

Algunas bases de la Pedagogía de la muerte

Some bases of the Pedagogy of Death

Agustín de la Herrán Gascón *
Pablo Rodríguez Herrero *

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2020
Fecha de aceptación: 12 de julio de 2020

RESUMEN

La Pedagogía de la muerte es un enfoque emergente en la educación contemporánea. ¿En qué bases pueden descansar esta disciplina, este campo profesional y de investigación? El objetivo del presente trabajo es intentar responder a esta cuestión, organizando y presentando algunas de ellas, para apoyar una deseable acción formativa en diferentes niveles de concreción. Se han clasificado en seis grupos: conceptuales, contextuales, didácticas de conciencia, metodológicas, planificadoras y comunicativas. Estos pilares claves se han definido de forma independiente y sin condicionamientos mutuos. El paradigma de referencia ha sido el enfoque radical e inclusivo de la educación. Desde esta perspectiva, se concluye que la inclusión de la Pedagogía de la muerte en la educación no se produce sola. Junto a ella trae consigo otros temas radicales deseables para la educación —la humanidad, el amor, el autoconocimiento esencial, la meditación, la educación prenatal, entre otros— que aún no forman parte del discurso de la Pedagogía, de los organismos internacionales de educación o de los sistemas educativos globalizados.

ABSTRACT

The Pedagogy of Death is an emerging discipline whose object of study is education that includes death. On what basis can this discipline and this professional and research field rest? The aim of this paper is to try to answer this question by organizing and presenting some of them. They have been classified into six groups: conceptual, contextual, methodological, didactics of awareness, planning and communicative. They have been defined independently and without mutual conditioning. This has translated into heterogeneous results, in terms of the extent of the content, because each one has extended what they needed. The reference paradigm has been the radical and inclusive approach to education. From this perspective, it is concluded that the inclusion of the Pedagogy of death in education does not occur alone. Along with this, brings with it other radical desirable themes for education —humanity, love, essential self-knowledge, meditation, prenatal education, among others— that are still not part of the discourse of Pedagogy and of international educational organizations or globalized educational systems.

Palabras clave:

Pedagogía de la muerte, educación que incluye la muerte, enfoque radical e inclusivo de la educación, conciencia, formación.

Keywords:

Pedagogy of death, death education, radical and inclusive approach to education, awareness, education, training.

Introducción

Si de educar para la vida se trata, la sociedad y su sistema educativo no deberían conformarse con que la vida transcurra sin atender, en primer plano y desde la naturalidad, la conciencia de muerte y de finitud. Los hechos humanos se construirían de mejor manera, si se observan los fenómenos con los dos ojos, y si se procede con fundamento, orientación y conciencia, más allá de la miopía, que satura la vida humana y también su educación.

A favor de este paso hacia una mayor complejidad de conciencia, están, por un lado, la investigación que valida la inclusión educativa de la muerte en la educación formal y familiar, la enseñanza y el currículo (Herrán, Rodríguez y Miguel, 2019; Rodríguez, Herrán y Miguel, 2020). Y por otro, la relativa preparación del profesorado, sobre todo de educación infantil (Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire, 1998, 2000; Herrán y Cortina, 2006).

En contra, varios aspectos: (1) el condicionamiento de la educación y la consecuente confusión entre formación y adoctrinamiento; (2) la desorientación radical de lo que se entiende como educación, y (3) la miopía que se manifiesta de dos modos graves, entre otros: (3.1) creer que el alumno es el centro de la educación, y (3.2) poner énfasis en la práctica, por delante de los fundamentos de esta y del ego-conciencia que la realiza (Herrán, 2017a; Herrán, Valle y Villena, 2019).

Las administraciones educativas y la escuela no pueden seguir escondiendo la cabeza o mirando sólo para el lado de lo necesario, lo demandado y lo interesante. No tiene sentido formativo hacerlo. Lo único que se consigue así es perder tiempo y el sentido recto de la educación.

Este es un momento oportuno para insistir en la inclusión de la muerte en la educación. O sea, en que la presencia de la muerte en la formación de educadores, en la enseñanza, en la tutoría y en la investigación pedagógica, sean temas centrales en este campo.

Es clave dejar en el pasado el hiato de siglos de inacción formativa eficaz, gestionados tanto por la religión como por la filosofía. Ni la muerte, ni la educación que incluye la muerte son «asignaturas pendientes» para ninguna doctrina de validez limitada. Es preciso y conveniente soslayar creencias y convicciones de una educación solamente fundada en la ciencia.



La muerte es un tema amplísimo que se relaciona con la vida y con el que se pueden relacionar las enseñanzas y la educación en su conjunto. La Pedagogía y la educación que incluyen la muerte son efectos de una conciencia compleja.

Toda mayor complejidad puede requerir cimientos, apoyos. Un cuento zen, titulado *Belleza natural, belleza inconsciente*, compilado por el maestro Deshimaru (1980), dice lo siguiente:

Muy a menudo, en el Japón, lo incompleto o la asimetría en el arte son considerados como la verdadera belleza. Uno de los más bellos palacios, tesoro nacional del santuario Toshogu, cerca de Nikko, tiene un pórtico de entrada recubierto con hojas de oro, el Yo Mein Mon. El pórtico está compuesto de cuatro columnas, una de las cuales está al revés, la parte de arriba y la de abajo están invertidas. El pórtico es contemplado siempre como un ejemplo de verdadera belleza (p. 55).

La Pedagogía de la muerte se puede posar en varias columnas o pilares epistemológicos. Un «pilar» es una «cosa» que sostiene o en que se apoya algo» (Real Academia de la Lengua Española, 2020). Por otra parte, la epistemología es la teoría de los fundamentos y métodos del conocimiento científico, en este caso, de la Pedagogía.

En qué bases pueden descansar la Pedagogía y Didáctica de la muerte -disciplinas-, para poder fundamentar una educación o una investigación pedagógica que incluyan la muerte -campo-? Lo siguiente es una propuesta resultante de observar e investigar, desde el enfoque radical e inclusivo de la educación (Herrán, 1995, 1996, 2005, 2011c, 2013b, 2013c, 2015b, 2016a, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2018a, 2019), la dialéctica entre educación y la muerte.

Su objetivo funcional es poder ser útil a quienes quieran formarse, enseñar o investigar en una educación que tenga en cuenta la muerte. Es posible que la construcción resultante se apoye más en unas que en otras, o que haya pilares prácticamente inutilizables.

Se proponen columnas o pilares de seis clases: conceptuales, contextuales, didácticos de conciencia, metodológicos, planificadores y comunicativos. Como en el cuento de Deshimaru (1980), uno de ellos está al revés.



I. Pilares conceptuales

¿Qué es la Pedagogía?

Si se sigue la enseñanza de Aristóteles: «Definid y no disputaréis», se procederá a conceptualizar algunos términos claves. Por Pedagogía se entiende la «Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza», «la Práctica educativa o de enseñanza en un determinado aspecto o área» y la «Capacidad para enseñar o educar» (Real Academia de la Lengua Española, 2020).

Como ciencia, la Pedagogía incluye las áreas del vasto epígrafe N.º 58 de la Clasificación de la UNESCO de las áreas de ciencia y tecnología. Se sintetizan en las siguientes áreas del conocimiento: Teoría e Historia de la Educación, Didáctica y la Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

La Pedagogía es una ciencia abierta que, desde su vasto acervo epistemológico, se nutre de conocimientos de otras ciencias, como la Historia, la Antropología, la Filosofía, la Sociología, la Psicología, la Política, la Medicina, entre otras.

La Pedagogía es una ciencia antigua. En sus formas ancestrales, puede reconocerse un doble origen (Herrán, 2012), según se mire a Oriente o a Occidente. En síntesis:

La tradición de Oriente data, al menos, del siglo VI en China, donde se tenía como primer objetivo formar en conciencia y ética a gobernantes, príncipes, duques, etc. Las obras de Lao Tse (2006) o de Confucio (1969) tienen este espíritu educativo. Lamentablemente, hoy se ha perdido este sentido de la formación. La educación basada en la conciencia de estos maestros continuaría con las enseñanzas de Siddhartha Gautama, el primer buda —despierto— que respondió al reto del autoconocimiento a través de la meditación y cuya educación se basa en el *no saber*.

La tradición de Occidente proviene de Sócrates, contemporáneo de Siddhartha Gautama. En Sócrates, Filosofía y Pedagogía eran siamesas, no se podían separar. Sócrates advirtió de la importancia del *autoconocimiento*, pero no explicó cómo, a diferencia del pedagogo metodólogo, Siddhartha Gautama. Su enseñanza se apoyó y orientó a una conciencia basada en el conocimiento humilde y lúcido (Herrán, 2018a).



La Pedagogía predominante en el concierto internacional ha sido la occidental, que tradicionalmente ha despreciado su génesis oriental, en la medida en que no se ha conciliado con ideologías dominantes y con la ciencia. Sin embargo, la Pedagogía de Sócrates, en la que se apoya casi toda la educación, es parcial y limitante. Por eso y por su alta complementariedad con las enseñanzas de los maestros orientales, se ha propuesto la convergencia entre ambas tradiciones formativas. Su síntesis sería muy positiva para la Pedagogía en general y para la Pedagogía de la muerte, y de otros temas radicales, en particular.

En cualquier caso, según Liscano (2007), la tarea de investigación de la Pedagogía se inscribe en el momento presente, mirando siempre a un mejor futuro:

La Pedagogía se ubica en el espacio-tiempo de la sociedad, en sus valores y principios, y se aventura a proponer cómo debería llevarse a cabo la educación, en qué condiciones y por qué [...] Si imaginamos que el maestro pone en práctica los desarrollos de la investigación educativa y crea los mecanismos didácticos para la transferencia de conocimientos, la función del pedagogo será la de crear teoría, con base en esos elementos, en cierto modo torrenciales. Por esta razón, resulta central la labor de investigación que realiza el pedagogo (p. 25).

Ahora bien, ¿«quién es pedagogo»? Coincidimos con Touriñán (2019), en que «pedagogo es todo aquel en cuya formación hay un núcleo pedagógico». Por tanto, el «pedagogo no es sólo el especialista en funciones pedagógicas, graduado en Ciencias de la Educación [...] no todos son pedagogos graduados» (p. 107). Los educadores profesionales pueden ser pedagogos, así como los educadores naturales —padres, tutores legales, familiares— podrían serlo, por el bien de la educación.

¿Qué es la Pedagogía de la muerte?

La Pedagogía de la muerte es la Pedagogía aplicada al estudio de la inclusión de la muerte en la educación y la enseñanza, así como de la educación y la enseñanza que incluyen la muerte, y todo lo relacionado con ellas.

La base más fiable de una educación que incluya la muerte es la Pedagogía de la muerte, conceptualizada ampliamente. Esto es, como disciplina que ofrece conocimientos no sólo interesantes, sino útiles (Lao Tse, 2006), tanto desde resultados empíricos —cuantitativos o cualitativos— como desde razones contrastadas, válidas y fiables no empíricas, así como desde aperturas y relaciones conceptuales e investigativas.



¿Qué es la Didáctica de la muerte?

Dentro de la Pedagogía, la Didáctica de la muerte es la disciplina cuyo objeto de estudio es la enseñanza para la formación que incluye la muerte, y todo lo relacionado con ella: planificación de la enseñanza, clima social, motivación didáctica, aprendizaje formativo, metodología didáctica, recursos didácticos, atención a la diversidad, didáctica de la creatividad, evaluación didáctica, formación didáctica del profesorado, desarrollo profesional y personal del docente, entre más.

Como botón de muestra, pueden consultarse diversos recursos didácticos para la formación de educadores, creados por un equipo de investigación asociado al Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid, a propósito de la enfermedad COVID- 19: González Collado y Pedregal (2020), Herrán (2020), Ransanz (2020), Rodríguez Herrero y Pedregal (2020) y Serrano (2020).

¿Qué es la educación que incluye o que tiene en cuenta la muerte?

La educación que tiene en cuenta la muerte —en inglés, *Death Education*— comienza en los años 20 del siglo pasado, en el ámbito de la salud. En el campo de la educación formal, surge en los años 80. Aunque su recorrido sea somero internacionalmente (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2019) o en España (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2012), cada vez son más y de mayor calidad las investigaciones y publicaciones sobre el tema.

Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire (2000), en el primer libro sobre Didáctica de la muerte dirigido a tutores se define así:

Conceptuamos Educación para la muerte como un ámbito y un proceso basado en la comprensión e integración de la muerte en la comunicación educativa y la formación de educadores (familiares, profesores, orientadores, etc.), para contribuir, desde su desarrollo, a la evolución de las personas como integrantes y cooperadores de la humanidad, desde propuestas didácticas adecuadas (p.20).

¿Qué es educar teniendo en cuenta la muerte?

Educar teniendo en cuenta la muerte (Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire, 1998, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2003a, 2003b; Herrán y González, 2001, 2003a, 2003b, 2004, 2005; Herrán y Cortina, 2005, 2006, 2007a, 2007b) no es taponar el vacío cognoscitivo que todo ser humano tiene. No es responder a ninguna pregunta, ni pretende



la adquisición de un sistema de sentencias asimilable a un pensamiento único. Al contrario, es acompañar al alumno en un paulatino descubrimiento de la muerte que dura siempre, porque sobre ella nadie sabe nada, de donde, en este contexto, se verifica que: «El que sabe no habla, el que habla, no sabe» (Lao Tse, 2006).

El proceso está estrechamente relacionado con inquietud por el conocimiento, la madurez personal, tiene una profunda naturaleza individual y no puede continuar siendo ignorado por la escuela o por la sociedad.

Su sentido es la razón autónoma, con base en la persona, con el fin de poder desarrollar una conciencia genuina, y no una falsa conciencia compuesta de conocimientos prestados.

El ser humano siempre ha tenido miedo óptico, y de éste y de su espiritualidad una minoría de aprovechados (políticos muy inteligentes, los llama el sofista Critias) crearon y perfeccionaron uno de los primeros sistemas de engaño para dominar a las mayorías. Desde este momento surge la división entre los que piensan por sí mismos y los que sólo siguen lo que otros dicen (Agudelo, 2006, p. 3).

Antes de esto, la educación requiere de una *formación con base en la conciencia del educador*, una observación del fenómeno exenta de todo prejuicio y de toda ficción, y una comprensión distanciada y serena —de sí y del otro—, aplicable a todos los niveles educativos de hoy y de mañana, desde la educación prenatal hasta la universidad.

¿Qué es la muerte?

El maestro González Jiménez (2005) dijo: «La subjetividad es un fenómeno. La objetividad es una pretensión» —comunicación personal—. A partir de esta observación, podemos detenernos en la muerte, contemplada como hecho eminentemente subjetivo y objetivo a la vez. Los conceptos, primero, unen ambos lados del mundo, y, después, ayudan a tomar conciencia de que esa dualidad realmente no existe como representaciones de un ser: son como dos superficies de una misma tela.

Los conceptos en general pueden estar asociados a miradas angostas o amplias, someras o profundas, que determinan o posibilitan la comprensión de un fenómeno. Son bases analíticas de la conciencia y del ego humano.



Una relación de dependencia entre un fenómeno como pueda ser la muerte y uno o más conceptos puede llevar a una persona, una institución, un *ismo* o la sociedad en su conjunto, a creer firmemente que la realidad es lo que se declara. Los conceptos, y especialmente la muerte, pueden ser denotativos o estar sesgados. *La verdadera comprensión de la muerte no se detiene en sus conceptos, va más allá de nociones y palabras.*

La muerte es una cuestión tan central como evitada; un asunto relegado hasta la indiferencia; una pregunta, más que una respuesta; un patrimonio secreto de la humanidad; incompatible con la macdonalización social y de la educación; un eje de la vida humana; la clave de la posible evolución humana; un prólogo, más que un epílogo; un reto perenne para todos

A pesar de ello, no se aborda con profundidad. Desde el punto de vista de la conciencia, es un imperativo intentarlo; quizá sea uno de los contenidos más formativos y globalizadores; parece lógico reflexionarlo en todos los niveles educativos (Herrán et al., 2000, p. 62).

Cuando se piensa en la muerte, solemos tener en la mente el fallecimiento, la pérdida, el duelo, sus consecuencias posibles: el dolor, el miedo, la indiferencia, el alivio, y toda clase de elaboraciones relativas al supuesto más allá. Pero para otras personas, además, puede ser otras cosas. Por ejemplo, un contenido social, presente en los medios de comunicación a diario; una baliza orientadora en el transcurso de la vida humana; un tabú; un tema muy atractivo; un asunto incompatible con la educación; un arma arrojadiza; un motivo de estafa doctrinaria; un tema superficial; un tema profundo; una fuente de morbosidad; un motivo de fiesta; un referente para la responsabilidad; algo que ocultar, que rehuir, invisibilizar, negar; un objeto de consumo; un motivo para vivir mejor; un factor del sentido de la vida; un motivo para el pesimismo; una causa de conciencia; una oportunidad para la educación; un imperativo educativo; una condición de la vida; un deseo, una liberación; un ámbito educativo radical; el destino de la vida; o nada.

De los párrafos anteriores podemos deducir una razón necesaria, mas no suficiente: la Pedagogía y la Didáctica que incluyen la muerte, así como la educación y la formación que tienen en cuenta la muerte, no pueden articularse sobre la estrechez conceptual y la simplificación fenomenológica, que pueden ser antesala de manipulación y adoctrinamiento, so pena de dejar de ser educativas.

Por tanto, un fundamento de la Pedagogía de la muerte y de una educación que incluya la muerte es, al menos, una base conceptual amplia. A continuación, se intentará desplegar un abanico conceptual de la



muerte, relevante para la educación. Todos los conceptos son parciales, pero unos están más cerca del centro de la circunferencia y otros componen la periferia. Todos son, a la vez, objetivos, por existir fuera del sujeto que lo observa, y subjetivos o relativos al observador.

Cualquier concepto de muerte con el que cada ser humano se familiariza está vinculado al grado actual de evolución de la conciencia o despertar de la persona, que explica la muerte ajena y propia, la vida y la muerte, las dualidades aparentes, como las anteriores u otras. Se vive en varios a la vez, no hay un transcurso lineal. *Cuando se llega a la completa conciencia del fenómeno, tanto el ego como la conciencia se diluyen, desaparecen.*

Se proponen veintidós conceptos de muerte, todos muy relevantes para la Pedagogía de la muerte y para una educación y formación que incluya la muerte:

Muerte real y conceptos confusos sobre la muerte

Tras la lectura de la tesis doctoral de Jaramillo Pavón (2017), titulada *Educación para la muerte: imaginarios sociales del docente y del estudiante universitario en Colombia*, primera tesis doctoral sobre Pedagogía de la muerte en este país, comenté a la presidenta del tribunal que, en todo el diálogo no se había hablado de la ‘muerte’ ni una sola vez.

Normalmente se llama ‘muerte’ a un contenido que forma parte de lo que rodea a la muerte —*peri-muerte*—, y que, por tanto, no lo es. Esta confusión no está lejos de otras que también afectan a la educación, desde una perspectiva radical, como, por ejemplo, pseudo educación -actual- y educación, autoconocimiento y personalidad, etc. O sea, tiene que ver con la miopía o la superficialidad con que vivimos, desde una conciencia ordinaria, esencialmente ignorante y dormida.

También los medios de comunicación parecen tratar sobre la muerte. Sin embargo, es importante precisar que, tanto lo mortal, la mortalidad o los muertos, como asociaciones entre cuerpo y suceso, trascendencia y efecto social, consuelo y ceremonial, causa de muerte y deceso, son *objetos sociales*. Y la muerte, como fenómeno, no es un objeto social. Por tanto, la muerte sólo es relativamente una amenaza —inseguridad ciudadana—, un castigo —pena de muerte—, un recurso del poder —guerra—, una frontera —Numan-



cia—, posible causa de silencio —«desaparecidos»—, contenido de mentiras —casos aislados de epidemias, envenenamientos...—, motivo de enmascaramiento —suicidios que facilitan las cosas—, signo de amor —Romeo y Julieta—, causa que requiera una defensa mediante el amor —Saramago (2005)—, base del engaño de algunas doctrinas religiosas, entre otros.

La negación de la vida, amor incluido, el mal uso de la vida, estando relacionado con las muertes más sentidas, no pueden asimilarse a ella. Por tanto, los medios de comunicación necesariamente tratan lo que rodea a la muerte: sus antecedentes y sus consecuencias, su curiosidad y su tragedia, sus actitudes y sus creencias. En estas cuestiones orbitales se imprimen valores arbitrarios. Pero la muerte no se aborda, detrás de tanta muerte. Se busca un acceso indirecto, pero su estrategia yerra, porque incurre en falseamiento, lo que produce aprendizajes de mala calidad y desorientación, al no poder posar la mirada en centro de la imagen, como les ocurre a quienes padecen degeneración macular. Como mecanismo de defensa, lo *peri mortal* se transforma en centro, al tiempo que se trivializa, mientras la muerte pierde su significado real.

La muerte real es la propia, vaya o no acompañada de otras muertes sociales. Es experimental e íntima. No es solipsismo, sino fenómeno tal cual es. Es tan subjetivo como objetivo, por tanto, queda fuera de estos parámetros. Su sustitución o falsedad no contribuyen al conocimiento ni a la formación de la persona. Las muertes ajenas sólo son aproximaciones. Y no necesariamente aproximan más las muertes de otros más dolorosas, más significativas.

Se dice que la muerte es un problema fundamental del existir, clave para la adaptación al sentido y a la intensidad de la vida misma, requisito para poder ‘morir a la muerte’. Sádaba (1991) ha hablado de «La muerte de la muerte». Pero esta consideración filosófica no tiene mucho sentido, porque la muerte no está viva. Sólo está inédita para la conciencia ordinaria. Por eso, nos aproximamos a ella deshojándola, entreteniéndonos y parando por el camino, como con una cebolla que nos hace llorar.

Los medios de comunicación, «auxiliares preciosos de la educación» —parafraseando a Comenio (1984)—, podrían contribuir a su mejor comprensión de tres modos básicos: ayudándonos a razonar mejor, dándose cuenta de que casi todos sus significados de ‘muerte’ son parcialmente inválidos y válidos, a la vez; dejando de hacerlo de un modo inconsciente, y apuntando a lo básico, desde el desarrollo



de una dimensión educativa radical en su quehacer. O sea, dejando de llamar *centro de la circunferencia* a lo que apenas son puntos de ella, y ofreciendo *radios* que puedan relacionar esencia y periferia, para favorecer su conciencia.

Con la cautela asociada a lo dicho en este párrafo, deben observarse los significados siguientes.

Fallecimiento, muerte-dolor, duelo

Es la noción normal, la de la ciudadanía no técnica, la que se contempla desde la Psicología, la que con más frecuencia viene a la mente, cuando se alude a la ‘muerte’. También es la acepción que –se dice– toman como referencia quienes aman la sabiduría, no temen, y para la que algunos filósofos se entrenan (Platón, 1983, p. 158). O eso dice el filósofo, porque la realidad entre los filósofos ordinarios es muy distinta: a nuestro parecer, un océano de ineficiencia e ineficacia, por su parcialidad epistemológica subyacente, como consecuencia de la cual puede concluirse con que la Filosofía no sirve para despertar (Herrán, 2018a).

Con esta perspectiva, la muerte y la finitud tienden a convertirse en tabús y rechazarse por el ser humano de conciencia ordinaria, y «son omitidas como contenidos a tratar en la educación, repercutiendo negativamente en el desarrollo integral del educando, no permitiéndole una verdadera mejora personal y social» (Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina, 2012).

Como se verá, las acepciones de ‘muerte’ son muchas y muy abiertas. Aun así, dentro de ésta, cabe tanto el enfoque de acompañamiento a un alumno o grupo que ha tenido una pérdida, como el enfoque didáctico normalizador. *No es preciso esperar a una muerte significativa para pasar a la acción formativa*. Al respecto, puede razonarse tomando como referencia la ‘educación para la paz’:

Así como una ‘educación para la paz’ no debe esperar al desencadenamiento de una guerra para desarrollarse, no se ha de esperar a que los alumnos experimenten un fallecimiento para educar teniendo en cuenta la muerte. “Puede y debe trabajarse con y desde ella, antes y después” (Herrán y Cortina, 2008, pp. 411-412).

Otra cosa es que toda intervención pedagógica se oriente defensivamente al afrontamiento de la muerte, ajena o propia. Proceder así



es dejarse desbordar por la miopía, por la ignorancia y no entender en absoluto el significado de la educación.

La muerte como causa y objeto de dolor y sufrimiento:

La muerte golpea siempre, y cuando golpea, produce dolor o alivio. El dolor o el alivio son los pozos o atalayas desde el que se observa el antes y el después del tránsito de otros. Sato Norikiyo, conocido por Saigyó (1118-1190), escribió el siguiente poema:

Muere la gente
y la verdad del mundo transitorio
me golpea a veces...
Sin embargo, mis pobres
luces dejan tan gran verdad apagarse.
(1989, p. 95)

«Morir es una ley, no un castigo», decía Séneca. Cada vida debe su muerte a la naturaleza. Pero también el intento por desentrañarla sin temor a la caída del fruto sazonado. El sufrimiento es, en el fondo y parcialmente, un acto egocéntrico, a veces tan humano como derivado de un escaso conocimiento y una madurez personal mejorable. Muchas veces sufrimos por nosotros, no por otros. «Cuando lloro por la muerte de otro es por mí que estoy llorando» (Blay Fontcuberta, 1990).

En cualquier caso, saber encarar con serenidad el sufrimiento o el dolor forma parte del valor o de la grandeza personal:

¿Quién podrá esperar algo grande si no se siente con fuerza y voluntad para añadir a ello grandes dolores? Lo de menos es saber padecer [...] Pero lo grande, lo que forma parte de la grandeza, es no perecer de intranquilidad y de angustia interior cuando viene algún gran dolor y se le oye gritar (Nietzsche, 1984, p. 154).

Todos sufrimos contrariedades, disgustos, enfermedades, penas, muertes. Pasamos por etapas de adversidad o negatividad. Cada persona tiene una capacidad de sufrimiento que puede aumentar o disminuir a medida que madura. Para ello es preciso *interiorizarse*. *Interiorizarse* es necesario para *desempeorarse*, y *desempeorarse* es un requisito para *mejorar*. Sufrir comporta alguna forma de interiorización. Deducimos de ello que el sufrimiento puede aprovecharse para madurar. Un gran amigo, me escribía un día de octubre de



1991 que, globalmente, el sufrimiento puede percibirse de dos modos: Uno, podría llamarse "N", y tiende a la *negatividad*. Otro, que llamaremos "P", lo orientaría hacia la *positividad*. Ninguno de ellos tiene por qué darse completamente:

PROCESO "N": *Rechazo / Negación de la realidad / Disminución de energías / Miedo / Dolor-prurito —búsqueda de compasión, saboro del dolor— / La ayuda exterior no resulta satisfactoria / Desesperación —ansiedad, angustia— / Depresión / Drogadicción —psicofármacos, alcohol, drogas— / Aletargamiento psíquico / Anulación de la personalidad / Suicidio.*

PROCESO "P": *Aceptación total o parcial / Aumento de energías / Comprensión, interpretación del dolor / Desidentificación del dolor / Valor / Superación, transformación / La ayuda interior es suficiente / Aprendizaje / Conocimiento / Disminución del ego / Mejora personal / Aumento de conciencia / Vuelta a la vida.*

Experimentar sufrimiento desde uno u otro proceso, o quedarse en una de sus fases depende de la madurez personal, o sea, del desarrollo y la dinámica entre el egocentrismo personal y el desarrollo de la propia conciencia, la experiencia previa, el sentido de la vida propia y social, la circunstancia dolorosa y los apoyos externos.

La muerte como causa y objeto de miedo.

El miedo es una capacidad grabada en los genes y modulable por la razón. A partir de aquí, aparecen dos clases básicas de miedos:

El primero es el miedo infundado o inherente, que es el *miedo ignorante*. También es el útil para la manipulación, para el adoctrinamiento. ¿Qué necesita para transmitirse? Desconocimiento y comunicación en el sentido del miedo.

La segunda clase de miedo es el *miedo fundado*, que es el miedo natural y también el culto o basado en el conocimiento. Podemos sintetizarlo en esta reflexión de Coll (1976): «A todos les infunde miedo lo desconocido. El día que empecemos a recaptar sobre lo conocido...» (p. 234). Obviamente, es aquel que puede motivar a la construcción educativa desde el ejercicio de la razón.



Todo tiene esto que ver con la muerte, porque como decía María Zambrano: «La peor muerte es la muerte del juicio». Y con respecto a la muerte, éste es tanto el miedo mismo como la indiferencia:

No puede admirar que un Pascal, un cristiano, que no aborda la muerte y su misterio sino con temblor, se irrite contra un filósofo que la espera con indiferencia, y que quiere «morir cobardemente y muellemente como un pagano». Los sentimientos de Montaigne sobre la muerte son “horribles”, dice Pascal (Compayré, 1920, p. 64).

Cualquier miedo, sea de la clase que sea, puede prender en la persona, y cuando aflora, obceca el conocimiento. La obcecación dificulta el aprendizaje. Si no se deja de temer, intensa o latentemente, no se puede aprender a eliminar ni a reaprender. El bucle se abre y muta en espiral cuando el miedo se mira en el espejo.

Los pilares del miedo a la muerte son tres necesidades básicas, que llevan asociadas sendas angustias: *De acompañamiento*, que produce angustia de abandono; *de conocimiento* de la propia situación, que genera angustia a lo desconocido, y *de permanencia* en las circunstancias actuales, que despierta sentimientos de angustia al vacío.

El miedo a la muerte es propio del ser humano normal. También es propio de ciertos problemas: cuadros de ansiedad, neurosis de angustia, enfermedad del pánico, depresiones, etc. Normalmente, el paciente con miedo intenso necesita un alivio de sus síntomas antes que la curación. En cambio, el no-enfermo o el paciente más consciente suele estar capacitado para pretender su eliminación. Para éste, el miedo a la muerte es una emoción dominable, desde la serenidad que aporta el buen conocimiento.

Transfiriendo lo anterior a la vida menos o no-patológica, podría pensarse en que el miedo a la muerte es perder todas las neurosis (F. Sánchez Dragó, 2003). No estamos de acuerdo: podría dar lugar a la neurosis del no-miedo. Por tanto, perder el miedo a la muerte podría conceptuarse como seguir el curso de la naturaleza de una forma serenamente autoconsciente.

Para la mayoría de las personas, el miedo a la muerte es algo permanente, un zumbido constante, un ruido incómodo al que nos acabamos acostumbrando con resignación e indiferencia, porque no suena a nada bueno. Empleamos una importante cantidad de energía en neutralizarlo, en apagar su fuego o en negarlo; en cualquier caso, un hilo de esa energía se pierde continuamente por el



sumidero de la vida obligándonos a rellenar el nivel de su agua, sin saber muy bien por qué o para qué. Desde luego este es un procedimiento estúpido: es como querer echar para atrás las olas del mar, en vez de nadar con ellas, precisamente porque se desconoce del todo la dinámica del océano y su razón de ser. Es el ego, que hemos denominado “*parte inmadura del yo*” (Herrán y González, 2002), lo que es insaciable. De modo tal que, o lo controlamos o disolvemos, o bien: «Antes de satisfacer el ego, la muerte habrá acabado con nosotros» (p. 11).

El apego y el miedo a la muerte están relacionados estrechamente. El *apego a lo material* en alguna medida es un intento de amarrar, de conservar el tiempo convertido en materia, un intento de que ni la materia ni el tiempo pasen. Inevitablemente, el miedo a la muerte tiene mucho que ver con el miedo a la *pérdida de lo material*. Se deduce de esto que, cuanto mayor sea el miedo a la pérdida a lo material mayor será el miedo a la muerte. Se entienden entonces las palabras de Blay Fontcuberta (1990): «El trabajo de Realización no es más que aprender a ver mi morir de los contenidos mentales, del yo-idea, del cuerpo» (p. 109).

El más importante apego a lo material es el *apego al cuerpo*. Por eso estamos con Blay Fontcuberta (1990) en que: «Se teme a la muerte por la identificación total con el cuerpo». Se deduce de esto que el miedo mayor, en buena *lógica*, se dará cuando la identificación con el cuerpo es más valiosa. Y cuando el cumplimiento de los años va acompañado de la conciencia creciente —fenómeno no muy frecuente, en contra de la *lógica* que apuntamos—, el miedo disminuye. Dalí (2004) lo llegó a expresar:

García Lorca, mi mejor amigo de juventud, tal vez nos develaba algún secreto aprendizaje gitano cuando nos escenificaba su propia muerte. Se tumbaba en la cama, cerraba los ojos, se ponía rígido y contaba los días. Su rostro se iba tornando cada vez más terrible a medida que sus muecas imitaban su descomposición progresiva [...] Actualmente pensar en la muerte me extasia, pero en realidad son las sublimidades lo que me apasiona. Los terrores monstruosos ya no me persiguen. Si aún siento algún miedo, es un miedo desnudo y limpio: polar, como la muerte misma (...) Si ahora la muerte me entusiasma, es porque el horror que de forma natural va ligado a ella se ha ido por la cloaca; lo he digerido y expulsado, al haberme alimentado de muchas imágenes lúgubres.



Es el mismo sentir de otro gran esteta, Sergio García-Bermejo (2003), cuando expresaba: «Pierdo los dientes para quedarme a solas con mi ser» (comunicación personal).

Así pues: «El miedo *natural* a la muerte, se refiere a la muerte *prematura*, a una enfermedad dolorosa. Pero cuando es el tiempo, cuando uno ha cumplido su jornada, se va tranquilamente a dormir» (Blay Fontcuberta, 1990, p. 109). Por eso podemos recorrer de un solo salto el espacio que media entre la constatación emocionalmente vulgar del miedo a la muerte y el concepto sublime de muerte: «Morir es desprenderse» (ibid., p. 110). La paradoja llega cuando descubrimos que tenía poco sentido aquella sensación de *posesión*: «La Vida es un proceso de expresión Gozosa de lo que Realmente Somos. La muerte no me quita nada, porque morir es *volver* a lo que Soy» (ibid., p. 110). Quizá por eso el místico Rielo (1999) dice que: «A la muerte debes que por fin recibas tu nombre verdadero» (p. 90).

Para dar entrada a conocimiento válido, lo primero es percatarse —como escribía Platón—, de que temer a la muerte es atribuirse un saber que no se posee. Sobre esta premisa, cobra significada la sentencia de V.J. Wukmir: «Los animales son buenos maestros en el arte de morir. El ser humano no les supera en estilo y elegancia. Ello se debe a que carecen de nuestra imaginación y de la consiguiente preocupación por lo que pueda suceder después». También los niños son buenos maestros de conciencia (Herrán, 2015a).

Se deduce de esto que a veces la muerte no es la principal causante de miedo, sino la *peri-muerte*. El miedo a la muerte radica en las creencias que lo fomentan. En este proceso, un primer paso lógico es distinguir el fenómeno de la interpretación del fenómeno, porque ambos pueden no coincidir. Lo decía Epicteto: «Las cosas que pasan no perturban a los hombres, sino las opiniones que se tienen de las cosas: por ejemplo, la muerte no es terrible, porque si así fuese así lo hubiese percibido Sócrates. La opinión de que la muerte es terrible es lo terrible».

De aquí que, de otro modo a la clasificación básica anterior, se puedan distinguir dos temores a la muerte: el miedo a un contenido explicativo y el miedo al tránsito. Normalmente aparecen combinados. De ambos, el segundo es el genuino: satisfecho el miedo al tránsito, el miedo a su traducción simbólica pierde mucho peso específico. Tránsito tiene el sentido de «pasaje», al modo del "pasar por una puerta» (López Aranguren, 1958, p. 400). Quizá es el



cambio de una situación a otra, donde la predominancia de dimensiones pueda ser diferente a la conocida. Todo cambio o supuesto cambio conlleva una adaptación inicial. Todo periodo de adaptación condiciona la calidad del resto del proceso. A veces, la muerte es previsible, a veces imprevisible. Es positivo adelantar serenamente esa adaptación. Normalmente, la adaptación a nuevas situaciones trae resistencias al cambio, rechazo inicial, pereza, menor aprovechamiento. Ya iniciado, el proceso de implicación y rendimiento se incrementan con el tiempo. Podría representarse gráficamente como una curva ascendente.

El tránsito es, bien la muerte en sí, bien el periodo de adaptación a la muerte. La muerte no se refleja como ascensión de rendimiento, sino como caída de apegos. Podría representarse como una línea descendente. El miedo a la muerte radica en el vértigo, por la altura y la velocidad de caída. La caída es la pérdida de lo identificado con el yo, de los apegos, de lo circunstancial. Procede del ego. Desde el punto de vista del fenómeno o de la evolución humana, el miedo a la muerte no es lógico. Cuando el tránsito se consuma, el yo afectado ha dejado de existir. No se trata, por tanto, de que desaparezca el miedo. Es que no puede afianzarse. No hay quien tema. No existe ya protagonista. Los sentimientos carecen de importancia, porque ya no se experimentan. Para la conciencia, no ocupan lugar. Kardec (1970) decía: «El miedo a la muerte es para muchas personas causa de perplejidad. ¿De dónde procede ese miedo, puesto que ante sí tienen el porvenir?» (p. 240).

La muerte como causa y objeto de apoyo en situaciones terminales.

Mantener a una persona en la *ignorancia no deseada* del riesgo o certeza de su muerte puede ser como una última traición. Conocer esa verdad es un derecho y una justificación de confianza. Comunicarla con suavidad es un deber. Sólo así la persona podrá adaptarse a la situación, reconstruir su experiencia y organizar su conocimiento. Una buena actitud que ayuda entonces es el acompañamiento desde atrás, respetuoso y atento, dispuesto a aprender y concluir, y no a violentar, manipular ni entrometerse en esta íntima asimilación. Según la investigadora Kübler-Ross (1989, 1989b), las personas sabedoras de su muerte —segura, involuntaria y en un breve plazo—, pueden atravesar los siguientes momentos:

Negativa a reconocer la irreversibilidad de su fallecimiento.



Cólera, ira, furor, hostilidad, desahogo contra el entorno; quizá, conductas reactivas de evasión.

Negación o regateo: En el caso de creyentes en alguna forma de Divinidad, tendencia al arreglo, a concertar medidas con Dios o el destino, a cambio de más tiempo.

Depresión, tristeza aceptación de la gravedad del proceso terminal, hundimiento y agotamiento.

Aceptación progresiva. Creciente sosiego, relativa serenidad.

En algunos casos, el entorno del enfermo necesita apoyo, para estar a su altura (Basurko, 1976, pp. 109, 110).

Algunos pacientes pueden detenerse en una de estas etapas —donde se han recreado algunas obras literarias—. La consumación de las cinco fases depende del tiempo entre noticia y desenlace, del modo de comunicársela, de la interiorización del paciente, de los apoyos, etc.

De acuerdo con el llamado *modelo europeo*, Sporken (1978) observa una serie de fases *normales*, por tanto, no aplicables a *todos* los casos, organizadas desde el punto de vista de la información al enfermo sobre su propio proceso terminal:

Ignorancia del enfermo y conspiración de silencio de la familia: El enfermo desconoce la gravedad de su información, pero la familia sí dispone de ella. La familia es, en este momento, la más necesitada de ayuda.

Inseguridad sobre la gravedad de la patología y esperanza de curación: El enfermo desea saber y escuchar pronósticos buenos o posiblemente buenos. La familia cambia algunos de sus comportamientos habituales: recibe visitas inesperadas o multitudinarias, se le compra pijamas nuevos, zapatillas, colonias, etcétera.

Negación implícita: El enfermo intuye la realidad, aunque aún quizá no esté preparado para aceptarla.

Comunicación de la verdad: La familia procede a la comunicación de la evidencia (Marqués Andrés y Oslé Rodríguez, 1998, p. E.4, E5, adaptado).

Según Herrán *et al.* (2000), hay personas cuya última lección ha sido *enseñar a morir a los demás*. De unos cuantos casos de personas excepcionalmente maduras, inducimos las siguientes fases no necesariamente lineales, lo que apunta, al menos, a otras formas muy distintas de morir:



Autoformación e interiorización preliminares:

Durante los años previos, maduración, evolución interior y ayuda a los demás.

Consecuente pérdida de miedo, de ego y aumento de conciencia y autoconocimiento.

Meditación sobre la muerte como una de las cuestiones en las que se resumen todos los interrogantes esenciales de la vida.

Autoconciencia del proceso de muerte:

Conocimiento de la enfermedad, estudio e interés por su posible tratamiento, tanto convencional como alternativo.

Diálogo sostenido y abierto con la familia y las amistades sobre el proceso de muerte-vida.

Eventuales evocaciones o penas, recuerdos de personas significativas en su vida, casi siempre ya fallecidas.

Constatación de la validez del periodo formativo anterior: interpretación de su sentido, menor angustia, serenidad, hondo bienestar.

Acomodación física a la nueva situación:

Sometimiento a la disciplina familiar.

Relativa dificultad o molestia para readaptarse a las nuevas condiciones —lugares, personas, hábitos, accesorios, etc.— que exigirá su enfermedad, desde el momento actual en adelante.

En ocasiones, regresión, capricho, infantilidad, jugueteo con las atenciones de los demás. Risas resignadas.

Preocupación temporal:

Deseo de ver cumplidos sus proyectos o metas.

Interés específico sobre las actividades y objetivos de personas del entorno de amistades y familiar. Cálculos sobre ello: preguntas sobre duraciones, demoras, previsiones, etc.

Acciones de desapego material:

Desprendimiento gradual y moderadamente selectivo de bienes y cosas.

Manifestación de últimas voluntades.

Pérdida de ganas y conformismo.

Sereno y amargo bienestar.



Creciente pérdida de salud:

Intento de mantenerse en el mismo tono activo que días atrás.
En su caso, ciclos de mejoría anormal y mayores pérdidas [su-
biendo un escalón y más de uno].

La muerte como situación terminal

Aunque existe literatura médica sobre el tema desde mediados del XIX, sólo recientemente se ha formado a profesionales para ayudar a morir a pacientes. Cuando el paciente terminal se encuentre en estado de coma o, aun consciente, no pueda expresarse, podrían sopesarse unas sugerencias, que podrían sintetizarse en comprender que la persona está viva y debe ser considerada así hasta que se muera:

Respetar su voluntad o lo que se piensa que sería de su agrado, y actuar en consecuencia. De este modo, el paciente podrá suponer que se tendrá presente de manera análoga su voluntad póstuma. Por ejemplo, si no demanda apoyo religioso o en otros momentos la ha rechazado, no forzarlo: «La demanda de religiosidad no es tan frecuente en los yoes fuertes» (G. Llorca, 2003). Si la requiere o en otros momentos la ha requerido, proporcionársela.

Acompañarle quienes mantienen una verdadera intimidad y simpatía y quienes prefiriera, si pudiera decirlo.

La compañía, deseable a veces, no es cercanía, sino *entrañamiento*: se puede morir muy solo y nada abandonado.

Evitar cuchicheos multitudinarios o aglomeración de visitas y que los acompañantes emitan expresiones de sorpresa, dolor, etc.; conversar en un tono de voz normal o bajo.

A ser posible, ser atendido físicamente por una misma persona del aprecio y satisfacción del enfermo.

Si fuera de su agrado, ofrecerle la mano – aunque alguien tan ilustre como Levine dijera: «Tomar de la mano a una persona que muere es más importante que todas las palabras». Tenemos que ser muy respetuosos en lo que se refiere al contacto corporal, porque no siempre y no por todos es aceptado.

Acompañarle con naturalidad y agradablemente. Hablarle con normalidad de vez en cuando, pero no de cuestiones afectas de tristeza. Ayudarle a gestionar su tranquilidad, a cerrar asuntos y relaciones interpersonales críticas, siempre que la persona lo desee.



Lo anterior puede resumirse en una sola pauta indivisible: *formación y amor —respeto y generosidad más allá del ego—*. Desde ambos puede procederse en mejores condiciones a elaborar el duelo. Probablemente, quien mejor pueda organizar esta atención sea la persona más próxima, quizá la más querida, y siempre quien el paciente hubiese preferido. Los procesos de duelo son procesos de cierre. Lo que en ellos se cierra —porque se puede, no como en el caso de las muertes sorpresivas y fulgurantes—, es todo aquello que mantiene desasosegada o intranquila a la persona.

Cordero (2003) propone los siguientes pasos en el acompañamiento a la persona que deja la vida:

Recordar sólo las cosas buenas que se han hecho.
 Descubrir aprendizajes asimilados.
 Actitud de agradecimiento¹ por lo que esa persona ha dado.
 Revisar lo que se podría haber hecho y no se ha hecho: oportunidades perdidas, relacionar lo que has hecho y lo que no has hecho, aprender del error.
 Síntesis: Volver la mirada al interior.

Para una mejor elaboración del duelo puede ser conveniente seguir siendo generosos y respetuosos una vez producida la muerte. Con tal fin, se pueden seguir tres pautas:

Ni con comportamiento ni con sentimiento, detenerle o retenerle. No transmitirle apegos ni causas de atadura.
 Con comportamiento y con sentimiento, favorecer su partida.
 Contribuir a la buena trascendencia de esa vida aprendiendo de ella por observación y reflexión, madurando por su causa.

La muerte como causa y consecuencia del tiempo.

La limitación temporal puede ser una condición o requisito de felicidad (Kierkegaard) y de sentido y de significado para la vida (Frankl). La conciencia de muerte puede otorgar calidad —autofor-

¹ Perdonar es ponerte por encima, y agradecer es ponerte por debajo.



mación— al tiempo vivido, a lo que resta por vivir y al proyecto de vida que los ahorma. Pero, siendo premisa de su orientación y desarrollo, no es una garantía para ninguno de los dos.

La limitación de la existencia desde la dimensión temporaria no tiene por qué ser causa de angustia, sino acicate de actividad, fuente de motivación, marco de serenidad o motivo de meditación. Si no hubiera un tiempo definido, todo podría posponerse y retrasarse. Que se hiciese o no, carecería de importancia. La conciencia no tendría razones para ser. El caos permanente tendría sentido sin límites, porque no se organizaría. El tiempo, sin embargo, ensarta hechos, fenómenos y seres, y los lanza hacia adelante. Avanza con ellos. Hace de la totalidad una evolución irreversible, con posibilidades de creciente libertad, responsabilidad, orden, complejidad y convergencia. El caos dotado de tiempo se termina ordenando. Mientras el tiempo transcurre, la naturaleza se transforma. Para ello se ultima e inicia permanentemente. Cada uno de sus seres lo hace en su momento y muere a tiempo.

Decía Nietzsche (1972): «Muchos mueren demasiado tarde, y algunos mueren demasiado pronto. Todavía suena extraña esta doctrina: '¡Muere a tiempo!' Morir a tiempo...En verdad, quien no vive nunca a tiempo, ¿cómo va a morir a tiempo?» (p. 114). La razón despierta de Nietzsche nos parece correcta pero incompleta. La otra cara del tiempo es el tiempo relativo o interno. Desde este punto de vista, siempre se muere a tiempo, porque el tiempo es inherente a cada vida. En consecuencia, no habría por qué clamar por aquellos cuyo tiempo ha llegado.

La muerte como factor de la educación

Sólo es posible educar sobre lo que, al menos, se desconoce poco. La reducción de la incompreensión sobre la muerte es posible, y también lo es de la propia educación que incluye la muerte.

Pero la formación —finalidad educativa—, o es autoformación, o no es tal. Por ello, el conocimiento de la muerte es más una consecuencia de autoconocimiento, madurez personal, falta de ego, complejidad de conciencia, experiencia y cambio interior que de análisis de la obra de Tauler, Unamuno, Ortega y Gasset, Flammarión, Rilke, Rahner, Ferrater Mora o Krishnamurti.



Un segundo aspecto crítico es el uso que se hace del conocimiento —significado— que de la muerte se tiene. No es educativo hacer un *uso doctrinario* de la muerte. Sin embargo, es importante destacar que algunas doctrinas que educan para el fenómeno han alcanzado buenas cotas de comprensión que podría aprovechar una educación que incluya la muerte, sin *parcializar* ni sesgar premisas, procesos, ni resultados. Por ejemplo, respecto a la muerte el budismo tiene dos objetivos: adaptación sosegada a lo inevitable, e intimación paulatina con la idea de la muerte:

Ser conscientes de que tenemos que morir es del todo beneficioso. ¿Por qué? Pues porque si no somos conscientes de la muerte no seremos conscientes de nuestra conducta y nos dedicaríamos a malgastar la vida sin ningún sentido, sin analizar qué clase de acciones y actitudes sirven para perpetuar el sufrimiento y cuáles nos aportan la felicidad (Dalai Lama, 2004, p. 33, traducción).

La Filosofía es un pálido y casi inútil reflejo de la educación para la conciencia. Aun así, también son rescatables numerosas contribuciones de aquellos filósofos que llegaron a ser sabios. Por ejemplo, Cicerón dijo: «Filosofar no es otra cosa que prepararse a morir» (Ensayos, I: 123). Pero el grueso de filósofos y de profesores de Filosofía ha perdido de vista esta noble empresa. ¿Quién de estos sigue este rumbo?

Más certera parece la experiencia esencial de Oriente. Deshimaru (1982- 1993) ha dicho que el: «Zazen es el entrenamiento de la muerte» (p. 115). Sin embargo, este maestro no mata la técnica, ni a Buda, ni a sus maestros para demostrar su validez. En la práctica de la meditación se está muy cerca de la muerte: se olvida el ego, se olvida el cuerpo, se olvida todo, La actividad se detiene, el pensamiento se detiene, la conciencia se detiene, todo se detiene. No hay objetivos, no hay contenidos, no hay nada ni no nada. Por eso se dice que el nirvana es parecido a la muerte. Pero la muerte es la cesación perfecta, sin nirvana. Vacío.

La muerte no es una *enemiga*. No hay por qué defenderse con doctrina, con técnica, con ciencia, con esoterismo, o sin ellos. Esto carece de sentido. Tampoco lo tiene convertirla en nuestra *amiga*, porque no es algo diferente de la vida cotidiana. *Amiga* y *enemiga* son conceptos. Los autoengaños pueden asentar prejuicios personales, basar e incluso manifestar estupidez.



Toda nuestra mente es una bruma que los toltecas llamaron mitote. Nuestra mente es un sueño en el que miles de personas hablan a la vez y en el que nadie comprende a nadie. En la India lo llaman maya, que significa ilusión (Ruiz, 2005, p. 38).

La muerte es detención y mutación del conocimiento que los forma y utiliza. Pero no su destrucción, no su final. Nada se pierde. Ni estupidez ni cordura. Educar para la muerte es animar a descubrir autoengaños, considerar el solo fenómeno, meditar sin sesgadura, sin pretender algo concreto, controlar el ego. Controlar el ego puede significar ampliar la conciencia. Ampliar la conciencia es definir el conocimiento sobre la vida. Definirlo es tomar conciencia clara de ello, luego formación para la muerte. Por eso, la muerte es la última lección de la naturaleza para el ego, el aprendizaje necesariamente preventivo.

Si la educación es formación, introducir la muerte en los currícula también equivaldrá a proveerles de una perspectiva más cierta e intensa de la vida o, simplemente, más completa, compleja y consciente. Es dotarles de recursos existenciales para cuando suceden las «muertes parciales»: pérdidas —amistades, objetos, información, económicas...—, separaciones, abandonos, rompimientos de la familia, fallos de la salud, decepciones amorosas, fracasos escolares, profesionales, entre más. Y posiblemente también sea comprender lo contrario: que el ser humano, inconscientemente, en busca de «eternidades parciales», quiere detener el tiempo, retrasar el final, y quizá por ello registra en audio y vídeo, guarda, estudia, recuerda, se aferra a tradiciones. Además, capacita para elaborar mejor la muerte existencial.

La educación que incluya la muerte de forma pedagógicamente adecuada ha de iniciarse desde la etapa prenatal. No es extraña a cualquier profesional consciente de la educación. Un modo especialmente lógico de considerarla es como un tema radical o como parte del currículo y de una dimensión radical, complementaria a las de la educación demandada —dimensión disciplinar y dimensión transversal—.

Muerte clínica

La primera acepción de ‘muerte’ del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2020) es: «Cesación o término de la vida». Por ‘muerte clínica’ se entiende el criterio científico que define cuándo ocurre esto en un organismo vivo, con especial referencia al humano.



Este criterio ha variado varias veces en la Historia de la Medicina, como ha explicado el profesor Frontela (2009). Por eso, lo que hace unas décadas se entendía por ‘muerte clínica’ no coincide con la comprensión actual. Lo constatan casos que han recobrado la salud después de haber permanecido durante horas sin actividad respiratoria ni cardíaca (Bruns y Thiel, 1930). La causa de la movilidad del criterio ha sido el avance científico y tecnológico, que hoy permite ver y conocer lo que en otras épocas no se percibía. Con esta perspectiva, es posible que los avances de la ciencia futura lo vuelvan a modificar.

No es preciso ser un científico para detentar este concepto de muerte. Es más, en numerosos científicos coexisten varios conceptos de muerte. Cuando el concepto de muerte es sólo éste, las elaboraciones posteriores pierden relevancia, pasando a ser poco más que ficción. Por ejemplo, puede asimilarse a este concepto el poema de José Infante (2009) *La muerte sí es el final* —véase la excelente declamación que Otero (2020) dedica a Ramona en <https://www.youtube.com/watch?v=jQutphLFFs8>—:

La muerte sí es el final por mucho
que intenten engañarnos con canciones,
con himnos, con plegarias y salmos.
Es la muerte el final y es justo
que así sea. Que no existan
ni premios ni castigos. Solamente
que nos dejen perdernos en la nada,
desde donde vinimos sin haber sido
previamente invitados.

Muerte como parte de la vida

La muerte es una parte de la vida de características especiales. Todos los seres vivos acaban por morir en este universo. Sólo la complejidad de conciencia parece contradecir a la entropía.

Entre plantas, aves, bestias e insectos, algunos nacen por la mañana y mueren a la noche, otros viven todo un año y otros más duran diez, cien o mil años. Otros, está comprobado que no mueren nunca. Pero acabará por morir su estrella, su sistema planetario. Finalmente, como se ha dicho, todos mueren. La diferencia está únicamente en la duración.



También nosotros morimos. Todo lo que hacemos y tenemos tiene su final, y, o se destruye, o se transforma.

Es la misma verdad para el hombre. Mientras vive, trabaja, se ocupa en algo, tiene cuidados y hace proyectos como si fuera a vivir eternamente. Pero, cuando el espíritu se dispersa y el hombre muere, no puede ni criar la carne necesaria para cubrir sus blancos huesos. La muerte llega a él exactamente como a las plantas, aves, bestias e insectos (Chang Shihyuan, 2000, p. 428).

Siendo así, desde un punto de vista ambiental y natural la muerte sólo existe relativamente: predomina el carácter de proceso evolutivo. La muerte parece ser una estratagema de la naturaleza para que los tiempos no envejecan y todo se renueve, de modo que la conciencia pueda seguir mirando y anhelando con renovado impulso. Como las olas. Como las generaciones. Ojalá como los colectivos, los *ismos*, las instituciones. La vida se prolongará tanto más cuanto mayor sea la capacidad de renovación interior, de aprender a morir y a nacer de nuevo. Esta observación fenoménica pudiera ser algo más que una correlación o que una asociación de sucesos.

Cuenta una leyenda inglesa que, estando la madre de Jack debatiéndose entre la vida y la muerte, su hijo bajó a la playa cercana a aliviar su tristeza. De repente, una silueta alta y delgada, se acercó a él, vestida con una capa negra y el rostro tapado, y le preguntó por la Granja Beanstalk, que era donde él vivía. “¿Quién quiere saberlo?”, preguntó Jack. “La muerte”, respondió la dama. Jack le pidió que lo demostrara metiéndose en una pequeña botella. La muerte se encogió hasta meterse allí dentro. Jack había atrapado a la muerte y volvió a casa feliz, donde encontró a su madre totalmente recuperada y con mucha hambre. Cuando Jack empezó a buscar comida se encontró con que los animales no se morían y las verduras no podían salir del huerto. Los días pasaban y nada moría, todos tenían cada vez más hambre. Y, además, cada vez había más de todo, más moscas, más pulgas. “Todo esto es muy raro”, dijo la madre, “¿Qué has hecho?”, Jack le contó lo sucedido. “Vas a tener que sacar la muerte de la botella”, siguió la madre. Cuando así lo hizo. La muerte le dijo: “Quizás ahora entiendas que no soy enemiga de la vida, pues sin mí, no existiría. Somos dos caras de la misma moneda, no podemos existir la una sin la otra” Y se despidió. Jack volvió a la playa a mirar las olas ir y venir, al regresar a casa, encontró a su madre sentada en su mecedora favorita, con cara de serenidad, muerta (Bowley, 2001, adaptado).



La vida existe por la muerte. Como la vasija y su oquedad, se definen mutuamente. Por tanto, la vida sólo vista por la vida no sólo adolece de perspectiva y peor visión, es una irrealidad.

Una máxima de la enseñanza, ligada a un concepto básico de ‘enseñar’, es que ‘enseñar es mostrar, pero mostrarlo todo’. Si se muestra una parte y lo que se enseña se la llama ‘todo’, se estará encubriendo, manipulando o parcializando la realidad. Desde luego, se estará enseñando mal. Por eso, no mostrar el fenómeno global de la vida, incluyendo la muerte, a sabiendas o sin saberse, podría definir una mala práctica docente generalizada con base en el egocentrismo y la inconsciencia (Herrán y González, 2002; Herrán, 2016; Herrán, Valle y Villena, 2019). La alternativa pedagógica es la indagación honesta, orientada a intentar comprender la muerte desde la vida y la vida desde la muerte.

De entrada, las apariencias pueden engañar: aunque la muerte se eluda, por tabú, indiferencia o incompreensión, puede ser más difícil definir la vida que la muerte. De hecho, ni los naturalistas del XIX, ni los biólogos del XX han podido concretar qué es la vida (J. Lovelock, 1992; 1993, p. 6). En cambio, la muerte puede definirse como final de esa vida. Es decir, desde un punto de vista biológico, la muerte depende de la vida, no al revés.

La muerte desde la vida puede observarse de manera potencial, no real, porque muerte y vida son dos orillas entre las que se salta, nunca se tocan. La conciencia humana puede ser testigo de esto. Por eso dijo Epicuro que: «La muerte no es nada para nosotros, porque cuando nosotros estamos la muerte no está, y cuando ella viene nosotros ya no estamos» (Epicuro). O el maestro Dogen Zenji: «La leña no puede ver sus cenizas, las cenizas no pueden ver la leña» (*apud* Deshimaru, 1982). Otra cosa es el miedo, el sufrimiento, el dolor posible. Pero esos no son muerte, sino circunvalación, antesala, *peri- muerte*.

Desde la vida se puede contemplar, a lo sumo, la cercanía de la muerte, en forma de causas posibles, e intentar controlarlas. Pueden venir del exterior y las circunstancias o del interior, esto es, por envejecimiento natural —programa cronobiológico reflejado en los telómeros—, degradación del organismo, errores en la transmisión de información genes-proteínas, etc. «En resumen, pues, las condiciones de la vida son las condiciones de la muerte. [...] La muerte está en el vivir y, como vieron los filósofos del Nirvana, la muerte está en el querer vivir» (Morin, 1983, p. 457).



Los sistemas naturales inestables tienden a estabilizarse. En la medida en que el sistema vivo individual es un —«ser para la muerte»— (Heidegger, 1984; Morin, 1983, pp. 342, 343) o que «el objetivo de toda la vida es la muerte» como afirma Freud, deducimos que la muerte puede entenderse como equivalente a equilibración, a nivelación. Es decir, si cada vida es una existencia inestable, su muerte podría conceptuarse como inexistencia estable. Desde su alta interdependencia y relatividad, se ha dicho que pueden nombrarse relativamente (Chuang Tzu, 1977).

Ahora bien, como decía Teilhard de Chardin (1967, 1984), la interiorización y la reflexividad, que definen la evolución de la vida interior humana, son, que se conozca, una excepción en un universo entrópico, porque su tendencia es a más y más complejidad de conciencia. Así como en el plano de la evolución de la conciencia la evolución parece irreversible, en el plano vital cada vida y cada muerte llaman a más y a más vidas. Entonces, se produce lo que Osho (2004) observa en la naturaleza: que los árboles robustos y en plenitud mueren cediendo el paso a tiernos brotes, porque la naturaleza lo prefiere así. Esto ocurre siempre porque la vida guarda en sí la semilla de su propia muerte, y porque la muerte tiende a transformarse en atrio de nueva vida, «deseosa de sí misma», como diría Khalil Gibrán.

Desde esta perspectiva, la muerte no es sólo un hecho puntual. Es una certidumbre vital desde que una especie existe o desde la concepción para el individuo. Mientras se vive, se muere, gracias a lo cual el ser puede vivir mejor, mientras se siembran condiciones de nueva vida para otros. Se avanza por lo que se deja atrás. Vivir es, a la vez, despedirse y dar la bienvenida a la trascendencia.

El resultado de este diálogo tiene dos lecturas: una miope y otra de profundidad. La miope es la que entiende la vida y la muerte como fases de ciclos vitales. La vasta es la evolución, en todos los planos: de especie, social, personal. El ser humano, desde muy pequeño, puede comprender las dos. Pero se suele fijar su visión en la concreta, la cercana. Por eso no ha de extrañar que la evolución interior y exterior —suplantada burdamente por el ‘desarrollo’— sea, junto con la muerte, un tema radical, incomprendido, lejano a la enseñanza o a las intenciones curriculares.



Muerte como fase de un ciclo vital

Entender que la muerte es una fase, una forma sencilla, dinámica, superficial, narrativa, de interpretar la muerte como parte de la vida, es válido como primera aproximación infantil de la mirada evolutiva.

Responde a la realidad, pero sólo a parte de la realidad. Por eso, quedarse en ella evita avanzar en la educación basada en la conciencia, porque la consideración de la muerte como fase de un ciclo vital adolece de sentido evolutivo: es como un fotograma sin argumento.

Con esta perspectiva, vida y muerte tienen en común que se perciben y juzgan desde su apariencia dual y su sucesión cuasi dialéctica. Esto es realidad, pero la realidad es que vida y muerte son procesos indistinguibles. Por tanto, su proceso es también un fenómeno aparente. Así, el ciclo vida-muerte responde realmente al fenómeno 'vida-muerte' o 'muerte-vida', en síntesis, es insoluble. Si no se comprende así, no se comprende.

Por tanto, la comprensión de la muerte en el seno de un ciclo puede ser superficial o profunda. Es profunda cuando va más allá del ego, lo que equivale a más allá del miedo. Por ejemplo, esto ocurre en este testimonio:

Si amara los árboles, la puesta de sol, la hoja que cae, si amara los pájaros; si estuviera atento a los hombres y mujeres que lloran, a los pobres, y si de veras sintiera amor en su corazón, ¿temería la muerte? ¿La temería? (Krishnamurti, 1994).

Desde una perspectiva profunda del ciclo vida-muerte, también ocurre que se pierden de vista tanto la vida como la muerte. Esto ocurre en esta vieja historia: «Un maestro y un discípulo fueron a unos funerales. El discípulo preguntó al maestro, señalando el ataúd: '¿Está vivo o muerto?'. El maestro le respondió: '¡No puedo responder, no puedo hablar!'. El maestro era hábil, ni positivo ni negativo» (Deshimaru, 1982, p. 43).

El ciclo vida-muerte ocurre entre seres, pero también en cada ser. La vida y la muerte se inician juntas: no son dos líneas paralelas o convergentes, son la misma línea. Comenzadas, coexisten. Si no procediesen juntas, carecerían de sentido común, y sí lo tienen. Mutuamente se contienen, mutuamente se engendran y, por eso, se suceden, para ser en unicidad.



Padmasambhava (s. VIII), hipotético autor del *Bardo-Thodol*, no escribió de la muerte, sino del alma del extinto. Pese a ello, dice:

A este fin, conviene incluir la muerte en la vida cotidiana, no como un rechazo de la vida, sino como parte inseparable y necesaria de la vida. Puede penetrar en esta esfera de experiencias, no se trata de hacer consideraciones morbosas —que pertenecerían a un mundo muy distinto y servirían a unos fines muy diferentes— sino de descender al fondo del núcleo del ser en el que encontramos a la vida y a la muerte indisolublemente unidas (Anagarika Govinda, 1991, p. 20).

Y Sri Aurobindo, no tan profundo y profundo, a la vez, observa que:

La vida y la muerte son, de hecho, una sola y la misma cosa, y se puede afirmar, según te coloques en distintos puntos de vista, que toda muerte no es más que un proceso y una transformación de la vida, o bien que toda vida no es más que una actividad de la muerte. Ambas son en realidad una misma energía cuya actividad se nos manifiesta bajo dos aspectos complementarios (*apud* Satprem, y L. Venet, 1990, p. 113).

La vida y la muerte, por su mutuo dinamismo energético, están orientadas a la trascendencia o el sentido de la evolución, tanto colectiva como personalmente. Cada ser humano puede vivir más y morir menos o vivir menos y morir más, según su impulso o contribución a ella. Se puede morir en vida y se puede vivir muertos. Lo propio del ser humano es aceptar esta relatividad y participar como conciencia generadora de evolución. Por eso nadie es sólo o sobre todo un mediador, y menos un educador. Una vez adquirida esta conciencia, la visión de la muerte-vida cambia.

En el libro *Tian rui* de Lie zi (1987), la unicidad ‘vida-muerte’ se dinamiza y aplica a la conciencia humana, y se dice:

Zi Gong dijo: La longevidad es algo querido por el hombre, pero la muerte es por él aborrecida, ¿cómo podéis decir que os es motivo de alegría? Lin Lei le dijo: Muerte y vida son como ir y venir, así que, ¿cómo voy a saber que el morir aquí no es nacer en otra parte! ¿Cómo voy a saber que vida y muerte no son lo mismo! (p. 31).

Muerte como parte y fase de la evolución: liberación de información

Agudelo y Alcalá (2003) exponen, desde la perspectiva del *paradigma de la evolución* (Sandín, Agudelo y Alcalá, 2003), que:



Para entender cómo funciona la Vida es necesario buscar el significado de la muerte de los organismos y aceptar que no es privativa de lo biológico. En todo proceso, parte de la energía del sistema "muere", se entropiza. [...]

La muerte es el final de la duración de la interacción de los elementos de un sistema que lo definen como tal. Al ocurrir la muerte, la Información fisiológica definitoria del sistema, orgánico en este caso, cesa su función y se libera uniéndose con la Información abstracta que el sistema ha liberado a lo largo de su Vida útil. Esta propiedad ontológica de todo lo material no significa un fin, sino un cambio dentro de un proceso más complejo, en el cual debe permanecer hasta que éste a su vez llegue a su fin y en turno se integre de manera fractal en otro sistema.

La materia de un sistema biológico está obligada a luchar contra la entropía. Sin embargo, finalmente se somete a la segunda ley de la termodinámica, por lo que al cumplir su duración el sistema termina en el equilibrio y sus elementos tienden al desorden, la ignorancia y la mínima complejidad. No así la Información del sistema, que alcanza la máxima complejidad y accede a los campos cuánticos correspondientes. Se insiste sobre el hecho de que, en los sistemas biológicos, la Información, al tener que equilibrar la ecuación energética, debe alcanzar su máximo potencial y llevar al orden y a una creciente complejidad las estructuras emergentes. Así se llega a la conclusión de que la Vida tiene en el proceso de la muerte una vía para transmitir su Información fisiológica, aumentando así el Conocimiento y Complejidad del Universo. La muerte tiene un papel biológico muy importante al completar los ciclos vitales y generar nueva Vida. Sin embargo, es aún más importante la participación que la muerte tiene en el aumento del Conocimiento. Al morir, los organismos liberan toda la Información adquirida en su interactuar con el medio.

Esta concepción parece compatible con la concepción del Qi chino, según la cual en el momento de la muerte se expande, como una gota de agua en un océano.

Pasada al plano de lo humano, puede ser asimilable a razones como la segunda parte de la indagación del maestro manu Gascón (1997), cuando dice que «hay dos clases de vidas: la vida que muere y la vida que trasciende. Y la vida que trasciende nunca muere del todo». ¿Por qué? Porque la trascendencia no tiene por qué ser positiva. Por tanto, pudiera ser más preciso que «En la evolución humana, todo trasciende, nada se pierde: lo que se hace bien, lo que se hace peor y lo que se deja de hacer» (Herrán, 2006).



Tampoco parece alejada esta noción de muerte a las concepciones místicas dentro de la tradición oriental, que sintetizamos en la tesis de Blay Fontcuberta (1990): «No existe la muerte. Sólo existe la Vida a través de sus transformaciones» (p. 109). Sin embargo, los científicos pueden estar tan aterrorizados con su propia muerte como cualquier otra persona. Parece que la ciencia y sus aproximaciones ha hecho *bypass* con ellos. Lo mismo suele ocurrir con la formación de otros profesionales, como los docentes. De hecho, ocurre habitualmente con todos los procesos autoeducativos, y por ello el gran reto es la coherencia. Pudiendo admitirse esta consideración, ¿no tendrá esto algo que ver con el enfoque y el proceso formativo de tales profesionales?

Algunos científicos comparten la tesis de que la vida, particularmente la humana, es un accidente evolutivo:

Teniendo en cuenta la accidentalidad de nuestro sistema solar, de las condiciones de nuestro planeta, del nacimiento de lo que llamamos seres vivos en él y de la evolución de las especies actuales y del hombre moderno, bien puede afirmarse que la especie humana es un puro accidente, una mera casualidad, un efímero suceso en el Universo. Esta realidad debe difundirse entre la especie para dotarla de la humildad de que carece y acercarla más al medio natural del que procede y en el que está inmersa (Álvarez, 2005, p. 21).

Accidente o incidente, es, está y la desarrollamos. A partir de aquí, como lo es la historia, la muerte es un dato de la evolución. Luego es evolución. La evolución es irreversible pero no espontánea, inevitable pero no gratuita. Es la totalidad en dinamismo, donde nada se pierde. Su lógica matemática se conoce en parte. Lo justifica todo. Es finalmente constructiva. Individualmente, permea cada vida. Estimula su continuidad, su trascendencia. Le da valor, utilidad. Vivir bien es morir bien. Morir bien es trascender bien.

Cuando se conoce al fallecido, su muerte canaliza la atención hacia la información que ha generado. Señala su legado. Desde esto, se valora lo que se recuerda de su ser. Pero la memoria no es neutral. Decía Einstein (1980), siempre científico, siempre humanista: «Pienso mil veces al día que mi vida, externa e interna, se basa en el trabajo de otros hombres, vivos o muertos». Cada muerte es un paso hacia la evolución (Teilhard de Chardin, 1984). Es un acto solidario de futuro. La vida responsabiliza a quien va a morir. Su muerte responsabiliza a quienes quedan. Verdaderamente, las



muertes cementan la evolución. Individual y socialmente, se verifica la relación siguiente:

Vivir para estar mejor / Estar mejor para hacer más / Hacer más para ser más / Ser más para ser mejor / Ser mejor para darse más / Darse más para morir bien / Morir bien para trascender bien / Trascender bien para contribuir mejor a la posible evolución humana.

Es la lógica de la *hominización* a la *humanización*. A partir de la idea de evolución continua, de fluir permanente, de unicidad, de alternativa, de reflexión, de creación, de libertad, de conocimiento y de complejidad de conciencia, autores como Einstein, Thom, Prigogine, Laszlo o Teilhard de Chardin han definido un marco de conocimiento-fenómeno en función del cual el devenir humano y su evolucionar depende por entero de nosotros mismos. Siendo así, «El destino no es una fatalidad. Al menos, puede no serlo. Y esto es nuestra gran esperanza y nuestra gran turbación» (F. Mayor Zaragoza, 1988, p. XIX). La evolución —como defiende Laszlo— no es un destino sino una oportunidad.

Muerte como parte y fase de la evolución: muerte continua y liberación de información

Desde un punto de vista evolutivo y a todos los niveles —celular, personal, colectivo, filogenético—, la muerte es una condición necesaria. «La serpiente se muere cuando no puede mudar la piel» (Nietzsche, 2001, p. 279). Perder piel significa que ha crecido. Al ser humano le pasa algo parecido, en un plano biológico. Hasta tal punto llega la intensidad de la renovación celular que cada día que pasa, cuando barremos el polvo de la casa, lo que acumulamos son descamaciones de nosotros mismos. Por ello, hasta cierto punto, nos barremos. No hay otro modo de evolucionar que entender la educación como proceso de pérdida, de *descondicionamiento*.

Es la forma contraria o complementaria al modo de entenderla por la UNESCO, por cualquier sistema educativo o por el mejor pedagogo, que no suelen salir del aprendizaje, o sea, de la adquisición de conocimientos. El cuerpo humano es una buena metáfora para ir aprendiendo a morir en otros planos: psíquico —emocional y cognoscitivo—, institucional y social. Así, del mismo modo que nos nutrimos, necesitamos defecar, y así como aprendemos a desarrollarnos en todos estos planos, tenemos la misma necesidad de soltar, de morir en estos mismos planos.



La evolución del conocimiento en una persona o a escala científica o social también lo requiere. El proceso dialéctico propio del conocimiento es la estructura de la posible evolución, es un monumento de la lógica a la muerte. En ella, el conocimiento nuevo permanece solidario a lo anterior, sea para confirmarlo o para rebatirlo, o en cualquier caso para superarlo o trascenderlo. Con ello *lo muere* y, tomando su semilla, lo desarrolla en un verdadero *homenaje evolutivo*. Desde un punto de vista institucional son tan importantes las actividades de *adquisición, mantenimiento y pérdida* como de *renovación*. Si la renovación es creativa, intencional y planificada, se desarrollará mediante procesos de *innovación*, que, a la postre, podrán contribuir a la eficacia, a la capacidad de aprendizaje de y desde sí misma e incluso a la *madurez organizacional* (Herrán, 2004, 2011a, 2011b).

La desaparición de personas, grupos, ideologías, generaciones, imperios, es una condición para el surgimiento de otras nuevas, dotadas del imperativo de aprender y el derecho a equivocarse y acertar en y para esta tarea conjunta que no pertenece a nadie y es de todos. Así pues, desde un punto de vista social, su desaparición física es una necesidad evolutiva, entendiendo tal *muerte* como una ayuda para la trascendencia hacia una posible evolución dialéctica que, como tal, no da de lado ni obvia lo anterior.

Con las muertes ocurre como con el agua de los ríos, que fluye y no se pudre, o como con las hojas del árbol, que caen para permitir la emergencia de otras nuevas y del desarrollo del árbol completo. En la naturaleza, los viejos árboles son sustituidos por tiernos brotes (Osho, 2004); la naturaleza lo prefiere así, para poder seguir evolucionando.

Una enseñanza que no tenga en cuenta la muerte impide una mirada global y evolutiva, un percibir al ser humano como perteneciente a una especie que habita un lugar que nos condiciona y al que condicionamos, que nos nutre y al que nutrimos como habitantes de un planeta inserto en un universo que evoluciona a través de la muerte, del cambio, de la transformación, de la extinción, de la información y de la organización de la conciencia.

Si al nivel personal no existiera muerte continua, porque las enfermedades mortales se fueran curando, finalmente moriríamos de síndrome metabólico y enfermedad cardiovascular o de cáncer. Por ejemplo, las investigaciones de María Blasco sobre los telómeros y la telomerasa apuntan a que la especie humana está programada evolutivamente para que a partir de los cuarenta a cincuenta años



se inicie el declive orgánico, y por tanto se incrementen progresivamente las posibilidades de desarrollar un cáncer. Pero otros investigadores no piensan lo mismo: Seoane, por ejemplo, postula que: «El cáncer dejará de ser una enfermedad mortal».

Si la vida fuera indefinida, aparecerían otras causas de muerte diferentes a las enfermedades, por ejemplo, ligadas a accidentes o descuidos, difícilmente predecibles, con lo que la muerte continua a nivel de especie, desde el cese de la vida individual, sería un hecho de nuevo necesario para la evolución filogenética.

Muerte como elaboración doctrinaria cultural o religiosa

Las elaboraciones doctrinarias de la muerte son construcciones graduales realizadas desde discursos apoyados en premisas, intereses, prejuicios, supersticiones, argumentos —universales, intersubjetivos, pseudológicos— de una cultura o religión institucionalizada de referencia.

Su validez es parcial: sirve a una comunidad y no a otra. Se mantiene por un programa mental colectivo, que es preciso enseñar, fortalecer y avalar continuamente, mediante un proselitismo que, para los ismos originales, es vital. Los programas lo son de certezas, de puntos de llegada. No incluyen la duda. El modo más eficaz de construir certidumbres es refiriéndose a lo indemostrable, que rodea a los textos sagrados, en su caso, las creencias, las fes, las supersticiones, los mitos, las regresiones culturales, los ritos, los exorcismos, los funerales, los enterramientos, los cultos, las tumbas, las plegarias, la salvación, la condenación, el infierno, el paraíso, la culpa. Dos contenidos característicos utilizados tradicionalmente por culturas y religiones en su elaboración doctrinaria son 'la muerte' y 'Dios'.

Este recurso tradicional es, además, ancestral. Surge, probablemente, con la emergencia de la conciencia social de muerte, al menos con el *Homo sapiens neanderthalensis*. La conciencia de muerte puede interpretarse de dos modos no excluyentes: o introduce la desolación y el horror en el corazón mismo del puesto egocéntrico del hombre —de *humus*, tierra— en el universo, o bien donde de 'ser para sí' pasa a 'ser para la muerte' (Morin, 1983, pp. 342, 343), o permite vivir con mayor lucidez y, por tanto, sin miedos inducidos.

El adoctrinamiento sustituye y despista la educatividad original. Eventualmente, pone en contacto la honradez original con la invalidez de las soluciones prestadas, que por su fragilidad se muestran



una y otra vez como útiles en el tiempo y para muchas personas. Además, siempre favorece existencial y descaradamente a algunos, que son los que están en lo más alto de la jerarquía. La metodología deformadora de la doctrina cultural o religiosa se apoya en su capacidad limitadora vertical —o personal— y horizontal —o social—. La doctrina se arroga la exclusiva de aliviar la limitación que ella misma genera. Si se abandona, actúa la culpa. Si se permanece en ella, el peso del ego lastra la conciencia.

Se sea consciente de ello o no, desde la identificación con las doctrinas, siempre se pierde. Por eso ninguna persona despierta, ningún buda vive identificado o persuade para ello. Más bien al contrario. No obstante, podría ser pedagógicamente aceptable, si fuese provisional, temporal. Pero ninguna doctrina prepara para el abandono del nido o de la escuela; al contrario, condiciona para la dependencia. De este ciclo vicioso depende su supervivencia institucional. Teniendo en cuenta que el círculo es una figura plana que por tanto no tiene altura ni profundidad, las doctrinas cambian poco, y si lo hacen, el cambio es cortical, no promueven el cambio radical o la elevación en pérdida de ego y en complejidad-conciencia de sus adeptos.

Cuando la persona identificada se interioriza e indaga en la muerte o en Dios, se topa con la doctrina. Estos dos conceptos —muerte y Dios— son los puntos de apoyo de las palancas para activar las mayores estafas de la historia. Ante ello, la Pedagogía debería pronunciarse (Herrán, 2018b). Las doctrinas se sitúan entre la persona y la muerte, como un preservativo. Evitan la salida de la cueva (Platón, 1969), porque sería su final. La metodología *impermeabilizadora* es el menú de ‘laberintos’ y ‘distractores’ que aseguran la ruta de la eficacia, en nombre de la verdad o como cauce exclusivo de reducir la angustia vital, las crisis o la inseguridad.

Entre los laberintos más utilizados hay *a priori*, requisitos, filtros, disfraces, ritos, mitos, ficciones, credulidades, ingenuidades, arbitrariedades, citas canónicas, etcétera. Entre los distractores más prácticos están los mitos sobre la muerte. Son gestos y ecos de ego. Son distractores, porque confunden todo: continente y contenido, muerte y *peri-* muerte, cadáver y ser, trascendencia y parafernalia, rito y alivio.

Dentro del programa mental personal y compartido de las doctrinas, los laberintos y los filtros ofrecen subprogramas o rutinas que pueden adoptar la forma de seguridades, soluciones finiquitas, dependencias, identificaciones concretas, bloqueos cognoscitivos, complicaciones, dificultades sin respuesta, afianzamientos, predis-



posiciones, prejuicios, creencias, opiniones, motivaciones sin salida, reconocimientos o premios anhelados, culpas, miedos, supersticiones, convicciones especiales, fanatismos, barbaries condicionadas.

Laberintos, filtros y subprogramas pueden generar, bien sensaciones de encontrarse en la verdad, porque existe una capacidad de dominio cognoscitivo, desde la que todo tiene su alternativa confiable, o bien temores y aprensiones que pueden martillar conocimientos definidos o la razón general. El daño formativo puede llegar a neurosis, y ser tan grande como inadvertido, por su cotidianidad y su extensión social. En efecto, su generalización social parece avalar la pseudo vida interior en algunos de estos océanos de mediocridad. Todo ello, porque a la mayoría de los seres humanos gustan de identificarse y vivir en multitudes, a pesar de la advertencia de sabios, como Antístenes, Diógenes de Sinope, Séneca, Erasmo de Rotterdam, Schopenhauer, Locke, Voltaire, Montaigne, Ingenieros, entre otros.

Las reacciones básicas son dos, motivadas fundamentalmente por un miedo a la levedad: la reflexión o rebote, desde la que se produce la identificación con un *ismo* contrario, concursante o rival, y la refracción o difuminación casi siempre estéril en el programa condicionante.

Sin razón sienten ese miedo, pero qué quieres, se procura persuadirles durante la juventud de que hay un infierno y un paraíso, pero es más seguro que irán al infierno, porque se les dice que aquello que es natural es un pecado mortal para el alma. Cuando llegan a grandes, si tienen algún raciocinio, no pueden admitirlo y se hacen ateos o materialistas, y es así como se les induce a creer que fuera de la vida presente, nada existe. En cuanto a los que han persistido en sus creencias de la infancia, temen ese fuego eterno que ha de quemarlos sin destruirlos (Kardec, 1970, p. 240).

A modo de síntesis: las elaboraciones doctrinarias culturales o religiosas se diseñan, nutren y desarrollan más desde el ego y el narcisismo compartidos que desde la conciencia. Por su naturaleza, entre ellas no quieren-querer y no pueden converger, *desidentificarse* de sus formalismos, renunciar a lo divergente, autocriticarse, rectificar, ser humildes, coherentes, a riesgo de desintegrarse y diluirse por una educación con base en la conciencia. Por ello, no tratan de otra cosa, sin dar un paso en aquel sentido. Se contradicen en lo profundo. Fácilmente caen en hipocresías e incongruencias. Sus razones son parciales, por lo que se invalidan esencialmente. Predomina en ellas una conciencia de sistema rentable, cuyos objetivos



básicos son tres: sobrevivir, desarrollarse y asociarse con quienes pueden favorecerlos.

Tampoco ponen sus programas mentales en función de suprasistemas o intereses generales, porque, así mismo, significaría su muerte como sistemas. Por ejemplo, se pueden valer de la variable ‘humanidad’, ‘evolución humana’ o ‘universalidad’, pero no se alinearán en función de ella. Esta es su inconsecuencia más importante que, junto a todo lo dicho, mostraría que la educación que incluye la muerte, comprendida como proceso evolutivo del ego a la conciencia, no puede arraigarse y encapsularse en ninguna elaboración doctrinaria. Sí será educativo, formativo, mostrarlas, enseñarlas, comunicar que son muchas y que todas responden a un mismo patrón, pedagógicamente denunciado e indefendible. Así mismo, se pueden valer de la propia conciencia, pero aplicada a su programa mental constitutivo y del que dependen. No en balde, la conciencia puede ser un producto enmascarado del ego.

Desde una perspectiva educativa, con doctrinas institucionalizadas no se llega lejos. Sólo a veces es mejor seguir con ellas que caminar en soledad. Desde un punto de vista formativo, pueden ser buenas en alguna fase de la evolución personal. De otro modo, la buena doctrina, como la buena enseñanza, pretende ser innecesaria alguna vez. De hecho, el mensaje común de los grandes maestros de la humanidad, a los que la mayor parte de las doctrinas religiosas siguen, no fue otro que desarrollar una conciencia propia más allá de la ignorancia y del ego personal y colectivo, a través del cultivo de la razón propia, criticando y luchando, en ocasiones, con los clerigos de la época. Con todo, ¿cuáles anhelan dejar de ser necesarias?

Este podría ser un eje rector de una pedagogía radical e inclusiva de orden social, a través de todo sistema social que se sepa educativo, que deberían ser todos. Y, sobre todo, desde los sistemas educativos y de medios de comunicación, con docentes y periodistas formados para favorecer la educación de las personas.

Muerte cultural

En la sociedad del egocentrismo, las culturas no son una excepción. Cuando se encuentran con otra en el mismo espacio, tiende a *fagocitarla*, como pasa con muchas estrellas binarias.



La muerte de culturas, lenguas, pueblos estaría a medio camino entre la muerte personal y la muerte total. Amplía, la acepción de pérdida significativa e incluso de duelo convencional. Este duelo puede ser personal, pero también, social. Puede ser gradual, y heredarse o extenderse muchísimo tiempo, durante siglos.

Incluso, cabe la posibilidad, por causa de la plasticidad y manipulación de la memoria, que cambie con el tiempo, que se desarrolle o distorsione, hasta distanciarse de su causa original. También es posible que se conserve o cristalice en testimonios, investigaciones, libros, museos. Pudiera, así mismo, minimizarse, o perderse y olvidarse absolutamente.

Muerte total

El concepto de «muerte total» es relativo y objetivo. Entendemos por tal la desaparición indiscriminada y total o casi total de una especie en su contexto, o del contexto o entorno en donde una o más especies existen. Puede aparecer como hecho consumado o como amenaza.

Es uno de los conceptos de muerte que antes realiza el niño, por ejemplo, la extinción de los dinosaurios. En este caso, sería un hecho consumado, aunque en la actualidad quedan supervivientes y descendientes de dinosaurios.

A la «muerte total» pueden asimilarse las extinciones de humanidades, toda vez que hoy sólo hay una conocida, y en momentos de la vida del planeta Tierra llegaron a convivir cinco humanidades a la vez. Son asimilables también a este concepto las amenazas de guerra global, —por ejemplo, la «guerra fría» (1947-1989)— y las grandes catástrofes: supervolcanes, grandes terremotos, mega tsunamis e inundaciones, grandes incendios, impactos de grandes asteroides u otros cuerpos celestes, grandes explosiones, pandemias, sequías, grandes huracanes o tifones.

Cuando alguna de estas u otras hecatombes afecta a una civilización, pueblo o cultura, podría hablarse de «muerte total cultural» o «muerte total relativa». Podría incluirse en esta categoría el mito de la Atlántida o el fin de los minoicos por la erupción del volcán Santorini y el tsunami asociado a la fragmentación de parte de su isla, por ejemplo.



Las «muertes totales» asocian pérdidas enormes. Pero en quienes quedan pueden potenciar la conciencia desde una amplia diversidad de ángulos formativos realistas y relegados por la razón ordinaria: conciencia de finitud, conciencia de fragilidad, conciencia de unidad, conciencia de solidaridad, conciencia de compromiso social, conciencia de la importancia de las relaciones, conciencia de provisionalidad, conciencia de lo esencial o radical y de lo existencial o accesorio, conciencia de oportunidad para crecer, conciencia de oportunidad para conocer, conciencia de oportunidad para perder.

Esta apertura, desde este concepto de muerte, muestra como la de una flor, los campos de evolución interior y social relacionados con la educatividad de la conciencia de muerte.

El concepto de «muerte total» tiene otra lectura: la del observador, de modo que, si este desaparece, todo desaparece. Es la lectura solipsista o, quizá, simplemente fenoménica. Simplificando, todo dependerá de si se da prioridad a los puntos que forman la circunferencia o a su centro.

Muerte parcial

Las «muertes parciales» (Herrán et al., 2000) tienen que ver con pérdidas relevantes, que no son fallecimientos significativos, por ejemplo, de seres muy queridos. Las experimentan las personas a todas las edades, sin solución de continuidad. Quienes las sienten pueden ser individuos, grupos, instituciones, sociedades, civilizaciones. Pueden ser abruptas o crónicas.

Podrían ser clave potencialmente formativa para la progresiva toma de conciencia natural de la muerte, desde las primeras edades, y que ocurre durante toda la vida.

Algunos ejemplos:

En los más pequeños, pérdida del chupete, cortes de pelo y uñas, soltar la caca en el retrete.

La soledad, quietud, dormir, meditar.

Fallecimientos cercanos o lejanos o, en general, las muertes de otros, porque “*Homo totiens moritur, quotiens amittit suos*” —El hombre muere cada vez que pierde a alguno de los suyos— (Cobo Medina, 2004).



Olvidos, pérdidas de algo valioso, por ejemplo, de información, por un virus informático, de la normalidad, de la libertad.

Amputaciones, separaciones, divorcios, viajes, ausencias, traslados, exilios, abandonos, huidas, partidas desde un lugar, casa, país. Enfermedades, deterioros, caída de dientes —infantil y adulta—, envejecimientos, desintegraciones, despersonalizaciones.

Desapariciones, secuestros.

Destrucciones, ruinas.

Ventas significativas, traspasos, regalos.

Pérdida de un trabajo, bajas, cambios de puesto de trabajo, cambios de empleo, ceses, jubilaciones, confinamientos, encarcelamientos.

Grandes cambios personales o sociales —puntos de inflexión—, por ejemplo, desde un accidente, desde un encuentro cumbre, desde una experiencia singular con alguien.

Meditación, muerte del ego, muerte mística.

La vida contiene, en toda su frazada, refracciones de la muerte. Desde un punto educativo, pueden considerarse oportunidades para el fortalecimiento personal y para elaborar y transferir vivencias anticipadas de experiencias de fallecimientos que, en un futuro, se pueda experimentar.

Por tanto, son buenas puertas de entrada para la consideración normalizada de la conciencia de muerte y de finitud en la educación formal y no formal y en el currículo, no sólo desde el enfoque previo, sino, además, en este caso, preventivo de muertes cercanas y muy significativas, a las cuales puede aproximar su didáctica, por ejemplo, como metáfora.

Muerte como tránsito a la post muerte

La muerte se ha conceptualizado como posible tránsito hacia un amplio mundo de ficción y estafa o autoengaño, tanto cultural como religioso.

Lo que se supone que hay —o no— más allá de la muerte, no es la muerte. La post muerte es una parte de la *peri-muerte*: todo lo real e imaginado que rodea a la muerte, sin serlo. Ha sido recurso fácil para el establecimiento de creencias que, incluso, se han calificado como ‘verdad’ —incluso— ‘verdad refrendada por Dios’, un Dios-guiñol, que ha acabado diciendo lo que se deseaba o convenía. De hecho, estos dos conceptos ‘muerte’ y ‘Dios’ han sido los centros de gravedad del adoctrinamiento de las religiones, antes cuyas



estafas la Pedagogía debería pronunciarse, en la medida en que el adoctrinamiento es un opuesto a la educación o a la formación o a la educación (Herrán, 2018b).

‘Tránsito’, sí parece ser. Pero ¿podemos pronunciarnos con rigor sobre el después? Conocemos pocas expresiones humanas menos rigurosas que el zen —chan, en chino—. ¿Qué dice un maestro zen sobre la *post muerte*? Deshimaru (1982) expresa que, desde el punto de vista del budismo zen, la continuación de la vida no se puede conocer. Deshimaru (1982) recuerda que el maestro Dogen Zenji, el autor del clásico Shobogenzo, decía: «La leña no puede ver sus cenizas, las cenizas no pueden ver la leña». Y añade:

No puedo negar la existencia del alma después de la muerte, pero tampoco puedo creer en ella. La ciencia no encuentra ningún alma en el interior del cuerpo, ni en el cerebro, ni en el corazón, ni en ninguna otra parte. La acción de nuestra conciencia continúa, sin embargo. [...] La imagen desaparece de la pantalla cuando pulsáis el interruptor de vuestro televisor, pero las ondas continúan (p. 42).

Si un *tránsito* es un traslado, una andadura, una marcha o un viaje, la muerte quizá lo sea o no lo sea. Dejando esto claro, sí podría asociarse a un proceso natural al que nos podemos aproximar algo imaginándolo como *posible tránsito o mutación*. Escribía el filósofo Keiserling (1880-1946), en *Meditaciones suramericanas*, que la muerte: «No es más que el tránsito a otra vida espiritual, o una metamorfosis. Pero este conocimiento no modifica en nada su patetismo» (Keiserling, 1933, p. 161).

En la naturaleza se dan mutaciones:

Huevo/ Oruga / Ninfa / Crisálida / Mariposa: En este proceso o mutación se verifica transformación física y escasa permanencia de conciencia. El mismo ser cambia de una forma de vida a otra.
Vigilia / Sueño / Vigilia: En esta se da escasa transformación física y cierta conservación de conciencia. El mismo ser no cambia de forma de vida.

Nacimiento / Existencia / Muerte/ Trascendencia. En este se verifica degradación física y complejidad de conciencia. El ser pasa a no-ser, y el no-ser a ser. Todo esto se conoce por observación exterior e interior.

A partir de aquí se han elaborado hipótesis sobre la *experiencia de tránsito* o de *casi muerte*. Muchos autores la han pretendido anali-



zar: Jung (1971); Sporcken (1978); Moody Jr. (1978, 1990); Vela de Almazán (1984); Kübler-Ross (1989); Chaney (1990); Scott Rogo (1991); Keiserling (1933), y otros, como Flammarion, Krentzigner, Steiner, Sabour, Ring, Schoonmaker, entre otros.

En un escrito fechado el 8 de febrero de 1966, Maslow (2001) repara en la experiencia hospitalaria de casi muerte:

Un ejemplo más: tengo un amigo que tuvo un roce con la muerte. Sufrió una operación crítica y estuvo al borde de morir. Me contó su experiencia, que era tremendamente emocional y sobrecogedora. Realmente, fue mística. Vio visiones, vio toda su vida claramente y después tomó resoluciones. Todo esto había sucedido hacía dos años y, desde entonces, había vivido de una forma muy diferente. Algo muy profundo le había sucedido obviamente durante su experiencia operatoria. Después de hablar con mi amigo, decidí que esas experiencias debían ser investigadas, por ejemplo, allí mismo en la sala de operaciones.

Poco después, pregunté a un cirujano si la experiencia de mi amigo era típica y él me respondió desdeñosamente: «Oh, claro que sí. ' Muy común. Ya sabe». ¡Y ése fue todo su comentario! (p. 175).

Casi todos los investigadores dedicados a este campo de conocimiento han elaborado conclusiones hipotéticas, desde la categorización de testimonios, alegatos, recuerdos, sensaciones y conclusiones de personas cuyo fallecimiento se había certificado. Por ejemplo, las conclusiones de R. Moody², y E. Kübler-Ross son conocidas. Los testimonios recogidos articulan la experiencia en tres momentos:

Experimentación extracorpórea, bilocación de la conciencia, contemplación del propio cuerpo *desde fuera*, casi siempre en el lugar donde se muere.

Sensación de circulación a través de algo parecido a un túnel, en cuyo final se percibe luz brillante.

Sensaciones dominantes de seguridad, protección, creciente serenidad o paz interior.

Algunos testimonios añaden ser auxiliados en el tránsito por presencias (para algunos, seres desencarnados) con las que se mantuvieron en vida ciertos lazos. Otros, versan sobre algo pa-

² Recientemente, R. Moody ha renegado de su libro *Vida después de la vida*, declarándolo nulo y vacío —expresando que su libro fue manipulado para convertirse en *best seller*—, «a menos que lean antes, de principio a fin, *The Last Laugh*», su último libro (Rodríguez, 2002, p. 365)..



recido a una película de la vida pasada a lo largo de la cual se visualizan y actualizan multitud de acontecimientos significativos, propios de edades diversas.

Ciertas personas —entre yoguis y lamas avanzados es más común— son capaces voluntariamente de obtener percepciones extracorpóreas y de la *película de la vida* pasada similares a las que tratamos.

Las investigaciones sobre la *experiencia de casi muerte* —o de tránsito, según el punto de vista— que conocemos se basan en declaraciones subjetivas, esto es, realizadas desde sistemas de referencia parciales. Por ello, o pudieran no reflejar el fenómeno o habrían de admitirse como *relativas*. Por otro lado, la terminología de los declarantes —«túnel», «luz», «desencarnados»— seguramente no simbolice la realidad que representan o acaso ninguna realidad nominable. En tercer lugar, caben respuestas totales o parcialmente plausibles desde un punto de vista científico, como alternativas a interpretaciones posibles. Por ejemplo, se dice que las neuronas visuales dejan de recibir oxígeno, y ello se traduce en una reacción capaz de producir esas visiones.

Provegan de una causa generalizable o subjetiva, lo cierto es que para quien la experimenta es una vivencia muy significativa. Desde nuestra perspectiva pedagógica, una experiencia cercana a la muerte es una *muerte parcial*, un momento muy significativo asociado a crecimiento interior. La mayoría de los pacientes supuestos *regresados* declara haber cambiado interiormente a mejor, de modo que esta experiencia subjetiva no depende de ninguna característica particular de los sujetos, genética, de su entorno o cultural.

Los efectos de mejora interior podrían clasificarse en dos grupos de testimonios:

Testimonios del proceso de adaptación tras la experiencia de tránsito: Son regresivos e inmediatos a la misma vivencia. Suelen ser fugaces y relativos al impacto emocional de la experiencia, aunque al cabo de los años continúen recordándose:

Autocuestionamiento y confusión sobre las ideas: «Ha sido maravilloso y he regresado. ¿Por qué he de volver? ¿Para qué?»

Voluntad de retornar a la experiencia. Recuerdo sereno de los seres queridos.

Resignación por la vuelta a la vida ordinaria, y a la vez alegría por ello.

La tesis de Moody en este sentido es que los **no-vivos**, tal y como se perciben desde la vida, realmente están vivos y *felices* y no *desean* vol-



ver. O sea, recordando un pensamiento de F. Rielo (1999): «Lo más agradable a los muertos es que no vuelven a la vida» (p. 139).

Testimonios del proceso de adaptación a la existencia ordinaria: Son progresivos y mediatos. Atañen a variaciones de la personalidad cuya tendencia no es tanto a volver atrás, cuanto elaborar conclusiones o enseñanzas válidas para la vida ordinaria. Tales testimonios quizá resultan de la transformación de los del anterior tipo. A veces, traen cambios positivos relativamente estables:

Modificación de la actitud hacia el fenómeno: desaparición del temor a la muerte.

Disminución de la angustia existencial.

Mayor capacidad para amar y entregar bondad al entorno próximo o mediato.

Menor dependencia a objetos materiales, personales y formales de la vida ordinaria.

Descubrimiento de la vida esencial, íntimamente unida a la existencial.

Estos estudios:

Están realizados sobre quienes han manifestado haber experimentado esta experiencia. Por tanto, no toda persona que llega al borde de la vida biológica verifica estas vivencias.

Están afectados de resonancia literaria —científica y divulgativa— que ha podido distorsionar la realidad hasta hacerla poco reconocible, por la propensión del ser humano a imaginar y por la escasa formación sobre el asunto.

Están realizados con una obvia limitación científica.

Las consideraciones hasta aquí expuestas apoyan y edifican una actitud optimista ante el tránsito, los momentos posteriores y la posible comunicación con planos de vida y muerte diferentes. Estas posturas invitan a elaborar conclusiones posiblemente *simplistas*, *falsas* y *peligrosas*, resumibles en que después de la existencia se vayan a experimentar visiones de túneles, películas de vida pasada, reuniones con seres queridos, encuentros espirituales con la divinidad, extáticos estados de conciencia, arrebatos de lucidez comprensiva y otras *atracciones hollywoodienses*:

Simplistas, porque el tránsito y su posterioridad no pueden equivaler a la explicación subjetiva de parte de ese curso, transmitida con inexactitud, ni a conclusiones ocultas ni a especulaciones.



Falsas, porque, cuanto más profundo, amplio y completo es el estado de conciencia de quien testimonia, más se reconoce ese conjunto de razones como elaboraciones defensivas del ego. Es decir, representaciones probablemente motivadas por angustia existencial de la parte pasajera del sujeto o del componente del ser que, quizá, se pierda en la ultimación; con lo que tales testimonios carecen de legitimidad, desde el punto de vista de la conciencia o la esencia que quizá permanezca.

Y *peligrosas*, porque su asunción como creencia literal desentendiéndose automáticamente de responsabilidad y compromiso con la evolución y el potencial de trascendencia del sujeto. Si la experiencia de tránsito y la ulterior posible *vida después de la vida* se asumieran como futura vivencia lúdica semejante a una aventura psicodélica, una propensión comprensible sería morir cuanto antes para disfrutarla. De hecho, esta conclusión se puede dar en personas confusas que dejen así de existir.

Por lo que respecta a las «experiencias cercanas a la muerte» (ECM), podemos concluir con tres tesis aceptables desde el criterio científico:

La primera es que, estrictamente y como su nombre indica, no son experiencias de muerte, sino de *casi muerte*, porque si fueran de muerte, no serían reversibles.

La segunda es que, como primera hipótesis —siguiendo *el criterio de la navaja de Ockham*—, por un lado, «no se puede admitir que tales experiencias tengan lugar *desconectadas* o *aparte* del cerebro» (Rubia Vila, 2003). En el *lóbulo temporal* hay un almacén de memoria episódica muy importante: estimulándolo se activan vivencias del pasado. No se entiende, pues, la existencia de un *alma* desarraigada del organismo, y más concretamente del cerebro. Por otro, las percepciones previas al morir —miedo, lucidez, abandono, etc.— pueden condicionar la conciencia de lo que en el mismo proceso del morir ocurre (Poveda, 2003).

Por tanto, desde la perspectiva de un concepto de muerte como «cesación de la vida», las experiencias de muerte clínica o cercanas a la muerte, no existen. Sin embargo, a partir de lo que se ha dicho, más riguroso podría ser afirmar que no se sabe lo que no se sabe bien, o que, tras la muerte, quizá no hay ni nada ni no-nada.

Con todo este análisis queremos decir que, de una parte, existencia y ultimación adquieren su significado por y para la evolución humana. De otra, esta equivale a creciente complejidad de conciencia, para *ser más*, para *bien ser*, y la *psicodelia* de la muerte, desde su



atractivo y su folclor, sólo apunta a un bienestar reptiliano o zoico, nunca nacido de la propia madurez, sino, más bien, de la necesidad, la ignorancia y el deseo de manipular.

La muerte es experiencia o no experiencia, conciencia o no conciencia y transformación o no transformación. No contenidos. No relatos. No testimonios. No doctrinas. No libros. No certidumbres. Decir que, en caso de que tales testimonios entretejan autoengaño puedan ser un buen pretexto, y que, si la realidad se mostrara superior a las razones, aún mejor, expresaría ignorancia. Decir que se atraviesa un túnel, que se ve una luz, que se experimenta mucha paz estando en coma o tras un accidente, que el astral se expande, que la técnica parafónica facilita la comunicación con lo otro, y quedarse en ello, manifiesta infantilidad. Ambas percepciones tienen la importancia que se puede atribuir al paisaje contemplado a través de las ventanillas de un automóvil cuando se viaja. Aunque la carretera sea menos atractiva, es preciso mirar de frente. Si se conduce, es esencial no distraerse. La distracción hace difícil conducir. Tiempo habrá para llegar, respirar y contemplar un paisaje todavía más hermoso, mientras se deja sin responder la pregunta clave, que no es ¿quién conduce? o ¿quién observa?, sino otra anterior.

Muerte como elaboraciones del tránsito:

Dentro de las concepciones de muerte como tránsito, destacan las elaboraciones del mismo, como una clase de *post muerte* inmediata que da paso a otro estado de ser. Para todas estas concepciones, el tránsito no es puntual, sin procesual y cierto.

Desde el punto de vista de la subjetividad, tienen sentido suponiendo que el tránsito conduzca a otro *estado de ser*, posterioridad o continuación. Esto, como se ha dicho, es algo que, en el momento actual del desarrollo científico, no se puede saber. Por tanto, es posible que sea así o es posible que no lo sea.

Lo que sí parece cierto son dos cosas: la primera, que la muerte es *dejar de estar* como se era, y que a este hipotético estado de *no estar* no se puede pasar o acceder sin dejar de existir. La segunda, que varias disciplinas se han ocupado del análisis de esta posibilidad. Ahora bien, ‘estado de ser’ —o de estar—, ‘tránsito’, ‘posterioridad’, ‘continuación’, no son más que imágenes y metáforas.



Sin confundir suposición con realidad, puede ser de interés abrirse a la eventualidad de lo que objetivamente es desconocido, aunque intersubjetivamente pueda ser interpretable y, desde ahí, pueda deducirse que pueda ser sabido o incluso cierto.

Pongamos algunos ejemplos de algunas de estas disciplinas:

Ocultismo. Ha sido llamada así por Occidente. No se muestra como una línea de investigación homogénea. Como el budismo y el primer cristianismo, tiene a la reencarnación como concepto principal. Su origen data de antiguas doctrinas egipcias. Fontaine extracta las siguientes, de hacia el 3000 a.n.e:

Antes de nacer, el niño ha vivido y la muerte no pone fin a nada. La vida es devenir, Khéprou, su paso es como el día solar que vuelve a empezar.

El Hombre se compone de inteligencia, Khou y de materia, Khat.

La inteligencia es luminosa y para habitar el cuerpo se reviste de una sustancia que es el alma: Ba. Los animales poseen alma: Ba, pero un Ba privado de inteligencia, de Khou.

La vida es un soplo: Niwou. Cuando el soplo se retira en Ba, el hombre muere. Esta primera muerte se manifiesta materialmente a través de la coagulación de los líquidos, el vaciado de las venas y de las arterias, la disolución de la materia que forma el cuerpo.

Mediante el embalsamiento (sic), todas las materias son conservadas, la sangre inclusive, las cuales Ba volverá a vivificar después del juicio de Osiris. El soplo está al servicio del alma (apud Papus, 1986, p. 15).

Esoterismo. Comparte en gran medida que el ser humano es un todo integrado por tres cuerpos: el físico, el astral y el etérico. De aquí que el abandono de la existencia se interprete como un proceso, analizable en una serie de fases: primero, el cuerpo etérico y el cuerpo astral se separan del físico. Posteriormente, el cuerpo etérico imprime en el cuerpo astral la memoria de la vida que contiene. Después, el cuerpo etérico se disipa lentamente en su elemento natural o plano etérico. Luego, el cuerpo astral entra a formar parte del plano astral, experimentando impresiones de vacío, sed, quemadura, etc., tanto más intensas cuanto más violenta ha sido la muerte (Schure, 1990, p. 81; C. Vela de Almazán, 1984).

Desde tal diferenciación constitutiva no física, el esoterismo compara la muerte con los efectos de los *desdoblamientos* y los *viajes astrales*. Para el padre Pión (1924-2012), las diferencias entre los primeros y los segundos son que los *desdoblamientos* son controlables y portan la conciencia a entornos conocidos, mientras que los *viajes astrales* no son controlables y se dirigen a zonas desconocidas del cosmos. El es-



terismo se nutre de hipótesis de ciertas doctrinas orientales milenarias, según las cuales desde el momento del fallecimiento clínico se tarda aproximadamente tres días en abandonar del todo la existencia densa. Por ello, algunos iniciados en tales doctrinas recomiendan no incinerar el cadáver antes de ese plazo, y acompañar o rezar junto al cuerpo para ayudar al ser a consumir el tránsito. Por otra parte: «En la fisiología moderna se piensa que el cerebro y las células siguen vivos dos o tres días. Quizá en algunos muertos la conciencia no está muerta del todo» (Deshimaru, 1982, p. 43). Lo esotérico, en contraposición con lo exotérico, trata de lo oculto. Para quienes se identifican con doctrinas de esta índole, son corpus que reflejan con precisión el fenómeno. Pero no se puede asegurar su falsedad o su veracidad.

Taoísmo. Desde el Tao, se afirma que somos una parte del todo. El todo, por serlo, siempre engloba a las partes, incluyendo a las inexistentes y a sí mismo. Después de la muerte, se pasa de parte, a todo o de conciencia parcial y ego a autoconciencia o no-ego. Esta es la razón por la que, desde el punto de vista del ego, se dice que la muerte es la nada o el fin. Más tarde, el todo se distribuye en partes condensadas de diferente manera, como lo expresa Zhuang zi en el texto *Zhi bei you*:

El hombre nace de una concentración de qi. Es el qi el que al condensarse produce la vida y el mismo qi el que, al dispersarse, origina la muerte. Si así se acompañan la vida y la muerte, ¿por qué ver en ésta una desgracia? Todos los seres no son más que uno. [...] Por eso se dice: en el universo no hay más que un solo qi, y por eso el sabio venera la unidad (en Lie zi, 1987, p. 29).

Hay interpretaciones asimilables a esta. Por ejemplo, Sánchez Dragó (2003) dice: «Morir es fluir, salir al mar. Lo contrario que remansar, poner presas. Morir es tan sencillo como desembocar en el mar desde este mundo denso. Vivir y morir son nombres del mismo proceso».

Según la concepción china, las condensaciones de totalidad, como las olas de mar o los arrebatos de viento, dejan de ser concreciones para ser otros seres, sin descomponerse. Se expresan como autoconciencias relativas que llegan a todo lo denso —desde la partícula subatómica a los sistemas de galaxias— de muy distinto grado. En el ser humano tales conciencias son incapaces de reconocerse espontáneamente, salvo que una educación centrada en la disolución del ego lleve al predominio de la conciencia, que no tiene nada que ver con la personalidad.

De este modo es posible el descubrimiento de sí, en tanto que autoconciencia. Qué parcialidad o ser relativo se sea carecerá de importancia



para el nuevo ego, porque se identificará con su mismidad actual. En ese estado de parcialidad o de posible evolución a ser totales, puede haber reencuentro con seres de vidas pasadas, pero no como lo pudiera imaginar nuestro ego actual. No hay reconocimiento egóico. El más allá es el más acá.

Este es el sentido que imprime Deshimaru (1982) a este enunciado, que ha de interpretarse más allá de la apariencia: «No creo que el alma suba al paraíso o baje al infierno. El alma no puede salir del ataúd y no puede ir a ninguna parte. Pero la influencia de la conciencia continúa» (p. 43). Es lo mismo que Maharsi (1986) comunicaba a sus seguidores mientras moría. Les aseguraba que se quedaría con ellos, que no se marcharía a otro lugar, añadiendo: «¿dónde podría ir si no?». El maestro Maharsi no hablaba desde su ego, sino desde su conciencia. Estaba liberado y despierto.

Muerte como otra existencia desde la que es posible la comunicación

Otras interpretaciones llaman ‘muerte’ a supuestas formas de existencia posteriores al morir, desde las cuales se ha intentado establecer comunicación. En el momento actual, no se puede confirmar ni desmentir la hipótesis de comunicación con seres fallecidos. Como en otros campos, se están dando pasos en este sentido, tanto científica como tecnológicamente. Destacamos dos líneas interpretativas en este sentido:

Parapsicología. La Parapsicología aplica la metodología científica al intento de describir y explicar fenómenos negados o no aclarados por la ciencia ordinaria. Sus hipótesis se formulan, sobre todo, desde *diseños ex post facto* —análisis posteriores— y observaciones in situ con variables controladas de hechos paranormales. Si su metodología de estudio se saliera del marco científico, la parapsicología dejaría de ser tal, porque perdería su fundamento y su sentido.

Algunas investigaciones parapsicológicas sobre la muerte intentan esclarecer la posible relación de nuestra forma de existencia con otras formas que, aparentemente, dan señales de vida. La intención es comprobar los *nexos* o *ventanas* con el más allá. Desde la física se admite la posibilidad virtual de la existencia de más de una veintena de dimensiones —o *inmersiones*, como diría C. Vela de Almazán en el universo multiverso— algunas de las cuales podrían ser psíquicas. En tal caso, podrían envolver o saturar a las físicas (Hermes Trimegisto) estar lógicamente englobadas en las psíquicas, ambas cosas, solaparse o ser independientes.



Esta hipótesis refuerza la posibilidad de que, efectivamente:

Puedan darse comunicaciones entre diversos niveles de ser (y no-ser).
Entre esos planos, y por tal comunicación, haya una continuidad.
La supuesta continuidad entre niveles pueda ser de muy diversa índole: fenoménica, mental, informativa, visual, energética.
Cuando lindara con nuestra existencia, pudiera percibirse o registrarse.

De las técnicas de registro paranormal, son menos discutidas las psicofonías y parafonías. El objetivo es proporcionar canales de comunicación idóneos a otras posibles formas de vida, para su manifestación. Se pretende que en los medios seleccionados queden impresos mensajes interpretables para, a su vez, emitir otros, entablando con ello una comunicación. Los soportes de registro dependen del tipo de información recibido. Los más utilizados son la grabadora de voz, las cámaras térmicas, los detectores de movimiento, los medidores de campos electromagnéticos, las cámaras de espectro completo, entre más.

Los resultados conseguidos sorprenden. La parapsicología, y por tanto la ciencia, no lo pueden explicar. Quizá sean tres los bloqueos que impiden admitir estas posibilidades. En todo caso, estarían entrelazados hasta componer uno triple: (1) Probablemente, el ego humano —ego-centrismo, soberbia, prejuicio, encastillamiento, dificultad de rectificación, resistencia a la adaptación y dificultad de aprendizaje, ausencia de duda— juegue un papel decisivo en la aceptación de tales fenómenos de contacto paranormal, aunque no se prueben. (2) Quizá el conocimiento humano no esté dispuesto a interpretar lo que del otro lado pudiera descubrirse. Las ideas de afianzamiento —proporcionadas por religiones y otras soluciones masivas— no se adecuan generalmente a ello. (3) Es posible que tampoco se esté en disposición de admitir el resultado de una comparación entre nuestra forma de existencia y la de otras, con la que comparar el nivel de evolución en que nos encontramos, quizá más bajo, quizá más alto.

Pese a ser de interés, la parapsicología se desarrolla, salvo excepciones, en el prurito del conocer para saber. La parapsicología del conocer para crecer, educarse, transformarse y evolucionar apenas se lleva a cabo. El enfoque actual tiende a tomar conciencia de ella para posteriormente asumirla. Quizá este cambio en el modo de orientarse afecte decisivamente a la interpretación y sentido de sus detalles. Su inicio comienza siempre en el ego-conciencia del investigador, que se reflejan en su actitud hacia sí y lo que hace. Hacia sí, para verse como ser en creciente toma de conciencia. Y hacia lo que hace, para realizar su trabajo como



camino de mejora, convergencia con otros conocimientos, meditación y evolución personal. Al igual que la creatividad, la parapsicología podría desarrollar una dimensión interna, y no sólo objetal.

La interiorización se interfiere más cuando por la televisión se emiten programas de parapsicología ligados a la curiosidad infantilizada. Otra cosa muy distinta es cuando, sobre todo por la radio, los conocimientos son tratados con prudencia, rigor y resultan notablemente formativos. Es el caso de programas de alcance nacional conducidos por Antonio José Alés, Rosa María Otero, Juan Antonio Cebrián, Miguel Blanco o Íker Jiménez.

Hermenéutica de la muerte, razonamiento inductivo y deductivo. De forma distinta a la *Parapsicología*, se han dado casos de hermenéutas que han intentado razonar y deducir acerca de las posibles formas de existencia posteriores al morir. Un ejemplo de ello es Francisco Romero (1891-1962), al que M. Bunge (2003) ha tenido como «el filósofo universitario argentino más importante de su tiempo». Para este profesor, la muerte no era un asunto filosófico.

Dada la imposibilidad de reparar en tantos hermenéutas como se debería, lo haremos tan solo en uno, quizá en uno de los primeros hermenéutas reconstructivos, empleando terminología del filósofo brasileño Amarildo Trevisan (Trevisan, 2000; Trevisan y Devecchi, 2010). Se trata de Wang Chung, un crítico independiente—contemporáneo de Quintiliano, quien vive entre los años 27 y 100 a.n.e.— ajeno a toda escuela filosófica, a quien le gustaba deducir por su propia cuenta, lo que hizo de él un ensayista filosófico el estilo de Montaigne (*apud* Lin Yutang, 2000, p. 425).

En el texto *¿Existen los fantasmas?* quiere probar la tesis de que los fantasmas no existen fuera de los seres vivos, de que lo que se ve procede de la imaginación, y de que, en conclusión, «Si un hombre no puede convertirse en fantasma, el muerto no puede hacer daño a la gente». He aquí algunas de las razones de Wang Chung (2000, pp. 425-427):

Los animales no se convierten en fantasmas. Luego los hombres tampoco:

«El hombre es un animal y un animal es también un animal. Si un animal no se convierte en fantasma cuando muere ¿cómo el hombre se convierte en fantasma?» (p. 425).

Desde que comenzó el universo, ha muerto una infinidad de personas de diferentes edades. El número de personas que viven hoy es mucho menor que el de las personas que han muerto en el pasado. «Por tanto, si los



muertos se convirtieran en fantasmas, tropezaríamos con un fantasma a cada paso. Cuando un hombre ve fantasmas en su lecho de muerte, debería ver millones de ellos [...] y no únicamente unos cuantos» (p. 425, 426).

Cuando se ven fantasmas se perciben con ropa, y la ropa no debiera ser *materia fantasmal*: «la ropa no está hecha de espíritu; cuando es sepultada, se descompone con el cadáver del muerto. No es razonable pensar que subsiste para que el fantasma la use» (p. 426).

Por tanto, si admitimos que, cuando alguien ve la ropa de un fantasma, es algo que procede de su propia imaginación, tendremos que decir también que, cuando alguien ve la forma de un fantasma, se trata de algo que su propia imaginación ha creado. Por consiguiente, eso que ha sido imaginado no es el espíritu de un hombre muerto (p. 426).

Cuando se habla y obra junto a una persona dormida, ésta no se da cuenta. Si una persona dormida, con su cuerpo intacto, no se da cuenta de lo que está ocurriendo, “¿cómo será esto posible cuando la forma corporal se haya descompuesto?” (p. 426).

Las personas pueden soñar que matan a una persona.

Al día siguiente se despierta y ve su propio cuerpo y el de aquel a quien soñó que había matado y no puede encontrar ninguna herida. Ahora bien, los sueños vienen del espíritu. Si el espíritu no puede hacer en sueños un daño real a la gente ¿cómo podría hacerlo el espíritu de un muerto? (p. 427).

«Cuando un hombre es golpeado y lesionado por alguien, se queja ante el oficial y habla a la gente del hecho porque tiene conciencia». «A veces un hombre es asesinado [...] Si la víctima tuviera conciencia, estaría sin duda encolerizada con el asesino» [...] «Como el muerto no hace nada de eso, tenemos que llegar a la conclusión de que no tiene conciencia» (p. 427).

«Un hombre de buena salud, tiene una mente ordenada. Si cae enfermo, su mente se hace confusa porque su espíritu ha sido perturbado» (p. 427).

La muerte es, podría decirse, lo extremo de la enfermedad. Si la mente de un hombre se muestra confusa e incoherente cuando está enfermo, tiene que estarlo todavía más cuando esté muerto. Cuando el espíritu está perturbado, la mente pierde su poder de reconocimiento; esto tiene que ser más verdad todavía cuando el espíritu queda dispersado (p. 427).



«La fuerza de un hombre viene de su alimentación; una vez fuerte, puede cometer violencias. Un hombre enfermo, en cambio, no puede beber y comer como de costumbre; se va debilitando hasta que muere» (p. 427).

Ahora bien, cuando un hombre está muy enfermo, no puede siquiera denunciar o increpar al enemigo que está en la habitación o impedir que un ladrón le robe cosas porque se halla muy debilitado. La muerte es el extremo de ese estado de debilitamiento. ¿Cómo, pues, un fantasma puede hacer daño a los hombres?

Así como el fuego necesita donde brotar, el espíritu requiere del cuerpo para ser. Así pues: «¿Cómo puede haber un espíritu consciente sin un cuerpo?» (p. 426). «Un hombre muere del mismo modo que un fuego se extingue. Un fuego extinguido no da llama y un hombre muerto no puede tener conciencia. Los dos casos son estrictamente comparables...» (p. 427).

Es natural que se pueda encender de nuevo un fuego, pero no lo es que se encienda de nuevo el fuego extinguido. [...] Por la analogía del fuego extinguido, es manifiesto que los muertos no pueden volver a la vida como fantasmas (p. 426).

Muerte mística o muerte del ego

El concepto de muerte con el que cada ser humano está familiarizado está vinculado al ego-conciencia o al grado de evolución de la persona que piensa o indaga sobre él y lo experimenta, o no, de modo consecuente. Junto al concepto o conceptos de muerte habituales o normales para cada conciencia, va la sombra de la propia muerte, que, a su vez, es experimentada más desde el ego o desde la conciencia.

El ego puede ser dos cosas: la parte inmadura o infantilizada del yo, o el yo global, infantilizado, inmaduro, inconsciente, egoísta, estúpido, incluso. En cualquier caso, el resultado humano es un ser ignorante de que lo es, inconsciente, inmaduro. Por eso decía Osho (2010) que, en cuestiones de conciencia, «hay muy pocos seres humanos que hayan superado la etapa del parvulario» (p.44). Si todo el yo es puro ego-centrismo, el ego es el yo; si en el yo hay un rescaldo de conciencia, y siempre la hay, «el ego no es el yo (Herrán, 1995, 1997a, 2004; Álvarez y Herrán, 2009).



¿Qué quiere decir esto? Que muy pocas personas pasan de conciencia ordinaria a conciencia extraordinaria, de ‘jugar con lo esencial y vivir en lo existencial’, a «jugar con lo existencial, pero a vivir en lo esencial» (manu Gascón, 1996, comunicación personal), del ego a la conciencia. Es decir, que muy pocos evolucionan educativamente y, en consecuencia, casi nadie *despierta*, por lo que se suele fallecer dormido y sin conocerse en absoluto.

El obstáculo, el freno, el lastre fundamental es el ego, abreviatura de egocentrismo, que, además de ser una característica propia de los niños muy pequeños, es la característica más destacada del adulto y de su sociedad. De ahí que hagamos alusión a nuestra *sociedad del egocentrismo*.

Por eso se habla de ‘controlar el ego’, de ‘perder el ego’, de ‘muerte del ego’, de ‘matar el ego’. Cuando las expresiones son éstas, a lo que nos referimos es a eliminar, a anular o a perder esa inmadurez, ese condicionamiento que nos impide crecer, esa estulticia. Por eso, aunque se diga, más que matarlo hay que educarlo, es decir, evolucionar del ego a la conciencia.

‘Educar’ significa aquí ‘enseñar a ver’. Observando al ego, ¿qué podemos ver? Lo primero, que, sin ego, no habríamos nacido, ni nuestra madre nos hubiera cuidado y nadie viviría para contarlo. Otra cosa es que la vida gire alrededor del propio egocentrismo y egoísmo, aun sabiendo que el egoísmo y el egocentrismo y la ignorancia que producen es parte del fenómeno humano y el origen de todos los males, como apuntó Siddhartha Gautama (Buda, 1997).

Esta base es suficiente para el desarrollo educativo de *didácticas negativas* (Herrán y González, 2002), es decir, sobre temas radicales, conocimientos y capacidades con cuya pérdida se gana en educación y formación, desde el cultivo de la razón. Por ejemplo, ‘didáctica del prejuicio’, ‘didáctica del fanatismo’ o ‘didáctica de la necesidad’, donde la preposición ‘de’ significa ‘para evitar y excluir de la razón, una vez plenamente comprendido e interiorizado’.

Trascender el ego es equivalente a perder la vieja piel —muerte—. En todos los seres vivos, esta pérdida equivale a crecimiento. En el contexto que comentamos, la muerte del ego equivale a volver al todo, a la conciencia pura —verdadero yo—, a la totalidad del universo, como se dice en las Upanishads. Es semejante al ‘qi’ chino, que en otro lugar se aborda.

La muerte del ego es un punto común esencial a todas las tradiciones místicas, aunque estén enterradas y disfrazadas por complejos y des-



virtuadores aparatos religiosos que con frecuencia lo hacen irreconocible y, desde luego, impermeable a sus altos estamentos.

Si, estando en la situación social que se quiera, el sujeto vive su vida para «acumular más» o «estar más o mejor», «desde sí», «con miedo, por una ignorancia no satisfecha, etc., la muerte se asociará a lo rechazable, tremendo, injusto. Pero si la persona ha empezado a experimentar la idea de la evolución de la conciencia y vive para *ser más y mejor*, entonces su muerte será una culminación no definitiva y un paso necesario.

Si el observador/a es más ego que conciencia, la muerte se asimilará a dualidad, regresión, término, negritud total, pérdida del tener, cese del aparentar, límite del creer; prueba del sinsentido de la vida; abandono completo, catástrofe de la experiencia, derrota de la lucha, causa de pesimismo, ruina del ser, final absoluto; embate definitivo a las ataduras, querencias, condicionamientos, dependencias, deseos de reconocimiento, de fama; disolución de identificaciones, de ambiciones; miseria para la parcialidad, liberación de toda la miseria, eventualmente aderezada con culpa, arrepentimiento o necesidad; premio o castigo que mira a una nueva 'vida' imaginada y creada *ad hoc*, en la que continuar, poco más o menos, con las mismas inercias formales. Cuenta Lie Zi (1987):

El duque Jing de Qi hizo un recorrido por el norte del monte Niu. Al acercarse de regreso a la capital de su Estado, rompió a llorar: ¡Ay, tierra mía, ¡qué hermosa eres! Llena de verdor, brillante de rocío. ¿Por qué la muerte tiene que separarme de esta tierra? ¿Por qué existirá la muerte? ¿A dónde irá mi humilde persona cuando te abandone? ... Yang zi le respondió: ... Vuestras lágrimas lo único que prueban es una falta de virtud (ren), una incomprensión de la naturaleza humana (pp. 134, 135).

Aparte del dolor —común a todo ser humano sensible, luego inteligente— para los egos de los que permanecen, la muerte provoca angustia, pena, culpa, rabia, soledad, rito, distorsión de recuerdos, idealización, suspensión de vivencias y de experiencias.

Es más elevado no apegarse al ego personal o colectivo, no adherirse esencialmente a la vida ni a la muerte, y menos si esta se identifica con la *peri- muerte*, o sea, lo que la rodea, sin serlo en absoluto, ni tener que ver con ella. Cuanto menor es el ego, normalmente, menos adherencias, más serenidad, más liberación, más compasión, más responsabilidad y compromiso, más interiorización y más conciencia.



Para evolucionar hay que morir primero. Este es un significado profundo del *morir cada día* ascético y místico que sólo surge de la conciencia —sin contaminación alguna de ego— y del consecuente nacimiento permanente. Nada más parecido a la muerte que la meditación, a la que se aproxima y se aleja, a la vez, la experiencia mística, porque suele estar impregnada de ficción y de contenido superfluo al que se considera esencial.

La muerte es la última oportunidad que nos brinda la naturaleza para caminar del *desempeoramiento* a la mejora, del ego a la conciencia, vector formativo esencial. No es preciso fallecer para experimentarlo. Pero nadie nos ha enseñado a renacer. Junto a esta falta de enseñanza amenaza otro peligro mayor: el de los ismos que quieren enseñarnos ‘en exclusiva’ y a toda costa cómo hacerlo, porque sólo ellos custodian la verdad en testimonios de líderes, pseudo budas, libros canónicos, etcétera. Por eso es necesario que la ciencia, en este caso, la Pedagogía avance, radicalmente y desde un aparato metodológico redefinido, en el sentido del *descondicionamiento*, es decir, hacia la salida de la caverna.

Desde el *enfoque radical e inclusivo*, el modo más fiable de hacerlo es causalmente, con conciencia y apertura, esto es, primero, en sí misma y sus científicos, expertos y pedagogos, y, después, en los demás, para evitar otra clase de estafa refinada y desorientadora. En síntesis, se trata de evolucionar científicamente también desde el ego a la conciencia. En cada ser, el ego se apega e identifica con lo que después lamentará perder. En cambio, la conciencia anhela conocimiento y disolución del ego, para ver más y actual con lucidez. Cuanto menor es el ego, más muerte en vida, más nacimiento.

Muere vulgarmente quien solo vive desde el ego, para sí o para alcanzar objetivos exentos de virtud o humanidad. Desaparece quien no ha logrado que su presencia se despliegue positivamente en los demás; quien no se da útilmente; quien no se *desegotiza*; quien no aprovecha la oportunidad de plenitud que la muerte proporciona. Definitivamente, «Sólo mueren los que no han llegado a nacer» (Santa Teresa, 1972). Por tanto, solo quien tiene la fortuna de poder nacer puede llegar a la conciencia de saber morir. Además, la experiencia de muerte ajena —sobre todo de seres allegados— puede ser un acicate de conciencia.

¿Es, pues, quien perdió
su yo quien
sale perdedor? Pierde
quien no pierde
su yo
(Saigyo, 1989, p. 123).



El ego es un opuesto al autoconocimiento esencial. Puede responder al ‘quién o cómo soy yo existencialmente’, y admitir como respuestas válidas los sentimientos, las emociones, la personalidad, los conocimientos, los recuerdos. Pero no responde al ‘quién soy yo esencialmente’, cuya única respuesta posible es: ‘No sé’.

Así, la vida desde el ego es equivalente a su desarrollo desde el pensamiento, el carácter, la personalidad, los deseos, los apegos, los condicionamientos, el egoísmo, la soberbia ilusoria, el creerse el centro, en la verdad. Desde esta perspectiva, que no es distinta a la ‘conciencia ordinaria’, el pavor a la muerte es máximo, por la acumulación y el miedo a la pérdida de todo lo aglomerado, tanto externo como interno. El corolario es que la vida desde el ego es equivalente a existir en un plano ilusorio, ficticio, falso. Por tanto, vivir y actuar desde y para el ego —personal, institucional, social, religioso, ideológico.— es vivir en el error.

En la medida en que el ego es un opuesto al amor, la muerte del ego equivale a la vida en el amor, en la compasión, en la ayuda a los demás, sin pedir nada a cambio: ni para sí mismo, ni para el propio *ismo* de referencia o pertenencia. Para este salto, también es precisa una educación basada en la conciencia avalada por la Pedagogía, o sea, por la ciencia, mejor si es radical o si está enraizada en lo esencial. Que lo pueda ser es una alternativa a que lo sean sistemas egocéntricos, bien ideológicos, bien de creencias, incapaces de promover una educación esencial o extraordinaria más allá de su ego o columna vertebral de su interés particular. Por tanto, *a priori*, un contexto sistémico o egocéntrico no es idóneo para trascender el ego, ni para educar a los demás en la misma empresa.

Lo deseable pudiera ser morir a ese ego social y salir de la caverna (Platón, 1969), afrontando cambiar ventajas existenciales por ganancias esenciales. La historia nos muestra que la mayor parte de los seres humanos son (somos) incoherentes y cobardes, y que, por tanto, son muy pocos los que han dado el paso de ser ecos a voces de sí mismos, en este sentido. La mayoría de las personas hace como los lobos, que se revuelcan en animales muertos para enseñar a los de su manada dónde hay comida y cuál es ésta. Pero, además, se revuelca en su propio cadáver, para enseñar otros que es posible estar muerto en vida, si bien esta clase de muerte está en el polo opuesto de la muerte mística o de la muerte del ego.

Muerte mística no es muerte incluida como contenido en una ficción mística. El ego humano tiene mil estrategias para caracterizar —disfrazar— y hacer que las cosas parezcan lo contrario a lo que son. Son



conocidos, por ejemplo, algunos poemas de Santa Teresa (1972), que parecen aludir a la vida y a la muerte, mas no claramente la muerte del ego, sino a la muerte como fin de la vida o fallecimiento. Esto se puede observar en los siguientes textos:

«¡Cuan triste es, Dios mío la vida sin ti! Ansiosa de verte, deseo morir»;
 «Vivo sin vivir en mí, y tan alta vida espero, que muero porque no muero»;
 «Vivo ya fuera de mí después que, muero de amor, porque vivo en el Señor, que me quiso para sí. Cuando el corazón le di puso en él este letrero: Que muero porque no muero.»

En sentido estricto, parece que la religiosa se lamenta por no morir, físicamente, biológicamente, desde una cegadora (auto)convicción en que, al fallecer, renacerá en el Señor. De ahí que más que de ‘muerte del ego’, se trate de ‘muerte como liberación’ de la vida actual, porque lo que viene tras ella es lo que se ha concluido que es. Esa percepción, probablemente, ha provenido de un sistema cuyos miembros manejan las mismas tesis, de modo que pueden terminar por elaborar una pseudología, en la que los identificados creen inequívocamente y se ratifican o validan mutuamente.

Es un esquema parcialmente comparable, formalmente, al de algunas sectas fanáticas que optaron por suicidarse, en virtud de una creencia unánime posterior, o al de un niño pequeño que, creyendo ser *Superman*, se tira por una ventana, porque está convencido de que saldrá volando. La única diferencia es que, entre las religiosas de Santa Teresa, el suicidio no está permitido. Pero hasta esto es aparente. La Real Academia de la Lengua Española (2020) define suicidio como: «Acción o conducta que perjudica o puede perjudicar muy gravemente a quien la realiza». En la medida en que la base pseudo mística es la ficción, que ésta es una excrecencia del ego, y que, todo lo que se hace desde el ego está mal, a comportamientos como éste pudiera calificárseles, en rigor, como de ‘suicidas’, porque altera la realidad hasta la patología, aunque su contenido se consienta o se encumbre socialmente.

El suicidio desde el ego —personal, institucional, de *ismos*, social, etc.— es un error. En la inmensa mayoría de los suicidios, el ego es el protagonista, aunque las circunstancias existenciales sean muy difíciles. Pero un suicidio desde la conciencia, voluntario y sin ego podría ser una alternativa educativa razonable, y no tratarse de un error en absoluto. No sólo lo sería para evitar el sufrimiento de una muerte dolorosa, sino en el caso de una persona que, por su conciencia y verdaderamente liberadas de su ego, decidiera poner fin a su vida biológica después de haber vivido lo suficiente.



El ego y la libertad humana sólo pueden precipitar su transformación o permitir la ultimación en el lapso preciso y oportuno. La conciencia, en cambio, no se transforma, ni precipita, ni permite, porque es la evolución del propio tiempo condensada en lo humano. Podría llegar a dominarlo. Es y permanece. En todo caso, su naturaleza comunica que, mientras disponga de ello, nunca es tiempo de morir, simplemente porque la vida se tiene y desarrolla, sin ser nuestra.

Por ello, el ego fenece, la conciencia evoluciona y el ser permanece. En el *Hagakure* —«Oculto bajo las hojas»—, del monje Yosho Yamamoto, escrito hacia 1700, se dice:

He descubierto que la vía del samurai reside en la muerte. Durante una crisis, cuando existen tantas posibilidades de vida como de muerte, debemos escoger la muerte (p. 1).

Es decir: «Cuando un samurai está constantemente dispuesto a morir, ha alcanzado la maestría de la Vía y puede dedicar, sin cesar, la vida entera al servicio de su señor» (Yamamoto, 1989), donde:

La «crisis» es la transformación del ego en conciencia.

La «muerte», es el fin del ego.

La «disposición a morir» es la generosidad total, la voluntad de evolucionar, más allá del ego.

La «maestría» es el dominio de la conciencia sobre el ego.

La «Vía» es el camino o disciplina de meditación, en este caso, la del samurai.

La «vida entera al servicio de su señor» es la transferencia de la vía a la vida existencial enraizada en la esencial (p.2).

Muerte y conciencia.

Cuando, en el escenario bélico de la primera Guerra Mundial, Max Begouën preguntó a su amigo Pierre Teilhard de Chardin cómo conseguía estar tan tranquilo, éste le contestó: «La muerte no es más que una transformación de nuestro ser» (Terra, 1967, p. 94).

El ser se transforma. Luego, por un lado, la esencia que le define y le es propia permanece. Y por otro, la presencia circunstancial o existencial del ser se diluye, se disuelve, periclita verdaderamente. Esa transformación no es diferente de la transformación de la vida. Teilhard no trató de otra transformación, porque no hay otra. Sin embargo, no existe *transformación total*, como tampoco *muerte total*. Si existiera esa *Muerte total* o esa transformación total, la evolución carecería de significado.



Si una loma no finiquitase, no sería loma: no podría ser o sería falsa. Una existencia que no finalizara sería en el mejor de los casos virtual.

La naturaleza permanece solidaria a su propia regularidad, a su orden implicado, aun a costa de mostrarse como realidad. La evolución es fenómeno de fenómenos. Está dotada de tiempo, capacidad de reflexión y sentido, en permanente elevación. «Hacia adelante y hacia arriba», decía Teilhard de Chardin. Esta es su orientación. Esa flecha tiene por sino dar en el blanco, porque el blanco coincide con su sentido autoconsciente, existe para ello. Sólo por y para ello progresa. Su transitar es absoluto. Aunque parezca desviarse o retardarse, cada vez su destino es más inmenso, su atinar es más probable. La flecha y el blanco son la conciencia, capacidad energética de la evolución. Para la conciencia, la muerte ordinaria no es ruptura, sino continuidad ascendente e irreversible.

Para la conciencia, la muerte es silencio, soledad. Desapego involuntario, oportunidad de *desegotización*. En el *Tian Rui —El jade celeste*, s. V a.n.e.—, se dice: «La muerte es el límite de toda adquisición» (Liezi, 1987, p. 49). Por tanto, es posible la evolución esencial. Desde la conciencia, la muerte no es un problema espiritual. Desde ese punto de vista, no existe. Sin tener razones, hay fobia a este silencio, a esta soledad, a ser sin nada. Esta soledad es ausencia de partición y de tenencia.

Cuanto más pienso en ello, más cuenta me doy de que la muerte, por la gran invasión e intromisión de todo lo nuevo que representa en nuestro desarrollo individual, es una liberación y un alivio, aun a pesar de lo que tiene de esencialmente doloroso —por ser esencialmente renovadora y desasidora— (Kelly Nemeck, 1985, pp. 121, 122).

Como la soledad social, es un estado natural del ser: se nace solo, se vive solo y se muere solo. Por eso mismo se precisa compañía, que es transitoria, pasajera, efímera. En budismo se ha dicho que: «Hay poca diferencia entre una vida larga y una vida corta». Cuando la fruta se desprende, las fuentes de acompañamiento y dependencia pierden su significado. Entonces, lo casi muerto se torna en casi pleno. Por ello, las causas de plenitud suelen no saberse en vida.

La muerte puede llegar a ser plenitud. Pero no es una plenitud personal, no es una plenitud existencial o del ego: es una plétora esencial o de la conciencia. Es difícil de explicar con palabras. Tiene que ver con el despertar de la conciencia, con la mística sin tinción, sin auto estafa, con la meditación muy avanzada, sin meditación, por tanto.



Desde nuestra conciencia ordinaria, apenas puede intuirse que: «El ser humano es un reflejo de la Consciencia Pura. Cuando uno disuelve su ego en la Consciencia, vivir o morir carece de importancia» (Calle, 1997, p. 164).

Si se ha comprendido lo anterior, se deducirá que esta reflexión de Calle (1997) puede ser lúcida y puede ser falsa.

II. Pilares contextuales

¿Son los temas transversales, antecedentes curriculares de la educación para la muerte?

Hace cincuenta años, ámbitos como el medio ambiente, la paz, la salud, sexual, la seguridad vial, el consumo, la igualdad de oportunidades entre los sexos, el civismo y la moral, etc., ni se demandaban socialmente, ni formaban parte de la educación. Hoy, nuestra educación no puede concebirse sin ellos.

En España, se incorporaron al sistema educativo como ‘temas transversales’ en los ‘Programas renovados’ (Ministerio de Educación y Ciencia, 1981) de la Ley de Educación de 1970, como una evolución curricular y un refuerzo de la educación aplicada en valores. Se promovieron, con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990, sobre todo desde las llamadas ‘cajas rojas’, unos libritos de apoyo al profesorado, editados por el Ministerio de Educación y Ciencia. Por ejemplo, Nieda (1992) y Ministerio de Educación y Ciencia (1993).

Lo interesante de ellos fue que pasaron de estar formalmente fuera a normalizarse y quedarse en tres lugares estratégicos: la educación, la Pedagogía y la Didáctica y la cultura general ciudadana. No obstante, nunca fueron ajenos a las escuelas y al quehacer de mejores maestros, al sentido común y a la propia Historia de la Pedagogía. Por eso, los temas transversales encuentran antecedentes en Confucio, Sócrates, Quintiliano, Vives, Comenio, Kant, Giner de los Ríos y Cossío, Freinet, Montessori o Steiner, por nombrar algunos.

Concomitan con las «competencias claves» europeas, que también tienen carácter transversal y demandado, desde el ámbito social y profesional. La educación que incluye la muerte y la finitud no encaja, de entrada, con aquella categoría. Se diferencia de aquellos temas transversales, por ejemplo, en que éstos podían asimilarse a demandas y a encargos



sociales a la escuela. Sin embargo, ¿quién demanda la inclusión de la muerte en la educación y en el currículo?

La educación para la muerte no se demanda, salvo en situaciones extremas. Por ejemplo, en escuelas y alumnos golpeados por terrorismo, violencias, catástrofes naturales, pandemias, fallecimientos significativos, etc. Quizá paralelamente, cuando el ser humano más ha tenido en cuenta el valor y utilidad de la educación ha sido tras las grandes guerras mundiales. ¿Estarán relacionados de algún modo ambos actos mnémicos?

Si los retos educativos de hace cincuenta años no se demandaban y hoy se han normalizado, puede deberse que la educación ha avanzado en términos de más complejidad de conciencia. Por esta misma lógica, puede ser que la educación de mañana se pregunte: ¿cómo pudo estar la educación tantos siglos sin incluir la conciencia de muerte y de finitud entre sus intenciones formativas?

¿Se ha intentado incluir la muerte en el currículo y en la Pedagogía?

En varias ocasiones, se han hecho esfuerzos conducentes a la inclusión de la muerte en los currículos de todos los niveles de enseñanza. Por ejemplo, en España, desde 2000 se ha trabajado con decenas de centros educativos, con centros regionales de formación, con consejeros de Educación de varias comunidades autónomas, con asesores del Ministerio de Educación o equivalentes, etc.

La experiencia de aquellos años fue que, intuyéndose e incluso aceptándose, continuaba subyaciendo una resistencia pedagógica que no se termina de superar. Era demasiado nuevo, estábamos demasiado solos.

Lo mismo cabe decir de la Pedagogía. Para Liscano (2007), «El rol de la pedagogía es por tanto de proyecciones profundas, abarcador, panorámico, y procura la síntesis, aunque se apoya en la fenomenología diversa que caracteriza al aula de clase y a la escuela».

Dejando claro que la fenomenología en que la Pedagogía se apoya va mucho más allá del aula de clase, una ciencia como esta debe ser prudente y estar abierta a la posibilidad de nuevo conocimiento. Debería buscarlo, desearlo y, sobre todo, celebrarlo cuando llega. En este sentido, no habría de ser conservadora, ni progresista: *basta que sea científica*.

Sin embargo, a todas las ciencias, y de un modo particular a la ciencia de la educación por excelencia, siempre le ha costado abrirse, cuestio-



narse, dudarse y, sobre todo, celebrar el conocimiento no previsto. Por ejemplo, de cara a la inclusión curricular de la conciencia de muerte y de finitud, he aquí que este tema tiene más respaldo científico favorable a su inclusión pedagógica que cualquiera de los temas transversales, en vísperas de su integración curricular en la España de los 80 y 90.

¿Por qué la muerte se resiste tanto a normalizarse en la educación y la Pedagogía?

Una aclaración inicial, al hilo del adverbio ‘tanto’: puede que la pregunta del epígrafe esté mal hecha, por descontextualizada. Piénsese que llevamos siglos de educación formal con la muerte esperando fuera y dentro, a la vez. Por eso, hemos llegado a afirmar que, desde la Pedagogía y Didáctica de la muerte de los últimos lustros, se ha podido avanzar más en la educación para la muerte que decenas de siglos de Filosofía y religiones. Aun así, o precisamente por eso, es posible que las causas actuales sean las mismas, *mutatis mutandis*, que las de hace unas décadas o siglos.

Hecha esta salvedad, creemos que el origen es multifactorial. Se proponen algunas posibles razones por las que la muerte puede considerarse, desde la perspectiva del presente, una cuestión de gran resistencia pedagógica, tanto profesional como epistemológica:

Hay ausencia de tradición pedagógica:

La muerte carece de tradición en la Historia de la Educación y en la Historia de la Pedagogía. Tampoco forma parte de reformas educativas o innovaciones educativas paradigmáticas, ni de movimientos de renovación pedagógica. En España, hasta hace apenas treinta años no surgen trabajos pioneros en Filosofía de la Educación (Mèlich, 1989) o en Didáctica (Herrán et al., 2000).

Hay una tradición arraigada en otros ámbitos no pedagógicos:

La muerte tiene, en cambio, tradición histórica en otros ámbitos afines formales e informales: Filosofía, Ciencias de la Salud —Medicina, Psicología...—, Biología, Antropología, Arqueología, Historia, tradiciones culturales, ritos, ideologías, religiones, mística, ascética, familia, la propia mismidad... No han calado en la Pedagogía, la Didáctica o la educación, posiblemente, por ofrecer lecturas parciales —segmentarias y de validez limitada: para algunos, no para otros— o no orientadas a la formación.



Las tradiciones vigentes frenan los intentos de renovación pedagógica fundamental:

Quizá, por tres razones:

Recelo competitivo:

El abordaje pedagógico de la muerte que, en los últimos lustros se ha desarrollado puntual y crecientemente, remueve cimientos, que tienden a no desestabilizarse. Lo hace, tanto en aquellos campos que entienden la muerte como cosa propia —por ejemplo, religiones o Filosofía—, como en los que piensan que no le afecta —por ejemplo, Pedagogía o educación conservadoras—.

Cuando ha tenido lugar, la reacción ha sido, normalmente, de resistencia y desconfianza a priori. Sólo excepcionalmente, ha sido favorable y admirativa, casi siempre, cuando se conocía no sólo la propuesta, sino a los proponentes. Globalmente, la respuesta ha tendido a minimizar el valor relativo y el impacto de esos desarrollos, en beneficio del mantenimiento del estatus e inercias existentes, tanto en la Pedagogía y la Didáctica como en aquellos ámbitos afines.

La reacción homeostática se ha intensificado cuando, no sólo se trataba de la muerte, sino de un posible nuevo verdadero paradigma —radical e inclusivo—, con temas, conceptos, fundamentos de metodología y observaciones distintas, de las que la conciencia de muerte y de finitud eran la vanguardia. Y más aún cuando pudiera afectar, no sólo a la Pedagogía y a la educación formal, sino a la sociedad en general, en la medida en que la educación tiene que ver con toda persona.

Falta de encaje:

El enfoque pedagógico desarrollado, denominado —radical e inclusivo— (Herrán, 2013b, 2013c, 2017b, 2019), no se corresponde con los paradigmas consensuados, no es asimilable a los presupuestos de los paradigmas científicos dominantes, tanto generales —cuantitativo, cualitativo, dialéctico-crítico, etc.— como pedagógicos —conservador, progresista, libertario, crítico, cibernético, emancipatorio, etc.—.

Al no poderse asociar a temas, enfoques o autores recurrentes, los trabajos pioneros, monografías, artículos, enseñanzas, cur-



sos, líneas de investigación, investigaciones, transferencias, et-
cétera, tendieron a ignorarse. La falta de impacto —citas, reper-
cusión científica y profesional— fue la consecuencia lógica. La
incomprensión o el ninguneo epistemológico no favorecieron su
desarrollo. Como ya se ha apuntado, se trata de una respuesta
normal de una ciencia establecida frente a propuestas de in-
novación fundamental, relativamente no convencional, que se
interpretan como parcial o totalmente desestabilizadora de lo
aceptado y, quizá por ello, incorrectas *a priori*.

Ahora bien, otra forma de interpretarse la situación es enten-
diendo que la dificultad para asimilar la Pedagogía de la muerte
a los propios presupuestos epistemológicos puede ser una prueba
de su incapacidad. O sea, precisamente la morosidad científica
sobre la muerte, o la extrañeza que produce la inclusión educa-
tiva de la muerte están mostrando la propia limitación episte-
mológica.

Esto es lo que ha ocurrido con la Pedagogía de la muerte durante
dos décadas y media, aproximadamente. Una anécdota ilus-
trativa: hace unos quince años, una doctoranda presentaba su
Trabajo de Fin de Máster (TFM) —sobre Pedagogía de la muer-
te—. Presidía el tribunal uno de los pedagogos más reputados de
España. Cuando le llegó el turno, le dijo: «Con todos los proble-
mas que tiene la escuela, ¿cómo presenta usted un proyecto de
investigación sobre la muerte?».

Agravio epistemológico:

El enfoque radical e inclusivo critica parte de la hipótesis de
que muchas cosas en la sociedad y en la educación están mal
construidas. A partir de ahí, despliega una vertiente destructiva
con un sentido útil, finalmente edificador (Arboleda, 2019). Así
pues, cuestiona a algunas de aquellas tradiciones. Así mismo,
objeta la limitación de los llamados paradigmas establecidos
(Herrán, 2009, 2013), y critica la orientación y validez de la
Pedagogía y de la educación.

El concepto de muerte no es pertinente o está sesgado:

Normalmente, la muerte se identifica con ‘fallecimiento’, ‘duelo’,
‘pérdida’, dolor’, etc. Esta asociación estrecha produce un sesgo de
significado, o sea, de conocimiento. No es extraño que coadyuve a



que, de primeras, se rechace: «La muerte es el tema constantemente vetado. Es negativo, de mal gusto» (Herrán y Cortina, 2007b, p. 1).

En un segundo momento, por su negatividad, se aparta de la educación, se aleja de los niños, de los hijos. No se entiende que se quiera ‘explicar’ la muerte en clase o en casa. Hay cierto paralelismo entre el tabú ‘muerte’ y el tabú ‘sexo’ (Gorer, 1965). «En nuestro contexto social, el tabú de la muerte —como el tabú enfermedad— todavía no se ha llegado a superar, porque requiere de una madurez o conciencia más compleja que el tabú del sexo» (Herrán y Cortina, 2007b, p. 3). Los tabúes ‘muerte’ y ‘sexo’ se parecen en esto: en lo mal que se puede interpretar su educación: pensar que ‘educar teniendo en cuenta la muerte’ equivale a ‘explicar la muerte a los niños o adolescentes’ es tan tosco como entender que la ‘educación sexual’ es explicar la genitalidad. Muchos adultos participan de estos esquemas simples, probablemente, como consecuencia del bajo nivel formativo y de cultura general pedagógica que, por desgracia, predomina en nuestras sociedades.

Por esta identificación cerril, por ejemplo, se nos ha pedido retirar la palabra ‘muerte’ de libros, de cursos... Por ella, un docente no se ha apuntado a una acción formativa, o sí lo ha hecho, viendo después que las cosas no eran como se pensaba creían. Y al revés: por disponer de una gama amplia de significados de muerte, un maestro ha accedido a metodologías y recursos que han enriquecido su enseñanza.

Identificar la muerte con muerte-dolor, fallecimiento, pérdida, es un error que sesga la razón, actitudes, emociones, sentimientos, predisposiciones, por ejemplo, para la formación. Esa conceptualización es una entre varias, es parcialmente correcta, por estrecha y miope. Para la educación es necesario abrir el abanico conceptual de la muerte, porque el concepto condiciona actitudes y las actitudes determinan la acción educativa.

Desde algunas de las acepciones pedagógicas de muerte, el fallecimiento, la pérdida o el dolor no tienen nada que ver con la muerte, en sentido estricto: apenas definen su perimetría, son *peri-muerte*. La muerte es mucho menos y también mucho más. Puede ser una fase del ciclo vital, puede ser una parte de la evolución, motivo de negocio, un horror sin salida o una oportunidad de conciencia y crecimiento. Si se entiende como ‘muerte del ego’, puede llegar a ser plenitud personal.



Los conceptos representan los fenómenos. Una concepción estrecha de la muerte podría ser una de las causas por las que la educación que incluye la muerte o la Pedagogía de la muerte no han remontado el vuelo, o por la que la conciencia de muerte no se ha desplegado.

Por otro lado, cabe observar que no sólo mueren personas. Mueren células, neuronas, ideas, palabras, proyectos, cargos —muerte civil—, lenguas, culturas, pueblos, humanidades, especies, estrellas, galaxias, agujeros negros, creencias, entre más. El significado de la muerte es mucho más amplio y más profundo de lo que en un principio pudiera imaginarse. Tampoco es específico del ser humano: al menos los elefantes, los monos y otros animales sienten profundamente las muertes de congéneres, de hijos.

El contexto social no es idóneo:

La nuestra no es la sociedad del conocimiento. Lo es, más bien, del acceso a la información, de la ignorancia o del conocimiento sesgado y parcial. También lo es del egocentrismo y, por ello, de la inmadurez generalizada o de la inconsciencia. O sea, no ha cambiado mucho, en lo sustancial, tras su consideración por Siddhartha Gautama o por Sócrates.

Este es el contexto real, universal y perenne de toda educación, incluida la nuestra, aunque nunca se retome en las contextualizaciones de los proyectos educativos o en las programaciones didácticas. Por ello, no es propicia para una educación sobre un tema como la muerte. Por otra parte, por ser sociedad del egocentrismo, la tendencia es a la acumulación y no a la pérdida, a la vida y no a la muerte, a la dualidad, y no a la conciencia dialéctica superadora de toda dualidad.

La dinámica socioeducativa no es favorable:

Lo habitual es atender y detenerse más, desde la educación, en lo urgente que en lo importante, en los efectos —economía, desarrollo, alfabetismo, injusticia, desigualdad, etc.— que en causas, en la investigación reiterativa que en la innovadora, en la materia que en los huecos, en los ecos que en las voces, en el saber que en el no saber... En cuanto a la educación, se remozca, pero no se reforma profundamente. Por eso, —las reformas educativas dejan siempre por hacer la reforma de la educación—(Herrán, 1993).



Lo normal es que los grandes interrogantes y los temas perennes queden pendientes. Así, lo que debería ser natural resulta extraño, y lo que no sorprende es lo hueror. Por eso, lo objetivamente insólito es que una educación que incluya la muerte resulte una rareza, toda vez que el ser humano parece ser la única especie conocida que puede indagar sobre su propia muerte. Se deduce de ello que no hacerlo pudiera ser disfuncional.

El concepto normal de educación no es pertinente:

Una de las bases epistemológicas de la Pedagogía radical e inclusiva es que la educación no se comprende en absoluto, porque sólo se percibe externa, superficialmente. El concepto de educación habitual, en términos de saberes, aprendizajes, conocimientos, competencias... no encaja con el asociado a una educación basada en la conciencia, los temas radicales en general y a una educación que incluya la muerte, en particular. Se prefiere moldear ciudadanos eficaces sobre aprendizajes y conocimientos, que ciudadanos conscientes, cuya tarea cognoscitiva más urgente es ‘descondicionarse’, previa toma de conciencia de su estado de identificación o de falta de libertad intrínseca. Se procura una educación basada en competencias, no una formación en profundidad de las personas.

Desde el paradigma radical e inclusivo, se observa que lo que se dice que la educación es, es educación; pero la educación no es sólo eso. Análogamente, la corteza terrestre es planeta Tierra, pero la Tierra no es sólo su corteza. Desde la complejidad y la conciencia como referentes, es preciso decir ‘sí’ a todo: lo externo, pero también lo no visible y enraizado.

El *enfoque radical e inclusivo* engloba a los paradigmas consensuados y les añade una raíz. Por tanto, es más completo que cualquiera de ellos. Desde los paradigmas parciales, no parece percibirse que sólo lo que se define como educación, no lo es en realidad. No se es consciente de que no se sabe bien lo que es la educación. La situación es de ignorancia ignorada; por tanto, es presocrática, en sentido estricto.

La ‘educación’ favorecida por los sistemas educativos no es propicia:

Hemos propuesto la tesis de que la educación de los sistemas educativos modernos y globalizados está mal enfocada (2017a). Dos de las razones es su sesgo hacia lo necesario, existencial o superficial y el abandono de lo esencial o radical. ¿Cómo puede anhelarse, sin-



cera, honestamente, ‘educar’, sin que en la cultura general o en los currículos fluya lo que más importa al ser humano, aunque no se demande? Lo decía Verdú (2002):

¿Qué sucede cuando en las escuelas no nos dicen una sola palabra sobre el significado del sufrimiento, cuando ni se les ocurre hacer algún comentario sobre la muerte que nos aguarda? [...] Una enseñanza sin muerte es la muerte absoluta de la enseñanza, porque no tratar de lo que más importa descalifica a cualquier institución sobre el saber.

Por ejemplo, ¿en cuántos sistemas educativos conocidos se incluye la muerte como contenido formativo? Todo apunta a que la educación tiene un problema serio de invalidez, porque, o los sistemas educativos no están orientados a la plena educación, o la verdadera educación se ha perdido de vista a sí misma.

La muerte es un tema radical:

Con la educación ocurre como con los árboles. Al observarla, se identifica sólo con lo que se ve. Las raíces de los árboles, normalmente, no se ven, aunque sostengan, nutran y sean la parte más vital del ser. Como no se ven, las personas y los científicos miopes llegan a afirmar que no existen.

Los temas radicales, como la muerte, tienen una serie de características. Por ejemplo, no se incluyen en el discurso de los organismos internacionales de educación, de las reformas educativas, de las leyes orgánicas, ni tampoco forman parte de la ciencia normal. Por eso no se ven. Sin embargo, no resultan extraños a los educadores más conscientes, con independencia del nivel de enseñanza. Es ahí donde sólo pueda hablarse de ‘educación superior’.

La muerte se calificó como «transversal de transversales» (Herrán, 1997b; Herrán *et al.*, 1998), porque cruzaba a la educación ambiental, a la educación para la paz, a la educación para la salud, a la educación vial, etc., y, después, como «tema radical» (Herrán *et al.*, 2000; Herrán y Cortina, 2006).

En el momento actual, distinguimos entre dos clases de temas radicales:

Los temas radicales *negativos o lastres*, con cuya pérdida se gana, como la ignorancia, la necesidad, la inconsciencia, la inmadurez generalizada, la estupidez, el prejuicio, el fanatismo, el odio, el sufrimiento, etc.



Y los temas radicales *positivos* o *energía*, con cuya adquisición se gana, como la conciencia, el amor, la ternura, la humanidad, la universalidad, el autoconocimiento, la meditación, la conciencia de muerte y de finitud, el lenguaje universal, la educación prenatal, etc.

La conclusión es la siguiente: sin la dimensión radical de la educación, ni la educación es educación, ni los llamados fines de la educación son los fines de la educación, ni los currículos pueden ser plenamente educativos. La conciencia de muerte es uno de ellos, pero no viene sola: pudiera ser la avanzadilla de una verdadera revolución educativa, que, en síntesis, consistiría en pasar de una educación basada en el aprendizaje significativo y relevante, a una educación basada en la conciencia, que incluyera el aprendizaje, pero que no se quedase ahí.

En síntesis, aunque las razones por las que la muerte no se ha incluido en la educación sean varias y relevantes, pueden sintetizarse en una: porque su educatividad no se ha comprendido. A la vista de lo anterior, ¿qué posibilidades educativas reales hay de educar teniendo en cuenta la muerte?

Pese a que el medio sea formativamente adverso, el vaso se puede percibir como «medio lleno». Así, puede afirmarse que nos encontramos en un momento privilegiado para insistir en el cambio social mediante la educación.

De hecho, nunca ha habido tanto conocimiento pedagógico distribuido, ni los profesionales de la educación han estado mejor preparados técnicamente que hoy. Esta afirmación puede extenderse a todos los niveles de enseñanza, incluido el universitario.

En este marco, ¿existe en la sociedad del egocentrismo algún cauce universal, válido y respetuoso con toda opción parcial, adecuado para el desarrollo de una educación que incluya la muerte? ¿Cuál es esa vía aceptable por todos?

De entre todas las posibles, nos queda la ciencia. En este caso, la Pedagogía radical e inclusiva, que prioriza las causas sobre los efectos. O sea, por este orden, la formación de los educadores —padres y docentes—, de la sociedad y del alumno. Desde ella se podrá fundamentar una educación más equilibrada, coherente, profunda y consciente, además de compatible con toda parcialidad. La única cualidad exigible a esa alternativa limitada es que sea educativamente neutra o positiva, es decir, que, ni voluntaria ni involuntariamente, deforme al ser humano, y menos aún, a menores.



III. Pilares didácticos de conciencia

Los pilares educativos de la muerte pueden intentar ser rigurosos aproximándose a los pilares didácticos de la conciencia de muerte. Un requisito para ese transitar es que deben evitar ser parciales, sesgados, estar condicionados, ser inventados o ficticios.

De otro modo, la supuesta formación favorecida en el alumno, o bien será endeble o podrá ser reactivamente rechazada más adelante, cuando caiga la careta o el disfraz, o quizá pueda sellarse en falso, endurecerse y quedar lastrando la conciencia como una calcificación o un tumor.

En estos casos, aunque pueda ser existencialmente suficiente, lo normal es que sea esencialmente insatisfactoria para cualquier persona que, pese a ello, pueda evolucionar del ego a la conciencia.

Los siguientes son algunos pilares didácticos de la conciencia de muerte:

Mortalidad:

La observación de la naturaleza nos informa de que la mortalidad en la norma en el mundo vivo. Los polos están formados por los que viven menos, por ejemplo, los efemerópteros —efímeras— o los gusanos microscópicos llamados ‘gastrotricos’ y los que escapan a la regla porque, biológicamente, ni envejecen, ni mueren. Algunos de ellos son la familia *Hydridae*, hidra; el ‘Hafrún’ o ‘Ming’, molusco *Arctica* islandica); la *Turritopsis nutricula*, una medusa, la *Homarus americanus*, una langosta), *Pinus longaeva* (pino longevo) (https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/06/150625_vert_earth_finde_animales_plantas_viven_eternamente_yv), etc. Mención aparte merecen los virus, sobre los que no hay acuerdo científico para afirmar si son seres vivos o no vivos. Si, en vez de individuos, la referencia son las especies, son innumerables los ejemplos.

Sin embargo, nada de lo anterior es cierto: en la medida en que todos los seres vivos están en cuerpos celestes (planetas, asteroides, cometas, etc.) y el destino de éstos es terminar alguna vez —por ejemplo, absorbidos por un agujero negro—, se concluye con que la inmortalidad no es posible.

Probablemente, la especie humana no es la única conocida con conciencia de mortalidad. Es muy posible que otras que sienten y son conscientes de la muerte (elefantes, primates y monos, delfines,



pulpos, gusanos, insectos...) tengan esta conciencia, aunque aún no sepamos cómo saberlo. Desde la perspectiva humana, la mortalidad ajena y propia son certezas. Lo observa Nietzsche (1984):

Experimento un placer melancólico en vivir en medio de esta confusión de callejuelas, de necesidades; ¡cuántos goces, cuántas impaciencias, cuántos deseos, cuánta ansia de vivir y cuánta embriaguez de la vida sale a luz a cada instante! ¡Y, sin embargo, bien pronto se hundirán en el silencio esas gentes ruidosas, vivientes y satisfechas del vivir! Detrás de cada cual se levanta su sombra, oscuro compañero de viaje. Sucede como en aquel último instante que precede a la partida de un buque lleno de emigrantes: hay más cosas que decirse que nunca; el Océano y su silencio vacío esperan impacientes detrás de todo aquel bullicio -ávidos, ciertos de su presa-.

Y todos, todos se figuran que el pasado no es nada o que es poca cosa y que el porvenir cercano lo es todo; de ahí esa prisa, esos gritos, esa necesidad de aturdirse, de ensordecerse. Cada uno quiere ser el primero en ese porvenir, y sin embargo, la muerte y la soledad de la muerte son las únicas certezas comunes a todos. ¡Cuán extraño es que esa única certeza, esa única comunión sea casi incapaz de influir sobre los hombres y que tan lejos estén de sentir esa fraternidad en la muerte! Advierto con placer que los hombres se resisten en absoluto a concebir la idea de la muerte y desearía contribuir a hacerles más digna cien veces de ser meditada la idea de la vida (pp. 134, 135).

La asunción de la mortalidad propia es un descubrimiento infantil de gran relevancia. El niño y el preadolescente lo suelen lograr de un modo adecuado. Con frecuencia, algunos adolescentes, jóvenes y adultos lo olvidan y, a veces, lo pierden de vista:

[Los jóvenes] no van a ser jóvenes siempre. De repente, cuando llegan los cuarenta y dos años la sociedad les deja en el limbo. No saben qué hacer. Se vuelven neuróticos porque no saben, nunca les han enseñado, nunca les han dado un método para enfrentarse a la muerte. La sociedad les ha preparado para la vida, pero nadie les ha enseñado a estar preparados para la muerte. Necesitan tanto educación para la muerte como para la vida (Osho, 2004, p. 45).

La ciencia también enseña que la muerte es un proceso celular continuo, gracias al cual podemos vivir. Reactivamente, el lógico anhelo de inmortalidad, puede ser un signo de inconsciencia, o puede ser que no. Podría tener que ver con el sentido de este proverbio: “Hay poca diferencia entre una vida larga y una vida corta”.



Sentido de la vida y de la muerte:

También es miope es entender que el humano es “un ser para la muerte” (Heidegger, 1984), como así mismo dijo Sigmund Freud. Por un lado, la vida humana es finita en su inicio, en su desarrollo y en su temporalidad. Por otro lado, si algo puede definir la vida humana, no es la muerte, sino la trascendencia.

La autoconciencia de la muerte propia, continua y final es certidumbre y requisito, mas no una garantía, para otorgar un sentido a la vida: “La muerte no solamente limita la vida, sino que la abarca; no sólo la escolta, sino que la impregna; no sólo la interrumpe, sino que la consume; no sólo la amenaza, sino que le da sentido” (Cabodevilla, 1969).

En la sociedad del egocentrismo, nuestro modo de vida no favorece, ni la profundidad, ni la altura de miras. Ese sentido podría ser personal y/o colectivo, o egocéntrico y/o generoso (amoroso). Este último es muy infrecuente.

Una expresión elevada tendría que ver con contribuir a la humanidad o a la posible evolución del ser humano, pero no en nombre de nadie o firmado por ningún *ismo*. En pedagogías aparentemente pasadas (Protágoras, Isócrates, Sócrates, Quintiliano, Comenio, Kant, Pestalozzi, Basedow, etc.), se hablaba de la humanidad, se contribuía conscientemente a la humanidad. Hoy la humanidad y su evolución posible han desaparecido de los currículos. Ha sido sustituida por porciones de ella (nacionalistas, políticas, religiosas, culturales, etc.). Por tanto, ese *para qué* motivado por la razón lúcida y el amor incondicional suele tratarse poco en escuelas y universidades, quizá pertenecer al dominio curricular radical.

En síntesis, la muerte puede ser un contenido y ámbito de experiencia y transformación orientador de la vida. Tomar conciencia de la propia muerte estructura la vida espontánea, automáticamente. La educación ha de intervenir prudente y acompasadamente. La conciencia de mortalidad nos invita silenciosamente no sólo a morir a tiempo, sino a morir bien. Y no hay modo de morir bien que no sea como consecuencia de haber vivido bien. Si se existe desde y para el ego, viviremos con el corazón arrugado. Si avanzamos por el camino de la conciencia, desarrollaremos nuestra humanidad.

Omnipresencia de la muerte:

La muerte está en todo y por todas partes. No tiene sentido fenoménico ningunearla y escabullirse. Algunas muestras de su presencia:

En el universo, la no vida es omnipresente. La vida es una excepción debida, pues, a la muerte, como condición necesaria para su afloramiento y evolución.

En la vida cotidiana, cada día morimos un poco, y al mismo tiempo y por ello vivimos y podemos contribuir al mejoramiento de la vida humana.

En la naturaleza, a la muerte la encontramos en todo ecosistema. La presencia del carroñero, sea mamífero, ave, gusano, microbio, etc. garantiza el sistema limpio y sano.

En las actividades espontáneas e intereses naturales de los niños, la muerte forma parte de ritos, juegos, curiosidad, preguntas, indagaciones, momentos significativos, proyectos, películas, textos, cuadros, teatro, historias, vivencias directas o indirectas, contenidos de medios de comunicación, etc.

Desde un punto de vista pedagógico hay que hacer un esfuerzo para no abordar la muerte, y ninguno para desaprovecharla: como tabú social que aún es, martillea y condiciona la razón y la actuación desde una angustia-miedo contextual, sin un texto al que adscribirse. Por ello es preciso hacerla consciente y trabajarla con naturalidad desde una significativa formación personal y profesional de los educadores. El reto pedagógico radical puede sintetizarse como desarrollo y sistematización de la propuesta de Montaigne: «El que enseñase a los hombres a morir, les enseñaría a vivir».

Necesidad de la muerte:

La muerte no sólo es una condición para la evolución del universo. Es una necesidad evolutiva general. En el marco de cualquier proceso evolutivo, la muerte no es un final, porque no define claramente un antes y un después.

En la medida en que todo el fenómeno humano, natural y cósmico se encuentra sumido en un proceso evolutivo permanente, cuyo sentido puede reconocerse, la muerte es necesaria. Sin muerte, no hay evolución.

La evolución se desarrolla a través de ciclos, muertes, renacimientos y renovaciones, a escalas diferentes y complementarias. Aplicada a la vida humana, dice C. Cristos, el médico cuya muerte progresiva

fue grabada: «Me gusta pensar que, sin la muerte, todo nacimiento sería una tragedia» (en Pérez Canet, 2006).

Aunque cueste pensarlo, sentirlo, sobre todo si nos afecta personalmente, ni siquiera el mal que la muerte puede producir es ‘catastrófico’. Pudiendo ser ‘mal’, será ‘evolutivo’. Reparó en esto Teilhard de Chardin en una carta a Ravier, provincial de los jesuitas de Lyon, el mismo año de su muerte: «En un Universo de Cosmogénesis, donde el Mal no es ya “catastrófico”, es decir, nacido de un accidente; sino “evolutivo” (es decir, subproducto estadísticamente inevitable...) (apud B. Sessé, 1998, pp. 195, 196). La motivación principal de esta observación pudiera deducirse de esta indagación: «El Mundo dejaría legítima e infaliblemente de actuar -por desconocimiento- si tomara conciencia (en sus zonas pensantes) de ir a una Muerte total. Por tanto, la Muerte total no existe» (Teilhard de Chardin, 1967, p. 43).

Su traducción a ‘román paladino’, en *qual suele el pueblo hablar a su veçino*, como diría Gonzalo de Berceo, podría esta deliciosa exhortación de don Quijote a su amigo y escudero, Sancho:

Sábetes Sancho, que no es un hombre más que otro, si no hace más que otro. Todas estas borrascas que nos suceden son señales de que presto ha de serenar el tiempo y han de sucedernos bien las cosas; porque no es posible que el mal ni el bien sean durables, y de aquí se sigue que, habiendo durado mucho el mal, el bien está ya cerca.

Desde la perspectiva de la evolución interior del ser humano, la muerte también incluye la necesidad evolutiva de conocimiento útil. Se aspira a saber más para mejorar las condiciones de vida, tanto existencial como esencial. Por ello, el conocimiento contribuye a nutrir un proceso evolutivo de complejidad-conciencia.

Ese anhelo se identifica con la necesidad de religión, de experiencia, de ciencia, de autorrealización, de conciencia, educación... En cierto modo, se reclama una metafísica, entendida como estudio del ser y de la vida, presididos por la muerte, donde la muerte es el eje cognoscitivo y experimental. Se incluye, por tanto, la necesidad consciente o inconsciente de la muerte. “La necesidad de metafísica no es más que la necesidad de la muerte” (Kafka).

Desde esta perspectiva, el componente metafísico en el discurso puede ser un nutriente de la conciencia, a través del conocimiento



potenciador y un indicador de madurez intelectual. También puede ser una puerta al final lúcido de la propia vida.

Desde una ampliación de las coordenadas de la vida, se pueden ampliar las coordenadas de nuestra educación, donde la base primera no es la diversidad, sino la unicidad (Herrán, 2016a), desde la conciencia de ser, a la vez, insignificantes e insustituibles para la posible evolución humana.

Si la vida se contempla desde tales coordenadas, cada muerte es un paso hacia una mayor evolución de la conciencia, con lo que, aunque dolorosa, no es negativa, y compone un continuo indiferenciado con la vida. La energía primera de ese proceso evolutivo en complejidad-conciencia es la educación.

El futuro de todos se agota poco a poco, porque la vida se renueva. Se acaba nuestro futuro, para que emerja el futuro siempre más humano, que, irreversiblemente, se hace a sí mismo más y más consciente desde la formación de todos.

La presencia de aquellos que murieron:

Se puede respirar o caminar inconscientemente. A veces, esa es la mejor forma de hacerlo. Pero vivir inconscientemente es una estupidez. Ahora bien, como es un hecho que prácticamente nadie estamos *despiertos*, casi nadie es suficientemente lúcido. Como todo callejón sin salida tiene, al menos, una salida, la alternativa es reducir la inconsciencia.

Por eso, hay dos opciones extremas: O conducir la carreta y el arado por encima de los huesos de los muertos (Blake, 2016), o pensar mil veces al día que la propia vida, externa e interna, se basa en el trabajo de otros hombres, vivos o muertos (Einstein, 1980).

Cuando se es consciente de la segunda vía, la propia labor se transforma automáticamente en una tarea compartida, en un quehacer cooperativo que se origina y proyecta más allá de nuestra vida concreta, una de cuyas fuentes de motivación es esa responsabilidad heredada y por legar. Por eso, puede asumirse que, en tanto que vivos y conscientes, «somos la flecha de la evolución», como decía Teilhard de Chardin (1984). Sin embargo, ese estatus es temporal. Por tanto, no lo somos más que existencial, temporariamente. Mañana podríamos ser la pluma orientadora de la nueva flecha, el arco, la cuerda o el arquero. O quizá, nada. Esta autoconciencia puede



ayudarnos a enfocar la vida más allá del ego individual y colectivo, hasta ser capaz de otorgar a la vida su justa importancia.

IV. Pilares metodológicos

Dentro de este apartado, se describirán dos clases de contenidos: los enfoques didácticos básicos de la Pedagogía de la muerte y de la educación que incluye la muerte, y los fundamentos de metodología autoformativa.

Enfoques didácticos básicos de la Pedagogía y educación que incluyen la muerte

Los enfoques básicos son dos: el *previo* y el *posterior*. Se llama así tomando como referencia a algún fallecimiento significativo para algún alumno o grupo.

Se definen según sea el concepto de muerte subyacente, el agente educativo, su sentido pedagógico, el ámbito pedagógico y la actividad educativa de referencia. Ambos pueden ser curriculares, didácticos y orientadores, cada cual en su plano:

Enfoque previo o normalizador: Es aquel que se puede desarrollar sin que haya ocurrido una eventualidad trágica. El educador de referencia es el profesor, con independencia de lo que enseñe. El ámbito y la actividad docente de referencia es la enseñanza. Su sentido es la mejor comprensión, vía normalización didáctica y curricular. Los ámbitos didácticos desde el que se desarrolle pueden ser disciplinares o transversales. Puede desarrollarse a través de múltiples propuestas metodológicas y recursos didácticos. Puede consultarse Herrán et al. (2000) y Herrán y Cortina (2006).

Enfoque posterior o paliativo: Es aquel que se desarrolla tras una pérdida significativa. El educador de referencia es el tutor, que es la figura que representa al centro ante la familia y se comunica con los padres. Sin embargo, un alumno o grupo puede preferir o necesitar que le acompañe otro docente con el que pueda guardar una relación afectiva particular. En estos casos, aunque el tutor oficial deba estar informado, el proceso se debe caracterizar por la empatía y la flexibilidad. El ámbito y la actividad pedagógica de referencia es la orientación desde la tutoría. Su sentido es el incremento de conciencia, vía acompañamiento educativo. En la mayor parte de situaciones, el tutor puede acompañar a un alumno o grupo que ha experimentado una pérdida. Pero hay algunas en las que debe buscar un apoyo psicológico específico. El tutor debe saber cómo acompañar y también saber derivar en esos pocos



casos, apoyándose en criterios que le ayuden a tomar esa decisión. Puede incluir recursos didácticos específicos, pero normalmente no en las primeras fases. Una descripción se puede consultar en Herrán y Cortina (2007a).

Fundamentos de metodología autoformativa:

Cuando en un vuelo se sufre una despresurización, tiene todo el sentido ser egoístas y ponernos la mascarilla de oxígeno primero, antes de ayudar a los demás. Entender, con simpleza, que, como el alumno o el hijo son el ‘centro de la educación’, lo primero es ‘la acción educativa’, es una insensatez y una garantía casi segura de incoherencia y de fracaso. La acción verdaderamente educativa comienza en uno mismo, como ‘centro autoconsciente de la educación’. Es un imperativo pedagógico radical, pues, ocuparse de sí mismos, antes de pretender educar a los demás.

Los destinatarios de estos fundamentos de metodología son todos los sistemas conscientes, sean personales, institucionales, sociales..., en tanto que educandos y educadores potenciales a la vez.

Entre los más importantes fundamentos de metodología autoformativa destacamos:

Interiorización:

Este fundamento se refiere al atrio, a la puerta principal. Todos los grandes maestros y sabios de la humanidad han mostrado dónde está la entrada. Por eso, han exhortado al ser humano a que busque en su interior. ¿Por qué? Con independencia del tema de que se trate, lo que se adquiere fuera es contenido prestado, sucedáneo de conocimiento. Lo que se descubre en uno mismo, aproxima al autoconocimiento. La pauta, pues, es ésta: «Lo exterior en función de lo interior», o bien, lo existencial en función de lo esencial.

No se trata de favorecer el pensamiento o la reflexión, sino la indagación y la observación distanciada gratuita, no valorativa, tanto aplicada a sí mismo como a la realidad exterior. Esta clase de observación es la antesala de la meditación, sin la cual no es posible hablar de educación (Herrán, 2017e). Desde este estado interno, el pensamiento, la reflexión, el sentido crítico, autocrítico, transformador y creativo o la propia meditación se realizan en condiciones óptimas.



Finitud:

La conciencia de finitud hace referencia a la lucidez en cuanto a nuestra fragilidad y limitación. Puede observarse desde muchos ángulos: temporal, salud, intelectual, afectiva, etc. La conciencia mortalidad adquirida por la educación, por ejemplo, es una condición necesaria para poder otorgar un sentido a la vida, para «vivir bien», como propuso Sócrates.

Inconsciencia:

Nuestra comprensión de la vida es muy limitada. Nos damos poco cuenta de las cosas. La conciencia nos lleva a darnos cuenta de la realidad, tanto exterior como interior. Pero casi nadie está despierto. En cuanto a conciencia se refiere, vivimos dormidos.

Ignorancia:

La ignorancia lúcida, enseñada por Confucio o Sócrates, se sintetiza en el hecho de que conocemos muy poco y de que ignoramos casi todo. «Conocemos una gota, desconocemos un océano» (Newton). Por tanto, objetivamente, sobre todo somos ignorantes. De un modo análogo, la materia es, sobre todo, vacío. De ahí la imposibilidad de calificar a la nuestra como «sociedad del conocimiento».

Egocentrismo:

Decía Saramago (2005) que aún estaba por nacer un ser humano cuya segunda piel no fuera el egoísmo. El ser humano vive desde el ego y para el ego, sea personal o colectivo. Por eso, lo normal es que, salvo en momentos puntuales, nuestra razón esté sesgada, y nuestro entendimiento, condicionado, nublado.

Educación inicial:

En un trabajo previo (Herrán, 2016b) definimos 'educación inicial' como aquella que tenía lugar desde la concepción a los dos primeros años de edad. Las etapa prenatal e infantil son los niveles de enseñanza fundamentales para una adecuada educación, incluida una educación que tenga en cuenta la muerte. Las primeras construcciones y elaboraciones condicionan las siguientes, como la velocidad inicial y el ángulo de lanzamiento causan el tiro parabólico o lo limitan.



Complejidad de conciencia:

Ni en la vida, ni en la educación, lo más urgente es la acción, hacer. «Hacer camino al andar» sin prepararse ni saber a dónde vamos y cómo hacerlo, es insensato. Una brújula útil puede ser la complejidad de conciencia. La evolución del conocimiento se orienta hacia una creciente complejidad de conciencia, irreversible, pero no gratuita. Es aplicable al ser humano, las disciplinas, los temas.... El instrumento es la razón. Como se decía en la Gracia clásica, lo que se educa es la razón, que es lo que somos, e incluye los afectos, la espiritualidad, el ego, la conciencia, etc. El sentido de la educación coincide con el sentido evolutivo de cada persona y de la humanidad (Herrán, 2011).

Respeto didáctico:

Es un corolario del principio anterior. Ante muchas preguntas relacionadas con la muerte, la única respuesta honesta posible es: «No sé». Por tanto, no es educativo favorecer aprendizajes significativos y relevantes sobre lo que se sabe que se ignora o se quiere creer.

De ello se deducen dos imperativos formativos básicos para respetar al alumno:

Comenzando la anhelada educación del hijo o del alumno por nosotros mismos. O sea, actuando desde la coherencia formativa e interiorizando la enseñanza de Confucio y de Sócrates antes mencionada.

Renunciando a adoctrinar sobre el tema, en la medida en que los contenidos de enseñanza son sólo creídos, imaginados.

Apertura:

Decía Einstein que la mente era como un paracaídas: sólo si se abre, funciona. Lo mismo cabe afirmar de la educación. Educar es contribuir a la apertura. No es actuar para convencer a nadie de que lo que se refleja al fondo de la caverna es la realidad (Platón, 1969). Proceder así es cortar las alas, es articular la formación sobre un mal uso de la creatividad.



Utopía:

Por definición, lo utópico hoy, mañana será realizable. Sin utopía no hay movimiento, ni cambio evolutivo. El horizonte sí cuenta en la educación y tiene mucho que ver con la renovación pedagógica. La utopía es la sangra de la educación. Reclama y trabaja por algo mejor permanentemente. Es inherente a todo planteamiento educativo saludable.

Transdisciplinariedad:

La conciencia de muerte y de finitud es un ámbito transdisciplinar, porque requiere del concurso de varias disciplinas para realizarse: Antropología, Filosofía, Biología, Medicina, Sociología, Psicología, etc. El estudio de su educación corresponde a la Pedagogía. El desarrollo de la perspectiva *transdisciplinar* requiere que, antes, las ciencias sean disciplinadas. De otro modo, la transdisciplinariedad pudiera ser egocéntrica, inmadura (Herrán, 2013a).

Educación durante toda la vida:

La conciencia de muerte y de finitud se adquiere despacio. Un logro aparente a destiempo puede suponer un paso atrás de años. Un proceso educativo vitalicio puede requerir de fases complementarias. Globalmente, una primera fase puede residir en la familia y otra siguiente puede apoyarse en una escuela.

La formación no puede desembocar en la dependencia, el condicionamiento, en la falta de autonomía o en la falta de madurez: sería un contrasentido. En el mundo animal, cuando las crías crecen, se van. Si el aguilucho no salta del nido, la madre le ayudará, porque su deseo es que sea capaz de elevarse y posarse por sí mismo.



V. Pilares Planificadores

Se incluyen algunos pilares relevantes para la planificación de la educación y la enseñanza:

Conciencia de la propia formación actual y posible:

La propia formación es el punto donde hay que pinchar el compás para trazar con acierto la curvatura de la práctica. Sin embargo, no es fácil hacerlo bien, y no es una tarea grata. Si se percibe desde un ego henchido, será desagradable, repugnante. En la medida en que todo ser humano es egocéntrico, al menos en alguna medida lo es, y por eso se evita.

El comienzo equivale a que la propia formación se mire en el espejo y se reconozca. Cuando lo hace, ¿qué es lo que se muestra? ¿Cuál es la realidad? Una cosa es lo que se quiere ver. Si se procede de este modo, el ego retorcerá la imagen y devolverá al observador lo que necesita. Por tanto, esta metodología puede ser una trampa, un procedimiento inválido.

¿Hay alguna consideración objetiva que sí se pueda hacer, como punto de partida? Se pueden hacer dos consideraciones: una metodológica y otra relacionada con el contenido. La metodológica es que, como se dice en zen, “para forjar la imagen, hay que romper el espejo” (Deshimaru, 1980). La relativa al contenido es lo que puede observarse.

Cuando la formación se observa a sí misma con objetividad y con distancia, lo que deduce es que lo que sobre todo hay es ‘deformación’. La deformación, que está en el centro de la acción educativa, está compuesta de saberes y conciencia relativos, saturados y condicionados por ignorancia e inconsciencia aderezadas por egocentrismo.

Con relación a la ignorancia, es aplicable la meditación de Edison: «Conocemos un cienmillonésimo de nada». Esta evidencia centra, desde una perspectiva radical, el sentido de la formación, que no es otro que el vector evolutivo que va desde el ego a la conciencia. Esta es la observación radical básica.

Por otra parte, nadie inconsciente puede educar en la conciencia de ningún reto radical, por ejemplo, la muerte. ¿Cómo nos va a enseñar a conducir alguien que ignora cómo hacerlo? Por eso, puede observarse que, si la didáctica de la muerte se apoya en incompreensión, suele ser un desastre: «En el tema de la muerte se crea en



torno a ello una especie de capullo de hilo inútil del que nunca sale nada, pero que sirve, y bien, para taparlo y taponarlo» (Herrán et al., 2000).

En consecuencia, se da la paradoja de que la mayoría de quienes se ocupan de indagar en la educación aún se sorprenden cuando se relaciona la muerte con ella. Y es que en su mente la comprensión de la muerte sigue encajonada, acristalada y camuflada con flores y olores de prejuicio (Herrán y Cortina, 2007b, p. 2)

A partir de aquí, podría pensarse que la alternativa es, o reconocer que no sabemos y compartirlo (Confucio, 1969; Sócrates en Platón, 1969, 1983) o enseñar comunicando las propias limitaciones o cojeras (Carr, 1978). Desde el enfoque radical e inclusivo de la educación, esto es poco más que un parche, y no es suficiente. Lo necesario es retrotraernos algo más hacia la causa, hacia la raíz de la deformación o mala formación normales, como punto de partida.

Hay un par de fuerzas decisivo en el mantenimiento de la ignorancia e inconsciencia: es el tándem «miedo latente-adoctrinamiento condicionante». El miedo latente desconecta a la persona de la vida, y el adoctrinamiento evita el autoconocimiento. Muchos maestros de conciencia han coincidido en las soluciones para combatir la influencia nefasta de este binomio.

La victoria en este combate es el despertar de la conciencia o la muerte del ego, a la que podría aspirarse en vida, si se contara con una educación de primera división. Porque, visto al revés, tener que morir para ser conciencia universal es un planteamiento absurdo. Ilustramos la idea con esta cita de Musil (2007): «Deber esperar la muerte para poder vivir, he aquí una proeza antológica». Esta es la meta de partida. Pero nuestra educación no nos lo dice, ni ofrece preparación para emprender el recorrido. A partir de aquí, la metodología clave es la meditación, o sea, la observación serena, gratuita, sin valoración, de sí y del entorno.

En síntesis: para educar teniendo en cuenta la muerte, es imprescindible que los educadores comiencen por sí mismos, no por los alumnos o los hijos. Porque, si una educación que tuviera en cuenta la muerte se asentase en deformación o en adulteración, en artificialidad y sesgo del educador sin paliativos, ¿cómo podríamos educar? ¿Qué sentido tendría querer que otros recorriesen el camino que uno no ha hecho? Con relación al fenómeno de la muerte biológica, lo anterior significa que, vía (auto)educación —no vía emoción o



sensación—, cada educador debe interiorizarse y elaborar su conciencia de finitud, de que todo se acaba y de trascendencia generosa.

Participación de la familia:

Desde la perspectiva de los padres, el desarrollo de una educación que incluya la muerte precisa de una confianza básica en el centro educativo de sus hijos y en sus educadores.

A partir de aquí, es recomendable potenciar esa participación didáctica de diferentes modos:

Si de verdad nos importan nuestros hijos, la acción consciente congruente es educarse, formarse. Todos educamos y todos somos educandos. Creer que sólo nuestros hijos o alumnos son educandos es un error radical. Esto puede entenderse mejor si en vez de pensar en hijos o alumnos, pensamos en un coche, en un avión o en una nave espacial: puesto que nos importa, nos empaparemos de preparación a partir de manuales para entender su funcionamiento.

Desde lo anterior, puede deducirse, si se hace más allá del ego familiar y colectivo, la posibilidad de que el punto de partida 'formativo' no sea plenamente educativo, que sea pseudo educativo, parcial o sesgado. Lejos de tratarse de un tema abstracto o ajeno, es la base de la educación: qué es educación, qué no lo es, qué es lo contrario, cuáles son los errores habituales, algunas pautas abiertas de actuación, cómo evaluar para desempeñarse y mejorar, cómo formarse en el camino, etc.

Desde lo anterior, se trata de coordinarse con la escuela —de modo diferente, según las edades de los hijos o alumnos—, para educar mejor. Desde esta comunicación, los padres podrían opinar sobre la acción de los profesores o del centro educativo, pero no intervenir técnicamente. Esto es algo comprensible vía empatía: si se puede comprender en otras profesiones, ha de hacerse el esfuerzo de entender que también en la docente.

Conciencia de la comunicación educativa:

Aunque la Didáctica normal no aluda a esto, cualquier comunicación educativa puede provenir y orientarse más al ego (personal, familiar, institucional, religioso, ideológico...) o a la conciencia. Quien regula esta posibilidad es la mayor o menor formación institucional y docente.



Si el polo causal es el ego, los factores decisivos serán la enseñanza, los contenidos, las creencias, los prejuicios, las convicciones, los beneficios, las rentabilidades, etc. Si es la conciencia, los factores protagonistas serán el aprendizaje formativo, la educación, el saber, el conocimiento, el afecto, la humanidad, el autoconocimiento, etc.

Una enseñanza basada en el ego se centra, indefectiblemente, en el 'yo', en el 'mi', en lo 'mío', en 'mis', en lo propio, en lo afín, etc. Cuando se observa desde la conciencia, el punto de partida es la conciencia de ignorancia y de inconsciencia, y lo que sigue es una educación con base en la apertura y la complejidad de conciencia.

Lo que el ego docente busca es condicionar, el reconocimiento, el dejar huella, acólitos, dependientes, etc. Lo que la conciencia docente pretende es la autonomía y la libertad mayor del educando.

Por eso su base es el amor pedagógico incondicional (Barcelos y Maders, 2018), que es lo contrario al egocentrismo. Esto equivale a aspirar a dejar de ser necesaria. Por tanto, el movimiento básico del ego docente es 'hacia sí' y de la conciencia es una despedida anhelada, con base en la formación del educando y del educador.

Conciencia del educando:

El educando es la diana formativa. Pero ¿quién es el educando? No es posible llegar a esta respuesta de una manera válida, observando sólo la parte emergida del iceberg. Para contemplar todo el fenómeno, es preciso ver desde la propia conciencia y observándolo, sin valorar, en la distancia.

Entender que el educando es el alumno y observarle en consecuencia, es actuar con miopía y desde "conocimientos sesgados" (Herrán, 1997a), como ideas, creencias, opiniones, generalizaciones, prejuicios, predisposiciones, etc. aplicadas al alumno como educando. Así, se verá algo, pero no se comprenderá nada.

De lo que se trata es de que el alumno o del hijo construyan progresivamente su propia razón, su propia inteligencia, pues esa desembocadura define el sentido de la acción educativa. Para ello, el único sentido posible es que, tomando como referencia la "teoría de la mora" (Herrán, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d), el educador se tome como sujeto-objeto de sí mismo, o sea, como centro de la educación o 'educando principal', de modo que inicie su observación y educación radical con base en la conciencia en sí. Sólo entonces podrá



considerar al alumno o al hijo, a la sazón, el centro de la educación más sensible y modificable, además de justificador evolutivo de la formación de todos.

Conciencia del discurso y miedo de los niños:

Uno de los elementos más relevantes del alumno o el hijo a tener en cuenta de cara a la educación que incluye la muerte es su discurso infantil sobre la muerte.

Desde los tres años, aproximadamente, los niños confrontan su discurso con el de los adultos. Desde esta edad, los niños tienen la muerte integrada en su naturalidad, en sus juegos, en su discurso, como lo está en muchas de sus películas y cuentos. La etapa infantil es el tramo más adecuado para comenzar a dar una respuesta *educativa a la muerte* (Herrán *et al*, 1998).

Es normal que los niños de primaria (Bowie, 2000) y secundaria piensen en la muerte, y es inevitable que en sus vidas su razón se llene de sobre estimulación y de multitud de aprendizajes previos no favorables —entre ellos, los miles de muertes que han podido ver por TV (Sartori, 2003) o videojuegos—, que le alejan de una formación natural, serena, equilibrada.

A esto se añade el miedo a la muerte real de las personas de las que depende: padres, abuelos, hermanos mayores, niños y adolescentes de su edad, por causas diversas, y el miedo y la incertidumbre de su propia muerte, que puede aflorar desde la primera infancia, desde los 5 años, aproximadamente.

¿Cuáles son los miedos a tener en cuenta en una enseñanza y educación que incluya la muerte?

Desde una perspectiva educativa, y ya desde la educación infantil, podrían diferenciarse entre tres clases de miedos pedagógicamente relevantes:

El *miedo interiorizado*, que se refiere al miedo instalado y bien aprendido, con independencia de la edad de la persona, de modo que no se puede sustraer a él. Podrían distinguirse dos tipos:

El *miedo natural* es normal y generalmente deseable. Es una protección con una finalidad homeostática o tendente al equilibrio, tanto biológico como psíquico. Previene contra



riesgos, amenazas, daños, perjuicios y, desde luego, la muerte prematura. Por ejemplo, el miedo a caerse.

El *miedo adquirido* es arbitrario y parcialmente deseable. Es parcial, porque lo mantienen y enseñan unos grupos de adultos y no otros. Por lo tanto, puede tener una base arbitraria. Por ejemplo, el miedo al infierno.

El *miedo controlado*, que puede ser deseado y entrañar, a priori, experiencias placenteras para muchos niños, adolescentes y adultos. La cuestión aquí es su límite o su intensidad, que no puede dejarse al arbitrio de los menores. Por ejemplo, un juego con miedo o una película de terror.

El *miedo inducido* por adultos u otros niños, que puede desestabilizar el *miedo interiorizado* —tanto *natural* como *adquirido*— y desordenar o propasar el *miedo controlado*. Así, un *miedo natural* puede ser real o amplificado, y un *miedo adquirido* puede ser ajustado o ficticio. Por ejemplo, el miedo al contagio —amplificado por neurosis—, el miedo a la muerte —amplificado por supersticiones, ritos—, etc.

Los *miedos interiorizados* por los adultos a menudo están relacionados con la muerte, y son transmitidos, vía «educación», a los niños. Con frecuencia, desde la mejor intención y mayor de las certidumbres, se propicia un aprendizaje significativo y relevante que poco o nada tiene que ver con la educación. Cuando están incluidos en ‘programas mentales’ compartidos, —ideológicos, sociales, religiosos, etc.—, actúan para su preservación.

Probablemente desde el periodo prenatal, el ser humano evoluciona con sus miedos. El miedo puede ayudar a ser más consciente de la vida. Pero también puede ser un recurso para la manipulación y el control de masas, como explicaron Freud o Le Bon.

El *miedo inducido*, el miedo forzado es una forma de violencia, como la educación, en general, lo es. No hay motivo para incrementarlo en nombre de la educación, porque lo único que se añadirá es peso en las alas. Dentro de los *miedos inducidos*, el *miedo deformador* distorsiona la realidad, interfiere el equilibrio personal y social del niño y le aleja de su autoconocimiento y de la vida.

¿Qué respuesta didáctica y formativa puede darse a los miedos asociados a la muerte?



Se sugieren las siguientes pautas, en la articulación entre una educación que tenga en cuenta la muerte y el miedo infantil, con independencia de su origen y naturaleza:

Evitar consolidar o fijar los temores y miedos infantiles existentes. Evitar fomentar temores, miedos infantiles, obsesiones, neurosis gratuitamente, etc.

Evitar exponer al niño a experiencias que puedan arraigar miedos, temores, terrores, pánico, culpabilizaciones, etc.

Evitar utilizar miedos y temores como motivos de condicionamiento, chantaje, etc.

Ofrecer a los alumnos e hijos procedimientos para reducir los efectos de miedos y temores infantiles.

Dentro de la naturalidad, trabajar para el autocontrol, la seguridad, la confianza del sujeto.

Ante los miedos de los niños, actuar desde la observación, la naturalidad, el humor, la delicadeza, la disponibilidad, la expectativa de confianza en el niño como dominador de situaciones emocionales desbordadas, la evaluación didáctica continua, formativa y respetuosa, etc.

Conciencia de la humanidad:

Este referente tiene que ver con sentir, saber y ser plenamente consciente de que, más allá de los sistemas sociales, de las ideologías, de las religiones, de las parcialidades, de los *ismos*, formamos parte de una humanidad en evolución, y que el sentido de la evolución de la humanidad coincide esencialmente con el de su educación o complejidad de conciencia (Herrán, 2011).

Todos los seres humanos pertenecemos a varios sistemas sociales a la vez. Esto ocurre por la hegemonía y la pujanza de los sistemas sociales y de los programas mentales colectivos que los componen y definen. Sobre ellos y con independencia del sistema de referencia de que se trate, nada hay más educativo que cultivar la conciencia de humanidad, de ciudadanía universal por cada persona, que también es un sistema.

Lo afirmaba el informe encargado por Mayor Zaragoza a Delors (1996), cuya aspiración era «alumbrar una sociedad mundial en el corazón de cada persona». En la medida en que la universalidad «es la única realidad» (Eucken, 1925), porque lo que la rodea y sus fracturas son arteificio, parece un enfoque coherente y saludable. Hay autores, como quienes participan en el trabajo colectivo



coordinado por Valle (2008), que participan desde la premisa de que la ciudadanía universal es «el gran reto de la educación contemporánea». Otros, como Herrán (2008), concluyen con que sin la habilitación pedagógica para la ciencia y la acción profesional de constructos básicos como el «ego humano» y la «conciencia humana», la educación para la universalidad no podrá avanzar (Herrán, 1997a, 1998, 2006b, 2008, 2009).

Cuando, por ser un tema radical, la humanidad no está presente en los currículos ni en la educación de las personas, las afectividades se deforman y se sesgan hacia sistemas parciales e *ismos*, que desbordan la razón. Cuando la persona se sabe sobre todo miembro activo, insignificante e insustituible de la humanidad, las vidas se observan mejor. También se evitan deformaciones y soslayos egocéntricos de raíz narcisista, como sentir y elaborar de forma diferente las muertes percibidas, según se vean más distantes o más cercanas; por ejemplo, según pertenezcan o no a su sistema social, según la afinidad tribal, según el género, la edad, la ideología, la religión, etc.

Anhelo de trascendencia:

Todo trasciende. Nada se pierde. Con una perspectiva evolutiva, cada muerte no define un antes y un después, sino que forma parte de un proceso evolutivo que tiene lugar a muchos niveles a la vez: celular, personal, social, cósmico...

La vida invita o impera a dejar una huella en su piel, a trascender. Entendemos por 'trascender', en este contexto, permanecer, desde lo que se ha hecho y dejado de hacer, más allá de la propia vida.

El deseo de trascendencia puede no existir y ser indiferente, o existir. Desde la perspectiva de la enseñanza, puede:

- Provenir de inestabilidad personal (baja autoestima, complejo de inferioridad, necesidad de sublimación, etc.) o de equilibrio.
- Ser eminentemente existencial o esencial.
- Ser más infantil o más maduro.
- Ser egocéntrico o más consciente.

En la medida en que la formación puede comprenderse como proceso de *evolución del ego a la conciencia* (Herrán, 1995), este anhelo de rastro es educable. Ese anhelo será más egocéntrico o inmaduro, por ejemplo, si el punto de apoyo de la palanca de lo que trasciende es uno mismo —soberbia, reconocimiento, memoria, recuerdo,



cambios, permanencias...— o lo entendido como propio (sistema, *ismo*, personas, ideologías, creencias, etc.). Será más generoso o más consciente, si la motivación es el amor incondicional (Barcelos y Maders, 2018), que ha podido cuajar como mejora social actual y futura, mejora de la humanidad, etc.

Como se decía al comienzo, los polos son la indiferencia y el deseo de trascendencia. El maestro manu Gascón (1996) decía que no hay tema más «constante» e «indiferente» que la muerte.

Por eso he pensado que toda muerte humana está inserta entre dos posibilidades o límites: el de la indiferencia, que la mayoría de las gentes no sabe cómo superar, y el de la trascendencia, con múltiples versiones, unas más seguras que otras, pero cuya certidumbre se alcanza cuando la vida humana tiene un objetivo calificable como trascendente. Y a mí me parece que no hay ninguno mejor que el de existir empujando o acelerando el proceso de evolución y mejoramiento de la VIDA HUMANA (comunicación personal).

Desde estas coordenadas, lo anterior equivale a indagar como C. Cristos razonaba sobre su propia muerte: «La leña se consume, pero a mí no me importa, si al arder da un buen fuego» (en Pérez Canet, 2006).

VI. Pilares comunicativos

¿Sobre qué bases o pilares apoyar una comunicación educativa que incluya la muerte? Lo siguiente puede responder a ello, tanto si es desarrollada desde un enfoque previo como de acompañamiento. No obstante, es parcialmente adaptable en gran medida a la comunicación educativa con base en la conciencia y transferible a la de otros temas radicales:

Conciencia de la preeminencia de la teoría sobre la práctica:

Este primer fundamento tiene doble condición de meta base o meta principio, porque está a un nivel más abstracto que los demás. De algún modo, se refiere y se realiza a través de los demás.

A todos nos interesa la práctica, la acción educativa, saber cómo actuar, cómo proceder en la educación que incluye la muerte, bien al enseñarla, bien al acompañar por una pérdida.



Sin embargo, un error frecuente de la Pedagogía, la Didáctica y la formación del profesorado actuales es centrar la atención en la práctica, en la metodología, en los recursos, incluidas las TIC (Herrán y Fortunato, 2017, 2019), y no en el ego educativo y docente, en la conciencia o el autoconocimiento.

La práctica no es suficiente, porque es un efecto. Centrarse en ella es un error, porque una práctica puede ser aisladamente buena, pero su base puede estar inclinada, escorada, ser parcial o inestable.

Análogamente, podemos escribir correctamente una palabra en un papel o un mensaje a través de wasap; pero si lo hacemos mientras conducimos un vehículo y el coche se sale de la carretera, ¿qué utilidad tendrá esa escritura relativamente bien hecha?

Por tanto, el interés profesional con base en la conciencia no sólo radica en cómo proceder, sino en qué apoyar la práctica. A tal fin, se proponen estos apoyos en los que descansar esa práctica con base en la conciencia:

«Teoría» viene del griego θεωρία, theōría, que etimológicamente significa «ver», «contemplar».

La teoría es la visión que dan el conocimiento y la conciencia. Cuando se ve bien, se actúa mejor. Sin visión, se hace camino al andar (Machado, 2008), pero quizá sin sentido, sin agua, sin comida, sin abrigo. Lo más importante nunca es la acción, sino la conciencia de la acción.

La naturaleza nos lo enseña: la cabeza va delante y la cola detrás. Desde esta observación tiene sentido la unidad dialéctica entre teoría y práctica.

Conciencia de formar parte de un contexto social, educativo y científico —relativo a la Pedagogía y a otras Ciencias de la Educación— no propicio:

El contexto social y educativo no son propicios para la educación plena. Tampoco el enfoque de las ciencias que la estudian, principalmente, la Pedagogía. Desde la lógica del salmón, eso justifica el avance en sentido contrario al normal o al de las multitudes, lo cual siempre será buena señal:

No estamos en la sociedad del conocimiento. Nuestra sociedad es, más bien, la de la ignorancia, el egocentrismo, la necedad, la inmadurez generalizada... queda mucho para poder llamar-



nos «sociedad del conocimiento» y, mucho más, «sociedad de la educación».

La educación —campo de acción— y la Pedagogía y otras Ciencias de la Educación —relativo al campo del saber o a la ciencia— actuales no son favorables, por estar basadas en el saber y el aprendizaje (Herrán, 2018), y ser, por tanto, incompletas, insuficientes, superficiales, periféricas, eminentemente funcionales y competenciales, profesionistas – la crítica que hace Rousseau (1987)-, economicistas, orientadas eminentemente al desarrollo social o a la dimensión social de la persona —lo exterior o lo exterior de lo interior—, parciales, con total abandono del interior de lo interior, preconfucianas o presocráticas, por no saber que no se sabe siquiera qué es la educación en toda su amplitud y profundidad, etcétera.

¿Dónde está la raíz del error? En su polarización en el ego social, en la sola adquisición —de conocimientos—, en la acumulación, en la atención sólo a lo demandado, sólo en lo situado, sólo en lo actual, sólo en lo normal.

En la dejación o exclusión de la pérdida —de condicionamientos, de conocimientos—, del autoconocimiento, del interior, como se propone desde los Upanishads, y más tarde, Lao Tse (2006), Buda (1997), Sócrates (en Platón, 1969, 1983), Antístenes y Diógenes de Sinope (en Laercio, 2008).

La síntesis vuelve a la misma conclusión a la que llegó Cebes: lo que se llama educación es pseudo educación.

Se trata de pasar de una educación basada en lo existencial, el aprendizaje y el conocimiento a una educación basada en lo esencial y la conciencia que incluyan el aprendizaje, pero que no se quede ahí, por incorporar, en primer plano, el descondicionamiento, la pérdida de conocimientos sesgados, el autoconocimiento, el amor y el despertar de la conciencia, mediante la meditación.

Tendencia al condicionamiento, al adoctrinamiento. Lo habitual es condicionar vía creencias, certidumbres, ideologías, convicciones..., y ni siquiera desaprovechar las situaciones para actuando para meter en cuevas (Platón, 1969) de seguridades y certezas a las personas, mejor si son niños y cuanto antes, incluso desde hechos luctuosos.

Es preciso un esfuerzo para emprender una enseñanza desde un concepto de muerte amplio, fenoménico, evolutivo, vía conocimiento, rigor, duda, ignorancia lúcida, etc., y desde una libertad de pensamiento basada en la educación personal, no en la propia libertad de pensamiento, como expresa Sampedro (2014).



No es preciso dar respuestas cerradas a toda costa. La respuesta más honesta de la ciencia y de la docencia es «No sé», y desde ahí, otras como «También quisiera saber», etc.

Es preferible que la duda y la apertura entren por el atrio a que lo hagan «no saberes sabidos», porque equivaldrán al engaño o a la dejación didáctica.

Conciencia de comunicación didáctica radical e inclusiva:

Lo radical parece que no existe, porque, como las raíces, no se ve. Pero condiciona todo lo visible, lo aparente. Es preciso incluir lo radical y lo normal en términos de conciencia y de normalización, como hace el camaleón, que integra imágenes de sus dos ojos con movilidad independiente:

Conciencia de la muerte como tema radical: La muerte no es un tema disciplinar, ni transversal, sino radical (Herrán et.al., 2000), avanzadilla de una dimensión curricular capaz de redefinirla. La dimensión radical del currículo y de la educación es relevante, pero no está normalizada, no la aborda el discurso de los organismos internacionales de educación, es universal, pues no depende de contextos, y es perenne, pues corresponde a todas las épocas, no es extraña a los maestros y docentes más conscientes, y no se demanda.

La muerte no es un reto radical único, junto a él habría otros deseables o positivos, como la conciencia humana, el autococonocimiento, la humanidad, el amor, la meditación, la muerte, etc., y otros indeseables, como la ignorancia, el egocentrismo, la necedad, la estupidez, la barbarie, la inmadurez generalizada.

Coordinación familia-escuela sobre el conocimiento, o sea, compartiendo conciencia educativa desde la confianza mutua y una colaboración basada en la formación de ambas, a través de las tutorías.

Conciencia del educando —alumno—, de su discurso, sus características evolutivas, personales, de sus miedos naturales e inducidos —por la familia, la religión, la institución, los amigos—.

Conciencia del tipo de fallecimiento y otras circunstancias: quién ha fallecido, cómo ocurrió, ¿estaban juntos?, ¿quién habló la última vez con él/ella?, ¿qué le dijo?, ¿cómo era su relación con el alumno o el grupo, en su caso, ha sido una muerte anunciada o sorpresiva?, etc.

Respeto didáctico —respetar profundamente al alumno o al hijo—: no comunicar de forma cierta lo que no se sabe, es decir, no mentir, no asegurar, no condicionar, no cerrar respuestas, no encerrar o constreñir la necesidad de preguntas, no introducir



en cavernas de falsa claridad (Platón, 1969). Cuidar, indagar en lo que se le asegura.

Conciliar las creencias de las familias y la educación de la razón. Una forma es compartir que «a tu familia le gusta pensar que..., pero lo importante es lo que pienses tú».

Receptividad y conciencia de nosotros mismos, como acompañantes, no sólo del alumno o el hijo: de lo que los alumnos o hijos nos enseñan y con lo que podemos educarnos; del escuchar, del crecer, del aprender, del perder conocimientos sesgados, del necesario equilibrio entre el dar y el recibir; de nuestra naturaleza o artificialidad; de nuestro amor pedagógico, generosidad, sensibilidad, calidez, empatía, equilibrio personal, madurez; de nuestra formación: egocentrismo, interiorización, fortaleza, capacidad técnica, coherencia; de ser o no la persona idónea para acompañar, seamos padres, tutores o no.

Conciencia de evaluación posterior formativa individual, flexible, global y mediata:

La práctica educativa que incluya la muerte, basada en la conciencia, continúa al terminar de acompañar al individuo, sea una persona o un grupo, por ejemplo, así:

Amor pedagógico y paciencia: no hay prisa en que vaya más rápido o más lento. Eso sólo sería un planteamiento y expectativa erróneas, por estar motivadas por el ego.

Observación y seguimiento desde atrás, de forma continua, discreta, sin entrometimiento —adolescentes—, para ayudar al alumno, comunicando desde nuestro comportamiento, que estamos ahí para lo que necesite.

Seguir ocupándonos de nosotros, como centro de la educación: continuar formándonos, equilibrándonos, creciendo, abriéndonos con otras personas, compartiendo dudas, sentimientos, conclusiones provisionales..., para seguir atendiendo con serenidad nuestro desarrollo o, mejor, nuestra evolución personal y profesional.

Observar la naturaleza para retirarnos definitivamente, para que el alumno se forme: «Los continentes se forman cuando el océano se retira» (Holderlin). Como el océano, retirarnos definitivamente, no irnos del todo.



A modo de conclusión

Desde la Pedagogía radical e inclusiva, un fin básico de la educación y la enseñanza es contribuir a evitar a toda costa una sociedad de «sonámbulos satisfechos» (Caballero, 1979), desde un mayor despertar de la conciencia.

La educación consiste en transitar eficazmente del egocentrismo —personal o colectivo— a la conciencia. En román paladino, se trata de que nuestros alumnos y nuestros hijos sean mejores personas que nosotros y avancen más que nosotros en el camino de su educación. Sólo podrá decirse que lo habrán logrado, si viven más conscientemente.

La inclusión de la muerte en la educación es un reto complejo con base en la conciencia, desde el que podría educarse mejor para la vida. La vida sin la conciencia de muerte, resuelta de un modo u otro, es un sinsentido. En este trabajo se han presentado algunos asientos o pilares clave sobre los que apoyar la acción educativa en diferentes niveles de concreción. Es decir, a este trabajo, seguiría la acción, bien como comunicación didáctica, bien como investigación pedagógica, pudiendo ser ambas, idealmente, educadoras o formativas.

La cultura general es muy escasa, porque su substrato —la ignorancia, la inmadurez generalizada, la estupidez humana, el egocentrismo— son predominantes. El cambio del cambio de la cultura y de la sociedad son elementos claves para el cambio educativo radical.

La inclusión de la muerte en la educación no se produce sola. Junto a ella, la Pedagogía radical e inclusiva —y el enfoque radical e inclusivo de la educación— trae otros temas radicales deseables para la educación, que siguen sin demandarse y sin formar parte del discurso de la Pedagogía alopática, de los organismos internacionales de educación o de los sistemas educativos globalizados. Algunos de ellos son: la humanidad, el amor, el autoconocimiento esencial, la meditación, la educación prenatal —desde la Pedagogía prenatal—, etc.

Una educación redefinida por retos radicales que complementen adecuadamente a la educación normal podría influir en los cambios sociales y en sus resortes, que siempre se apoyan, en última instancia, en la propia formación. Las mayores mutaciones parten de las situaciones de crisis —nuevos paradigmas, sucesos traumáticos, conflictos, tomas de conciencia— pero éstas son efectos de la formación, del avance en conciencia e, idealmente, en la pérdida de ego, epicentro de otra fami-



lia de temas radicales indeseables cuya atención didáctica también es necesaria.

La atención a la educación demandada —dimensión disciplinar y dimensión transversal— y a la no demandada pero fundamental —dimensión radical— podría contribuir a la evolución social, en forma de una sociedad más consciente, madura, comprensiva, valerosa, justa y solidaria. Podría empezarse así, a través de la integración de la muerte en la conciencia, produciendo, en consecuencia, mejor razón y menos miedo, ayudando a diferenciar entre lo que la muerte es y no es, el adoctrinamiento gratuito y la educación de la razón.

La cuestión no es vivir o morir, ni siquiera es el “ser o no ser”, de Shakespeare. Se trata de ser y no-ser a la vez, de educarse para jugar con lo existencial, pero vivir en lo esencial. La muerte es un dato de la vida y de la evolución posible, que acaban por parir la historia y el futuro, la ceguera y la visión y el ego y la conciencia. Es una presencia insobornable, que sirve de patrón para la trascendencia, tanto negativa como positiva. No se trata en absoluto, por tanto, de «educar para la vida», sino de «educar para vivir bien». Fue una de las enseñanzas de Sócrates, que después retoma de un modo especial su discípulo Antístenes y el discípulo de éste, Diógenes de Sinope.

Queda mucho por recorrer, quedan muchos lastres que soltar para que el globo se eleve, queda casi todo por evolucionar. Casi todos somos el eslabón perdido de nosotros mismos. Es fundamental que nos demos cuenta, tanto de esta posibilidad, como de que normalmente vivimos en plena inconsciencia y saturados de egocentrismo y condicionamientos parciales y sesgados.

La mediocridad aceptable suele guarecerse en la convergencia y la cooperación. Pero hasta éstas pueden estar motivadas por el ego o por la conciencia. Incluso pueden requerirse para flanquear los momentos de vulnerabilidad y aturdimiento en el fin de la vida biológica. Es entonces cuando puede asomar otra posibilidad de post conciencia, en forma de mayor desprendimiento, lucidez y rectificación tras la autocrítica.

Desde el saberse mortal hasta el entregarse a una vida consciente, gobernada por el amor incondicional —en nombre de nadie— que, sin miedo porque comprende, es uno con la vida, hay un abismo. Los abismos no se atraviesan poco a poco, es preciso dar un salto suficiente. Pero ese salto es interior. Tiene que ver con el vacío y con la conciencia universal. La vida transmutada en la conciencia universal incluye la muerte como dato necesario y, al hacerlo, reestablecer el respeto origi-



nario hacia todos los seres, con el equilibrio, dirección y sentido que la naturaleza evolutiva tiene.

La muerte es un buen punto de apoyo para mover la palanca de un mayor despertar. Desde una natural conciencia de muerte y de finitud, todo es aparentemente lo mismo, pero nada tiene que ver con la inconsciencia. Por eso, una enseñanza que incluya la muerte (Herrán y Cortina, 2006) o un acompañamiento educativo (Herrán y Cortina, 2007a) puede realizarse con y sin formación. Entre inconsciencia y despertar emergen el descondicionamiento, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la madurez, la comprensión, la expresión y capacidad de buen manejo de nuestro entorno y de nosotros mismos, la superación de nuestra fragilidad y miedos fundados e infundados, bases de complejos, violencias y egoísmos inmaduros, la complejidad de conciencia, el amor, la posibilidad de meditar en la acción, el menor egocentrismo personal, institucional, de ismos, colectivo, social, etc.

La educación que incluye la muerte y la finitud es una raíz, entre otras, de un árbol amplio que es la educación de la conciencia. Al observarla, puede ser conveniente no perder esto de vista. Tampoco que la parte emergida del árbol es así mismo vital, ni que, para no morir y crecer, hace falta agua, luz y un suelo suficientemente rico.

En la medida en que somos el resultado de nuestra propia educación, podría pensarse que ese árbol tiene mucho que ver con nosotros. Sin embargo, sólo es así como eco, en apariencia o existencialmente. Esencialmente, tenemos mucho más que ver con quien observa ese árbol o la educación. En el zen se habla del reflejo de la Luna en el agua...



Referencias

- Agudelo, G. (2006). *La cultura del engaño*. Manuscrito, México.
- Agudelo, G., y Alcalá, J. G. (2003). *El concepto de muerte en un nuevo paradigma*. Madrid-México: Instituto de Investigación sobre la Evolución Humana, A.C.
- Álvarez, A. (2005). *La especie humana. Evolución, presente y futuro de la humanidad*. Madrid: Imprenta Aguirre.
- Álvarez, N. y Herrán, A. de la (2009). *Claves del autoconocimiento*. Camagüey: Ácana.
- Anagarika, L. (1991). *El libro tibetano de los muertos. Bardo-Thödol*. Madrid: Edaf.
- Arboleda, J. (2019). Pasivos y desafíos en la educación. Para una inclusión comprensiva edificadora. *Boletín REDIPE*, vol. 8, núm. 4, pp. 17-37. Recuperado de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/721/668>
- Barcelos, V. y Maders, S. (2018). *Humberto Maturana e a Educação: educar no añor e na liberdade* (2ª ed.). Santa María, Brasil: Caxias.
- Basurko, J. (1976). *La cultura dominante ante el problema de la muerte*. *Iglesia viva* (62).
- Blake, W. (2016). *Sobre los huesos de los muertos*. Madrid: Siruela.
- Blay, A. (1990). *Palabras de un maestro. Blay en síntesis*. Barcelona: Índigo.
- Bowie, L. (2000). *Is there a place for death education in the primary curriculum? Pastoral Care in Education*, vol. 18, núm. 1, pp. 22-26.
- Bowley, T. (2001). *Jack y la muerte*. Pontevedra: Oqo editora.
- Bruns, O., y Thiel, C. (1930). *Tratamiento de la muerte aparente. Descripción abreviada de su teoría y de su práctica*. Barcelona: Manuel Marín-Editor.
- Buda (1997). *Dhammapada o las enseñanzas de Buda*. México: FCE.
- Bunge, M. (2003) *Cápsulas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Caballero, N. (1979). *El camino de la libertad (vol. I: Una sociedad de sonámbulos satisfechos)*, (4ª ed.). Valencia: EDICEP.
- Cabodevilla, J. (1969). *32 de diciembre. La muerte y después de la muerte*. Madrid: BAC.
- Calle, R. (1997). *El faquir* (4ª ed.). Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, E. (1978). *¿Qué es la historia?* (7ª ed.) Barcelona: Seix Barral.
- Chaney, E. (1990). *El misterio de morir y de la muerte. Iniciación al momento de la muerte*. Madrid: Edaf.
- Chang, S. (2000). Tseli Shuo (Sobre la confianza en sí mismo). En Lin Yutang, *La importancia de comprender*. Barcelona: Apóstrofe.
- Chuang, T. (1977). *Chuang Tzu. En Lao Tse, y Chuang Tzu, Dos grandes maestros del taoísmo*. Madrid: Editora Nacional.
- Cobo Medina, C. (2004). El duelo en la infancia. *Apotegmas del niño y el morir*. *Adiós* (45), 30-34.
- Coll, J. (1976). *Cosas mías* (3ª ed.). Barcelona: Planeta
- Compayré, G. (1920). *Historia de la Pedagogía*. Librería de la Vda. De Ch. Bouret.
- Confucio (1969). *Los libros canónicos chinos. La religión y la filosofía más antiguas y la moral y la política más perfectas de la humanidad*. (2ª ed.). En Confucio (Kung-Fu-Tsé), y Mencio (Meng-Tsé). Madrid: Clásicos Bergua.
- Cordero, M. (2003). Mesa redonda. V Congreso de psicología transpersonal “Ciencias de la Vida, Ciencias de la Muerte”. Alboraya (Valencia), 30 de mayo. ATRE, SEPPI. Universidad de Valencia.
- Dalai Lama (2004). *A propòsit de la mort*. Barcelona: La Magrana.



- Dalí (2004). *Obras completas (vol. II)*. Barcelona: Destino.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- Deshimaru, T. (1980). *El cuenco y el bastón. 120 cuentos zen*. Barcelona: Visión Libros.
- Deshimaru, T. (1982). *Preguntas a un maestro zen*. Barcelona: Kairós.
- Deshimaru, T. (1993). *Zen y artes marciales*. Barcelona: Luis Cárcamo editor.
- Einstein, A. (1980). *Mi visión del mundo*. Barcelona: Tusquets.
- Eucken, R. (1925). *La lucha por un contenido espiritual de la vida. Nuevos fundamentos para una concepción general del mundo*. Madrid: Daniel Jorro.
- Frontela, L. (2009). *Jornadas: Necrópolis de Carmona. Hacia una Pedagogía de la Muerte*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. CPR de Alcalá de Guadaíra. 25 y 26 de noviembre. Carmona (Sevilla, España).
- Gascón, M. (1997). *Prólogo*. En A. de la Herrán, *El ser y la muerte*. Didáctica, claves, respuestas. Barcelona: Humanitas.
- González, P. y Pedregal, M. (2020). Algunos recursos para abordar la muerte en el contexto educativo: aulas y familias. Colección de recursos educativos para la inclusión de la muerte en la educación [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/cBELFAWSTU>
- Gorer, G. (1965). *Death, grief and mourning*. New York: Doubleday & Co.
- Heidegger, M. (1984). *El ser y el tiempo*. Madrid: FCE.
- Herrán, A. (1993). *La educación del siglo XXI: Cambio y evolución humana*. Madrid: Ciencia3.
- Herrán, A. (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia. Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Centro de Formación de Profesorado. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/3794/1/T20136.pdf>
- Herrán, A. (1996). Hacia otra nueva educación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid*. núm. 75, pp. 24-25.
- Herrán, A. (1997a). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. (1997b). *El ser y la muerte. Didáctica, claves, respuestas*. Barcelona: Humanitas.
- Herrán, A. (1998). *La conciencia humana*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. (2001). *El derecho a la universalidad: un desafío educativo para el siglo XXI*. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación*



- educativa. núm. 27, pp. 57-74. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7315/7641>
- Herrán, A. (2004). *Teoría de los Sistemas Evolucionados: Hacia las Organizaciones que Maduran. Tendencias pedagógicas*, núm. 9, pp. 71-109.
- Herrán, A. (2004a). *El autoconocimiento como eje de la formación. Revista Complutense de Educación*. vol. 15, núm. 1, pp. 11-50. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0404120011A/16270>
- Herrán, A. (2005). El nuevo “paradigma” complejo-evolucionista en educación. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado. *Investigar en Educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex. Recuperado de: <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/paradigmac-e.pdf>
- Herrán, A. (abril, 2006a). Hacia una Educación para la Universalidad. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. *Apuntes de Pedagogía*, pp. 25-29. Recuperado de: <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/delolocalalouniversal.pdf>
- Herrán, A. (2008). Hacia una Educación para la Universalidad: Más allá de los ismos. En J. Valle (Coord.), *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea* (pp. 209-257). Bilbao: Fundación para la Libertad-Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <http://radicaleinclusiva.com/wpcontent/uploads/2018/01/haciaunaeduniv.pdf>
- Herrán, A. (2009). Estadios de Evolución Docente. *Tendencias Pedagógicas* núm. 14, pp. 375-415. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/estadioevol.pdf>
- Herrán, A. (2011a). La madurez institucional como constructo pedagógico. En E. Sebastian y M. Martin, *Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Recuperado de: <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/04/La-madurez-institucional-como-constructo-pedag%C3%B3gico.pdf>
- Herrán, A. (2011b). Indicadores de madurez institucional. *Revista iberoamericana de estudos em educaçao*, vol. 6, núm. 1, pp. 51-88. Recuperado de: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4799>
- Herrán, A. (2011c). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación XX1* (14), pp. 245-264. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/271/227>
- Herrán, A. (2012). Currículo y Pedagogías Renovadoras en la Edad Antigua. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, núm. 4, pp. 286-334. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art17.htm>
- Herrán, A. (2013a). ¿Una transdisciplinariedad inmadura? Consideraciones críticas radicales (pensando desde la Pedagogía y la Didáctica). En J. Paredes, F. Hernández, y J. M. Correa (Eds.), *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (pp. 30-51). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10486/13152>



- Herrán, A. (2013b). Reflexiones sobre el cambio del cambio en Pedagogía: un enfoque radical. *Matices del Posgrado Aragón*, núm. 20, pp. 108-133. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/cambpedagrado.pdf
- Herrán, A. (noviembre, 2013c). Un enfoque radical e inclusivo de la formación. *Revista Digital de Educación*, núm. 1, pp.7-128. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/7392633/revista-digital-de-educaci%C3%B3n>
- Herrán, A. (2015a). ¿El niño como maestro? En J. L. Villena Higuera y E. Molina Fernández (Coords.). *Ciudades con vida: Infancia, participación y movilidad* (pp. 103-108). Barcelona: Graó. Recuperado de: <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/04/El-ni%C3%B1o-como-maestro.pdf>
- Herrán, A. (2015b). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Salamanca: Fahrenhouse. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/Ped.%20muerte%20FahrenHouse.pdf
- Herrán, A. (2016). La mala práctica educativa desde el enfoque radical de la formación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid*, núm. 267, pp. 10-12. Recuperado de: <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/malapracticaedu.pdf>
- Herrán, A. (2016a). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. Salamanca: Fahrenhouse. Recuperado de: <http://www.fahrenhouse.com/omp/index.php/fh/catalog/book/24>
- Herrán, A. (marzo, 2016b). Pedagogía y educación prenatal. Una mirada radical e inclusiva. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. Apuntes de Pedagogía*, núm. 260, pp. 25-28. Recuperado de: https://www.cdlmadrid.org/archivos/boletin_marzo_2016.pdf
- Herrán, A. (2017a). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En A. Medina, A. de la Herrán y M. C. Domínguez (Coords.), *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. Madrid: UNED. Recuperado de: <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/12/educacionequivocada.pdf>
- Herrán, A. (2017b). Para una Pedagogía radical e inclusiva. Editorial. *Revista Virtual Redipe*, vol. 6, núm. 7, pp. 24-32. Recuperado de: <http://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/276/0>
- Herrán, A. (2017c). Pedagogía radical e inclusiva. Primera parte: Problemas radicales de la educación y la formación. *Colección Internacional de Investigación Educativa, Pedagogía, Lengua y Diversidad*. Tomo 10. Recuperado de: http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/09/Pedagogia_radical_e_inclusiva_I_Introduccion_e_insuficiencias.pdf
- Herrán, A. (2017d). Pedagogía radical e inclusiva. Segunda parte: Alternativas radicales de la educación y la formación. *Colección Internacional de Investigación Educativa, Pedagogía, Lengua y Diversidad*. Tomo 10. Recuperado de: http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/09/Pedagogia_radical_e_inclusiva_II_Alternativas.pdf
- Herrán, A. (2017e). Sin meditación no hay educación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía*. núm. 269, pp. 24-26. Recuperado de: <https://www.cdlmadrid.org/wp-content/uploads/2017/01/062017.pdf>



- Herrán, A. (2018a). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. São Paulo: Edições Hipótese. Recuperado de: <https://goo.gl/owwaW4>
- Herrán, A. (2018b). *La Pedagogía ante el adoctrinamiento de las religiones*. Conjectura: filosofía e educação (23, n. especial, dossiê Educação, Ética e Religião), pp. 2-58. DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/21784612.v23.especial.1>
- Herrán, A. (2019). ¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación, mientras vamos en un camarote del Titanic? En A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 331-391). Barcelona: Octaedro. Recuperado de: <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/08/2019-Titanic.pdf>
- Herrán, A. (2020). “Cuatro fundamentos para una comunicación educativa basada en la conciencia”. Colección de recursos educativos para la inclusión de la muerte en la educación [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/WJG5E7wRQQU>
- Herrán, A. y Cortina, M. (27 de junio de 2005). El Valor Formativo de la Muerte. *El País*, p. 2.
- 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. (2007a). El “Acompañamiento Educativo” desde la Tutoría en Situaciones de Duelo. *Educación y futuro*. núm. 17, pp. 209-224.
- Herrán, A. y Cortina, M. (2007b). Fundamentos para una Pedagogía de la muerte. *Revista iberoamericana de educación*, vol. 41, núm. 2, pp. 1-12. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2195496&orden=98072&info=link>
- Herrán, A. y Cortina, M. (2008). La educación para la muerte como ámbito formativo: más allá del duelo. *Psicooncología*, vol. 5, pp. 409-424. Monográfico: “*afrentamiento del sufrimiento y la muerte*”. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/PSIC/article/viewFile/PSIC0808220409A/15442>
- Herrán, A. y Fortunato, I. (2017). "La clave de la educación no está en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación". *Acta Scientiarum Education*, vol. 39, núm. 3, pp. 311-317. Doi: <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v39i3.33008>
- Herrán, A. y Fortunato, I. (2019). ¿Por qué desde la Didáctica no se favorece la formación del profesorado? *Pro-posições*. vol. 30, pp. 1-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0033> http://www.scielo.br/pdf/pp/v30/es_1980-6248-pp-30-e20170033.pdf
- Herrán, A. y González, I. (2002) *El ego docente: punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación de profesorado*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. y González, I. (2003a). La educación para la muerte: selección de propuestas. *Aula de infantil*, núm. 12, pp. 14-18.
- Herrán, A. y González, I. (2003b). *L'educació per a la mort a l'etapa infantil*. Selecció de propostes. *Guix d'infantil* (12), pp. 14-18.
- Herrán, A. y González, I. (2004). Selección de propuestas metodológicas para la educación para la muerte. *Revista digital de formación del profesorado del CAP “San Lorenzo de El Escorial”*, núm. 4, pp. 1-5. Recuperado de: <http://centros5.cnice.mecd.es/capescorial/tema%202.htm>
- Herrán, A. y González, I. (2005). La educación para la vida-muerte: del tabú al proyecto educativo de una escuela infantil. En M. del C. Prada, D. Madrid, M. Barrales y C. Ruiz



- (Coords.), *Evaluación e intervención psicopedagógica y social en educación infantil*. Málaga: Grupo “Educación infantil y formación de educadores”.
- Herrán, A., González, I., Navarro, M. J., Freire, M. V. y Bravo, S. (1998). *La Educación para la Muerte como Tema Transversal de Transversales*. IV Congreso Mundial de Educación Infantil. A.M.E.I., M.E.C., Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, Ayuntamiento de Madrid y otras instituciones. Madrid. Recuperado de: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d052.pdf>
- Herrán, A., González, I., Navarro, M. J., Freire, M. V. y Bravo, S. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Como tratar la muerte en educación infantil*. Madrid: De la Torre.
- Herrán, A., González, I., Navarro, M.J., Freire, M.V. y Bravo, S. (1999). La Muerte, un Tabú en la Educación. *Revista Escuela Española* (3410), pp. 17-18.
- Herrán, A., González, I., Navarro, M.J., Freire, M.V. y Bravo, S. (2001a). ¿Cómo Educar para la Muerte? Un Andamiaje. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 310, pp. 22-25.
- Herrán, A., González, I., Navarro, M.J., Freire, M.V. y Bravo, S. (2001b). *La Muerte: ¿Tabú o Imperativo? Aula de innovación educativa*, núm. 106, pp. 62-64.
- Herrán, A., González, I., Navarro, M.J., Freire, M.V. y Bravo, S. (2003a). *La Educación para la Muerte: Selección de Propuestas. Aula de infantil*, núm. 12, pp. 14-18.
- Herrán, A., González, I., Navarro, M.J., Freire, M.V. y Bravo, S. (2003b). *L’Educació per a la Mort a L’Etapa Infantil. Selecció de Propostes. Guix d’infantil*, núm. 12, pp. 14-18.
- Herrán, A. de la, Rodríguez, P. y De Miguel, V. (2019). ¿Está la muerte en el currículo español? *Revista de educación*, vol. 385, núm. 8, pp. 201-217 Doi: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-422>
- Herrán, A., Valle, J. M. y Villena, J. L. (2019) (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación*. Barcelona: Octaedro.
- Herrán, A., y González Sánchez, I. (2001). *Cómo Tratar la Muerte en Educación Infantil. Conferencia en las Jornadas de intercambio de experiencias, educación infantil*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Ordenación Académica. Centro Regional de Apoyo a la Formación de la Infancia “El Valle”. Madrid. 24 y 25 de abril.
- Herrán, A., y González Sánchez, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Infante, J. (2009). *Daños colaterales*. Madrid: Hiperión.
- Jaramillo, J. (2017). *Educación para la muerte: imaginarios sociales del docente y del estudiante universitario en Colombia*. (Tesis doctoral). Programa de doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Jung, C. G. (1971). *Memories, dreams, reflections*. New York: Random House.
- Kardec, A. (1970). *El libro de los espíritus. Los principios de la doctrina espiritista* (7ª ed.). Buenos Aires: Kier.
- Keiserling, H. Conde de (1933). *Meditaciones suramericanas*. Bilbao: Espasa-Calpe.
- Kelly, O. (1985). *Receptividad. De San Juan de la Cruz a Teilhard de Chardin*. Madrid: Ediciones de Espiritualidad.
- Krishnamurti, J. (1994). *Sobre la vida y la muerte*. Barcelona: Kairós.
- Kübler-Ross, E. (1989). *La muerte: un amanecer*. Barcelona: Ediciones Luciérnaga.
- Kübler-Ross, E. (1989b). *Sobre la muerte y los moribundos*. Madrid: Editorial Grijalbo.



- Laercio, D. (2008). *Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres*. Valladolid (España): Maxtor.
- Lao Tse (2006). *Tao te ching. Los libros del tao*. Madrid: Trotta.
- Lie zi (1987). *El libro de la perfecta vacuidad*. Barcelona: Kairós.
- Lin Yutang (2000). *La importancia de comprender*. Barcelona: Apóstrofe.
- Liscano, A. (2007). La Pedagogía como ciencia de la educación. Archipiélago. *Revista cultural de nuestra América*, vol. 14, núm. 56, pp. 24-25. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/archipelago/article/view/19931/18922>
- Llorca, G. (30 de mayo de 2003). “Psicooncología: Antropología existencial”. *V Congreso de psicología transpersonal “Ciencias de la Vida, Ciencias de la Muerte”*. ATRE, SEPPI. Universidad de Valencia. Alboraya (Valencia).
- López-Aranguren, J. (1958). *Ética*. Madrid: Altaya
- Lovelock, J. (1992). Gaia. Un modelo para la dinámica planetaria y celular. En W.I. Thompson (Comp.), *Gaia. Implicaciones de la nueva Biología*. Barcelona: Kairós.
- Lovelock, J. (1993). ¿Qué es Gaia? Blanco y negro, 7 de febrero.
- Machado, A. (2008). *Campos de Castilla*. Madrid: Cátedra.
- Maharsi, R. (1986). *Enseñanzas espirituales* (2ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Marqués Andrés, S., y Oslé Rodríguez, R. (1998). La vida, la muerte, los moribundos y los otros. Berriorriak, abril, E2-E7.
- Maslow, A. (2001). Ciencia, psicología y el punto de vista existencial. En E. Hoffman (Ed.), *Visiones del futuro*. Barcelona: Kairós.
- Mèlich, J. (1989). *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1981). *Programas Renovados. Educación Preescolar y Ciclo Inicial*. Madrid: Escuela Española.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1993). *Temas transversales. Educación Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Moody, R. (1978). *Vida después de la vida*. Madrid: Madrid: EDAF.
- Moody, R. (1990). *Reencuentros*. Madrid: EDAF
- Morin, E. (1983). *El método II. La vida de la Vida*. Madrid: Cátedra.
- Musil, R. (2007). *El hombre sin atributos*. Barcelona: Seix Barral.
- Nieda, J. (1992). *Educación para la salud. Educación sexual*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Nietzsche, F. (1972). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (1984). *La gaya ciencia*. Madrid: Sarpe.
- Nietzsche, F. (2001). *Aurora. El anticristo*. Madrid: Libsa.
- Osho (2004). *Madurez. La responsabilidad de ser uno mismo*. Barcelona: Grijalbo.
- Osho (2010). *Cierra los ojos y lánzate*. Barcelona: Debolsillo.
- Otero, P. (2020). Paco Otero recita a José Infante, “La muerte sí es el final”. [video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=jQutphLFFs8>
- Papus (1986). *La reencarnación*. Barcelona: Edicomunicación.
- Pérez, A. (2006). Las alas de la vida. Premio en la “51ª Semana Internacional de Cine de Valladolid”, sobre el proceso de deterioro físico y fin de la vida del médico Carlos Cristos. Valladolid.
- Platón (1969). *La república*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Platón (1983). *Fedón*. Barcelona: Orbis.



- Poveda, J. (30 de mayo de 2003). “La Muerte en los Sueños y la Imaginación”. Mesa redonda. V Congreso de psicología transpersonal “Ciencias de la Vida, Ciencias de la Muerte”. ATRE, SEPPI. Universidad de Valencia. Alboraya (Valencia).
- Ransanz, E. (2020). “Atención educativa en situaciones de duelo”. Colección de recursos educativos para la inclusión de la muerte en la educación [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/jSckBGnBuSg>
- Real Academia de la Lengua Española. (2020). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/>
- Rielo, F. (1999). *Transfiguración*. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Rodríguez, P. Herrán, A. de la y Cortina, M. (2012). Antecedentes de Pedagogía de la muerte en España. Enseñanza & Teaching. *Revista Interuniversitaria de Didáctica*, vol. 30, núm. 2, pp. 175-195. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/9320
- Rodríguez, P. Herrán, A. de la y Cortina, M. (2019). Antecedentes internacionales de Pedagogía de la muerte. *Foro de la educación*, vol. 17, núm. 26, pp. 259-276. Doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.628>
- Rodríguez, P. y Pedregal, M. (2020). “¿Qué nos están enseñando los niños?” Colección de recursos educativos para la inclusión de la muerte en la educación [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/vOnObxwouDI>
- Rodríguez, P., Herrán, A. de la y De Miguel, V. (2020). *The inclusion of death in the curriculum of the Spanish Regions. Compare. A journal of comparative and international education*, pp. 1-19 Doi: <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1732192>
- Rousseau, J. (1987). *Emilio o de la educación*. Madrid: EDAF.
- Rubia Vila, F. (30 de mayo de 2003). “Neurobiología de la Experiencia Mística”. La Muerte en los Sueños y la Imaginación”. Conferencia. V Congreso de psicología transpersonal “Ciencias de la Vida, Ciencias de la Muerte”. ATRE, SEPPI. Universidad de Valencia. Alboraya (Valencia).
- Ruiz, M. (2005). *Los cuatro acuerdos. Un libro de sabiduría tolteca* (12ª ed.). Barcelona: Urano.
- Sádaba, J. (1991). *Saber morir*. Madrid: Libertarias/Prodhufi.
- Saigyo (1989). *Espejo de la luna*. Madrid: Miraguano.
- Sampedro, J. (2014). *Entrevista a José Luis Sampedro. Salvados*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ANvhGRT7EMk>
- Sánchez Dragó, F. (30 de mayo de 2003). “El sendero de la mano izquierda”. V Congreso de psicología transpersonal “Ciencias de la Vida, Ciencias de la Muerte”. ATRE, SEPPI. Universidad de Valencia. Alboraya (Valencia).
- Sandín, M., Agudelo, G., y Alcalá, J. (2003). *Evolución: Un nuevo paradigma*. Madrid-México: Instituto de Investigación Sobre la Evolución Humana (I. I. E. H.).
- Saramago, J. (2005). *Las intermitencias de la muerte*. Madrid: Alfaguara.
- Sartori, G. (2003). *Videopolítica. Medios, información y democracia de sondeo*. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Satprem, y Venet, L. (1990). *El nuevo ser. Hacia una metamorfosis humana*. Madrid: EDAF.
- Schuré, É. (1990). *Tratado de cosmogonía psicológica elemental*. Barcelona: Humanitas.
- Scott Rogo, D. (1991). *La experiencia después de la muerte. Argumentos en favor de la supervivencia después de la muerte corporal*. Barcelona: Apóstrofe.



- Serrano, B. (2020). “¿Cómo acompañar a las familias desde la escuela?” Colección de recursos educativos para la inclusión de la muerte en la educación [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/dlDptxcKHx0>
- Sesé, B. (1998). *Pierre Teilhard de Chardin*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sporken, P. (1978). *Ayudando a morir*. Santander: Sal Terrae.
- Teilhard de Chardin, P. (1967). *La energía humana* (2ªed.). Madrid: Taurus.
- Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano*. Barcelona: Orbis.
- Teresa, Santa (1972). *Las moradas*. Madrid: J. Pérez del Hoyo Editor.
- Terra, H. de (1967). *Mi camino junto a Teilhard de Chardin. Investigaciones y experiencias*. Madrid: Alfaguara.
- Trevisan, A. (2000). *Filosofía de la educación: mimesis y razón comunicativa*. Ijuí (Brasil): UNIJUÍ.
- Trevisan, A., Devechi, C. (2010). *Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência?* *Revista Brasileira de Educação*, vol. 15, núm. 43, pp. 148-201. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a10v15n43.pdf>
- Valle, J. (2008) (Coord.), *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea*. Bilbao: Fundación para la Libertad-Universidad Autónoma de Madrid.
- Vela de Almazán, C. (1984). *Esoterismo*. Madrid: Eyras.
- Verdú, V. (5 de julio de 2002). La Enseñanza del Fin. *El País*.
- Wang Chung (2000). “Lunheng” (Una colección de ensayos). En Lin Yutang, *La importancia de comprender*. Barcelona: Apóstrofe.
- Yamamoto, Y. (1989). *Hagakure. Breviario del samurai*. Barcelona: Obelisco.
- .



