

# La muerte ronda mi libro: Educación para la muerte mediante la literatura

*Diego Octavio Pérez Hernández*

**Resumen:** Este artículo desarrolla la problemática de una educación para la muerte en general, y de una mediante la literatura en específico. Para ello, primero, se fundamenta por qué la muerte representa un tema relevante en la educación del ser humano. Luego, se explica por qué aún no se ha desarrollado institucionalmente el tema. Después, se entregan posibles objetivos para una educación para la muerte, así como, también, se discute la posibilidad de una formación de este tipo mediante la literatura en el contexto de la clase de Lengua Castellana y Comunicación. Finalmente, en virtud de la revisión de los Planes y Programas ministeriales vigentes para el subsector consignado, se concluye que, actualmente, en Chile, no se educa para la muerte mediante las obras literarias.

**Abstract:** This article develops the issue of both an education for death in general and an education for death through literature. In doing this, I first explain why death is an important subject in education of people. Then, I explain why there is no institutional development of the subject. After this, I provide possible aims for an education for death, as well as I discuss the possibility of giving this kind of instruction through literature in the class of Spanish. Finally, in order to revise the current Ministry's plans and programs for the Spanish class, I conclude that currently in Chile there is no education for death through literary works.

## 1. Introducción

*“La necesidad de impulsar una pedagogía y una terapia cultural de la Muerte, mediante el entrenamiento en determinadas vivencias enriquecedoras del valor de la vida que no sólo no niegan la muerte sino que la tienen implícitamente en cuenta, lejos de fantasías o de pánicos macabros, a los que, por el contrario, neutralizan y ahuyentan como a fantasmas”.*

- Carlos Cobo Media.

¿A quién se educa cuando se educa? Las respuestas que se pueden dar son múltiples; pero todas estarán incompletas si no se considera que los educandos son, ante todo, mortales. Los estudiantes, es imposible determinar cuándo, puesto que son seres humanos, deberán enfrentar la muerte, dimensión de la existencia humana que – no es necesario incurrir en una compleja argumentación para demostrarlo – descuella por su importancia entre todos los problemas específicamente humanos y que puede ser fuente de grandes ansiedades y traumas, especialmente si nunca nadie les ha hablado de ella de manera seria, reflexiva, atenta a escuchar cuáles son los miedos e inquietudes que frente a ella puedan tener y con una perspectiva formativa: en pocas palabras, desde un punto de vista educativo.

El presente artículo busca precisamente explorar la problemática de una educación para la muerte en general, y de una mediante la literatura en específico. Para ello, hemos optado por orientar nuestras consideraciones de acuerdo a una serie de objetivos que se desarrollarán de acuerdo a sus correlativos tópicos: fundamentar por qué la muerte representa un asunto importantísimo en la reflexión sobre el ser humano, demostrar que el tratamiento de la muerte en un contexto educativo contribuye a la formación de nuestros estudiantes, dar cuenta de por qué aún no se ha incorporado de manera institucionalizada el tema de la muerte en las aulas, señalar posibles objetivos para una educación para la muerte, problematizar una educación de este tipo mediante la literatura en el contexto de la clase de Lengua Castellana y Comunicación y determinar hasta qué punto ello es posible en la actualidad en virtud de los Planes y Programas ministeriales vigentes para el subsector señalado.

Nuestras reflexiones tendrán como punto de partida la definición dada por Cortina y De la Herrán (2007) de lo que estos autores llaman “Educación para la muerte”: un “ámbito y un proceso basado en la comprensión e integración de la muerte en la comunicación educativa y la formación de educadores (familiares, profesores, orientadores, etc.) para contribuir desde su

desarrollo a la evolución como integrantes y cooperadores de la humanidad, desde propuestas didácticas adecuadas” (Cortina y De la Herrán, 2007). La aparición de una educación de esta índole surge a partir de una doble constatación: por una parte, la importancia en la formación del ser humano que tiene el tema de la muerte y, por otra, lo ausente que él se encuentra en la educación institucionalizada. Conviene detenerse en ambos puntos, ya que, en gran parte, los motivos que nos llevan a proponer una educación para la muerte a través de la literatura se alimentan de ellos. Sin embargo, antes de pasar a una breve exposición de ellos, conviene detenerse rápidamente en la relación entre la muerte y la existencia humana.

## 2.1. Muerte y existencia humana

Vida humana, muerte y mortalidad son tres nociones que frecuentemente se dan la mano en el teorizar de algunos pensadores. Arregui y Choza (1991) afirman que la muerte, como la tierra, es la quintaesencia de la condición humana, entendiendo por ésta el conjunto de condiciones fácticas bajo las cuales nos es dado vivir. Así como la vida humana es terrena, es decir, *de hecho* tiene lugar sobre la faz de la tierra, también es mortal: la mortalidad es uno de los modos de ser de la existencia humana.

Asimismo, Arendt (2005) atribuye la mortalidad exclusivamente a los humanos al hacerla radicar en el hecho de que la vida individual, con una reconocible historia desde el nacimiento hasta la muerte, surge de la biológica.

Por ello, morir es, según Arregui y Choza, de cierta forma, un atributo humano. En ese sentido, podemos entender que, según Edwards (2007), Heidegger distingue entre *verenden* (*perecer*) y *sterben* (*morir*), lo que hacen los animales y el hombre, respectivamente. Sin embargo, Pieper (1977) pone en duda lo anterior, al decir que limitar la muerte al hombre es algo inexacto y preconcebido.

Sea o no válida la objeción de Pieper, parece aceptable el postulado de Arendt, según el cual la vida humana es distinta de todas las demás cosas por el curso rectilíneo de su movimiento, que, por decirlo así, corta el movimiento circular de la vida biológica. La mortalidad consistiría, pues, en un movimiento lineal dentro de un universo en donde todo lo que se mueve lo hace cíclicamente.

Muy similares a las de su discípula resultan las ideas de Heidegger, quien, como vimos, opone esta particularidad de la vida individual al resto de los animales. Para el pensador germano, es necesario, al hablar del humano, hacer una

diferencia tajante entre *vida* (lo biológico) y existencia: “el hecho de la vida es común a la naturaleza orgánica y pertenece en su conjunto a la vida animal en la que está incluido el hombre. Sin embargo, la existencia es el añadido humano que le da un sentido, a diferencia de lo que sucede en el mundo animal. En este, el mundo es cerrado y programado por la especificidad de sus funciones. Por el contrario, el ser humano, lo quiera o no, se encuentra inmerso en un espacio sin límites precisos” (En Wamba, 2001).

Lo anterior explica que Arregui y Choza sostengan que el morir humano es irreductible al acabar biológico. La muerte del hombre participa del carácter personal del ser humano, es el término de una persona y, por lo tanto, de un ser que se posee a sí mismo, que es dueño de sí.

Para una comprensión más honda del carácter personal del hombre, es conveniente considerar lo que Zubiri (1984) dice al respecto. Según él, todo lo real está constituido por ciertas *notas*. Por ejemplo, el fuego tiene, entre otras, la nota del calor. Agrega este autor que estas notas designan unitariamente dos momentos de la cosa, puesto que, por una parte, le pertenecen a ésta y, por otra, nos notifican lo que la cosa es según la nota. Entonces, en función del primer momento, podemos decir que la realidad de algo radica en el

hecho de que estas notas le pertenezcan a la cosa *de suyo*, es decir, que no sean tan sólo signos de respuesta ni que sean meramente estimulantes. Melero (2001) acota que las cosas son reales en tanto que son *de suyo*, cuyo significado radica en poseer de manera esencial las notas que las constituyen, las cuales se hacen patentes a la mente humana cuando la cosa llega a ser reconocida.

Los seres humanos, en tanto que cosas reales, no sólo somos simples sistemas de notas que nos constituyen *de suyo*, sino que, sobre todo y ante todo, somos realidades que nos somos propias en cuanto realidad: no somos cualquier realidad, sino *nuestra* propia realidad: así, alguien puede decir “soy una realidad que, como forma de realidad, no solo soy de suyo, sino que además soy mío” (Zubiri, 1984). El hombre tiene una realidad que es suya, cosa que no le acontece a la piedra. Mientras que, por ejemplo, el animal tiene hambre y come manzanas, el ser humano siente el hambre y las manzanas como realidades: comiendo la manzana *me* como la manzana.

## **2.2. Importancia de la muerte en la educación.**

Por lo anterior, porque el que muere es una persona, es decir, una realidad que es *suya*, que es dueña de sí, y porque la mortalidad, rasgo distintivo del hombre, es

consecuencia de que la existencia humana es *más* que lo biológico, resulta difícil no asentir cuando se escucha que morir “no está explicado ni consiste puramente en que se haya parado el corazón y la respiración” (Pieper, 1977). Mientras que la muerte de una mosca es un puro acabar biológico que es asumido por la especie, la de un ser humano, en cuanto afecta a la singularidad de la persona no es un puro suceso biológico, en la misma medida que la biografía es irreductible a la biología. La muerte no sólo es un proceso que acontece al organismo biológico que el hombre es, sino que es algo frente a lo que el hombre adopta una postura y se comporta.

Pero si la mortalidad es un atributo exclusivo del hombre, la conciencia de la muerte, aunque para Edwards sea una perogrullada decirlo, es algo que también nos hace específicamente humanos. Como Arregui y Choza afirman, el conocimiento de la propia muerte saca al hombre del letargo y el sopor y lo coloca frente a sí, obligándolo a preguntarse por sí mismo: tal sería según los autores nombrados el origen de la reflexión antropológica. En este sentido, Heidegger (1997) afirma que la conciencia de la muerte – y no la muerte a secas – no sólo vivifica la calidad de las experiencias, sino que también actúa como un factor crucial en el desarrollo de la individualidad. Al respecto, Goodwin (1962), un comentarista del filósofo

alemán, agrega que solamente aquel que logra comprender que él solo debe encarar la muerte experimenta auténticamente el sentido de su propia individualidad.

Decíamos más arriba que, en la medida en que la muerte no significa un puro acabarse biológico, frente a ella, los hombres adoptan determinadas actitudes y se comportan. ¿Cómo se han comportado los educadores y responsables de la educación en general frente a la muerte?

### **2.3. Ausencia del tema de la muerte en la educación institucionalizada.**

Siguiendo las ideas de Octavio Fullat, quien señala que los pedagogos no se enteran en sus estudios de que cada sujeto humano acaba siempre muriéndose y que consiste, precisamente, en ser *moriturus* y no solo *mortalis*, Poch (2009) denuncia que la temática de la muerte (y del sufrimiento) es la gran ausente en los currícula escolares. De la Herrán y González (2010) también constatan una ausencia casi total en los proyectos educativos y curriculares, y hacen de esto un indicador de que el tabú social de la muerte se refleja en la escuela como un tabú profesional.

Las denuncias de Fullat, Poch, De la Herrán y González parecen confirmar en el plano educativo una de las tesis

elaboradas por Heidegger: ya vimos que él atribuye a la conciencia de la muerte una gran relevancia. Pues bien, esta queda demostrada en la importancia que da a cierta técnica particular del hombre inauténtico para alejar de sí el miedo a la muerte y que consiste en despersonalizarla mediante su reducción a una categoría abstracta y universal, rehusándose a reconocer que es una experiencia concreta de orden espiritual a la cual todos los seres humanos y específicamente uno mismo debe someterse. En otras palabras, el hombre inauténtico, en lugar de decir “moriré”, dice “se muere”. Además de Goodwin, Sánchez (1998) también explica la inautenticidad que critica Heidegger de la siguiente manera: en el habla cotidiana, la muerte se presenta como algo que se enfrenta constantemente como un “caso de defunción”, un accidente que ocurre dentro del mundo y que no se refiere a ningún existente en concreto, sino que alcanza al *uno* indeterminado. Lo mismo nos explica Pieper: para Heidegger, una de las cosas fundamentales en la diaria existencia es la constante quietud sobre la muerte: al decir *se muere*, va implícita la creencia de que la muerte se refiere al *se* impersonal, a cualquiera.

Entonces, si aceptamos que, entre los profesionales e investigadores de la educación ocurre que, en relación al tema de la muerte, “se crea una especie

de capullo de hilo inútil del que nunca sale nada, pero sirve, y bien, para taparlo y taponarlo” (Cortina y De la Herrán, 2007), se puede concluir que lo que se está construyendo es una educación de la inautenticidad. Como señala Orellana (en Cortina y De la Herrán, 2007), respecto a la muerte, la pedagogía no se ocupa de educarnos de manera adecuada, sino que se espera que sea la vida misma, en el momento en que nos afecta a cada uno, la que nos presente esa cruda faceta de sí misma. Efectivamente, pareciera ser que la escuela, que prepara a las personas para la vida, olvida a enseñarnos a cómo enfrentar la muerte.

Ahora bien, cabe preguntarse, en el campo específicamente educativo, ¿Por qué este ocultamiento de la muerte como tema para la formación? De la Herrán y González dan una serie de razones, de entre las que rescatamos las siguientes:

- a) Carece de tradición profesional en Didáctica.
- b) Históricamente, otros sectores sociales – no la escuela – se han ocupado de ella.
- c) El alto grado de tergiversación social (medios masivos de comunicación, ismos, culturas, etc.) de la muerte entorpece su comprensión directa.

- d) Indiferencia respecto a esta clase de indagaciones y propuestas por parte de los poderes fácticos.
- e) El desconocimiento y el miedo se nutren mutuamente y apartan al individuo de la vida, con lo cual la muerte es relegada junto con todo lo relacionado con ella a un “cajón cerrado”.
- f) La evolución de la propia educación.
- g) Falta de formación pedagógica específica del profesor – tutor.

A estas razones, se pueden sumar las que Moore (1989) plantea:

- h) El desarrollo científico y tecnológico que ha incrementado la esperanza de vida y la posibilidad de control sobre la vida y la muerte.
- i) La institucionalización de la vejez y la enfermedad, con lo cual los eventos en que interviene la muerte han dejado de ser experimentados en la experiencia familiar cotidiana de la manera como ocurría en el pasado.
- j) La desespiritualización de las prácticas relativas al dolor y al luto, así como la pérdida de creencias y sistemas filosóficos que podrían

ayudar a sobrellevar individualmente las experiencias relacionadas con la muerte.

De la historia de la educación formal, De la Herrán y González dicen que, hasta ahora, no ha solucionado de manera adecuada la cuestión de la capacidad formativa de la muerte, de hecho, prácticamente no ha iniciado un recorrido generalizado que conduzca hasta ella. Agregan estos autores que la educación oficial hace como si la muerte no existiera, y como si ella no tuviera nada que ver con la formación.

Klingman (1980) aporta datos importantes que permiten comprender más hondamente por qué la ausencia del tema de la muerte en el plano educativo: según el educador israelí, su introducción en los currícula escolares es un asunto controversial porque muchos educadores levantan objeciones relativas a la propiedad de discutir el tema de la muerte en las aulas por dos principales razones:

- a) Los profesores mismos se sienten incómodos discutiendo el tema.
- b) Los niños son demasiado pequeños como para lidiar con semejantes materias personales, idiosincráticas y generadoras de ansiedad.

### 3. Educación para la muerte

#### 3.1. Necesidad de una Educación para la muerte

Poch ve un serio problema en que la educación escamotee los temas y las vivencias dolorosas a los niños y a los jóvenes, protegiéndolos de una manera que no servirá de mucho frente al primer contratiempo o pérdida significativa. El autor considera muy grave que se les impida a los niños participar de la muerte y el duelo en función de la creencia de que hacer lo contrario podría resultar “traumático”. En efecto, frecuentemente, los adultos ocultan la vertiente oscura de la pérdida y la muerte a los niños y jóvenes, como si, procediendo de esta manera, se les pudiese evitar el dolor, a pesar de que se sabe que ellos también lo viven.

Ocultar que la vida tiene una ración de sufrimiento equivale a dejar a los niños solos y desamparados ante hechos dolorosos ineludibles y privarlos de conocer la dimensión más esencial de la existencia. Es importante considerar respecto al ocultamiento del tema de la muerte ante los niños y jóvenes que, si bien proteger a los más pequeños de la especie es una de las actitudes más naturales y necesarias en el ser humano, ya que, mediante ella, se los preserva de cuestiones que puedan entorpecer el desarrollo y la afirmación

de su propia identidad, constituye, según Poch, una confusión *proteger* con *impedir* que el niño se enfrente a eventos difíciles, como pueden ser las pérdidas que le provocarán tristeza y dolor, verbigracia, la muerte de un ser querido.

Moore también habla del ocultamiento de la muerte a los ojos de niños y jóvenes como una forma (errada) de protegerlos. Según la autora, la infancia es vista como un tiempo de inocencia, en el que los niños deben ser protegidos contra experiencias potencialmente traumáticas. Los adultos han creído durante mucho tiempo que los niños son incapaces de participar en los eventos muerte y agonía, razón por la cual los han protegido de la necesidad de participar, excluyéndolos de tales experiencias en el seno familiar.

Entonces, si lo que se desea es preparar a niños y jóvenes, pareciera ser que lo mejor es no negar la evidencia, sino facilitar una explicación y/o respuesta que intente tranquilizar. Como dice Poch, el niño “tiene que aprender que no es inmortal, que la vida es limitada (la suya también) y que solo tenemos un tiempo, *nuestro tiempo*, no “todo” el tiempo” (Poch, 2009). Cortina y De la Herrán, en una línea similar a la de Poch, argumentan que una de las ventajas de una educación para la muerte consiste en que conduce a la persona a aprender a asumir sus propias limitaciones. Es



necesario que, en la escuela, se reflexione y haya vivencias en torno a las situaciones límites más duras, el *sufrimiento* y la *muerte*, desde diferentes perspectivas: la *social*, la *espiritual* y, desde luego, la *pedagógica*.

En la misma línea, Octavi Fullat (citado por Poch, 2009) asevera que una pedagogía sería, realista y científica, dado que no puede esquivar la muerte, la asimilará en su *corpus* tanto teórica como didácticamente. Los educadores, por su parte, no pueden prescindir de la “hora suprema”. Como la nuestra es la única especie que sabe que ha de sufrir y morir, resulta muy importante desarrollar una pedagogía de la muerte, que es, en el fondo, la otra cara de una pedagogía de la vida, puesto que educar para esta última es imposible sin considerar la muerte y el sufrimiento. De la Herrán y González opinan de manera similar: si no se incluye la muerte en la enseñanza, no se estará educando para la vida.

A modo de síntesis de por qué es necesario educar para la muerte, resultan convincentes y útiles las razones planteadas por Moore:

- a) La conciencia de que la muerte es una experiencia humana significativa y universal, y ante la cual los niños y jóvenes no son inmunes. Además, está el hecho de que las personas jóvenes no solo se encuentran con

la muerte de manera personal, sino que también están expuestos a una variedad de medios que tratan ampliamente tanto con la muerte real como con la ficticia.

- b) La conciencia de que “proteger” a un niño de la manera como se ha descrito más atrás no lo salva de la angustia, puesto que, con ello, se entorpece su crecimiento y desarrollo emocional. Por el contrario, es sumamente significativo generar instancias en las que se puedan explorar eventos relacionados con la muerte con el respaldo de adultos competentes con el fin de mitigar el impacto que tales situaciones pueden tener en los niños.
- c) El reconocimiento de que, aunque muchos creen que la Iglesia y la familia deberían ser las responsables de la educación sobre la muerte, muchos niños no la reciben por ese medio.

De manera general, podemos concluir con Moore que, si un objetivo de la educación es facilitar la preparación para la vida, entonces, puesto que es una dimensión suya, la muerte es un tema relevante en el currículum escolar.

### **3.2. Objetivos de la educación para la muerte.**

Según Moore, al margen de la edad, la educación para la muerte tiende a proveer información sobre una amplia red de temas, explorando las actitudes personales y valores, a la vez que explora las perspectivas de diferentes culturas y grupos religiosos y desarrolla habilidades tanto personales como interpersonales para sobrellevar la pérdida y la muerte. Sus resultados, por otra parte, son, al mismo tiempo:

- a) Preventivos: se busca preparar a los individuos de antemano para la muerte, así como para experiencias relacionadas con ella.
- b) ) Interventivos: se aspira a asistir a aquellos que enfrentan algún aspecto de la muerte en el presente.
- c) Rehabilitantes: se intenta ayudar a los individuos a comprender y lidiar con experiencias pasadas

Poch, por su parte, se pregunta qué se puede esperar que se consiga con la educación sobre la muerte, y da como respuesta lo que sigue a continuación:

- d) Reflexionar sobre la muerte desde una sociedad de bienestar.
- e) Evidenciar el hecho de que pensar en la muerte nos ayuda a vivir más libremente y con más sentido el tiempo de nuestra finitud.

- f) Explicar a los niños y adolescentes que la muerte es el fin natural de la vida.
- g) Informarnos sobre la psicología del niño y del adolescente ante la muerte, y de las características más significativas del proceso de pérdida.
- h) “Prevenir” la muerte desde el contexto educativo, desarrollando una pedagogía de la muerte en la escuela, para mostrar la conveniencia de hablar sobre el tema.
- i) Ayudar a los niños a crecer con el mínimo posible de angustia en relación con la muerte.

#### **4. Educación para la muerte mediante la literatura**

Klingman propone que una forma de tratar el tema de la muerte indirectamente y de una manera no amenazadora consiste en usar la literatura. Ella ofrecería una de las más ricas y variadas oportunidades para explorar con los alumnos en la dinámica del salón de clases qué es la muerte y qué significa para ellos. La literatura permite responder, en un contexto más preventivo que remedial, a las necesidades de los estudiantes para prepararlos para el encuentro con la muerte.

La base sentada por Klingman para el uso de la literatura en el tratamiento

de la muerte en el aula consiste en que, cuando los alumnos leen, traen sus propias necesidades y problemas en la experiencia lectora. En este sentido, opina el autor, estaríamos muy cerca de un encuentro con temas relativos a la muerte sin experimentar necesariamente una pérdida real o un trauma grave. Pero hay más: los lectores se atribuyen a sí mismos, consciente o inconscientemente, rasgos, sentimientos y comportamientos de los personajes en la historia que enfrentan dificultades y frustraciones similares a las suyas o que tienen problemas que tocan alguno de sus recuerdos. De este modo, discutir los temas de la muerte en el contexto de la sala de clases puede ayudar a que los alumnos realicen aquello que otros – personajes o pares – están impedidos de hacer, o bien que experimenten pensamientos y sentires similares, a la vez que compartir las mismas incertidumbres.

De manera más general, se puede argumentar a favor de la educación para la muerte mediante la literatura gracias a la capacidad que esta tiene de abordar y explorar los temas y problemas más importantes que atañen al ser humano. Como García (1991) señala, la literatura, esa “maestra de la vida”, fomenta la adquisición y fundamentación de experiencias, y de formas de vida que operen como paradigmas en ciertos casos o como antídoto en otros, siempre

respecto a la situación que vive el lector. La literatura, que ha desempeñado, a través de la historia, el papel de comprender e interpretar al hombre y sus relaciones con el mundo, tiene sus propios y peculiares valores para el lector, en general, y para el estudiante en particular.

La obra literaria admite ser considerada como un canal de comunicación por el cual se transfieren al lector conocimientos y sentires, fenómenos y situaciones, con los que este se va formando, cargándose de verdades, de estímulos y de asertos revelados.

Entre los distintos objetivos por alcanzar en los estudiantes con la literatura propuestos por Mansilla (2003), el siguiente es pertinente para el asunto que abordamos en este artículo: que los estudiantes dejen de ser “inocentes” (lectores ingenuos) ante los textos, es decir, que sean capaces de ver la realidad de la *mediación* discursiva entre el sujeto y el mundo. Tal mediación se funda en la ficción artística y saber verla se fundaría en ser capaz de percibir la realidad humana profunda de la cual la literatura es una de sus narrativizaciones más complejas. “Perder la inocencia”, en este contexto, exige ganar conocimiento y habilidad para leer literatura, intentando responder a pregunta tales como ¿de qué manera está hecha? Y ¿cómo funciona?

Por otra parte, como señala Mansilla, el principal objetivo de estudiar literatura consiste en que el estudiante adquiriera herramientas teóricas y metodológicas que lo faculten para desentrañar la significación de la obra literaria, en el sentido de formarlo como lector “interpretante” capaz de elaborar un discurso sobre lo que el texto dice tanto explícitamente como respecto a aquello que sugiere, todo esto en un ejercicio de negociación semiótica a la vez desconstructivo y (re)creativo.

Es importante tener presente que, como advierte Mansilla, la lectura literaria no puede agotarse en constataciones temáticas y/o ideológicas, como tampoco en la descripción de la forma textual o de las marcas genéricas (en el sentido sexual), mucho menos limitarse a la mera clasificación historiográfica de la obra. Por el contrario, todas estas prácticas han de concebirse como elementos constitutivos del complejo proceso de activar el dispositivo textual literario dado en tanto significante de significado que el lector tiene que recrear y construir al mismo tiempo, haciendo que el texto dialogue y se fusione, en última instancia, como el texto de su vida.

Entonces, la sugerencia de Klingman, la de educar para la muerte mediante obras literarias, es válida en contextos como las clases de Filosofía u Orientación,

pero no en la de Lengua Castellana y Comunicación, puesto que, según vimos, en dicha propuesta, la obra literaria es considerada como un medio para hablar sobre la muerte que tiene la ventaja de mantener a distancia lo traumático que el contacto con la muerte puede tener. Esto desde luego, no es errado: por una parte, el momento que busca inhibir lo traumático al hablar de la muerte es intransable y, la literatura, como señala García, puede ser una magnífica vía de penetración para realizar la integración de conocimientos culturales de las diferentes materias, razón por la cual no es patrimonio exclusivo de los profesores de Lenguaje.

Lo anterior solo puede significar una cosa: en el contexto de la clase de Lengua Castellana y Comunicación, la educación para la muerte mediante obras literarias exige consideraciones distintas a las que se puedan tener en otros contextos educativos, principalmente porque, en ella, la literatura no debe verse nunca como un pretexto o un medio para hablar de ciertas cosas, no importa qué tan importantes sean. Esto desde luego, tampoco significa que, dado el caso, el tema de la muerte deba relegarse a un segundo plano porque la obra literaria es lo más importante. Creemos que ya ha quedado demostrado páginas más atrás por qué es importante que la escuela se haga cargo de la muerte, así como nos parece haber patentizado el rol decisivo

que la conciencia de la muerte juega en la formación de los seres humanos.

Lo que se espera es que el profesor de Lenguaje, aprovechando esa propiedad de las obras literarias de construir modelos de la realidad de la que Lotman (1988) habla, gracias a la cual cada lector puede proyectar las imágenes desplegadas por el texto no solo sobre la estructura artística misma, sino también sobre la de su experiencia de vida, así como también valiéndose de la posibilidad que la literatura ofrece de conocer y ahondar en los temas más importantes para el ser humano, fomente la reflexión sobre la muerte, evidencie el hecho de que pensar en la muerte nos ayuda a vivir más libremente y con más sentido el tiempo de nuestra finitud, “prevenga” la muerte desde el contexto educativo, desarrollando una pedagogía de la muerte en la sala de clases, para mostrar la conveniencia de hablar sobre el tema y ayude a los alumnos a crecer con el mínimo posible de angustia en relación con la muerte. En lo relativo a explicar a los niños y adolescentes que la muerte es el fin natural de la vida, es necesario reconocer que este objetivo debe coexistir, en un contexto literario, con otro, uno que se vincule más con la “protesta” que los seres humanos, creemos que legítimamente, pueden manifestar ante el hecho de tener que morir, caso que abunda en aquellas obras literarias que, ya sea

directa o indirectamente, tratan el tema que nos interesa. Por ejemplo, es necesario que, junto al poema *Artifex vitae, artifex sui* de Amado Nervo, se consideren otras obras, alguno (o todos, mucho mejor) de los *Sonetos de la Muerte* de Gabriela Mistral, donde la hablante se duele hasta el llanto por la muerte del ser amado, o incluso algún otro del poeta mexicano que sigue una línea similar a los poemas de la poetisa chilena. En este sentido, es necesario considerar que la literatura no siempre busca tranquilizar frente a la muerte, sino que, de una manera bastante frecuente e importante, aspira a todo lo contrario, demostrando que, a veces, el problema de la muerte se entiende mejor en la medida en que se entiende que es un verdadero problema. Como Eco (2002), el lector, al leer un relato, también puede ser presa de una tensión, de un espasmo, consecuencia de que las cosas vayan en un determinado sentido, más allá de los deseos del lector, viéndose, así, obligado a tener que aceptar esta frustración y, con ello, posibilitado de sentir el “escalofrío del destino”. Desde esta perspectiva, concluye Eco, la literatura tiene como función, contra cualquier deseo de cambiar el destino, hace sentir de una manera muy próxima la imposibilidad de modificarlo. La obra literaria, de esta forma, enseñaría a morir, educaría para el sino y la muerte.

Cabe señalar que la lectura propuesta

por Klingman contraría lo sugerido por Mansilla, puesto que, en gran parte, se vale de la “ingenuidad” con que el alumno se aproxima a la obra. Por el contrario, el profesor de Lenguaje, al valerse de las obras literarias para educar para la muerte, es aconsejable que siga la indicación de Frye (1997), quien insta a quitarle a la literatura toda externa finalidad, postulando, así, un universo literario autónomo. Esta consideración, que parece echar por tierra con unas cuantas palabras nuestra propuesta de utilizar la literatura para educar a nuestros alumnos para la muerte (finalidad que sería externa a la literatura), en realidad, es su condición previa, debido a que es solo de esta forma como ella puede dejar de ser objeto de contemplación estética para convertirse en instrumento ético que participa en la obra de civilización. Como explica Frye, así como en las matemáticas tenemos que pasar de tres manzanas al número tres, de un campo cuadrado al cuadrado, asimismo, al leer una novela tenemos que pasar de la literatura como reflejo de la vida a la literatura como lenguaje autónomo. Lo anterior queda más claro si se acepta con Lotman que la literatura se expresa en un lenguaje especial, el cual se superpone sobre la lengua natural como un sistema secundario. Gracias a que posee un sistema propio, inherente a ella, de signos y de reglas de combinación

de estos, los cuales sirven para transmitir mensajes peculiares no transmisibles por otros medios, la literatura es capaz de prestar “a la humanidad un servicio insustituible al abarcar uno de los aspectos más complejos y aún no del todo aclarados del conocimiento humano” (Lotman, 1988).

Podemos concluir, que, si el profesor de Lengua Castellana y Comunicación que desea educar para la muerte mediante la literatura no considera este aspecto esencial de ella, fundamento de su potencial cognoscitivo, ¿para qué utilizar, al fin y al cabo, obras literarias? Si se va a pasar por alto que el discurso literario es una estructura de gran complejidad, acaso sería mejor utilizar otros medios, seguramente más atractivos en primera instancia para los niños y jóvenes, como los videojuegos, el cine, el cómic, etc. que también permiten abordar el tema de la muerte, así como, también, la identificación con los personajes que los constituyen.

##### **5. A modo de conclusión la educación chilena no educa para la muerte mediante la literatura**

Una revisión de los distintos planes y programas ministeriales vigentes del subsector de Lengua Castellana y Comunicación permite constatar lo siguiente:

En **Tercero y Cuarto Básico**, la palabra muerte es mencionada (: 95) en una lista de «Palabras que permiten desempeñarse en los diversos subsectores », en el apartado de “Partes del cuerpo y salud”.

En **Séptimo Básico**, se señala la descripción del miedo a la muerte como indicador de evaluación de lectura (: 39).

En **Octavo Básico**, al mencionar las características de la tragedia, se refiere a “la lucha de los personajes por alcanzar sus metas y la fuerza del destino que lo impide o provoca la muerte de los protagonistas”. Inmediatamente después, al describir el desarrollo del conflicto en una tragedia, agrega (como conducta esperada de los alumnos): “Explican los errores y confusiones de los personajes que los conducen hacia su muerte, ejemplificándolos con pasajes de la obra” (: 58). Además, se mencionan, en una lista (: 78), como obras relacionadas con la muerte, *Oh, capitán, mi capitán* de Walt Whitman, *Coplas por la muerte de su padre* de Jorge Manrique y *Romance de la Luna* de Federico García Lorca.

En el programa de **Segundo Año Medio**, se puede leer lo siguiente: “también en la ciencia-ficción se dio un momento marcado por la representación y la esperanza de un mundo más feliz que el coetáneo, situado en los confines del espacio

y/o el tiempo, y que sería producto del advenimiento de tecnologías cada vez más prometedoras para vencer la enfermedad, la miseria, la pobreza, la guerra, incluso la muerte” (: 89), en el «Anexo 8: criterios para la selección de textos literarios para la Unidad 2, Subunidad 2».

Ya en la presentación del programa de **Tercer Año Medio**, se anuncia: “Que la literatura es fuente –positiva o negativa– de formación moral es asunto que desde Platón hasta el siglo XVIII pareció indiscutible. Aunque ya no lo es, o por lo menos no en el sentido directo que se entendió durante tanto tiempo, aún es fuente inagotable de posiciones y actitudes frente a la vida, la muerte, el amor, la lealtad, la sinceridad, la ambición, el amor filial, la familia, la relación individuo sociedad, la libertad, el dinero, Dios y el demonio” (: 10). Luego, en la introducción a la «Subunidad 1. El tema del amor en la literatura»: “Como tema literario, las obras de la tradición nos entregan las mil caras del amor, las que corresponden a diversas variantes de los dos tipos o concepciones del amor que dominan en la literatura amorosa de occidente: la del amor pasión o sensual y la de la idealización del amor y del ser amado, ambos asociados a otros grandes temas literarios como el tiempo, la finitud, la muerte, la trascendencia, el ansia humana de infinito y trascendencia, la búsqueda de la unidad y la completación del ser, el anhelo

de felicidad y plenitud, la experiencia de la soledad, el dolor, el sufrimiento por la imposibilidad, la ausencia, la separación del ser amado, en fin, toda la gama de aspectos y dimensiones de la interioridad que se desatan y fluyen a influjos del sentimiento amoroso” (: 101). En la página siguiente, donde se listan los contenidos de la Subunidad, el segundo punto del tema tres, «Temas asociados al amor y algunos tipos de relaciones amorosas en la tradición literaria occidental», detalla: “amor, tiempo, muerte: la transitoriedad del amor, asociada a lo efímero de la vida, y la eternidad del amor, la fuerza que logra vencer incluso la muerte” (: 102). En la misma Subunidad, al entregarse las «Indicaciones al docente» para el Ejemplo A de la “Actividad 1”, se detalla: “el amor como privación de la libertad (tirano, cárcel, cadena, red) o como ámbito de libertad y trascendencia: el amor que proyecta al ser humano a múltiples esferas, que vence a la muerte, que es camino para aproximarse a Dios, al bien, a la belleza, etc.) y los relacionen con su experiencia real o fantasiosa” (: 105). En la misma Actividad, ya en el Ejemplo B, se propone trabajar con “Algunas manifestaciones de la lírica del renacimiento y del Barroco”, entre ellas, algunas “de Quevedo (‘Es hielo abrasador, es fuego helado...’; ‘Amor me ocupa el seso y los sentidos...’; ‘Cerrar podrá mis ojos la postrera muerte...’)” (: 107). Más adelante,

en el Ejemplo A de la Actividad 3 de la misma Subunidad, se interpone una lista de obras “imprescindibles”, ordenadas por grupos sin criterios diferenciadores claros. En el primer grupo, podemos leer: “Los sonetos y canciones de Dante y Petrarca, para la idealización de la mujer, los dolores de la ausencia, la desesperación y el llanto por la separación o muerte de la amada; el amor como bendición y castigo, como condenación y liberación, etc.”. En el grupo siguiente, encontramos: “Para los temas brevedad de la vida, el goce del amor, de la belleza, de la juventud traspasados por la barroca angustia del transcurrir del tiempo que lleva a la vejez y a la muerte, los sonetos de Góngora ‘Ilustre y hermosísima María...’; ‘Mientras por competir con tu cabello...’, a los que se agrega ‘La dulce boca que a gustar convida...’, expresión del amor sensual y advertencia sobre sus engañosos efectos”. Más abajo, leemos que “El tema de amor y muerte y la afirmación de la eternidad del sentimiento tiene en el soneto de Quevedo ‘Amor constante más allá de la muerte’ una magnífica expresión” (: 111). En las indicaciones al docente del Ejemplo A de la Actividad 1 de la Subunidad 2, «El viaje como tema literario», encontramos lo siguiente: “Puede trabajarse comparativamente con *La divina comedia* la novela de Camus *El extranjero*, una obra que suele producir gran impacto entre los adolescentes. Desde el punto de



vista ético y social hay varios temas que los estudiantes pueden discutir: el sentido de la libertad, de la vida y de la muerte; la justicia, la responsabilidad respecto de esta\*, tanto del individuo como de la sociedad; y puede resultar productivo y acercador de la gran obra medieval para los alumnos [...] una comparación respecto de estos temas en la época de producción de una y otra obra” (: 125).

Por último, en los Planes y Programas para **Cuarto Año Medio**, en las indicaciones al docente para la Actividad 1 de la Subunidad 2.2, «Temas preferentes y rasgos básicos de la literatura contemporánea», leemos: “Como es fundamental desarrollar una motivación importante, el profesor o profesora debe seleccionar los textos según su afinidad con experiencias o problemáticas adolescentes y juveniles (el amor, el sexo, la muerte, el destino, la vocación, etc.) y aspectos propios de su entorno que puedan constituirse en centro de sus preocupaciones (el consumismo, la ecología, los valores democráticos, la política, la sociedad, etc.) y cuyo tratamiento manifieste diversas visiones que nos entregan los autores contemporáneos” (: 75). En el Ejemplo A, de la misma Actividad, se recomienda leer acerca de “la relación entre el amor y la muerte en poemas como: *La muerte tiene un diente de oro*, de Óscar Hahn (en *Arte de morir*), *La doncella y la muerte*, de Nicanor

Parra (de *Versos de salón*)” (: 76).

Esta revisión permite concluir que:

- a) No hay un tratamiento constante del tema de la muerte mediante la literatura en la formación de los estudiantes secundarios chilenos.
- b) El tema de la muerte se toca en ocasiones tangencialmente, por ejemplo, como indicador de comprensión lectora.
- c) Existe una notoria diferencia en la importancia que se le concede a la muerte en los planes y programas para Tercero y Cuarto Medio y el resto de los niveles.
- d) En Tercero Medio, aunque se explicita que la literatura permite el desarrollo de actitudes ante la muerte, no se ahonda en el tema ni se entregan indicaciones suficientes que orienten de manera satisfactoria la labor del docente que se proponga educar para la muerte mediante obras literarias.
- e) También en Tercero Medio, el tema de la muerte, aunque es mencionado en reiteradas ocasiones, se insta a tratarlo solo de manera secundaria y siempre en función del tema del amor.

f) En Cuarto Medio, si bien se explicita que el tema de la muerte es de interés de los adolescentes, lo cierto es que su inclusión responde a intereses motivacionales y no a una intención manifiesta de educar para la muerte.

Por todo lo anterior, no parece errado afirmar que, en Chile, no se está educando para la muerte mediante la literatura. Urge, por tanto, que profesores y responsables de la educación en general comiencen a incluir en su praxis educativa, así como en las reflexiones que las sustentan, este tema tan importante. No se puede seguir haciendo como si la muerte no existiera. Si lo que deseamos es contribuir a que nuestros alumnos estén preparados para la vida, entonces, es necesario que la muerte entre de manera didáctica en las salas de clase y, por qué no, a través de las obras literarias.

## Bibliografía

- Arendt, Hannah (2005). *La condición humana*. Editorial Paidós, Madrid.
- Arregui, Jorge Vicente y Choza, Jacinto (1991). *Filosofía del hombre: una antropología de la intimidad*, Rialp Editores, Madrid.
- Cortina, Mar y de la Herrán. Agustín (2007). "Fundamentos para una pedagogía de la muerte". En *Revista Iberoamericana de Educación*, 41/2.
- De la Herrán, Agustín y González, Isabel (2010). "Introducción metodológica a la muerte y los miedos en educación infantil". En *Tendencias pedagógicas* 15, Vol. 1.
- Eco, Umberto (2002): *Sobre la literatura*. Editorial Océano, Barceona.
- Edwards, Catherine (2007). *Death in ancient Rome*, Yale University Press, New Haven.
- Frye, Northrop (1997). *Anatomía de la crítica*. Monte Ávila Editores, Caracas.
- García Hoz, Víctor (1991). *Enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria*. Ediciones Ralph, Madrid.
- Goodwin Olson, Robert (1962). *An introduction to existentialism*, Dover Publications, Aurburn.
- Heidegger, Martin (1997). *Ser y tiempo*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Klingman, Avigdor (1980). "Death Education through Literature: a Preventive Approach". En *Death Education*, 4: 3, 271-279.
- Lotman, Yuri (1988). *Estructura del texto artístico*. Editorial Istmo, Madrid.

Mansilla Torres, Sergio (2003). *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación (hacia una epistemología crítica de la literatura)*, Editorial Cuarto Propio, Santiago de Chile.

Melero Martínez, José María (2001). "El hombre y su cuerpo en Xavier Zubiri", en *Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete*, Universidad de Castilla-La Mancha, Castilla.

Mineduc (2003), *Programa de Estudio Tercer Año Básico. Lenguaje y Comunicación*. Editorial Mineduc, Santiago de Chile.

----- (2003), *Programa de Estudio Cuarto Año Básico. Lenguaje y Comunicación*. Editorial Mineduc, Santiago de Chile.

----- (2011), *Programa de Estudio Octavo Año Básico. Lenguaje y Comunicación*. Editorial Mineduc, Santiago de Chile.

----- (2010) *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Primer Año Medio*, Editorial Mineduc, Santiago de Chile.

----- (2004): *Lengua Castellana y Comunicación. Programa de Estudio Segundo Año Medio, Formación General Educación Media*, Editorial Mineduc, Santiago de Chile.

----- (2004): *Lengua Castellana y Comunicación. Programa de Estudio Tercer Año Medio, Formación General Educación*

*Media*, Editorial Mineduc, Santiago de Chile.

----- (2004): *Lengua Castellana y Comunicación. Programa de Estudio, Cuarto Año Medio, Formación General Educación Media*, Editorial Mineduc, Santiago de Chile.

Moore, Christine (1989). "Teaching About Loss and Death to Junior High School Students", en *Family Relations*, Vol. 38, 1.

Pieper, Josef (1977). *Muerte e inmortalidad*, Editorial Herder, Barcelona.

Poch, Concepció (2009). *La muerte nunca falla*, Editorial UOC, Barcelona.

Sánchez, Antonio (1998). *Tiempo y sentido*, Biblioteca Nueva, Madrid.

Wamba Magallanes, Federico (2001). *Sentimientos y existencia*, Universidad de Sevilla, Barcelona.

Zubiri, Xavier (1984). *El hombre y Dios*, Alianza Editorial, Madrid.