones o lugares. Con respecto al archivo universitario, la realización de una segunda base de datos con los estudiantes, estudios, facultades y procedencias, completa el conocimiento sobre el objeto de nuestra investigación.

Por otro lado, nos hemos servido de fuentes impresas relacionadas con la pedagogía sobre la muerte que desde el punto de vista legal y literario marcan las pautas de actuación de los individuos, siempre condicionados por la religión católica. Así, los manuales para la *buena muerte*, o las constituciones sinodales de la época enseñan a prepararse para la muerte y disponer de los recursos para la salvación¹³.

3. Conclusiones y aportaciones

Hemos abordado el estudio de un grupo -el de los estudiantes de la Universidad de Salamanca del siglo xvi- que presenta unas características homogéneas tanto en sus actitudes ante la muerte como en relación a otras variables (edad, sexo,...). Conceptualmente, el término «estudiante» es bastante complejo, y dentro de él encontramos individuos de muy diferente extracción y nivel socioeconómico. Por ello, siempre que se abordan

12 Lorenzo Pinar, F. J. (1991), pp. 26-27.

13 Sirvan, a modo de ejemplo, Venegas, A. (1544) *Agonía del tránsito de la muerte con los avisos y consuelos que cerca della son provechosos*. Zaragoza: Imprenta de George Coci. Recuperado el 23 octubre de 2014, de <http://bvpb.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?id=397368#infoejemplares>. García y García, A. et alii (1987). *Synodicon Hispanum*, IV (Sinodos de Ciudad Rodrigo, Salamanca y Zamora). Madrid: BAC.

este tipo de estudios en torno a colectivos se hace necesaria una hermenéutica de contexto, dado que su ausencia -por desgracia, bastante frecuente- provoca visiones parciales y dispersas que rozan lo superficial.

Es por esta razón por la que abordamos, en primer lugar, el estudio del perfil sociológico de los estudiantes que testan, ya que a poco que uno se sumerge en la documentación comprueba la existencia de una coherencia interna de grupo que superaba cualquier desigualdad de las citadas. Dicha cohesión es más que suficiente como para llevar a cabo nuestra investigación sin temor a caer en categorizaciones apriorísticas que introdujeran sesgo en la interpretación.

En el caso de los estudiantes cuyos testamentos hemos hallado, comparten en común bastantes puntos, destacando su condición de alumnos de la Universidad de Salamanca como definidor social; su presumible juventud (entre los 18 y alrededor de los 30 años); su sexo masculino, y, en ocasiones, sus estudios. En este punto hemos de señalar la falta de información por parte de la documentación notarial, tan rica en otros aspectos. Frente a ello, hemos cruzado la base de datos sobre testamentos con la realizada a partir de las matrículas universitarias, obteniendo resultados satisfactorios que han llevado a identificar los estudios, y a veces los cursos, de más de la mitad de los estudiantes que componen nuestra muestra. Esta comparación entre ambas fuentes también nos habla del nivel de supervivencia después de realizar el testamento, dado que la ausencia de salud es, en la práctica totalidad de los casos, lo común a la hora de redactarlo. A pesar de que contradecía las prevenciones de los moralistas, lo más frecuente era otorgarlo enfermo, aunque hay casos en los que el estudiante se recupera o lo realiza directamente gozando de buena salud¹⁴.

En relación a la adscripción social y económica de nuestros estudiantes, la casuística abarca desde aquellos menos acaudalados que sobreviven sirviendo a otros estudiantes más ricos, hasta hidalgos segundones pertenecientes a un estrato bajo de la nobleza. A través de la documentación es posible conocer sus bienes, su nivel cultural o su forma de vida. En esta última también hay diversas posibilidades, dependiendo de la capacidad económica.

Socialmente, los estudiantes tendían a relacionarse con iguales, bien del mismo nivel social, o bien del gremio universitario (estudiantes, profesores), siendo el paisanaje un componente importante en sus lazos de amistad, aunque no el único. En este punto, las diferencias sociales parecen diluirse en un momento vital en el que los jóvenes están lejos de sus familias y de su lugar de origen y tienden a unirse ante ese medio extraño

14 Alejo Venegas indicaba que *el tiempo del testamento es todo el tiempo de la vida, aunque siempre es mejor el que previene a la enfermedad o a la brevedad que violentamente mata de presto*. Venegas, A. (1544), fol. XX r

para ellos. El desarrollo de las naciones estudiantiles es, en este sentido, una prueba inequívoca de estos cauces de solidaridad¹⁵.

Examinando la declaración de las últimas voluntades de unos individuos tan jóvenes, partimos precisamente de este rasgo, su corta edad, como un elemento diferenciador de este grupo y bastante infrecuente en este tipo de documentación. De este modo nos da la sensación de que sus actitudes ante la muerte y la religiosidad quedan relegadas a un papel secundario para ceder protagonismo, a veces con detalles de lo más pintorescos, a los aspectos que nos hablan de su ciclo vital. La pedagogía que se hace sobre la muerte, en este sentido, no parece incidir extremadamente en las prácticas externas de los estudiantes a la hora de morir. Aunque estas no son radicalmente diferentes a las de otros colectivos, el grado de cumplimiento parece ser el suficiente como para no salirse de la ortodoxia, sin llegar a profundizar demasiado en algunos aspectos relacionados, sobre todo, con los recursos de salvación.

Ya vimos que generalmente se incumplía la recomendación de no testar *in extremis*, dado que el *memento mori* era esperado, en el imaginario colectivo de la época, tras una vida más o menos duradera. Sin embargo, tampoco es extraño encontrar esta documentación ante una situación de cambio vital importante como puede ser iniciar un viaje, marcharse a un conflicto, o, en nuestro caso, cambiar de residencia para iniciar los estudios. La juventud de los estudiantes no es cuestión baladí, dado que este rasgo influye mucho en la forma de afrontar el deceso y las prácticas piadosas que le rodean. No en vano, comprobamos que la religiosidad estudiantil es vivida de una forma muy particular por los protagonistas de nuestra investigación, dejando en casi todas las ocasiones el cumplimiento de los deberes del alma impuestos por la pedagogía de la muerte a merced de sus albaceas, quizá por un exceso de confianza, pero también, entendemos, por desinterés.

Frente a ello, lo que hemos denominado como «paradoja del testamento» incide en el hecho de que este documento, que organiza todo lo relacionado con el óbito y acciones a realizar tras él (entierro, sepultura, misas,...) ofrece una información muy valiosa, tanto o más, para el conocimiento de la vida de los estudiantes y su universo relacional, ora en lo social, ora en lo económico, académico, cultural, etc. Posiblemente, ahondando en la cuestión de lo material, encontremos alguna respuesta ante la ausencia de esfuerzos para cumplir con lo espiritual; no olvidemos que este joven colectivo, aun existiendo grandes diferencias socioeconómicas dentro de él, todavía no ha tenido tiempo de adquirir en propiedad demasiados bienes, exceptuando algún caso en que se ha producido alguna herencia temprana por la muerte de sus progenitores.

15 Las naciones tenían, entre otras funciones, un carácter asistencial a la hora de organizar las horas fúnebres. Rubio Muñoz, F. J. (2014), p. 229.

Quizá la falta de disposición de patrimonio propio, quizá por un descuido de las actitudes religiosas, lo cierto es que sus actitudes ante la muerte constituyen otro rasgo propio a añadir a los ya mencionados. Esto no es obstáculo para que, dentro del seno del propio grupo existan comportamientos diferentes, los cuales se denotan en algunas prácticas piadosas relacionadas con el destino de sus bienes al sufragio de sus almas o a otros fines distintos a ello.

De cualquier modo, se puede concluir que los estudiantes no parecían seguir rigurosamente lo que la pedagogía sobre la muerte postulaba, ni temer, por ende, las palabras de Alejo Venegas: *la muerte a moços acecha/ y a los viejos da aldavadas/ y su guerra es cosa estrecha/ pues el rey con el que pecha/ lleva por unas pisadas*¹⁶.

4. Referencias bibliográficas

- Azpetia Martín, M. (2008). Historiografía de la «Historia de la muerte». *Studia Historica. Historia Medieval*, 26, pp. 113-132.
- Kagan, R. L. (1981). *Universidad y sociedad en la España Moderna*. Madrid: Technos.
- López Benito, C. I. (1992). *La nobleza salmantina ante la vida y la muerte (1476-1535)*. Salamanca: Diputación de Salamanca.
- Lorenzo Pinar, F. J. (1991). *Muerte y ritual en la Edad Moderna. El caso de Zamora (1500-1800)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rodríguez-San Pedro Bezares, L. E. (1986). *La universidad salmantina del Barroco, período 1598-1625*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca-Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Salamanca.
- Rodríguez-San Pedro Bezares, L. E. y Polo Rodríguez, J. L. (eds.) (2001). *Miscelánea Alfonso IX. Vida estudiantil en el Antiguo Régimen*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rodríguez-San Pedro Bezares, L. E. y Polo Rodríguez, J. L. (coords.) (2002-2009). *Historia de la Universidad de Salamanca*, 5 vols. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rubio Muñoz, F. J. (2014). La nación de Extremadura en la Universidad de Salamanca durante su etapa clásica. *Norba. Revista de Historia*, nº 24/2011, pp. 225 y 256.
- VV. AA. (1983). *Actas del II Coloquio de Metodología Histórica Aplicada. La documentación notarial y la Historia*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

¹⁶ Venegas, A. (1544), p. 3

Venegas, A. (1544) *Agonía del tránsito de la muerte con los avisos y consuelos que cerca della son provechosos*. Zaragoza: Imprenta de George Coci. Recuperado el 23 octubre de 2014, de <http://bvpb.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?id=397368#infoejemplares>.

Vovelle, M. (1978). *Piété baroque et déchristianisation en Provence au XVIII siècle*. Paris: Seuil.

página intencionadamente en blanco

Educazione all'elaborazione del lutto nella Grecia antica

Gabriella Seveso

e-mail: gabriella.seveso@unimib.it

Università degli Studi di Milano - Bicocca. Italia

1. Introduzione

Il presente contributo intende proporre alcune riflessioni sulle modalità di elaborazione del lutto nell'educazione greca antica.

La società greca antica, come molte a lei contemporanee, era molto più esposta all'evento della morte di quanto lo siano le società occidentali attuali: la morte in battaglia dei guerrieri costituiva infatti un evento molto consueto; la morte per parto delle donne, sovente estremamente giovani, si verificava con una frequenza assai evidente da tutte le testimonianze pervenuteci; la morte prematura di bambini, connessa a scarse condizioni igieniche e a ridotte conoscenze mediche, rappresentava un avvenimento non raro all'interno della famiglia antica. Ciò non ci deve far pensare comunque che non esistesse la possibilità di una morte in tarda età: le rappresentazioni iconografiche e letterarie sovente ci mostrano immagini di «grandi vecchi» che affrontano o dovranno affrontare la morte in età avanzata.

Pur essendo la morte un evento molto più frequente e quotidiano rispetto a quanto accade nell'occidente attuale, la società greca antica non aveva un atteggiamento di indifferenza nei confronti di essa, come

dimostrano le rappresentazioni della morte stessa, che sono estremamente numerose, pervasive, significative e ci mostrano la morte come accadimento indicibile, insostenibile, che suscita in ciascuno un orrore terrificante, anche per gli eroi che ambiscono attraverso di essa ad una fama imperitura.

La consapevolezza del fatto che la morte è evento terrificante e la manifestazione dei sentimenti angosianti che essa suscita, del resto, non caratterizzano solo l'età arcaica e l'epica, ma risultano comunque presenti anche in epoca classica o ellenistica, epoche pur contraddistinte da teorie escatologiche per certi versi meno cupe e tormentate rispetto a quella omerica. Di fronte a percezioni e a rappresentazioni così angosianti della morte, il mondo greco antico cerca di mettere in atto alcune strategie che potremmo definire educative nell'elaborazione del lutto, sia individuale sia collettivo. In questa sede, vorremmo analizzare in particolare due modalità messe in atto dalla città greca in epoca classica: da un lato, la tragedia, dall'altro l'orazione funebre, strategie che si muovono su diversi registri, attivano in maniera differenziata i partecipanti, propongono due orizzonti di senso che si completano a vicenda.

La riflessione su tali strategie ci permette di considerare quanto la cultura greca antica abbia fuggito la spettacolarizzazione della morte, ma abbia invece cercato di accogliere e gestire gli aspetti emozionali profondi del lutto, contrariamente a quanto avviene sovente nella cultura attuale. Per quanto riguarda la storia della pedagogia e dell'educazione, si rende pertanto necessaria una considerazione delle modalità di elaborazione del lutto nella Grecia antica in quanto esse ci permettono di riflettere sulle strategie utilizzate per superare il tabù della morte che attualmente attraversa la nostra società: le forme di elaborazione antiche, che prevedono alcuni aspetti significativi e cruciali (quali la cura del cadavere, la dialogicità, l'accoglimento e la manifestazione rituale delle emozioni, ma anche la capacità di costruire una memoria condivisa a partire dal lutto) ci spingono a riflettere su quanto invece tali aspetti attualmente risultino trascurati o suscitino timori non consentendo una pedagogia della morte.

2. Stato dell'arte, fonti, note metodologiche

Le testimonianze che ci consentono un'analisi delle rappresentazioni della morte e del lutto e delle modalità di elaborazione di questo evento nella cultura greca antica sono attualmente recentemente aumentate, grazie alla proficua collaborazione fra diverse discipline di studio. Molte testimonianze iconografiche permettono di ricostruire sia i riti funebri sia le rappresentazioni della morte: in particolare, la ceramografia di epoca arcaica e classica propone immagini molto affascinanti e preziose relative

al commiato e immagini relative alla cerimonia funebre; non poche, inoltre, sono le raffigurazioni che riproducono narrazioni della morte o di riti funebri messi in scena nelle tragedie classiche. Tali testimonianze iconografiche possono essere confrontate con efficacia con le fonti letterarie, (epica, lirica, drammaturgia, scritti storici e filosofici), che propongono sovente rappresentazioni dei riti funebri, ma anche interrogativi profondi e laceranti sull'elaborazione del dolore, o riflessioni sulle modalità di affrontare il lutto.

Interessanti studi su questa tematica sono stati proposti in ambito antropologico da J. P. Vernant, che ha analizzato la rappresentazione della morte presente nell'immaginario greco antico, come figura dell'indicibile e dell'irriducibile, sottolineando come proprio la cultura greca abbia elaborato un' «idealità della morte», quale strategia per allontanare l'orrore del caos e per affermare la continuità sociale dell'individualità che perisce. Nello stesso ambito, interessanti risultano le riflessioni di N. Loraux, che ricorda come alcune forme letterarie codificate, quali la tragedia classica, possano essere lette come eredi e strettamente connesse con i riti funebri, in particolare rilevando la contiguità fra ritmi musicali, forme di lamentazione, gestualità, presenti nelle cerimonie funebri e riattualizzate dal ruolo del coro in molte tragedie classiche.

Si tratta di considerazioni che fanno eco alle numerose riflessioni presenti nell'opera di E. De Martino riguardo alla cultura greca: tale cultura, secondo l'autore, ha lavorato più di altre civiltà antiche per operare una feconda e originale traslazione dal lamento funebre rituale a forme letterarie profane; attraverso uno studio rigoroso, De Martino riesce a rinvenire la sopravvivenza delle forme codificate di alcuni aspetti del rito funebre antico fino al folklore mediterraneo del xx secolo: in particolare, riguardo alla cultura greca antica, De Martino sottolinea come essa è riuscita ad elaborare strategie di gestione del lutto in modo da superare il rischio di perdere la possibilità di mantenere e continuare il processo culturale.

Riprendendo queste ultime considerazioni, si muove anche L. Faranda, che analizza le testimonianze letterarie di epoca arcaica rilevando le tracce del passaggio dall'angoscia individuale di fronte all'orrore della morte al pianto condiviso e codificato, che contribuisce, da un lato, alla costruzione dell'identità individuale e, dall'altro, all'elaborazione della memoria collettiva: fondamentale in questo senso il mutamento che parte dall'urlo disperante di Achille, urlo scomposto, disorientato e disorientante, al pianto commosso di Odisseo e al lamento ritualizzato di Andromaca e Ecuba: questi ultimi, infatti, consentono al singolo di riconoscere le proprie emozioni negative collocandole all'interno di un dialogo con la comunità e all'interno di una concezione che supera il rischio di perdita di senso e di identità attraverso l'affermazione della continuità dell'esistenza.

In un ulteriore studio sulla tragedia greca, N. Loraux si sofferma, inoltre, su un aspetto interessante delle cerimonie di elaborazione del lutto e della codificazione dell'angoscia, analizzando il dolore femminile, e in particolare materno, percepito come elemento destabilizzante, da isolare all'interno della città: risulta importante e illuminante, all'interno di questo lavoro, l'analisi dell'intreccio che nella città antica persisteva fra ruoli di genere, manifestazioni della sofferenza e del lutto regolamentate e «consentite», istituzioni politiche e sociali.

Sul versante letterario e filologico, M. S. Mirto esamina le concezioni greche dell'al di là nei loro presupposti culturali e religiosi in epoca arcaica e in epoca classica; propone poi, a partire sia dalle fonti letterarie, sia dalle testimonianze artistiche, uno studio dei riti e delle cerimonie funebri, sottolineando come le forme di ritualizzazione siano rimaste sostanzialmente quasi immutate dall'età arcaica a quella ellenistica, e abbiano costituito un patrimonio di pratiche e di richiami simbolici fortemente radicati nella civiltà greca. Questa autrice esamina anche il nesso fra elaborazione del lutto e memoria collettiva: a questo proposito, la civiltà greca ha sviluppato proprie efficaci strategie di affermazione della continuità della vita comunitaria di fronte alla morte; l'esistenza però anche di un'ideologia funeraria e di un uso politico del rito funebre, mostra, infine, le profonde tensioni che all'interno della cultura arcaica e classica si erano create fra istanze individuali e familiari nella gestione del lutto e istanze politiche e pubbliche.

Il presente lavoro intende proporre alcune riflessioni in ambito pedagogico, a partire dalle testimonianze letterarie e in particolare dai poemi omerici, dalle tragedie classiche, dalle orazioni e da alcune fonti iconografiche: tali testimonianze risultano significative poiché esse costituivano, all'interno della città antica, pervasivi ed efficaci dispositivi pedagogici di trasmissione e di condivisione di valori, come ormai sottolineato dai più recenti studi. In particolare, riguardo alla tematica della morte, sia la tragedia sia l'orazione si propongono come strategie di elaborazione del lutto che consentono una pedagogia della morte, attraverso l'accoglimento delle emozioni e la codificazione del dolore e attraverso la costruzione della memoria collettiva.

3. Conclusioni, considerazioni finali

Come in molte società antiche, anche all'interno della cultura greca antica, l'evento della morte veniva vissuto come momento di crisi e di perdita che provocava uno squilibrio e una forte carica negativa che doveva necessariamente essere contenuta e separata dal mondo sociale, e a cui necessariamente si doveva attribuire un orizzonte di senso connesso con il fluire della vita dell'individuo e della comunità. A questo scopo,

era dunque fondamentale mettere in atto strategie di elaborazione del lutto che consentissero di manifestare in modo radicale e coinvolgente il cordoglio e che permettessero di rendere al morto tutto ciò che gli era «dovuto». Contrariamente alla società occidentale attuale, la morte non costituiva un evento spettacolarizzato, ma piuttosto un accadimento i cui aspetti emotivi, violenti e angoscianti, venivano affrontati e gestiti attraverso particolari modalità di elaborazione. All'interno dei poemi omerici, possiamo rinvenire le tracce del tentativo di traslazione dall'urlo sconcertante e terrorizzato causato dalla morte, al pianto rituale, passaggio non del tutto attuato, poiché permangono descrizioni di modalità contrastanti di elaborazione del dolore.

La cultura classica, a sua volta, si fa erede di alcuni aspetti di elaborazione del lutto già presenti nelle testimonianze omeriche e porta a compimento la transizione non facile ma affascinante che consente il passaggio dallo strazio e dal disorientamento individuale e scomposto alla ritualizzazione comunitaria.

In particolare, la nostra tesi è che la cultura classica utilizza due forme letterarie profane che si rivelano complementari: da un lato, la tragedia, dall'altro, l'epitafio o orazione funebre per operare questo fondamentale passaggio che porta ad una forma di dolore codificato e accettabile e che testimonia della messa in atto di una pedagogia della morte.

La tragedia, infatti, oltre che essere letta come dispositivo pedagogico *tout court* e come riflessione politica, costituisce anche certamente una modalità di teatralizzazione del lamento funebre che permette allo spettatore di rivivere cerimonie e comportamenti conosciuti e di rivivere il passaggio dal disorientamento e dallo sconcerto alla ritualizzazione del lamento: il coro tragico mette in scena, infatti, la gestualità, i ritmi musicali, la responsività tipici del lamento funebre e pone davanti al pubblico la possibilità di riflessione sui riti della morte (la necessità di sepoltura, la cura del cadavere, l'esteriorizzazione del lutto), e di purificazione catartica attraverso i significati attribuiti a tali riti (il dialogo fra vivi e morti, l'offerta ai morti perché ricambino ai vivi). La tragedia, inoltre, sembra mettere sulla scena le emozioni più profonde connesse con l'evento indicibile della morte, anche teatralizzandole, ma non spettacolarizzando la morte stessa: essa sembra, infine, offrire una codificazione dell'elaborazione del lutto che consente un approccio non razionale, non logico, e che accoglie forme di espressione delle emozioni e di comunicazione ritenute femminili. In questo modo, la tragedia consente anche alle donne di occupare un proprio fondamentale posto all'interno della comunità impegnata a superare il dolore per la perdita e ad affermare la continuità esistenziale.

Contemporaneamente, accanto alla tragedia, si pone invece l'epitafio o orazione funebre, che ne costituisce a nostro parere una

sorta di controcanto e di completamento. Tale pratica, che era usuale nella città classica e si svolgeva con cadenza annuale, si proponeva di accompagnare la cerimonia di sepoltura dei caduti affidando il compito di pronunciare l'orazione ufficiale ad un cittadino ritenuto moralmente integerrimo e culturalmente preparato. L'epitafio, come le testimonianze superstiti ci mostrano, costituiva in realtà un momento sapientemente inserito all'interno di un rituale molto codificato e ricco di significati simbolici (il corteo funebre con le casse per ogni tribù, la presenza dell'urna vuota, etc). Esso permetteva di elaborare il lutto in maniera differente e complementare rispetto alla tragedia: non proponeva modalità prelogiche, gestualità esplicite e amplificate, lamenti, ma piuttosto una modalità razionale e ordinata, affidata al potere della parola, del discorso logico. L'epitafio, inoltre, collocava l'evento della morte all'interno di una narrazione condivisa fondata sui miti relativi alla città stessa e sulla storia della città, in modo da offrire così un modo per superare il dolore e l'angoscia attraverso la continuità della storia.

Possiamo affermare che attraverso la tragedia da un lato e l'epitafio dall'altro, la civiltà greca è riuscita ad elaborare il lutto con strategie che si completano vicendevolmente: l'una si colloca su un piano finzionale, mette in atto modalità di espressione ed emozioni associate al ruolo femminile, consente l'uso di un registro prelogico, l'altro si colloca su un piano reale, propone modalità espressive e comunicative associate al ruolo maschile, utilizza un registro logico e storico. Tali strategie permettono alla cultura greca antica di affrontare l'evento della morte e i sentimenti connessi con il lutto non come dei tabù, ma piuttosto come accadimenti da integrare nella fluire della vita del singolo e della comunità.

4. Referenze bibliografiche

- De Martino, E. (2006). *Morte e pianto rituale nel mondo antico. Dal lamento funebre antico al pianto di Maria*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Diez de Velasco, F. (2013). *Los caminos de la muerte: Religión, rito e iconografía del paso al más allá en la Grecia antigua*. Madrid: Editorial Trotta.
- Hoffmann, G. (2011). Le lit vide des funérailles civiques athéniennes. *Métis. Anthropologie des mondes grecs anciens. Dossier: Emotions*, 9, pp. 51-67
- Konstan, D. (2006). *The Emotions of the Ancient Greeks: Studies in Aristotle and Classical Literature*. Toronto: University of Toronto Press.

- Loroux, N. (1981). *L'invention d'Athènes. Histoire de l'oraison funébre dans la «cite classique»*. Paris: Ed. de l'EHEES.
- Loroux, N. (1999). *La voix endeuillé*. Paris: Editions Gallimard.
- Mirto, M. S. (2007). *La morte nel mondo greco. Da Omero all'età classica*. Roma: Carocci.
- Parker Pearson, M. (2003). *The Archaeology of Death and Burial*, Stroud-Gloucestershire: The History Press.
- Vernant, J. P. (1985). *La mort dans les yeux*, Paris: Hachette.

página intencionadamente en blanco

La trasfigurazione della morte nella retorica del milite eroe: educazione, immaginario giovanile e libri per l'infanzia in Italia negli anni della Grande Guerra

Letterio Todaro

e-mail: l.todaro@unict.it

Università di Catania, Italia

La ricorrenza del centenario dello scoppio della Prima Guerra Mondiale ha riaperto un capitolo importante per l'esercizio di un'ampia memoria storica che interseca il tema dell'identità europea e che richiama il bisogno di congiungere gli sforzi per meglio organizzare una memoria collettiva a livello internazionale.

Il lavoro storiografico ha da parte sua in questi ultimi anni approfondito molteplici temi di analisi insistenti sulla straordinaria dimensione di mobilitazione delle coscienze e di trepidazione dei cuori che la situazione bellica mise in opera nelle diverse nazioni impegnate nel conflitto, coinvolgendo attori sociali tenuti fino ad allora distanti dai messaggi di violenza e dalle simbologie della morte che l'impresa bellica alimentava. In particolare, diversi studi recenti hanno messo in luce come l'esperienza di un così sconvolgente conflitto avesse per la prima volta direttamente chiamato in causa e posto in essere una forma di 'arruolamento' ideale dell'infanzia, non più lasciata fuori da un compito di negoziazione simbolica rispetto a quanto la guerra evocava in termini di ricorrenza ossessiva del tema della morte. Entrare in rapporto con la realtà degli uomini e delle cose significò

inevitabilmente per l'infanzia delle diverse nazioni europee impegnate in armi, durante quei terribili anni, fare i conti con un'evenienza incomben- te e quasi 'annunciata': quella dell'esperienza della morte che gravava sul destino degli adulti inviati sui fronti di guerra, ma anche quella pressoché inevitabile del 'discorso' sulla morte che gravava ordinariamente nelle tra- me del linguaggio, della comunicazione sociale e dell'immaginario popo- lare corrente in quel periodo.

Ai fini dell'elaborazione di una prospettiva interpretativa in grado di tenere conto del rapporto innestato in quella delicata fase storica fra pro- cessi educativi, dimensioni della pedagogia e rappresentazione sociale della morte risulta da questo punto di vista importante analizzare la varietà dei registri con cui si cercò di istituire, attraverso una disciplinata azione di codificazione culturale, una relazione di significato fra sensibilità infantile, visione della guerra e figurazione immaginaria della morte.

Per quel che riguarda l'analisi di tali temi nel contesto italiano, l'attenzione e la crescita degli studi ha registrato in questi ultimi anni un incremento rilevante specialmente sul versante di una 'storia sociale' resa più finemente sensibile all'opportunità di relazionarsi con alcuni diffi- cili piani di dialogo disciplinare, ma capaci di evidenziare in quanto tali l'acquisizione di elementi di fecondo approfondimento storiografico. Fra essi si distinguono, per esempio, i motivi rappresentati dalla 'psicologia dei fenomeni di massa', quelli individuati dal problema della costruzione del 'consenso' e quelli delineati dalla complessa dinamica di mobilitazio- ne emotiva di particolari gruppi sociali, tenendo fermo, come sfondo, la specificità dei soggetti infantili e la condizione speciale della gioventù. In particolare, alcuni studi di grande respiro hanno aperto il campo a ricerche progressivamente più settoriali e rese più oculatamente differenziate ris- petto alla focalizzazione di particolari obiettivi di conoscenza ed alla enu- cleazione di nodi problematici o di speciali contenuti, ritenuti di peculiare rilievo storico.

Fra gli studi più organici condotti in questi ultimi anni nel contesto italiano, merita innanzitutto di essere ricordata l'opera di Antonio Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, nella quale appare ben messa in evidenza la gravità cruciale dell'esperienza bellica vissuta in Italia fra gli anni 1915-1918, soprattutto in riferimento all'exasperazione di un argomento retorico di forte impatto collettivo e di pronta ricaduta sulla formazione delle giovani generazioni.

Si trattava della produzione di un discorso retorico a esplicite finali- tà propagandistiche che inneggiava alla 'morte eroica' e che riconosceva il modulo argomentativo predominante nella celebrazione del sacrificio patriottico. Il prevalere di tale immagine sacrificale avrebbe condotto a mitizzare il tema della morte subita in azione di guerra, trascinando verso

una forma di mistica nazionalistica e bellicista gli scenari dell'immaginario pedagogico che si estendeva verso l'infanzia, esponendo, tra l'altro, i processi di educazione giovanile ad un destino di espropriazione politica su cui avrebbero fatalmente attecchito i semi pericolosi di una ormai prossima deriva autoritaria.

Il lavoro di Gibelli ha condotto inoltre a rimettere al centro dell'attenzione la diversità di canali e di mezzi utilizzati per tentare al motivo della sacralità dei 'doveri' patriottici la conquista dell'infanzia.

Tale richiamo si realizzava attraverso l'istituzione simbolica di un corredo di servizi da offrire alla Patria, i quali si concludevano in una trasposizione figurativa della morte in termini di tributo solenne, come disponibilità all'offerta di sé e prontezza verso gesti di sacrificio e di dedizione totale. Immagini, slogan, cartoline, ma soprattutto racconti divennero gli strumenti privilegiati per catturare l'infanzia all'enfasi simbolica del fuoco rigeneratore della guerra.

D'altra parte, in riferimento alla differenziazione degli strumenti d'indagine a disposizione degli storici dell'educazione, significativo è apparso in questi ultimi anni lo sviluppo avvenuto in Italia di una più attenta sensibilità verso il valore di 'densità' documentaria testimoniata dagli ampi repertori della letteratura e della narrativa per l'infanzia.

In tal senso vale la pena accennare non soltanto alla formalizzazione in sede di storiografia dell'educazione di una categoria innovativa e promettente di arricchimenti significativi per il patrimonio della storia dei processi educativi come quella che fa capo al modello delle '*pedagogie narrate*' richiamata, in particolare, all'attenzione della comunità scientifica da alcuni recenti studi di Carmela Covato, ma anche alla crescita degli studi registratasi sul versante della storia dell'editoria pedagogica e del libro per l'infanzia, attraverso una pluralità di indagini e di analisi che hanno permesso di allargare l'orizzonte di visione e la capacità di penetrazione tradizionalmente abbracciati dalla ricerca di carattere storico-educativo.

A partire dai terreni d'indagine dischiusi dalle ripetute sollecitazioni avanzate da Giorgio Chiosso, relativamente all'opportunità di incrociare fruttuosamente i campi della storia dell'editoria e quelli della storia dell'educazione, si è prodotto recentemente in Italia un fenomeno interessante di ripresa degli studi che interessano la storia dell'editoria per l'infanzia e la storia delle varie forme di pubblicazioni a carattere pedagogico. Tale movimento registratosi in ampi settori della ricerca storico-educativa ha agito in maniera tale da far apprezzare significativamente, fra i possibili spunti d'indagine che orientano a monte l'operazione storica, la forte capacità e l'abilità mostrate dai vari strumenti dell'editoria – e principalmente dell'editoria libraria nel corso dell'età contemporanea – di

diffondere a largo raggio compositi messaggi culturali, di costruire organici indirizzi di politica culturale, di allargare presso un pubblico tendenzialmente di massa strumenti di appropriazione ideologica, veicolando più o meno manifestamente l'allargamento di funzioni di riproduzione culturale e di 'cattura' educativa.

La storia del libro e della narrativa per l'infanzia, considerata sotto un profilo non esclusivamente 'letterario' o 'tematico', ma compresa in riferimento alla complessità delle funzioni educative da essa variamente soddisfatte, in quanto segmento editoriale orientato da intenzionalità formative, può rappresentare, perciò, un ambito importante di analisi per 'sezionare' una fase storica e per restituire al presente i toni, gli accenti e le atmosfere culturali prevalenti in un determinato periodo o in un certo contesto di trasformazione sociale.

Inoltre, gli studi ormai ben avviati sulla politica culturale organizzata e perseguita da soggetti editoriali impegnati nel campo della pubblicistica rivolta all'infanzia e alla gioventù hanno permesso di individuare piuttosto distintamente il fenomeno di produzione negli anni della Grande Guerra di linee e collane appositamente sintonizzate sull'eco della retorica bellicista inneggiante alla 'bella morte', le quali raccoglievano ed amplificavano gli effetti di risonanza prodotti da quell'immagine 'trionfante' a scopo educativo. Grandi editori per l'infanzia operanti nell'Italia primo novecentesca come Bemporad a Firenze, ma anche altri editori piuttosto ben attrezzati nel campo della produzione dei generi del racconto per l'infanzia, e pronti a cogliere la variazione della domanda di letture giovanili generata dal clima bellico, come ad esempio l'azienda dei fratelli Biondo con sede a Palermo, sulla scia della propaganda di guerra e della campagna di mobilitazione nazionale fomentata dall'incalzare degli eventi, intervennero a proporre collane di letture giovanili specializzate d'intonazione patriottica, nelle quali alla mitologizzazione della guerra seguì e fece da rincalzo un'operazione ideologica di 'addomesticamento' della morte, perseguita per via narrativa.

Servendosi degli artifici del racconto ed amplificando le note di emotività e di entusiasmo legate ad una rappresentazione 'fantastica' dell'impresa bellica, la narrativa di guerra per l'infanzia si rese responsabile in quegli anni dell'interpretazione di una funzione pedagogica che tra i suoi obiettivi principali si propose di avvicinare la fascia di pubblico giovanile ad una percezione della morte 'neutralizzata' nei suoi aspetti tragici, attrezzando meccanismi di rimozione dei sentimenti di paura, di angoscia, di sofferenza, di afflizione, i quali, da parte loro, naturalmente si accompagnavano alla drammaticità della cronaca storica di quel momento.

Affrontare la morte con coraggio, predisporre senza timore alla fatale evenienza della perdita degli affetti, dare un significato all'esperienza della

caduta in armi e trascendere l'orizzonte recidente del lutto costituirono le frontiere d'intervento su cui si organizzò uno speciale discorso educativo che si sarebbe radicato in profondità dentro l'universo dei sentimenti infantili e che avrebbe segnato l'orizzonte culturale di generazioni in formazione che si ritrovarono ad avere quale loro compito epocale quello di elaborare dinamicamente il proprio rapporto con la figurazione della morte, affrontando con ciò un impegno esistenzialmente già fortemente drammatico, ma gravemente esasperato dalla situazione di catastrofe generata dall'avventura bellica.

E tuttavia, proprio l'introduzione di tale orizzonte metaforico volto ad associare figure celebrative di giovani martiri e di eroi all'immagine di per sé raccapricciante della morte avrebbe innescato quello spostamento ideologico dell'educazione che si sarebbe manifestato in termini di sua immediata identificazione quale 'dispositivo di formazione' a servizio di ideali politici e di apoteosi nazionalistiche destinate a perdurare senz'altro ben oltre gli anni di guerra. Agendo su tali dimensioni, la pedagogia di guerra avrebbe preparato il terreno per l'istituzione, a livello di immaginario collettivo, di forme di legittimazione mistica del sacrificio, argomentate in nome della salvezza della Patria e foriere di pagine piuttosto oscure nei successivi avvicendamenti storici del xx secolo.

Gli anni della guerra e tutto ciò che si mosse, come sentimento collettivo, intorno alla gestione dei suoi dolori, dei suoi patimenti, dei suoi affanni e delle sue 'promesse' di redenzione costituirono sicuramente, anche in riferimento alla significazione attribuita a temi educativi estremi come quello della morte, un laboratorio denso di costruzioni culturali pronte a cedere il passo a forme di degenerazione, significando come già attivi e in gestazione i semi di alcuni pericolosi atteggiamenti che avrebbero caratterizzato l'irrompere dei modelli politici ed educativi del totalitarismo, sciaguratamente noti come matrici di falsificazioni ideologiche e come profili di oscuramento della ragione appartenenti ormai alle drammatiche eredità del Novecento.

Riferimenti bibliografici

- Betti, C. (2004). L'editoria scolastica e pedagogica fiorentina e le sue novità. In Id. (a cura di), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia* (pp.279-295). Firenze: Pagnini.
- Chiosso, G. (2003). Il libro per la scuola tra Otto e Novecento. In Id. (a cura di), *Teseo. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento* (pp. XI-XXVIII). Milano: Bibliografica.

- Chiosso, G. (2004). L'editoria scolastica prima e dopo Gentile. *Contemporanea*, n. 3, pp. 411-434.
- Covato, C. (a cura di) (2006). *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*. Milano: Guerini Scientifica.
- Covato, C. (a cura di) (2010). *Vizi privati e pubbliche virtù. Le verità nascoste nelle pedagogie narrate*. Milano: Guerini Scientifica.
- Decleva, E. (1997). Un panorama in evoluzione. In Turi G. (a cura di), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea* (pp. 225-298). Firenze: Giunti.
- Fava, A. (1993). All'origine di nuove immagini dell'infanzia. In Giuntella M.C., Nardi I. (a cura di), *Il bambino nella storia* (pp. 145-200). Napoli: Edizioni scientifiche italiane.
- Gibelli, A. (1991). *L'officina della guerra. La Grande Guerra e le trasformazioni del mondo mentale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gibelli, A. (2005). *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino: Einaudi.
- Gibelli, A. (2014), *La Grande Guerra degli italiani 1915-1918*, Milano: Bur Rizzoli.
- Salviati, C.I. (a cura di) (2007). *Paggi e Bemporad editori per la scuola: libri per leggere, scrivere e far di conto*, Firenze, Giunti.
- Todaro, L. (2008). Editoria e libri per l'istruzione e la formazione in Sicilia tra Otto e Novecento. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, n.15, pp. 213-229.

Educare alla morte per educare alla caducità e alla vita

Nicolò Valenzano

e-mail: nicolovalenzano@libero.it

Università degli Studi di Torino. Italia

1. Introduzione

Gli adolescenti hanno un rapporto complesso con la morte, ne sono al contempo affascinati e spaventati, ovvero hanno paura della sua vicinanza. Ciò genera a volte un gioco ambiguo con essa e le sue rappresentazioni.

Solitamente la morte non viene vista come opportunità di riflessione per la scuola poiché si ritiene un argomento di competenza della famiglia o comunque riguardante altre agenzie formative. È opportuno non soffermarsi esclusivamente sulle tematiche connesse all'educazione al dolore e alle emozioni, all'educazione al lutto o alle questioni bioetiche di fine vita.

2. Stato dell'arte

La pedagogia della morte dovrebbe costituire un allargamento di senso tale da permettere, da un lato, di potenziare tecniche educative circa l'elaborazione del lutto e il congedo e dall'altro di portare la riflessione sulla morte ad una dimensione sociale. Tale educazione deve giocare d'anticipo attraverso la sua tematizzazione nei progetti educativi.

È utile pertanto disseminare il percorso educativo di momenti che tematizzano la precarietà e la mortalità delle persone. L'educazione alla morte permette di indirizzare gli studenti a quegli strumenti che possono aiutarli a sviluppare la competenza della resilienza utile a curare le ferite senza negarle, a trarre ricchezza dai propri fallimenti, ad accettare la propria finitudine senza farne un dramma, a promuovere un atteggiamento proattivo nei confronti della vita.

3. Conclusioni

La caducità ontologico-esistenziale è la cifra dell'umanità, ossia ciò che rende l'uomo tale, pertanto non deve essere negata o subita come fonte di disagio e malessere psicologico ed esistenziale. La costitutiva e ineliminabile limitatezza umana deve, grazie all'educazione, essere la fonte della felicità umana, una felicità che parta proprio dalla riabilitazione della fragilità umana.

A tali fini l'insegnamento della filosofia e delle scienze umane può rivelarsi decisivo. Permetteranno di evidenziare la costruzione culturale del corpo riaffermata nell'atto di congedarsi da esso e, al contempo di sottrarre la morte alla sua cruda materialità. Mostreranno la relatività delle risposte umane al problema universale della morte e l'inevitabilità della riflessione su di essa. Consentiranno di condividere lo spiazzamento e la paura, ritrovandosi nella medesima situazione di costitutiva finitudine e debolezza umana. Ciò indurrà a sottolineare l'essenziale caducità dell'essere umano. In questi termini, dunque, l'educazione alla morte si configura più propriamente come educazione alla mortalità e rappresenta un elemento imprescindibile all'interno del più vasto ambito dell'educazione all'incertezza, alla fragilità e alla caducità umana.

4. Riferimenti bibliografici

- Ariès, Ph. (1975). *Essais sur l'histoire de la mort en occident: du Moyen Age à nos jours*. Paris: Seuil (trad. it.: *Storia della morte in Occidente. Dal Medioevo ai giorni nostri*. Milano: Rizzoli, 1979).
- Gorer, G. (1955). The pornography of death, in *Encounter*, October 1955, pp. 49-52.
- Mantegazza, R. (2004). *Pedagogia della morte: l'esperienza del morire e l'educazione al congedo*. Troina: Città aperta.
- Mariani, A. M. (2012). *Dal punto di vista dell'educazione*. Torino: SEI.
- Morgan, J. D. (1983). Death education as a liberal art. *Death Studies*, 8 (5-6), pp. 289-297. <http://dx.doi.org/10.1080/07481188408252468>.

- Morin, E. (1951). *L'homme et la mort*. Paris: Éditions du Seuil (trad. it.: *L'uomo e la morte*. Roma: Meltemi, 2002).
- Sicurelli, R. (1982). Il bambino e la morte: un problema educativo. *Neuropsichiatria Infantile*, 225, 763-772.
- Testoni, I. (2007). *Autopsia filosofica. Il momento giusto per morire tra suicidio razionale ed eternità*. Milano: Apogeo.
- Testoni, I., Tranquilli, R., Salghetti, M., Marini, L., Legrenzi, A. (2005). L'educazione alla morte come momento di incontro psico-socio-culturale tra scuola, famiglia e territorio. *Rivista di studi familiari. Fir - Famiglia Intedisciplinarietà Ricerca*, 10(3), pp. 312-322.
- Thomas, L.-V. (1975). *Anthropologie de la mort*. Paris: Payot (trad. it.: *Antropologia della morte*. Milano: Garzanti, 1976).
- Wass, H. (2004). A perspective on the current state of death education. *Death Studies*, 28(4), pp. 289-308. <http://dx.doi.org/10.1080/07481180490432315>.

página intencionadamente en blanco

Muerte del hombre y muerte de la Pedagogía: de la escatología cristiana al presentismo postmoderno

Conrad Vilanou Torrano

e-mail: cvilanou@ub.edu

Universidad de Barcelona

No hay duda de que el tema de la muerte ocupa un lugar central en todas las culturas. De hecho, la finitud humana –que ha generado una pedagogía de la finitud– es una cuestión inherente a la cultura occidental o cristiana, ya que se encuentra incrustada en su origen o memoria hebrea. Por esta vía, el tema de la muerte pasó al cristianismo que encontró en la resurrección de Cristo una auténtica clave de bóveda de su concepción religiosa. Por su parte, la modernidad que desencadenó la experiencia de la secularización y aceleración de los tiempos (Koselleck) sancionó la muerte de Dios y de la metafísica (la onto-teología comportó el olvido del Ser, según Heidegger), con lo que la finitud humana perdía su carga metafísica para quedar circunscrita a lo puramente inmanente.

1. La novedad cristiana: la esperanza de la resurrección

Frente a la desolación por la muerte, el cristianismo –una auténtica novedad– incorpora una perspectiva de esperanza más allá de la muerte al prometer la vida eterna. La confianza profética del Antiguo Testamento se cumplirá con la resurrección de Cristo de manera que –al igual que

sucedía en el mundo hebraico- el cristianismo también asume la dualidad -vida y muerte- como las dos caras de una misma moneda. Inútil decir que la llegada de la muerte -de la cual se ignora el momento de su visita- no podía coger al cristiano de manera desprevenida.

Nos encontramos, pues, ante una pedagogía que tiene su núcleo en el Cristo resucitado que garantiza no solo la resurrección humana sino también la vida eterna, en su doble vertiente anímica y corporal que -en los catecismos y devocionarios- se presentaba de una manera adaptada a la mentalidad infantil. Vistas así las cosas, la pedagogía perenne implica y supone una pedagogía de la esperanza, que anuncia el fin de todo sufrimiento y proclama la victoria de la vida sobre el poder del mal, esto es, el triunfo del amor de Dios sobre el pecado humano.

2. Espiritualidad cristiana y vida devota: un camino de perfección

Es sabido que el humanismo asumió la doble herencia -hipocrática-galénica y socrática- de la tradición occidental. Esta unidad psicosomática también dejó su huella en la literatura espiritual del Renacimiento que presentó al hombre como un compuesto de carne y espíritu, situándolo en la escala de los seres a medio camino entre las bestias y los ángeles. Así había que huir del cenagal que representaba el vicio que acentuaba la dimensión animal de un ser humano que se diferenciaba de los animales por poseer un alma inmortal, cosa que no sucedía con los brutos cuya parte anímica era igual de corrupta que su cuerpo. Lógicamente, en aquel contexto la figura de Cristo adquiere de nuevo todo su relieve desde el momento que su imitación se convertirá en uno de los ejes de la *devotio moderna*.

De acuerdo con esta visión, la vida cristiana -que tiene mucho de camino o itinerario moral y espiritual- quedaba regulada por una serie de regímenes que daban disposiciones sobre el cuidado del cuerpo a la vez que exigían una serie de ejercicios espirituales para el cuidado del alma. De acuerdo con esta lógica itinerante -propia de un hombre que camina, de un *homo viator*- la muerte aparece como una especie de meta provisoria que sitúa un primer mojón en la vida cristiana, ya que pone fin a la vida terrenal que antecede a la vida eterna que es inherente al buen cristiano que -como hemos visto- tiene que cuidar también del cuerpo.

3. La pedagogía moderna: la secularización del espíritu

Se ha dicho que de la misma manera que Dios se hizo carne, el cristianismo se hizo espíritu. Con el paso del tiempo, y a resultas de la secularización

derivada del proyecto moderno, el Espíritu Santo se convirtió en espíritu o, si se quiere, en cultura, cuya fenomenología describió Hegel en 1807. De cara a nuestros intereses conviene recordar que -visto en perspectiva- el espíritu adquiere una dimensión histórica, según la cual después de la edad del Padre y del Hijo, ha de llegar la hora de la edad del espíritu. No extraña, por tanto, que de manera similar a lo que aconteció con el cristianismo entendido como una historia de salvación, también la pedagogía se haya singularizado por su dimensión mesiánico-salvífica, es decir, soteriológica. Aquí seguimos las indicaciones de Reinhart Koselleck que recibió el magisterio de Karl Löwith, uno de los autores que mejor profundizó en las implicaciones teológicas de la filosofía de la historia. En su análisis sobre el sentido de la historia, Löwith destaca el papel de Joaquín de Fiore (1131-1202) que, a partir del esquema trinitario (Padre, Hijo, Espíritu Santo), interpreta el progreso providencial como una especie de «eschaton» histórico.

Con esta división tripartita de la historia, la modernidad construye una economía de salvación que, gracias a un proceso educativo, prepara la recepción del mensaje de la verdad según un plan divino que pasa por el temor (el Dios del Antiguo Testamento) y el amor de Cristo (Nuevo Testamento). Sólo después de estas dos etapas llegará la edad de la razón, la edad de los hombres de la Ilustración, la edad del triunfo de la ética y de la moral que marca la mayoría de edad, según formula Lessing en *La educación del género humano* (1780). A partir de este momento, se hace factible y producible, es decir, es posible que el ser humano participe en el proyecto de «hacer la historia» asumido por las modernas filosofías de la historia, según las cuales «el futuro ya no está planteado con antelación solo por Dios sino que puede hacerse y producirse»¹. En último término, el objetivo de la Pedagogía no era otro que acelerar la historia, o, lo que es lo mismo, potenciar la llegada de una etapa intramundana -una utopía terrenal presidida por la moralización- que substituya al Juicio Final o universal.

4. El Concilio Vaticano II y la pedagogía de la resurrección: una respuesta amorosa a la barbarie

Está claro que el hombre contemporáneo -después de la experiencia límite del Holocausto- ha quedado saturado de tantas muertes, víctimas inocentes de la barbarie. Todo indica que las doctrinas eugenésicas y neomalthusianas dejaron su huella en el ámbito social generando una serie de prácticas a favor de la esterilización de importantes segmentos de poblaciones. A la larga, el totalitarismo hizo de la muerte una cuestión banal,

1 Koselleck, R. (2012). *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Editorial Trotta, p. 178.

sucumbiendo el ser humano a una sinrazón hasta entonces desconocida. En última instancia, los sueños de la razón moderna han causado -como bien anticipó Goya- sus propios monstruos. La razón ilustrada, la razón moderna creó también sus monstruos y los cuerpos -sea a través de la vida mecánica moderna, sea por medio de la Solución Final- quedaron devaluados a la condición simple de cosas.

Desde este prisma, la pedagogía perenne -vivificada ahora por el humanismo cristiano- adopta una posición frente a la enfermedad y a la discapacidad corporal que contrasta con la barbarie anterior. Llegados aquí conviene destacar el nombre del padre Henri Bissonnier que publicó el año 1959 *Pédagogie de la Résurrection. De la formation religieuse et de l'éducation chrétienne des «inadaptés»*, obra emblemática, que contribuyó a divulgar un ideario a favor de la catequesis de las personas discapacitadas cuando se empezó a discutir, además, sobre la posibilidad de la recepción de los sacramentos por parte de las personas discapacitadas. Pero por extensión, toda la pedagogía perenne puede ser considerada como una pedagogía de la resurrección que tienen ver con la escatología cristiana.

5. La muerte del hombre y la disolución postmoderna de la Pedagogía

Con la llegada de la postmodernidad -es decir, de los tiempos que siguen a la crisis de la modernidad- la aceleración ha generado una situación paradójica al reducirse todo a la instantaneidad, al presente. Ante la imposibilidad de acortar los tiempos hasta un valor cero se ha procedido a una especie de exaltación del ahora y aquí, del tiempo presente, que no solo ha afectado a la historia (la Historia del Tiempo Presente) sino también a la vida cotidiana (*Carpe diem*). Desde la realidad instantánea, la Pedagogía -entendida como saber salvífico- pierde su razón de ser ya que queda deslegitimada para contribuir a la precipitación de un tiempo escatológico no solo religioso sino también intramundano-moral.

Como es fácilmente deducible, este conjunto de aspectos influyó en el mayo del 68, con sus modas interdisciplinares y su anuncio de la muerte de Pedagogía, según proclamó Gilles Ferry desde las páginas de *l'Éducation Nationale* el 11 de mayo de 1967. Dicho sea de paso, 15 años más tarde -en 1982- este mismo autor precisaba que se trataba de la muerte de la pedagogía dogmática, a la cual contraponía el conjunto pluridisciplinar de las ciencias de la educación. Al fin de cuentas, por aquel entonces murió la pedagogía en su sentido fuerte que contempla dos ámbitos: el empírico y el metafísico. Con otras palabras: la muerte de la metafísica -que implicó la muerte del hombre, entendida como criatura de Dios- comportó la muerte de la Pedagogía, disciplina condenada hoy a ser residual en el mundo post-moderno.

OTRAS PUBLICACIONES DE FAHRENHOUSE

www.fahrenheit.com

LIBROS

Hernández Díaz, J. M. (coord.). (2014). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: Fahrenheit.

Hernández Díaz, J. M. (coord.); Hernández Huerta, J. L. (ed.). (2014). *Historia y Presente de la Educación Ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano*. Salamanca: Fahrenheit.

Hernández Huerta, J. L. (coord.). (2014). *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias*. Salamanca: Fahrenheit.

Hernández Huerta, J. L.; Quintano Nieto, J.; Ortega Gaité, S. (coords.) (2014). *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios*. Salamanca: Fahrenheit.

REVISTAS

Espacio, Tiempo y Educación
(www.espaciotiempoyeducacion.com)

Foro de Educación
(www.forodeeducacion.com)

El Futuro del Pasado
(www.elfuturodelpasado.com)

FahrenHouse Ediciones



Universidad de Valladolid

Departamento de Filosofía



ESPACIO, TIEMPO Y EDUCACIÓN