

PRÁCTICA DOCENTE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRIMERA ÉPOCA

ISSN: 2683-2410

Publicación semestral de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio

Julio - Diciembre. 2020

Vol. 2

Número 4

EN ESTE NÚMERO ESCRIBEN:

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN · PABLO RODRÍGUEZ HERRERO
JOSÉ GABRIEL MARÍN ZAVALA · MA. ELÍZABETH LUNA SOLANO
ARMANDO ÁVILA-CARRETO · DANIEL MOCENCAHUA MORA
MARÍA DEL ROSARIO GIL ROCHA · MARLYN ORIAM GÓMEZ MENDOZA
JORGE RAMÍREZ CONDADO



JP

Directorio Institucional

Esteban Moctezuma Barragán
Secretario de Educación Pública

Luis Humberto Fernández Fuentes
Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México

María Luisa Gordillo Díaz
Directora General de Educación Normal y Actualización del Magisterio

Janine Romero Ávila
Directora de Desarrollo Profesional

Alicia Luna Rodríguez
Directora de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

María Guadalupe Ugalde Mancera
Directora de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Mercedes Takagui Carbajo
Directora de la Escuela Normal Superior de México

María de Lourdes Galvez Flores
Directora de la Escuela Normal de Especialización

Hilda Berenice Aguayo Rousell
Directora de la Escuela Superior de Educación Física

María Hortencia Castorena Mora
Directora del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México



Directorio de la Revista

Director

Armando Balcázar Orozco – Escuela Normal Superior de México.

Consejo Asesor

Gustavo Fischman – Arizona State University, USA.

Xicoténcatl Martínez Ruíz – Instituto Politécnico Nacional, México.

Daniel Cassany – University Popeu Fabra, España.

Claudia Beatriz Pontón Ramos – Universidad Nacional Autónoma de México.

Elsa González Paredes – Instituto Politécnico Nacional, México.

Comité Editorial

María Guadalupe Olvera Olivos – Escuela Normal de Especialización, México.

Efrén Viramontes Anaya – Escuela Normal Rural Flores Magón, Chihuahua, México.

Guillermo Zamora Poblete – Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica, República de Chile.

Miriam Serratos Librado – Escuela Superior de Educación Física, México.

Isidro Barraza Soto – Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México.

Jorge Santana Carvajal – Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, México.

Laurencia Barraza Barraza – Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México.

Luis Medina Arteaga – Enlace de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, México.

Martha Areli Ramírez Sánchez – Universidad Iberoamericana, Campus Santa Fe, México.

Tonatiuh René Rivera Jiménez – Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México.

Marisela Ramírez Alonso – Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México.

Miguel Ángel Pasillas Valdez – Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México.

Jesús Aguilar Nery – Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Miguel Ángel Díaz Delgado – Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Jesús Miguel Jornet Melía – Universidad de Valencia, España.

Equipo Editorial

Editor: Manuel Rodríguez Martínez

Editora asistente: Anaid Vargas Béjar

Investigación documental y enlace: Nadia Quiroz Vique

Revisión técnica y base de datos: Laura Itzel Lozano González

Revisión técnica, derechos de autor y código de Ética: Eleonora Evelin Vargas Béjar



Diseño y Formación Editorial

Ulises Ortiz Castillo

PRÁCTICA DOCENTE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, año 2, núm.4, julio-diciembre 2020, es una Publicación semestral editada por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública, México, calle Fresno 15, Col. Santa María la Ribera, Alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06400, Tel. (55)36018400, Ext. 44519, <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx>. Editor responsable: A. Manuel Rodríguez Martínez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-113011042500-203, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, ISSN: en trámite. Responsable de la última actualización de este número, Centro de Desarrollo Informático Dr. Arturo Rosenblueth, Dr. Jorge Antonio Sánchez Galván, Av. Instituto Politécnico Nacional 3600, San Pedro Zacatenco, Alcaldía Gustavo A. Madero, C.P.07360, Ciudad de México, fecha de última modificación, 19 de noviembre de 2019.

Los textos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores.

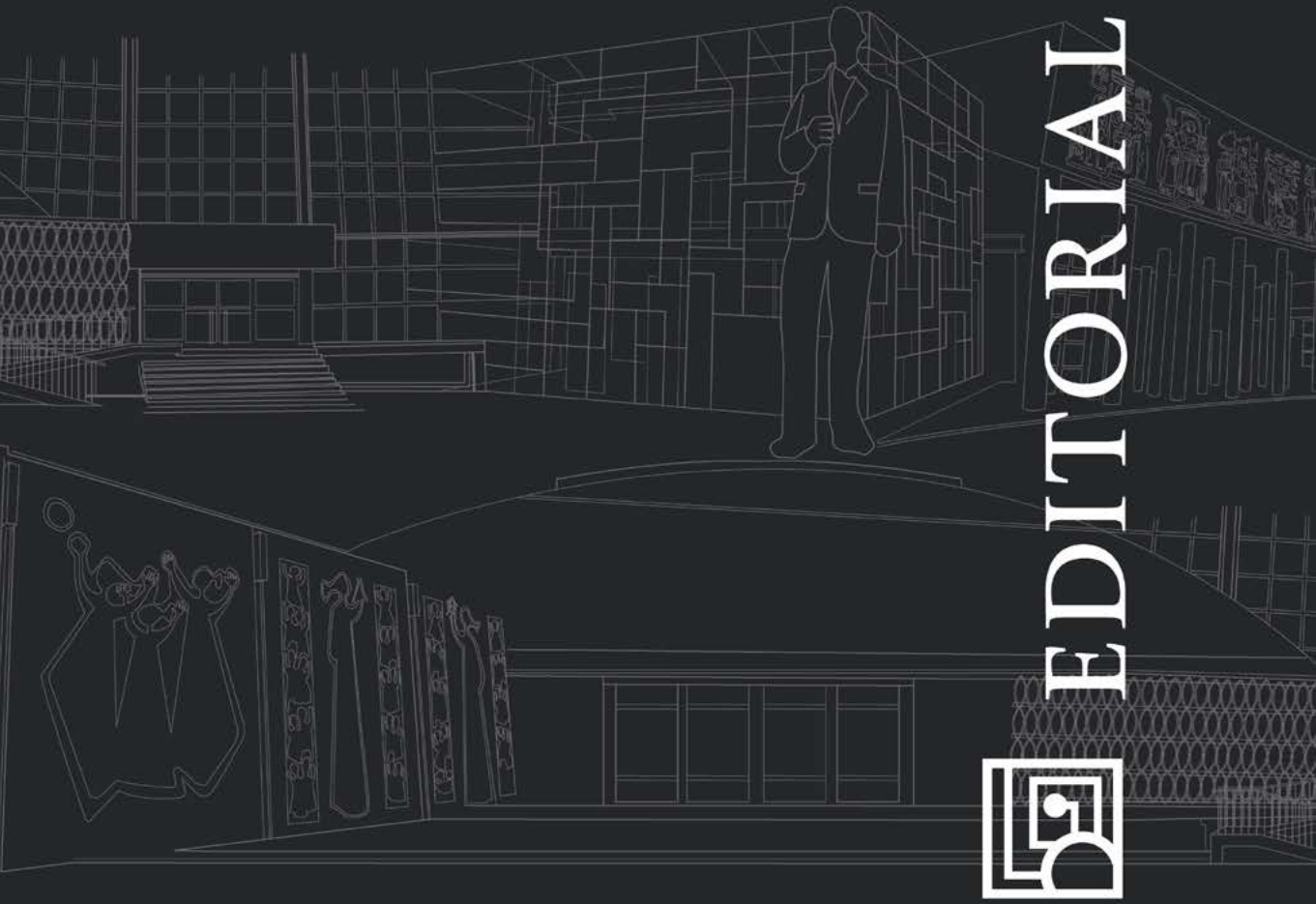
Contenido

EDITORIAL		Editorial. Armando Balcázar Orozco	5
HALLAZGOS		Educación normal y enseñanza a distancia: literacidades digitales docentes ante la emergencia sanitaria COVID-19 José Gabriel Marín Zavala, Ma. Elizabeth Luna Solano	11
SIN FRONTERAS		Algunas bases de la Pedagogía de la muerte Agustín de la Herrán Gascón, Pablo Rodríguez Herrero	35
		Prácticas letradas vernáculas y universitarias: una vinculación en la sociedad de la información Armando Ávila-Carret, Daniel Mocencahua Mora	143
ENTRE AULAS Y PATIOS		El autoconocimiento: herramienta clave de la educación socioemocional para la gestión de los conflictos escolares María del Rosario Gil Rocha	161
		Impacto de la actitud docente en la implementación del Efecto Pigmalión en alumnos con NEAE Marlyn Oriam Gómez Mendoza	187
INTERTEXTOS		LA Pandemia COVID-19: Distopías y Utopías Jorge Ramírez Condado	209

Instructivo para autores

212





 EDITORIAL

Cuando un órgano del cuerpo humano no cumple su función normal acaece una enfermedad. La propagación rápida de esta se convierte en una epidemia en las personas. El virus SARS-COV-2 causante de la COVID-19 se ha difundido a nivel mundial y esta es una enfermedad desastrosa. Los medios de difusión de esta accidentalidad han sido múltiples y, el contagio entre los seres humanos, se ha dispersado fuera de lo esperado en el mediodía de este año 2020, a nivel mundial. ¿Cómo prevenir la inmunización? Uno de los métodos es la vacuna, otro el resguardo o distanciamiento social. El primero no llega todavía, el segundo debería ser obligatorio en nuestra conciencia ética individual y colectiva. Poco y mucho hemos logrado al mismo tiempo y, en esta contingencia de números inconmensurables de paulatinas muertes, necesitamos seguir trabajando para consolidar una palingsesia que nos identifique con un nuevo renacer del mundo, de nuestro ser y quehacer como seres naturales y racionales.

En este número de *Práctica Docente* presentamos contingencias lógicas en los artículos desarrollados por los autores, en el sentido de que lo contingente lógico no es ni imposible ni necesario, pero también es lo no determinado, lo imprevisible que actúa con libertad en la naturaleza de los seres existentes en el mundo, entonces, aunque se manifiesten líneas divergentes en nuestro proyecto humano, necesitamos interpretar la vida como un indeterminismo y, transformarla, a través de la libertad de conciencia y pensamiento que adquirimos en esta contingencia lógica mencionada. Con plena libertad, por ende, asumimos con conciencia lógica y ética nuestro estatus de seres pedagógicos y académicos en este momento de morbilidad epidémica inestable.

Agustín de la Herrán Gascón y Pablo Rodríguez Herrero son pródigos en ideas e incisivos en propuestas de construcción de bases o pilares de la *Pedagogía de la muerte*. Desde su concepción de una pedagogía radical e inclusiva, uno de los fines de la enseñanza, es contribuir a que no se desemboque en una sociedad de «sonámbulos satisfechos» porque es necesario transitar del egocentrismo a la conciencia personal y colectiva con eficacia. La inclusión del concepto *muerte* con sus diversos sentidos semánticos, en el campo educativo, es un reto complejo con base en la concientización de una educación, más eficiente y eficaz, que se proyecta en la existencia de los educadores y educandos: la vida con conciencia de la muerte cobra un sentido más humano, *demasiado humano*. Este carácter formativo debe iluminar las acciones como comunicación didáctica e investigación pedagógica de la muerte; la ignorancia, inmadurez, egocentrismo y necedad humana. El cambio educativo radical es el *cambio del cambio de la cultura* y de la sociedad. ¿Dónde o en qué se fundamentan una Pedagogía, incluida su didáctica,

de la muerte? De la Herrán Gascón y Rodríguez Herrero proponen seis bases o pilares en esta disciplina radical e inclusiva: 1. *Conceptuales* como las definiciones necesarias en una educación para la muerte, en la comprensión de este concepto como «patrimonio secreto de la humanidad»; 2. *Contextuales* como tema transversal que transgrede y cruza otro tipo de pedagogías emergentes como la educación ambiental o para la paz, entre otras; 3. *Didácticas de conciencia* como mortalidad posible, omnipresencia de la muerte y necesidad de la muerte; 4. *Metodológicas* como enfoques didácticos de esta pedagogía y de la Educación que incluyen la muerte con fundamentos autoformativos; 5. *Planificadoras* como conciencia de la propia formación actual y posible, participación de la familia, de la comunicación educativa, del educando, conciencia de la humanización y del anhelo de trascendencia; 6. *Comunicativas* como principio para fundamentar un diálogo y un discurso recíproco que incluyan la muerte y sus implicaciones aquí y ahora de la existencia humana, conciencia de una comunicación didáctica radical e inclusiva. Para los autores mencionados, la muerte es un dato de la vida y de la evolución posible que desemboca en la historia y en el futuro del árbol, extenso y frondoso, denominado *educación de la conciencia*. Asunción de la muerte y autoconocimiento, reconocimiento de nuestra naturaleza finita y caduca en el tiempo. El «morir demasiado tarde» o «morir demasiado pronto» sintetiza la vida cíclica y el *eterno retorno* del «morir a tiempo».

Identificar y caracterizar las literacidades digitales docentes, entendidas como habilidades o competencias dinámicas tecnológicas es uno de los estudios que asumen José Gabriel Marín Zavala y Ma. Elizabeth Luna Solano. Los autores analizan las herramientas digitales utilizadas en el proceso de enseñanza por los formadores de docentes en que estas herramientas son un reto académico en sus actividades escolares. Muchos docentes, afirman Marín Zavala y Luna Solano, son más consumidores que *prosumidores* de la información o comunicación digitales, porque gran cantidad de docentes en servicio, solo buscan material didáctico para instrumentar su práctica docente en el salón de clases. Las literacidades digitales docentes son necesarias en una educación a distancia en las escuelas normales públicas, no solo por esta epidemia de los años 2019-2020, sino porque deben identificarse con diversas prácticas sociales del lenguaje y nuevas formas de comunicación en esta sociedad de conocimiento actual, de tal manera, que estas literacidades digitales constituidas con distintos elementos culturales, sean cognitivos, comunicativos o críticos, se consideren en primera instancia, prácticas sociales cotidianas, no solo en situaciones emergentes o en una educación a distancia. El uso de herramientas digitales



en la población estudiada, reflejo nacional en las escuelas normales públicas nacionales, es reducido. Los autores declaran la utilización de *WhatsApp*, correo electrónico, *Facebook* y *Zoom*, en mucha menor escala las plataformas digitales educativas: *Classroom*, *Edmodo*, *Moodle* o *Gsuite*. La tarea inmediata será formar instituciones preparadas con herramientas digitales y un personal docente con eficientes competencias en el uso práctico y cotidiano de estos instrumentos digitales.

Los hábitos lectores entre los estudiantes universitarios es escasa. Palabras que cimbran y alertan sobre las literacidades y competencias de la cultura colectiva en esta población escolar: prácticas letradas vernáculas y universitarias ante las cuales reflexionan y analizan los autores Armando Ávila-Carreto y Daniel Mocencahua Mora. Además argumentan que la lectura y escritura sistematizadas, académicas y obligatorias como actividades formales en los espacios aúlicos universitarios son distintas de las letradas vernáculas, digitales, actuales y globales que en su naturaleza son autorreguladas, independientes, autónomas y no obligatorias. El análisis de Ávila-Carreto y Mocencahua Mora apunta a la reflexión e interpretación que realizan de esas prácticas universitarias vernáculas entorno a la lectura y escritura en la vida cotidiana de los estudiantes de este nivel educativo. Los autores aducen que los estudiantes universitarios —no es extensivo solo de este nivel— leen, escuchan música, navegan por internet, escriben en su celular, entre alguna otra actividad personal que, realizan al mismo tiempo; este es el sentido de las prácticas universitarias y vernáculas: son actos de lectura y escritura en la vida cotidiana común sin la necesidad de lograr objetivos específicos formales. Ante esta circunstancia existencial contemporánea evidente, ¿qué necesita planificar e instrumentar el docente? En primera instancia, analizar las prácticas letradas actuales que penetran en la universidad, para investigar sobre la comprensión y producción de textos, en cada área del conocimiento de los planes de estudio universitarios, en segunda instancia, tomar en cuenta las prácticas letradas vernáculas digitales, para que en conjunto con estas dos instancias, se creen programas de estudio comunes que se vinculen en el currículo universitario. Es necesario enseñar el uso de las prácticas letradas vernáculas para lograr propósitos académicos estables y comprometidos.

Las habilidades socioemocionales se adquieren en forma gradual, requieren practicarse constantemente con base en el desarrollo de estrategias de integración, tranquilidad, sosiego y atención, con la perspectiva de compartir opiniones y puntos de vista en concordancia con actitudes de análisis y reflexión de aprendizajes comunes: propuesta didáctica y de aplicación en el aula de María del Rosario Gil Rocha



en el autoconocimiento de la educación socioemocional para resolver conflictos escolares. La autora determina que el juego es una estrategia eficiente para detonar aprendizajes socioemocionales en la educación básica, porque en el recreo de los estudiantes, más que en otros espacios, existe una convivencia que genera un alto nivel de conflictos, sean diferencias, discusiones o desacuerdos que requieren de un tratamiento a través de estrategias de convivencia con la misma finalidad social y emocional. El autoconocimiento en la educación socioemocional, afirma Gil Rocha, es un requisito previo para conseguir un auténtico contacto con los otros; habilidad autocognitiva que implica atención, conciencia de las emociones y autoestima. Si la escuela como institución educativa atiende con el diálogo y la negociación, aprenderemos a vivir juntos, en palabras de Jacques Delors que María del Rosario Gil asume en la intervención docente, a favor de una gestión de conflictos, en una educación socioemocional necesaria en la vida académica y cultural de la formación integral de los estudiantes en la educación básica: la perspectiva unánime es el desarrollo y práctica de habilidades y competencias socioemocionales para disminuir las confrontaciones que generan múltiples agresiones y, poco aprovechamiento, en el eficaz logro de la evaluación de los contenidos programáticos en los distintos niveles educativos de la educación primaria, por ende, en la básica.

La asesoría académica como estrategia para promover la reflexión docente y fomentar valores humanísticos es una propuesta educativa de Marlyn Oriam Gómez Mendoza, en prácticas escolares inclusivas en alumnos de educación primaria, quienes manifiestan necesidades específicas de apoyo educativo en el marco de la educación especial. En este sentido, el ciclo reflexivo del docente asesor debe ser integral desde su planificación hasta su evaluación formativa correspondiente. El efecto Pigmalión comprende la idea del docente reflexivo quien asume entes axiológicos elementales en el salón de clases, a través del respeto, empatía, otredad, solidaridad, colaboración tolerancia y equidad, entre otros. El efecto se traduce como un conjunto de acciones reflexivas con la finalidad de que los alumnos las identifiquen y logren los valores activos y fomentados por el docente asesor en las relaciones interpersonales en la escuela. El asesor Pigmalión «se enamora» en la conciencia de los otros y en la autoconciencia de creer con firmeza en los hechos que él realiza y que han de trascender, sea en las expectativas que solicita de la otredad estudiantil, o sea, en el acompañamiento que, anime los propósitos esperados con el acento cognitivo y existencial de una labor de asesoría, basada en actitudes que enriquezcan valores de autoestima, autoconcepto y automotivación: estrategia artesanal que potencia el aprendizaje de los educandos. Gómez Mendoza infiere que, en el desarrollo de una aula inclusiva por parte del docente asesor, todos los alumnos son aceptados, se ayudan mutuamente y ellos mismos

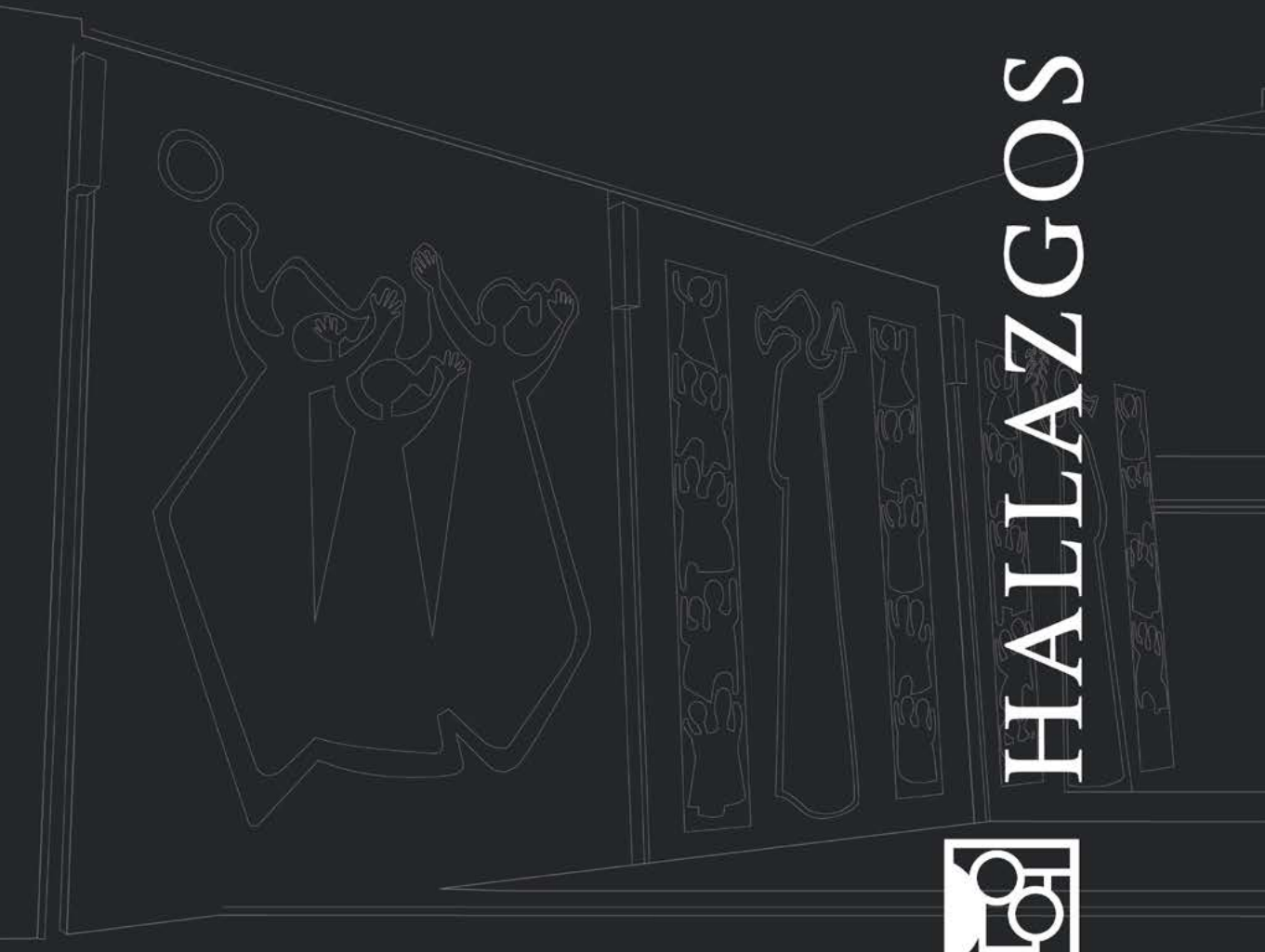


reconocen su papel como agentes promotores y favorecedores de sus aprendizajes, quienes propician además, relaciones cognitivas y afectivas eficaces en el grupo. El efecto Pigmalión en la asesoría docente, con alumnos de necesidades específicas de apoyo educativo, es la pasión como *dínamis* interna de «estar enamorado» de la espera constante de logros de aprendizaje, que fluye sin cesar como llama en movimiento perpetuo, de lo que realiza el asesor con los otros como de sí mismo.

Pedagogía de la muerte, habilidades digitales y socioemocionales, prácticas letradas vernáculas, hábitos lectores, autoconocimiento y asesoría son conceptos y temas esenciales en este número de *Práctica Docente*, nuestra Revista. El tránsito entre los términos citados es un péndulo de fuerzas centrífugas y centrípetas en constante movimiento de conocimiento y conciencia de las palabras y los hechos, que pueden verificarse o comprobarse, en el ámbito específico en que se suscitan: son interpretaciones de las relaciones existentes entre sujeto-objeto, sean de identidad o cognoscitivas, a fin de cuentas, demandamos relaciones humanas intrínsecas y extrínsecas en la finitud de nuestra existencia de un conocimiento posible con miras de no finitud.

Armando Balcázar Orozco





HALLAZGOS



Educación normal y enseñanza a distancia: literacidades digitales docentes ante la emergencia sanitaria COVID-19

Teaching education and distance learning: digital literacies teachers in health emergency of COVID-19

José Gabriel Marín Zavala*
Ma. Elizabeth Luna Solano*

Fecha de recepción: 17 de junio de 2020
Fecha de aceptación: 15 de julio de 2020

RESUMEN

La epidemia propiciada por el COVID-19 durante el mes de marzo de 2020, significó para las Escuelas Normales en el estado de Puebla, México, afrontar diversas exigencias que se relacionan con la capacidad académica de sus docentes para atender la educación a distancia. En este reporte de investigación de corte cualitativo se buscó identificar las características de las literacidades digitales mostradas por los docentes. Los informantes fueron representantes de 10 normales públicas del estado de Puebla. Los datos se obtuvieron de un cuestionario y de entrevistas semiestructuradas realizadas por vía remota. El procesamiento de la información se realizó con la herramienta Hyper Research™. Los hallazgos demuestran que las literacidades digitales docentes se encuentran determinadas por al menos cuatro factores: la edad, la profesión inicial, el enfoque educativo y la especialidad que atiende. Se concluye que el desarrollo de las literacidades digitales es un referente clave para la formación docente.

ABSTRACT

Professorship of teaching schools at Puebla state in Mexico, have been exposed to different exigencies related with their teaching capacities. With the arriving of the epidemic named COVID-19 during March, professors had to show their abilities to assume a forced distance education. This qualitative investigation is focus to identify the digital literacies characteristics shown by a group of teachers. The informants were professors from ten public teaching schools of Puebla state. Data was collected with a questionnaire sent and responded by email and with remoted semi structured interviews. The process of this data was made with Hyper Research™ tool. We found that teachers' digital literacies characteristics are determined at least by four factors: age, initial profession when teachers arrive at teaching schools, teachers' educational approach and teachers' specialty and the program degree they attend, as the factors which determine the way they use technology.

Palabras clave:

Educación Normal, enseñanza a distancia, literacidad, literacidades digitales docentes, nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Keywords:

Teaching Education, Distance Learning, Literacy, Teaching Digital Literacies, New Information and Communication Technologies

* Normal Instituto Jaime Torres Bodet, Puebla, México.

Introducción

Las escuelas de educación normal (EN), como la mayor parte de las instituciones de educación superior (IES) del sector público en México, enfrentaron el reto de continuar con su labor a distancia durante los meses de marzo a junio de 2019, en medio de los estragos que trajo consigo el padecimiento denominado genéricamente COVID-19 (OMS, 2019). Este evento epidémico, que no había tenido precedentes, tuvo innumerables implicaciones en todos los sectores de la vida pública, y dejó al descubierto las serias dificultades que enfrentan las escuelas públicas, entre ellas, las EN de nuestro país. Este último caso nos llevó a revisar las características que tuvo la actividad formadora de ellas sin la presencia de los docentes ni de los alumnos en las aulas. El estado de Puebla no resultó ajeno a esta situación ya que al igual que en las demás EN del país, este escenario pondría al descubierto las características de las literacidades digitales de los formadores de docentes, frente a una situación emergente para la cual las instituciones no estaban preparadas y tampoco contaban con referentes empíricos consolidados.

Las escuelas normales públicas ante sus retos

En este contexto es indispensable señalar que las EN en México, consideradas como IES, han transitado por caminos de actualización curricular, profesionalización docente y fortalecimiento de su infraestructura en un horizonte temporal que no rebasa las tres décadas. En 1992 se dio inicio a los trabajos para su transformación con la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, pero fue hasta 1996 que se conformó el *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales* (PTFAEN). Este documento propone cuatro líneas de acción: transformación curricular, actualización docente, normas de gestión institucional y mejoramiento de la infraestructura y equipamiento. El propósito fundamental fue transformar a las EN en IES. Como señalan Medrano, Ángeles y Morales (2017), este programa antecedió a uno de mayor envergadura denominado *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas* (PROMIN), implementado de 2002 a 2013, a través del cual:

«[...] se impulsó que cada entidad federativa formulara un Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), el cual estaría compuesto por el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (PROGEN), desarrollado por cada entidad, y los Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN),



desarrollados por cada institución. El PROMIN consideraba el mejoramiento de la infraestructura de las escuelas normales (p. 18)»

Normativa y administrativamente, las EN formaban parte de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal hasta que en el año 2005 se creó la Dirección General para Profesionales de la Educación (DGESPE) y pasan a formar parte de la Subsecretaría de Educación Superior (SES). Al respecto, los autores ya mencionados señalan que:

«En 2009 se logró que las escuelas normales se incluyeran en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el cual implementan las Instituciones de Educación Superior desde 1998 y cuyo objetivo es contribuir a que los Profesores de Tiempo Completo (PTC) de las instituciones públicas de educación superior alcancen las capacidades para realizar investigación y docencia, se profesionalicen, se articulen y se consoliden en cuerpos académicos. Las estadísticas del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), como es llamado ahora el PROMEP, para el tipo superior muestran que en 2009 se contó con la participación de 257 escuelas normales, y en 2016, con 260, lo que corresponde a 35.6% del total de escuelas superiores adscritas en este programa en el país (730 en total). (Medrano, Ángeles y Morales, 2017, p. 19).»

Con el diseño y la implementación del *Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas* (PROFOCIE), en 2014 se organizó el *Plan de Apoyo a la Calidad y la Transformación de las Escuelas Normales* (PACTEN), y fue en 2017 cuando el PROFOCIE pasó a convertirse en el *Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa* (PFCE). A raíz de este último esfuerzo se publicó el documento guía denominado *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación* (SEP, 2017) en el que se describieron las bases para conformar un modelo para la formación inicial de los docentes en las EN, así como seis estrategias para su logro: la transformación pedagógica, la educación indígena e intercultural, el aprendizaje del inglés, la profesionalización de los docentes, las sinergias con universidades y centros de investigación y, por último, el apoyo financiero a las EN y el otorgamiento de estímulos para la excelencia.

El esfuerzo registrado más recientemente en relación con la mejora de las EN, se dio en 2019 cuando el gobierno federal llevó a cabo una de las mayores iniciativas para mejorar las condiciones y los resultados de las EN: el *Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas*, el cual logró convocar a más de 250 delegados de todos los estados del país. En los trabajos del congreso se



discutieron cinco ejes. En el primero de ellos, relacionado con la formación de docentes para transformar el país, se debatió sobre la necesidad de dar un nuevo cauce a la formación inicial y continua de los docentes. En el segundo, se tocó el tema de la función de la planificación del desarrollo de las EN con base en las necesidades del entorno social. El tercer eje abordó el desarrollo profesional de los formadores de docentes, específicamente en cuatro aspectos que se traduzcan en mejores prácticas: actualización y profesionalización, perfiles profesionales, investigación e innovación, y movilidad docente. Avanzar hacia la autogestión de las EN, fue el punto de discusión del eje 4. Y, por último, en el quinto eje se plantearon ideas para definir la ruta curricular para el diseño de los planes y programas de estudio de las EN.

Como puede apreciarse, estos cinco ejes están vigentes, aun cuando los esfuerzos por atenderlos han sido consistentes a lo largo de los últimos años. Sin embargo, todavía quedan por resolverse distintas problemáticas cuya realidad se manifiesta con mayor fuerza en situaciones extraordinarias o de emergencia, fundamentalmente cuando se tratan de llevar a efecto acciones de educación no presencial.

En este trabajo se exploran las características de las literacidades digitales de los docentes encargados de la formación de profesores en el estado de Puebla, relacionadas con la actualización y la profesionalización. El estudio se llevó a efecto en medio de la situación que las instituciones educativas del país enfrentaron durante los meses de marzo a junio de 2020, y que tomó literalmente por sorpresa a los formadores de docentes. Esto significó que los docentes emplearan aquellos recursos, herramientas y habilidades digitales con que contaban como parte de un capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2014), que no se había sido exigido por las instituciones, salvo en algunos casos aislados específicos, como la incorporación de documentos personales a plataformas oficiales nacionales o a programas de estímulos, entre otros.

A partir de la emergencia sanitaria producida por la enfermedad por COVID-19 y sus implicaciones en el país, las actividades educativas presenciales en el estado de Puebla fueron suspendidas a partir de la semana del 16 al 20 de marzo de 2020. De tal manera que, sin estar preparados para llevar a cabo actividades de enseñanza a distancia, los formadores de docentes tuvieron que adecuar su labor y reorganizar su trabajo con los estudiantes, considerando que el curso escolar no podía ser suspendido. En este sentido es necesario señalar que, a diferencia de muchas IES, no todas las EN públicas cuentan con plataformas digitales para albergar los contenidos de las asignaturas del currículo, así como crear cuentas para los profesores y estudiantes, ni con un espacio



suficiente para un repositorio institucional. Además, no todas las EN se habían asegurado de que tanto su personal como su población estudiantil se encuentren habilitados en el uso y manejo de estos recursos.

Esta situación puso al descubierto las debilidades en los usos de la tecnología y los diferentes grados de conocimiento frente a esos usos. La continuidad en el trabajo llevó a los formadores de docentes de las EN públicas a que prácticamente en una semana, estuvieran preparados o no, convencidos o inseguros para transitar de una práctica tradicional en el aula a nuevos escenarios para buscar mejores medios de búsqueda de mejores medios de comunicación para trabajar con sus estudiantes, así como elegir las herramientas más adecuadas con el fin de atender sus actividades docentes y responsabilidades laborales.

Este escenario condujo a cuestionar algunos temas de relevancia fundamental en el contexto de los retos que enfrentan las EN. ¿Qué características presentan las literacidades digitales de los docentes que forman a las nuevas generaciones del magisterio en el estado de Puebla? ¿Cómo perciben los formadores de maestros la educación a distancia? ¿Cuáles herramientas han resultado más efectivas en este trabajo a distancia? ¿Qué metodologías predominan entre los docentes de las EN en el trabajo vía remota? ¿Cuáles son las posibilidades reales con que cuentan las EN para la incorporación de la educación a distancia como una de sus modalidades?

Objetivos y justificación

El objetivo de esta investigación fue identificar las literacidades digitales docentes de maestros de las EN en actividades de enseñanza a distancia durante la situación de emergencia sanitaria del COVID-19. Las características de la enseñanza a distancia son variadas y están en función de varios aspectos. Vista como una modalidad educativa representa una ventaja en términos de tiempo y espacio para quien enseña, debido a que no necesariamente el estudiante debe estar ni físicamente en un momento determinado ni en un lugar preestablecido. En los tiempos actuales, este proceso se funda predominantemente en una mediación tecnológica, la cual implica la concepción de un paradigma específico en educación (Battro y Denham, 2007). En este caso nos referimos a la mediación entre el ejercicio docente relacionado con la formación de docentes de educación básica, las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (NTAE) y el estudiante como actor principal en el proceso de aprendizaje. Al respecto Galvis (2008) señala que estas tecnologías «... incluyen todos aquellos dispositivos de los que nos



podemos valer para acceder, procesar, almacenar o difundir información en formato digital e interactuar con otros seres humanos a través de medios digitales.» (p. 61).

Es importante considerar aquí los avances en accesibilidad que se han llevado a efecto en materia de educación virtual. Coronado (2017) señala que en nuestro país la educación no presencial se incrementó al pasar de 15 mil alumnos a más de 340 mil estudiantes a distancia. Este dato obliga a considerar la educación en línea como un elemento estratégico en la calidad de la docencia de nivel superior. En la EN, la modalidad a distancia representa un área de oportunidad para la formación de docentes, ya que abre diversas posibilidades de abordar una parte de las áreas teóricas del currículo de formación, para pasar a la utilización de mayor tiempo académico en la práctica docente en condiciones reales de trabajo por parte de los estudiantes. Al respecto, la autoridad educativa planteó desde 2017 la necesidad de que las EN se orienten a:

«[...]consolidar en su planta docente un perfil académico-profesional que trascienda las exigencias conductuales de los tradicionales perfiles profesionales. La expresión “perfil académico-profesional” engloba exigencias académicas y laborales, lo que permite establecer relaciones entre educación y sociedad o proyecto pedagógico e histórico» (SEP, 2017, p. 56).

Sobre algunos de los obstáculos para el logro de ese perfil deseable, trabajos recientes han puesto de manifiesto algunos aspectos problemáticos de la relación existente entre la tecnología informática como mediadora de los procesos educativos los formadores de docentes y estudiantes (Veytia y Sánchez, 2017; Beltrán y Álvarez, 2017; Padilla, 2018). De entre los resultados de investigación se ha encontrado que la utilización de herramientas digitales constituye uno de los mayores retos que enfrentan los formadores de docentes, debido a la relación directa que existe entre los años de servicio y la frecuencia con que utilizan estas herramientas, así como por el manejo limitado de recursos digitales, centrado en el uso de *PowerPoint de Microsoft Office*, y el correo electrónico, dejando de lado otras herramientas como las plataformas, los wikis y los blogs. Por otra parte, como señalan González y Rincón (2013), la mayor parte de los docentes siguen siendo consumidores de información digital, más que *prosumidores*, porque sus prácticas se concentran predominantemente en la búsqueda de material para desarrollar sus actividades en clase.



Literacidad: un concepto orientador

El concepto de literacidad es un término en construcción en el discurso educativo mexicano. Su llegada al campo de la educación se debe a los trabajos en lengua anglosajona de diferentes investigadores, entre los que destacan Street (1984), Barton y Hamilton (1990), Gee (1990), Kress (1997), y Luke (2003), y otros. En el idioma español son fundamentales los trabajos publicados por autores como Cassany (1995), Ferreiro (1997), Kalman (1999), Lomas (1999), Ames (2002) Braslavsky (2003) y Zavala (2008). Es importante señalar que este término en lengua romance se dio a raíz de la publicación de un trabajo de Kato (1986) quien comenzó a utilizarlo en lengua portuguesa para referirse a la enseñanza de la escritura desde una perspectiva psicolingüística.

El término literacidad proviene del concepto anglosajón *literacy* que no es estático; más bien es un término dinámico, extensivo y restrictivo; claro y confuso. Se aplica a situaciones, grupos sociales o personas. Además, a lo que se aprende, a lo que debe enseñarse o aquello que debería promoverse desde las instituciones encargadas de brindar una educación entendida como derecho humano. Al respecto Braslavsky (2003), señala:

«(Es) [...] una de esas clases de términos autopositivos, como ‘libertad’, ‘justicia’, ‘felicidad’, que asumimos por su contenido y cualidades necesarias y sus deseables atributos en nuestra cultura. Pero que bajo una indagación más profunda se hace vastamente más compleja y a menudo elusiva sin producir una caracterización simple o una definición» (p.3).

Aunque no se trata de un concepto nuevo, el uso del término literacidad ha sido poco utilizado en las aulas de las EN, aunque paradójicamente, como se ha señalado en otros trabajos (Marín; 2017, 2019), la escuela es el espacio donde con mayores posibilidades podría consolidarse la construcción del término. Además, la introducción de las tecnologías digitales en las distintas actividades humanas no solo implicó la realización de las mismas actividades a través de otros canales, sino que modificó hábitos, procedimientos y la cantidad y calidad de información a la que se tiene acceso. En un estudio realizado con estudiantes en 2016 (Luna, Marín y López, 2016), hallamos que los estudiantes continúan teniendo prácticas vernáculas digitales dentro y fuera de la escuela, independientemente del contexto socioeconómico del que provienen.

De acuerdo con Lankshear y Knobel (2010) se atraviesa por una forma de pensar emergente y en evolución, que ha producido importantes cambios a escala histórica, propiciados, en particular, por el desarrollo



y consumo de aparatos de tecnología electrónica digital. El desarrollo de las tecnologías de información y comunicación implica una visión distinta de comprender al mundo y la capacidad de responder a él a través de los medios que están al alcance, y de aquellos en los que todavía no conocemos: pero, sobre todo, de comprender que se trata de un cambio en la forma de relación entre las personas. Lo anterior ha dado lugar a transformaciones profundas, calificadas por algunos autores como un cambio de paradigma e, incluso, como el paso de una época a otra: de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento (Sagol, 2011). Estos cambios están, acompañados por nuevas formas de pensar sobre el mundo y la manera como se responde al mismo, han comenzado a evolucionar hacia ciertos tipos de nuevas literacidades (Lankshear y Knobel, 2010).

Literacidades digitales docentes

En las comunidades escolares generalmente se relacionan las competencias necesarias para el siglo XXI con el uso y manejo de las herramientas tecnológicas. A esta habilidad se le ha denominado literacidad tecnológica. Como señala Cárdenas S. (2016) en un estudio realizado en México, la mayor parte de los maestros y padres de familia, identifican como una competencia fundamental para obtener un empleo en el futuro, contar con habilidades en el uso de las tecnologías —literacidad tecnológica—. En nuestro contexto de investigación, hablamos de literacidades digitales como procesos no lineales que surgen en la sociedad y se adoptan en diferentes ámbitos de desarrollo del hombre; y se visualizan como prácticas sociales del lenguaje con nuevos medios y modos de comunicación (Lankshear y Knobel, 2008). De acuerdo con una investigación con profesores universitarios llevada a cabo por Belshaw (2012), las literacidades digitales se componen de distintos elementos: cultural, cognitivo, constructivo, comunicativo, confiable, creativo, crítico y cívico, los cuales se van presentando de acuerdo con las necesidades a resolver, el núcleo de la profesión de las personas que se mueven a ambientes digitales, según los contextos.

En el terreno de la enseñanza mediada por las NTAE, resulta necesario considerar los aspectos que caracterizan las literacidades digitales de los docentes toda vez que estas representan la llave de entrada para comprender la realidad de las EN en este rubro. Así, para Luna (2019), las prácticas docentes con literacidades digitales son entendidas como una práctica social cotidiana, en la que coexisten estructuras sociales internas y externas, que se manifiestan como agencia, es decir, a través de las decisiones docentes con nuevos modos y medios de interactuar



con el binomio computadora-internet. En este sentido, la interacción implica el desarrollo de algunos elementos de las literacidades digitales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con un enfoque educativo centrado, ya sea en la enseñanza o en el aprendizaje.

Con base en lo anterior, es necesario identificar ¿Cómo se muestran las literacidades digitales docentes, en una situación emergente, en el contexto de la educación a distancia? ¿Qué recursos, desde casa, han utilizado predominantemente los formadores de docentes durante este periodo?

Apunte metodológico

Como hemos manifestado, este estudio aborda el tema de las literacidades digitales docentes. Por su naturaleza social y las características de la actividad docente, se inscribe dentro del paradigma cualitativo. Para ello partimos de la premisa de que los sujetos, docentes de educación normal, son actores que interpretan su realidad con base en sus propios procesos de formación y socialización, en sus contextos de trabajo, situados y determinados por diversos aspectos. Esto nos llevó a estudiar las literacidades digitales desde su situación natural, lo cual nos permitió estar en condiciones de interpretar el fenómeno desde los significados que los actores le otorgan. (Denzin y Lincoln, 2013). Para ello utilizamos técnicas fenomenológicas como el cuestionario y la entrevista.

Con el uso de las herramientas anteriores buscamos acceder a la rutina, los momentos problemáticos y los significados en la vida de los docentes de las EN, en sus propios contextos. En este sentido, asumimos que la educación es un proceso de naturaleza social que se realiza por medio de interacciones de diversa naturaleza e intención, en las que las formas de entender el mundo por parte de los docentes entran en relación, y a veces en contradicción, con las de sus estudiantes. La investigación se orientó a develar lo vivido por los docentes de EN en el contexto extraordinario que significó trabajar a distancia.

Para ello, recurrimos al planteamiento de Heidegger (1997), quien con su introducción del concepto de *dasein* —un ser-ahí—, contribuyó al establecimiento de un espacio más adecuado para comprender las prácticas de los maestros. El docente de las EN es un *dasein*, un ‘ser en el mundo’, visto desde un horizonte temporal y contextual, cuya naturaleza es la de interpretar al mundo o su mundo, una condición de la que no puede despojarse de ello durante sus prácticas educativas. Desde la mirada de Heidegger, asumimos la naturaleza de la existencia como el enfoque fundamental de la filosofía fenomenológica hermenéutica,



que como señala Van Manen (2003) es necesario concebirla como una forma de indagación ligada a los estudios de significado. ¿Qué significó para los docentes de las EN enseñar con actividades a distancia durante los meses de marzo a junio de 2020?

En este sentido Van Manen (2003) afirma que:

«Cualquier descripción de una experiencia vivida es una fuente apropiada para descubrir aspectos temáticos del fenómeno que se describe. Pero también es cierto que algunas descripciones son más ricas que otras. Lo confirma nuestra experiencia de que en nuestras conversaciones o diálogos solemos aprender más de la vida de algunas personas que de otras. Sin embargo, cuando una persona comparte con nosotros una determinada experiencia, siempre habrá algo que nosotros podamos recoger de ella »(p.110)

Procedimiento

En este trabajo, siguiendo a Van Manen (2003) nos centramos en identificar frases temáticas de las entrevistas con los docentes participantes. Para ello ubicamos tres formas de acercamiento a su significado. En primer lugar, nos centramos en un punto de vista holístico o sentencioso. En segundo lugar, desde una mirada selectiva o de marcaje. Por último, nos aproximamos a las frases de manera detallada, es decir, mediante línea por línea. Para el procesamiento de los datos se utilizó como herramienta el software *Hyper Research* (™).

El diseño de esta investigación se inscribe dentro del paradigma interpretativo propuesto por Sautu (2005) para quien es necesario que la construcción del diseño de investigación integre al menos tres aspectos medulares: la teoría, los objetivos y los métodos unidos de manera dialéctica.

Desde una perspectiva ontológica, consideramos valiosas todas las perspectivas de los sujetos. Entendemos que no es posible obtener un conocimiento objetivo-explicativo sobre lo que los docentes hacen en sus prácticas debido a que éstos se encuentran ‘inmersos en el mundo’ y al mismo tiempo en ‘su mundo’; por lo que sus prácticas solo pueden hacerse comprensibles por medio de la construcción de significados y de su interpretación. Para tal comprensión fue necesario contar con datos empíricos aportados directamente por los participantes, con el fin de identificar las relaciones de significado establecidas sobre sus transacciones mediadas por la tecnología.



Los datos y los informantes

Los datos se obtuvieron a través de la aplicación de un cuestionario compuesto por ocho preguntas abiertas, enviado y contestado vía correo electrónico, así como de entrevistas semiestructuradas realizadas vía remota por Zoom y Hangouts en las que se profundizó en aquellos temas más relevantes recogidos en el cuestionario. El propósito consistió en identificar aspectos pragmáticos y relacionales relativos a la enseñanza a distancia, fundamentalmente aquellos caracterizados por transacciones mediadas por tecnologías (Carr, 1999). Los informantes fueron diez docentes que participaron como delegadas y delegados de cada una de las EN públicas del estado de Puebla en el *Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas* (DGESPE, 2019), el cual se realizó en cuatro etapas a lo largo del año 2019.

El promedio de años de servicio de los informantes es de 15.3 años— el de mayor antigüedad, con 33 años de servicio, y el de menor antigüedad, con 11 años lo que indica que se encuentran familiarizados con el ámbito de la formación de docentes. La muestra estuvo constituida por seis mujeres y cuatro hombres con estudios de nivel de maestría en el ámbito educativo. Es importante destacar que respecto a las profesiones de origen licenciatura— de estos docentes, 60% procede del propio ámbito educativo mientras que 40% proviene de licenciaturas en otros campos: 20% en sistemas computacionales y 20% en ingeniería y lingüística.

Con el fin de resguardar la identidad de los informantes se elaboró una ficha con una clave que integra el nombre del docente, género, EN donde labora, años de servicio y licenciatura de origen, como se muestra en la figura 1.

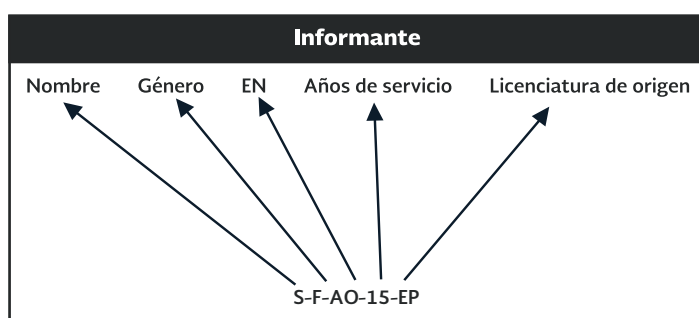


Figura 1. Codificación de los datos de los informantes y las entrevistas.



Es importante señalar que en este trabajo partimos, como señala San-dín (2003), de una mirada tradicional en cuanto a que se relaciona con la forma de actuar de los docentes desde perspectivas teóricas y epistemológicas diversas. Sin embargo, tenemos que señalar que, respetando esas perspectivas, tomamos como base dos enfoques educativos: ‘centrados en el aprendizaje o centrados en la enseñanza’ (Zabalza, 2006), de acuerdo con las decisiones que se manifiestan en los docentes al incorporar o no a los estudiantes en cuestiones didácticas.

Resultados

Las preguntas que guiaron la investigación permitieron conocer la forma en que se manifestaron las literacidades digitales de docentes de las EN del estado de Puebla en el periodo de contingencia de marzo a junio de 2020.

Un aspecto de coincidencia entre los docentes es el de las herramientas de comunicación más utilizadas para realizar su labor como docentes durante este periodo. En primer lugar, la aplicación que ofrece mejores resultados para estar en contacto con los estudiantes fue el *WhatsApp*: nueve docentes afirmaron que la utilizaron debido a su eficiencia, porque no genera gastos extraordinarios para los estudiantes y su cobertura abarca a casi todas las zonas geográficas del estado. En segundo lugar, el correo electrónico sigue siendo una de las herramientas muy utilizada por los docentes de las EN. Seis maestros reportaron que les permite enviar indicaciones y recibir trabajos, aunque consideran que no es el mejor medio para una comunicación eficiente. El tercer lugar lo ocupa Facebook, un medio por el cual los docentes han establecido comunicación con los estudiantes, sin embargo, mencionan que no les permite realizar un proceso organizado para asegurar el aprendizaje de los contenidos. También se reportó el uso de videoconferencias a través de *Zoom*, pero en menor medida: solo 20 % de los entrevistados declaró que utilizó este medio para impartir clases porque el uso de esta herramienta se aplicó preferentemente en reuniones con directivos o entre pares.

Los informantes también refieren que recurrieron a mensajes y llamadas a través de teléfonos analógicos, principalmente para comunicarse en las zonas que no tienen cobertura de telefonía celular o internet.

Por otra parte, *Instagram*, *YouTube*, *Drive* y *One Note* fueron herramientas empleadas de forma aislada y no representaron una constante en la forma de trabajo de todos los docentes. Con relación a las plataformas educativas se encontró que *Classroom* fue la que reportó un



mayor índice de uso con un 40%, principalmente a partir de finales de abril, fecha en que las autoridades educativas del nivel del sector de Normales en el estado de Puebla, recomendaron su utilización para poder generar las evidencias del trabajo con los estudiantes. En cuanto a las herramientas *Edmodo*, *Moodle* y *G Suite* (1%) solo el 1% de la muestra reportó haberlas utilizado en casos muy específicos y de acuerdo con las posibilidades de infraestructura de las EN.

Los datos anteriores evidencian que los informantes de las EN y adquirieron diversos conocimientos sobre distintas herramientas de comunicación y plataformas educativas.

Experiencias compartidas

En las entrevistas semiestructuradas, los informantes expresaron haberse sentido rebasados por la carga de actividades que implicó el trabajo a distancia. Junto a ello, reconocieron que su práctica docente en línea se vio también afectada por la baja calidad del servicio de internet en las EN, que es limitada e intermitente, pero también por la falta de interés o de obligación, debida a que antes de la pandemia no habían tenido la necesidad de usar ninguna plataforma para organizar su trabajo desde ahí, pese a conocer o haber escuchado sobre la existencia de algunas herramientas digitales.

El cambio repentino que significó pasar de una enseñanza tradicional presencial en el aula a una a distancia con el apoyo de medios digitales— sin conocer a fondo las habilidades de los maestros y estudiantes en el manejo de tecnología— llevó a los docentes de las EN a caer en el error de desbordarse o sobrecargarse de trabajo durante las primeras semanas. Sin embargo, después del periodo vacacional de abril, y con la información de los noticiarios locales o nacionales, los docentes comenzaron a darse cuenta de que las dimensiones de esta pandemia los llevarían a continuar con los trabajos a distancia mucho más tiempo del que habían considerado. Esta nueva situación, refiere la mayoría de maestros entrevistados, los obligó a darse a la tarea de consultar tutoriales sobre herramientas y aplicaciones para apoyar el trabajo desde sus especialidades, seguir las recomendaciones de la autoridad educativa respecto al uso de *Classroom*™ o ‘seguir su intuición’ respecto a qué medio era más afín y a sus estudiantes.

Acerca de las complicaciones más frecuentes en su práctica docente por vía digital, los docentes reportaron que una de ellas se relacionó principalmente con la elaboración de instrucciones por escrito o en video para que los estudiantes llevaran a efecto las actividades programadas.



Otra dificultad referida se centró en la capacidad del docente para extraer de sus propias planeaciones los contenidos ‘más importantes’, así como la necesidad de aprender a dosificar la información con el propósito de que ni ellos como docentes ni sus estudiantes, se vieran saturados de tareas. Un inconveniente más, ligado a las anteriores es el que la mayoría de los docentes hizo referencia a la falta de comunicación con sus compañeros de trabajo para establecer acuerdos sobre los avances de las materias que son afines.

Por último, los docentes reportaron que las metodologías de trabajo más utilizadas fueron el aprendizaje basado en proyectos y la clase invertida, las cuales desde la distancia les han permitido concretar objetivos de aprendizaje específicos.

Las literacidades digitales en la práctica de los docentes de las EN

Con relación a las literacidades digitales, los docentes coinciden en que al regresar a la normalidad deberán capacitarse en el uso de herramientas y plataformas digitales para utilizarlas como parte del trabajo regular en las EN. Para ello, refieren, el trabajo en colegiado deberá fortalecerse: la educación a distancia requiere no solo de cooperación sino de colaboración entre los docentes de las diferentes academias, con el fin de construir ejes articuladores que ayuden a gestionar proyectos de trabajo entre las asignaturas de los distintos semestres. Además, para los informantes es importante revisar el tipo de herramientas digitales que se elegirán para trabajar con los estudiantes, con la intención de seleccionar las que son gratuitas, se adapten más a las necesidades educativas, sobre todo al contexto de los estudiantes, y permitan una comunicación más profesional para mediar entre las diferentes formas de relaciones que se establecen entre el profesor-profesor, profesor-estudiante, estudiante-estudiante.

Logros

Con relación a los logros alcanzados durante este período emergente de docencia a distancia, que de acuerdo con los docentes ha repercutido en su propio crecimiento profesional, los informantes destacaron los siguientes:



- Aprender nuevas formas de interacción con los estudiantes, a pesar de las limitaciones del servicio de internet.
- Sentir que, desde el hogar, con una comunicación más amena y fluida, se puede apoyar a los alumnos.
- Aprender a flexibilizar el trabajo con los alumnos y entender que en este momento lo más importante es el cuidado de la salud y que la educación debe contribuir a ello.
- Utilizar la tecnología al 100% para la impartición de clases ‘conocían’ la tecnología, pero no lo había aprovechado totalmente.
- Perfeccionarse en el uso de las herramientas digitales.
- Adaptarse al cambio y fortalecer la capacidad y sensibilidad para la empatía, la solidaridad y la superación de situaciones problemáticas.
- Poder comunicar y dar retroalimentación a la mayoría de los alumnos en sus actividades de aprendizaje.

Respecto a los principales logros que obtuvieron sus estudiantes, los docentes consideraron los siguientes:

- Acercarse más al trabajo autónomo.
- Nuevos hábitos de estudio y organización de su tiempo.
- Utilizar nuevas herramientas digitales.
- Estar abiertos a cambios e imprevistos ante los cuales tienen que adaptarse y buscar soluciones.
- Incorporar aplicaciones digitales para el propio aprendizaje.

Cuatro aprendizajes

En la educación, y específicamente en la formación de maestros, los efectos provocados por la pandemia y la dimensión de sus secuelas aún son desconocidos. Sin embargo, el proceso que se vivió de marzo a julio de 2020 ha llevado a reconsiderar en mayor o menor medida el quehacer de los profesionales de la educación en las EN. En este sentido, los informantes de este trabajo contribuyeron con datos relevantes relacionados con las características de sus propias literacidades digitales. Con el fin de sistematizar los testimonios de los informantes, hemos agrupado sus aportaciones en cuatro núcleos semánticos para dar claridad a la exposición.



I. «*Nunca es tarde...*» (la edad)

Entre los aprendizajes más valiosos que los docentes rescatan de esta experiencia se encontró la idea de que para ellos ‘no es tarde para utilizar tecnologías modernas para el aprendizaje y la comunicación’. En este sentido, afirman, será muy importante resaltar con los estudiantes que podemos desempeñar el trabajo como docentes más allá de las paredes escolares, pese a los infortunios de la naturaleza como otro reto de la vida. Además, el reto que hoy enfrentamos lo están enfrentado todos los maestros del mundo, cada uno desde sus hogares, aportando sus conocimientos a los demás, solo por ser maestros. Al respecto un informante comenta:

«Lo importante es que a la par de mis estudiantes sin experiencia en el uso de plataformas, nosotros ‘estamos contentos de ir aprendiendo también en el camino’» (AMJM33DT).

La frase muestra cómo el docente expresa el hecho de no estar preparado para la enseñanza a distancia, sin embargo, también manifiesta que a pesar de la edad y las brechas digitales que pueden abrirse más por la edad, está dispuesto a aprender nuevas formas de comunicarse y de trabajar con sus propios estudiantes. Sobre este tema, una informante plantea:

«La tecnología es lo de hoy, quien no lo use estará desfasado pedagógicamente; inclusive considero que las clases presenciales ahora deben ser diferentes y hacer uso de un mayor número de herramientas digitales no nada más diapositivas.» (AFBI04LI).

II. «*Aprender a enseñar... para el autoaprendizaje*» (El enfoque educativo)

Un importante descubrimiento que se refleja tanto en las respuestas de los cuestionarios como en las de las entrevistas, es la necesidad de aprender no solo a usar tecnologías sino a ayudar a que los estudiantes aprendan a aprender:

«...la mejora de su autodidactismo —de los estudiantes—, el diseño de sus propios métodos para comunicarse y la mejora en los hábitos de estudio son los mejores aprendizajes que les puedo ofrecer.» (SFDR15EP).



En esta frase se refleja la constante preocupación del docente acerca de las formas tradicionales de cuidado de los estudiantes en las EN. En estas instituciones de educación superior, la forma de trabajo docente se basa en el acompañamiento de los estudiantes en cada paso del proceso de su formación. La idea de «soltarlos» y ver que son capaces de crear y de avanzar sin una compañía tan cercana, ha resultado alentador:

«Los estudiantes aprendieron la utilización de nuevas herramientas digitales, así como la necesidad de estar abiertos a cambios e imprevistos en los cuales tienen que adaptarse y buscar soluciones.» (CFFM20EP).

III. «¿Es valioso lo que enseñamos?» (La profesión de inicio)

Una de las inquietudes recurrentes, sobre todo en aquellos docentes con una formación inicial diferente a la docencia, es conocer si lo que se enseñó a distancia ha sido relevante para los estudiantes:

«Es importante que los maestros nos preguntemos, en estos tiempos de crisis, si lo que enseñamos es valioso para nuestros estudiantes.» (EMCS07IM)

Otro informante, mostró su preocupación por regresar a la dinámica de las clases presenciales y puso en evidencia la resistencia a la educación a distancia. Esto obedece a la dificultad que implica: ajustar la planeación de las clases; tratar de resolver y de interpretar las situaciones didácticas desde la mirada de la clase presencial, y dar continuidad a la reproducción de la forma en que aprendió a ser maestro:

«Se observa que las alumnas han resentido la calidad en sus aprendizajes porque expresan muchas dudas en relación con los contenidos referidos al diseño curricular del curso que no pueden ser aclarados en tiempo real y/o de manera colectiva como cuando se trabaja de manera presencial.» (AMIJ24EP)

IV. «Afrontar con o sin los recursos de última tecnología» (El expertise docente)

También pudo observarse cómo aquellos docentes con mayores años de experiencia en la enseñanza de sus asignaturas, a pesar de estar confundidos inicialmente, lograron elegir más rápidamente el uso de las herramientas más adecuadas para sus objetivos educativos.



«Me quedé con estas tres (refiriéndose a WhatsApp, correo electrónico y Classroom) porque cada una de ellas me permite hacer algo diferente con mis estudiantes.» (EMCS071M)

«Posteriormente cambié al uso de *google classroom* debido a que la plataforma institucional tiene muchas restricciones para los docentes y eso no me pareció, en google yo puedo manejar la herramienta como yo quiera, además de que no consumen tantos datos para los alumnos y es con esa herramienta que trabajo actualmente y cada vez que subo una actividad les informo a los alumnos por whats y constesto mensajes personales con las dudas que surgen.» (BFLC11ES)

Para otros docentes, el trabajo tuvo un camino más sinuoso, que evidencia el manejo de las literacidades digitales individuales y la adaptación forzada a la cultura digital.

«Me enviaron más de 650 correos con sus tareas, muchas de ellas de casi 20 páginas (hojas de trabajo, instrumentos para diagnóstico con sus hojas de cálculo para la captura de la información, secuencias didácticas, materiales didácticos en fotografías, reportes de videos, capítulos completos de su trabajo de titulación completos... lo que me mantuvo ocupado desde el 24 de marzo hasta el 6 de mayo, incluidas las vacaciones.» (AMJM33DT)

Con todo, se debe resaltar que los docentes de la muestra se han adaptado al uso de las herramientas digitales, y las han incorporado a su cultura.

Por último, se reportan a continuación algunas acciones planteadas por los informantes para su regreso a la normalidad:

- Capacitarse en el uso de una plataforma digital, con ejercicios propios para la función docente cuando menos durante una semana intensiva antes del inicio a los cursos regulares
- Compartir las aplicaciones utilizadas por los docentes para diseñar actividades durante el aislamiento voluntario y evaluarlas, y en su caso, seguir fomentando su utilización educativa
- Combinar la educación digital y presencial.

Discusión

Las respuestas tanto de las encuestas como de las entrevistas permitieron observar cómo la atención de los docentes está puesta en el desarrollo de sus propias literacidades digitales al incorporar a su práctica



docente diferentes herramientas y aplicaciones para resolver tanto la comunicación con los estudiantes, como garantizar los avances en el programa de cada asignatura.

A pesar de las dificultades para ajustar los contenidos disciplinares y cambiar la forma de dar clase prácticamente de un día para otro, la experiencia adquirida en las dos primeras semanas de la cuarentena permitió que en los quince días de vacaciones de la Semana Santa reflexionaran respecto a cuáles eran las mejores formas de dar continuidad a los programas, y tomar decisiones. En este sentido Belshaw (2011) nos recuerda que las literacidades digitales surgen a partir de necesidades específicas que requieren satisfacerse. Sin embargo, el proceso se centra en lo que aprenden, descubren y van desarrollando los docentes como individuos.

Los docentes han caído en la cuenta de que la educación a distancia involucra dos componentes imposibles de soslayar. El primero de ellos se refiere a la colaboración entre pares. Este elemento crucial no ha podido aún ser establecido entre las EN, y en ocasiones, en la propia Escuela, lo cual resta congruencia y lógica a los aprendizajes esperados. El segundo componente se refiere a la comunicación. La comunicación durante este periodo fue predominantemente escrita. Paradójicamente, ello representó una de las mayores dificultades en términos de literacidad. Los docentes no habían identificado sus propias dificultades para establecer comunicación verbal por escrito:

«...ya sabe que los maestros no sabemos decir las cosas con tres palabras» (CFFM20EP)

«...yo les escribía las instrucciones, pero me daba cuenta de que una cosa es la que yo escribía y otra era la que me entendían...» (RMST13SC)

«... bueno pues yo plasmaba las indicaciones para los alumnos, elaboré una planeación y la subía a la plataforma, pero luego los alumnos me escriben y me dicen que qué quise decir aquí, entonces creo que para mí es una muy fuerte dificultad...» (DFSE17EP)

Por otro lado, estas respuestas también ponen al descubierto que los docentes están centrados en los procesos de enseñanza; la atención y las decisiones giran en torno de aquello que les puede ayudar a mediar su práctica, pero todavía no han volteado a ver a los estudiantes como agentes de su propio aprendizaje.

Ahora bien, con base en los 4 núcleos semánticos descritos anteriormente, es importante reconocer, en primer lugar, que la edad es un factor que se pone de manifiesto en las literacidades digitales. La edad



definida no solo por el año de nacimiento y su clasificación en términos de Prensky (2010), sino por los niveles de dominio del ciberespacio. A este respecto, Lanksheare y Knobel (2010) distinguen dos grupos de mentalidades: ‘veteranos y noveles’, según su dominio del ciberespacio, la forma de desenvolverse en el mismo, la percepción que tienen sobre el mundo y, con ello, la oportunidad que se dan para experimentar desde el ámbito de lo didáctico.

En segundo lugar, la profesión inicial de los formadores de docentes es el factor más significativo en las literacidades digitales, pues determina la forma de relacionarse con las herramientas digitales. Por ejemplo, los ingenieros tuvieron mayor acceso al trabajo con simuladores que los abogados o bien las licenciadas en preescolar no utilizaron los buscadores de la misma manera que los lingüistas, de tal manera que las relaciones previas con la tecnología se manifestaron claramente durante sus prácticas como formadores de docentes.

El enfoque educativo de los docentes es el factor que, en tercer lugar, incide en las literacidades digitales. Se relaciona con dos tipos de enfoques bien definidos: centrada en el aprendizaje o centrada en la enseñanza. La elección hace la diferencia entre aquello que se decide o permite que realicen los estudiantes y sobre las herramientas o plataformas a utilizar.

Por último, el trabajo con la especialidad y la licenciatura que atiende el docente es un factor que permitió aprovechar la tecnología desde diversas formas. Los docentes expertos en la especialidad aprovecharon la tecnología como una herramienta para profundizar o presentar los temas desde distintas perspectivas. Sin embargo, los docentes poco expertos en la temática requieren de las clases presenciales y el programa detallado.

Conclusiones

La formación de docentes en el estado de Puebla debe transitar por nuevos caminos, independientemente de que existan condiciones apremiantes como la emergencia sanitaria por el COVID-19. Uno de esos caminos se relaciona directamente con las literacidades digitales docentes de los formadores de las nuevas generaciones de maestros de educación básica. Estas literacidades se manifiestan con el ejercicio de la docencia a distancia, un tema que no es de importancia menor.

Pero cabe señalar, que las tecnologías por sí mismas no garantizan los aprendizajes ni los lenguajes tecnológicos aseguran comunicaciones



efectivas. Es indispensable que todos estemos preparados para el cambio: el trabajo cooperativo y colaborativo; el uso adecuado, suficiente y pertinente de las diferentes tecnologías y, conocer el programa del curso del que se es responsable.

El desarrollo de las literacidades digitales docentes constituye una pieza clave para el ejercicio de la formación de docentes en modalidades presenciales, semi presenciales o a distancia. Los aspectos culturales, cognitivos, comunicativos, creativos o críticos, que se encuentran presentes en esas literacidades, y que se relacionan directamente con el núcleo de la profesión de los docentes, deben ser potenciados en favor de los contextos de la formación de maestros. Para ello es necesario que las EN asuman la responsabilidad de contribuir al desarrollo de las literacidades digitales de sus comunidades académicas, brindando los apoyos y las libertades que para ello se requieren. Este ejercicio puede llevar consigo diversas ventajas, desde un punto de vista curricular, para que las EN, hoy más que nunca, sean un referente en la construcción de sociedades más libres, democráticas e informadas.

En este sentido salen a la luz dos interrogantes: ¿Vale la pena continuar con una formación docente cuyo principal referente sean únicamente los mapas curriculares? ¿Podemos avanzar hacia una formación de docentes semi presencial en la que el desarrollo de las literacidades digitales docentes se dirija hacia fines predominantemente educativos y no solo instruccionales?

En un mundo digital donde los estudiantes aprenden a través de distintos medios, los nuevos docentes de educación básica necesitan estar preparados para atender a las nuevas generaciones, cuyas literacidades digitales vernáculas superan en ocasiones a las de los propios profesores. Como ha quedado al descubierto, esos meses de práctica docente en situación de contingencia podrían significar el punto de partida para un partaguas en la educación, siempre y cuando docentes, estudiantes, instituciones y autoridades, aprovechemos la experiencia.



Referencias

- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de estudios peruanos.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1990). *Researching literacy in industrialized countries: trends and prospects*. Hamburgo: UNESCO.
- Battro, A. y Denham, P. (2007). *Hacia una inteligencia digital*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Belshaw, D. (2011). *What is “digital literacy”? A pragmatic investigation*. United Kingdom: Durham University’s e-thesis repository. Recuperado de <https://dmlcentral.net/wp-content/uploads/files/doug-belshaw-edd-thesis-final.pdf>
- Beltrán, M. y Álvarez, T. (2017). Uso y apropiación de las TIC por los docentes en la escuela normal rural. En *Cuarto Congreso Nacional sobre Educación Normal CONISEN*. México: SEP-DGESPE.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? En *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 24. pp. 6-21.
- Cárdenas, S. (2016). Reforma curricular y competencias del siglo XXI en México. ¿Están alineados los estándares y el material de formación docente? En Reimers, S. y Chung, C. *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. México: FCE.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Coronado, G. (2017). *La educación a distancia en México: una década de sostenido esfuerzo institucional. Experiencias y perspectivas*. México: Universidad de Guadalajara.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013) *Manual de Investigación Cualitativa. Volumen I, II, III, IV, y V Argentina*: GEDISA.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2019). *Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas*. México: SEP-DGESPE
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: FCE.
- Gee, J. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Falmer Press.
- González, K. y Rincón, D. (2013). El docente-prosumidor y el uso crítico de la web 2.0 en la educación superior. En *Sophia*, vol. 9, pp. 79-94.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Madrid: Morata.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Kalman, J. (1999). *Writing on the Plaza. The Mediated Literacy Practice of Scribes and their Clients in Mexico City*. New Jersey: Hampton Press.
- Kress, G. (1997). *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. New York: Routledge.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Pub Inc.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2010). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.



- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Luke, A. (2003). Literacy and the other: A sociological approach to literacy and policy in multilingual societies. En *Reading Research Quarterly*, núm. 38, pp. 132-141.
- Luna, M. (2019). *Caracterización de las prácticas docentes con literacidades digitales de profesores de secundaria desde un abordaje etnometodológico*. (Tesis de doctorado). Universidad Iberoamericana Puebla. Recuperado de: <https://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/4319>
- Luna, M., Marín, J. y López, I. (2016). Nativos digitales: una aproximación desde las escuelas secundarias de la ciudad de Puebla. En *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*. México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC. pp. 519-528
- Marín, J. (2017). Enseñanza del lenguaje y nuevos alfabetismos; entre la tradición y la innovación. En *IE. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC. pp. 21-33
- Marín, J. (2019). Enseñanza de la literacidad en secundaria desde la percepción de los estudiantes. En *CPU-e Revista de Investigación Educativa*. México: Universidad Veracruzana. pp. 32-57
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Organización Mundial de la Salud. (2029). *Base de datos de la OMS de publicaciones acerca de la enfermedad por el nuevo coronavirus (COVID-19)*. Recuperado de: <https://www.who.int/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/global-research-on-novel-coronavirus-2019-ncov>.
- Padilla, S. (2018). Usos y actitudes de los formadores de docentes ante las TIC. Entre lo recomendable y la realidad de las aulas. En *Apertura*, vol. 10. núm. 1, pp. 132-148. México: Universidad de Guadalajara.
- Prensky, M. (2010). *De nativos e Inmigrantes Digitales*. Distribuidora SEK.
- Sagol, C. (2011). *El modelo 1 a 1: notas para comenzar*. Argentina: Ministerio de educación de la nación. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96558/EL003073.pdf>
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Argentina: Ed. Lumiere.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo. Escuelas Normales*. México: SEP.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: University Press.
- Taylor y Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós. p. 139.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Veytia, M. y Sánchez, A. (2017). Las TIC como mediadores entre docentes, estudiantes y contenidos de aprendizaje en las prácticas educativas desde una perspectiva socio formativa. En *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE.
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 47. pp. 71-79.





SIN FRONTERAS

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 incomprensión 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 incomprensión, 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



muerres 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 desentiende 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 Papis, 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 Pilon (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 *inmensiones*, 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 encumbra 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” (Cabo-devilla, 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:

Sábetete 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 artificio, 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 *WhatsApp*; 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, *theoría*, 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/estadiosevol.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: “*afrontamiento 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.
- .





Prácticas letradas vernáculas y universitarias: una vinculación en la sociedad de la información

Literate vernacular practices and University: a linking in the information society

Armando Ávila-Carreto *
Daniel Mocencahua Mora **

Fecha de recepción: 8 de noviembre de 2019
Fecha de aceptación: 10 de abril de 2020

RESUMEN

Los hábitos de lectura tradicional en la universidad se encuentran en descenso. Esta situación conlleva efectos negativos sobre lo que se espera de la literacidad académica de los estudiantes en la sociedad de la información. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la importancia de las prácticas letradas vernáculas de universitarios en la lectura académica. Para ello, se aborda la importancia de los textos digitales en las prácticas letradas universitarias. Se propone la pedagogía del acompañamiento docente para propiciar la formación crítica de los alumnos en la valoración de las fuentes de información que consultan en internet. Finalmente, se concluye que el conocimiento de las prácticas letradas vernáculas de los jóvenes universitarios representa un área de oportunidad para favorecer las actividades académicas en la escuela.

Palabras clave:

lectura, alfabetización, investigación sobre la lectura, sociedad de la información, docencia.

ABSTRACT

In higher education institutions in Mexico, as we know, the use of academic texts among university students is scarce and reading habits are declining. This has negative effects on what is expected in the academic literacy of students in the information society. Thus, the objective of this paper is to describe the different ways of understanding reading in the university, based on the importance and relevance of literacy. In addition, the influence of the digital in university literate practices is analyzed, with emphasis on vernacular literacy practices, and the characteristics of these practices are summarized. Consequently, the method consisted of a documentary research in the literature and multimedia material of literate practices and literacy. Finally, strategies to bring the student closer to academic reading are critically noted.

Keywords:

Reading, Literacy, Reading research, Information society, Teaching profesión.

* Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

** Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Introducción

En el siglo XXI, se experimenta una transformación de los estilos y actitudes habituales de lectura. Los medios digitales han reformado las actividades tradicionales del comportamiento lector y, con ello, transfigurado las necesidades e intereses de los actores académicos involucrados en la enseñanza- aprendizaje de la lectura y la escritura (Ballester e Ibarra, 2016; Luck, Lamp, Coldwell-Neilson y Craig, 2016). Internet está presente en diversos lugares; la escuela no es la excepción. Como afirma Solano, (2018): «[...] Los avances tecnológicos han transformado las formas de comunicación, con quién, y cuándo se hace» (p. 27).

El desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) ha propiciado la creación y presentación de textos escritos acompañados con diferentes soportes digitales, que no representan un simple apoyo a la lectura, sino que forman parte esencial del contenido. En consecuencia, el acto de leer es ahora una actividad multimodal (Aparicio y Castellá, 2009).

En las instituciones de educación superior (IES) en México, la lectura forma parte de la formación de alumnos en la comprensión crítica de textos. No obstante, de acuerdo con datos de la Encuesta Nacional de Lectura (CONACULTA, 2015), los universitarios leen en promedio 10.9 libros al año, una frecuencia de lectura escasa comparada con la de lectores de naciones con un mayor nivel socioeconómico y cultural, donde según Argüelles (2017), se leen en promedio veinte o más libros por ciudadano.

No obstante la importancia de estos datos, debe recordarse que el desarrollo de la lectura no se basa en solo incrementar el número de textos leídos por persona, sino fundamentalmente en favorecer el desarrollo de los aspectos intelectuales que propician una cultura lectora (Manresa, 2009). Durante el acto de leer, además, el sujeto acepta intervenir en una comunidad reflexiva. Por ello, el lector trata no sólo de comprender un texto, sino de adquirir diversas formas expresivas de utilizar esa información en determinados contextos sociales (Kalman, 2004).

Existen diferentes maneras de acercarse a la lectura de textos. En las IES se prefiere la lectura sistematizada —académica y obligatoria— por encima de las prácticas letradas vernáculas contemporáneas, que resaltan la importancia de distintos soportes, discursos y formas de abordar los textos en internet. En las Escuelas Normales, por ejemplo, se desaprovecha la riqueza de un currículo abierto a la lectura vernácula, digital, actual y global (Díaz-Barriga, 2019), que son autorreguladas e



independientes de los preceptos literarios tradicionales, así como de los acuerdos implantados sobre géneros, recursos y estilo (Cassany, 2012).

Los textos académicos, sin duda, son fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Conocer las prácticas letradas universitarias —que evolucionan según circunstancia y época— es esencial para determinar estrategias que permitan un acercamiento a los estudiantes. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre las prácticas letradas universitarias en la sociedad de la información, cómo se lee en la actualidad y cuáles son algunos factores que modifican el acto de leer.

En torno a la lectura

La lectura es una actividad de relevancia consensuada en distintas esferas culturales, disciplinas académicas y sectores sociales, que adopta características heterogéneas, cambiantes y diversas de acuerdo con el contexto social de cada sujeto, el género discursivo y la disciplina profesional. El acto de leer no es ambiguo o vago, sino un instrumento dirigido a obtener ciertos objetivos definidos por el lector (Peris, 2009).

La lectura académica es un acto heterogéneo porque permite vincular la mente del autor con la del lector, con un objetivo en torno a contenidos enlazados con alguna especialidad, en un contexto social determinado (Cassany, 2006). En contraste, los objetivos de lectura fuera de la academia no son un fin en sí mismo; en otras palabras, el lector no lee por obligación. Al contrario, la lectura es una forma de lograr propósitos sociales y experiencias culturales distintas a las escolares (Zavala, 2009).

El acto de leer no es un proceso sencillo. La lectura mantiene una relación estrecha con la representación que hacemos del mundo y de nosotros mismos (Manguel, 2006). Es un ejercicio constructivista por el que el ser humano se apropia del texto y define su significado (Morales, 2002; Paredes, 2006). Un lector logra apropiarse de un texto cuando le adjudica su propia palabra y conocimientos previos. De acuerdo con Morales (2002), los textos adquieren su propio significado a través de un proceso hermenéutico que el sujeto construye, a partir de sus habilidades, experiencias e intereses (Lerner, 1985, 2001).

Al respecto, Lahire (2004) afirma que la lectura es una realidad introspectiva, inmaterial y única, difícil de analizar de manera racional, con discordantes estilos de leer, orientados a la creación, análisis y transformación de nuevos significados (Espino, 2017). Según Sánchez (2014), estos nuevos estilos a los que se enfrenta la enseñanza son con-



secuencia de la cultura de la información, que apoya la lectura en un contexto de multitarea. Por ejemplo, cuando un joven combina diferentes actividades como leer, escuchar música, navegar por internet y escribir en un celular, en un tiempo determinado. A esto se le denomina *prácticas letradas vernáculas*, una transformación en la manera de leer (Cassany, 2008).

Las prácticas letradas vernáculas, para Zavala (2009), se consideran como las diferentes expresiones donde se utiliza la lectura y la escritura en la vida cotidiana de cada individuo. Estas incluyen a los sujetos, objetos, valores, destrezas y conocimientos que forman parte del acto lector. También se refieren a las maneras de participación en la sociedad, no solo en el funcionamiento de esta, sino en cómo los sujetos utilizan los textos para relacionarse con su entorno social, aprender y contribuir activamente en ella.

Así, las prácticas letradas vernáculas se definen como las actividades que realizan los estudiantes fuera de la escuela abarcan «el conjunto de tareas letradas que ocurren en el ámbito privado y ocioso de la familia y lo amigos, que hacemos por iniciativa propia, cuándo y cómo nos da la gana y sin seguir norma o directriz alguna» (Cassany, 2012, p. 92). Dicho de otra manera, estas prácticas se dan cuando el sujeto lee de manera autónoma, sin la obligación de seguir las normas implantadas por las comunidades que dictan qué es lo socialmente aceptable o formal, como la escuela, la familia o las instancias de gobierno (Barton y Hamilton, 1998). Las prácticas letradas vernáculas se refieren al acto de leer y escribir para realizar las actividades de comunicación digital de la vida diaria, sin la necesidad de seguir las prácticas dominantes de redacción de un correo, un mensaje instantáneo o un *chat*. El principal objetivo que buscan los locutores o autores vernáculos es ser expresivos, originales e individuales, es decir, lograr mostrar su propio sello particular en el momento de hablar o de escribir.

Existe, pues, una disparidad «entre las habilidades que promueve la escuela y las que los estudiantes desarrollan con mayor motivación fuera de ella, esto explica por qué muchos chicos no rinden en el sistema escolar, aunque lo hagan muy bien fuera de esta institución» (Zavala, 2009, pp. 34-35). Pero de acuerdo con Pahl y Rowsell (2005), los jóvenes aprenden mejor cuando existe una prolongación entre las prácticas académicas y las vernáculas.

Las prácticas académicas y la vernáculas se inscriben dentro del concepto de literacidad. La literacidad hace referencia a todos los conocimientos, habilidades, valores y prácticas relacionadas con el uso de la



lectura y escritura (Cassany, 2008). Es un proceso cognitivo que los lectores despliegan en diferentes situaciones y con disímiles objetivos (Jones et al., 2009). El término proviene de la palabra anglosajona *literacy*; en la literatura en castellano hay una escasa unanimidad en la traducción. En la mayor parte de las investigaciones sobre el tema se utiliza la palabra alfabetización —término comúnmente asociado con ignorancia o incultura—. Por esta razón, Zavala (2002) propone el neologismo literacidad, el cual carece de connotaciones peyorativas, dado que esta palabra proviene de la raíz *litera* cercana en significado al adjetivo letrado. Cabe resaltar aquí que la literacidad también incluye las habilidades y conocimientos relacionados con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que de acuerdo con algunos autores, son esenciales para desarrollar actitudes que facilitan la creación de bienestar personal, social y económico (Breivik, 2005; Kellner, 2004).

Los textos digitales de las TIC representan nuevos desafíos porque proyectan un impacto considerable en la capacidad del lector para comprender lo que lee (International Reading Association, 2002). «Se aproxima una revolución en la lectura gracias a la masiva proliferación de tecnología móvil, y las futuras investigaciones deberían dirigirse a evaluar, mejorar y facilitar esta revolución a medida que se desarrolla» (UNESCO, 2015, p. 82).

Esta transformación se debe a que los textos impresos muestran sus contenidos de manera cautiva, mientras que el internet brinda la posibilidad de acercarse a la información de manera libre y global. No obstante, «en internet convive la información rigurosa con la manipulación; ante estos peligros, la red demanda una notable pericia en la *navegación* y, de momento, requiere para el lector no experto más capacidad crítica que ningún otro medio» (Cortiñas, 2009, p. 106). En este sentido, es necesario considerar la importancia de la literacidad informacional como práctica letrada de leer y escribir en internet, la cual plantea que no basta con descodificar, verbalizar, comprender y aprovechar un escrito, sino saber elegirlo de entre una sobresaturación de información. La literacidad informacional se refiere, además, a todo tipo de instrumentos culturales que permitan al sujeto anticiparse de manera independiente a los cambios en el entorno de la gestión de la información. En otras palabras, se define la literacidad informacional como la capacidad de identificar necesidades informativas, buscar y localizar respuestas y poder evaluarlas con éxito (Cassany, 2008).



Perspectivas sobre la lectura

De la misma manera que cambian las necesidades y los deseos de los seres humanos, conforme avanza el tiempo, de acuerdo con la disciplina, el enfoque de escuela en boga y el contexto cultural, también cambia la forma de acercarse a la lectura —y a la escritura—. Hoy, por esto, el acto de leer es diferente a como se hacía en el siglo veinte. En la actualidad, los factores que transforman la lectura son la instauración y el progreso de la democracia, la globalización, el internet y un mayor énfasis en la ciencia (Cassany, 2013). Pero ¿quién determina que un lector sea considerado ingenuo o lúcido? De acuerdo con Cassany (2012), esta valorización se da a partir de referentes sociales e ideológicos, con mayor notoriedad en los discursos de la escuela a través de los docentes, los intelectuales y la comunidad alfabetizada, quienes señalan como buen lector al estudiante que trabaja con textos oficiales y académicos, mientras que el mal lector es al alumno que aprecia otros textos más comunes o menos complejos (Cassany, 2012).

En el auge de la sociedad de la información, el aprendizaje y la enseñanza de la lectura se conciben en la escuela como actividades descontextualizadas. Esto, tal vez se deba al imaginario escolar que trae consigo desde el siglo pasado, un imaginario que concibe al acto lector como una habilidad cognitiva y universal, es decir, que supone que todos los seres humanos leen de manera semejante, homogénea. Una visión análoga se observa en las pruebas estandarizadas para medir la competencia lectora, por ejemplo, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos —mejor conocido como prueba PISA—, del cual no se pone en duda la información que aportan, sino el enfoque de evaluación centrado en actividades académicas tradicionales, lenguas oficiales y prácticas tradicionales de lectura. Además, a medida que se realiza un mayor número de pruebas, se vuelve cada vez más importante la discusión sobre cómo las diferentes opciones del formato de evaluación —en línea, papel y lápiz o híbridas— afectan los puntajes de los estudiantes y las propiedades psicométricas. Con todo, la información publicada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016), en la prueba PISA de 2015, destaca que, en el tema de literacidad, México ocupaba el lugar 55 de 72 países miembros. Este dato no ha sufrido alteración alguna desde 2009. Una forma de comprender esta situación es reflexionar sobre si debe considerarse una obligación el acto de leer (Argüelles, 2017), si esta obligatoriedad propicia una perspectiva que exhorta a memorizar textos, y gratifica la calidad de los trabajos con base en la cantidad de páginas escritas (Freire, 2004). Esto resultaría contradictorio con el genuino placer de la lectura.



Finalidad de la lectura

Las habilidades de lectura impactan en las oportunidades laborales, el éxito económico y el progreso social de las personas (Jones *et al.*, 2009). Las naciones con niveles bajos de lectura presentan mayores dificultades en su desarrollo, pues a medida en que estas se industrializan, requieren un mayor número de personas con habilidades de literacidad. A partir de resultados de la OCDE y de las instituciones culturales de los países miembros sobre la lectura, se ha originado un amplio debate sobre las políticas educativas. De acuerdo con Díaz-Barriga (2019) se discute la necesidad de reestructurar los contenidos pedagógicos y disciplinares de los planes de estudio, que desde el siglo diecisiete sitúa la enseñanza en una pedagogía de pensamiento convergente, cuando, en la actualidad, la búsqueda de información se realiza desde un pensamiento divergente. En este sentido, debe encontrarse cómo combinar una correcta síntesis de textos, con un acompañamiento en las búsquedas de información, así como desarrollar la capacidad de emplear estrategias tecnológicas en situaciones de aprendizaje. Para ello, sería conveniente analizar las prácticas de lectura de los alumnos en la sociedad de la información donde se considera que ser analfabeta se asemeja a la situación que viven los sujetos que no son capaces de seleccionar información adecuada en la red (Martí, 2009).

Internet está modificando las prácticas letradas. Leer en la red es distinto de lo que representaba leer en el siglo XX. Investigadores recomiendan reexaminar los currículos que impiden entrar a internet o que estén orientados hacia actividades desconectadas de la red (Cas-sany, 2012). De acuerdo con Piscitelli (2010), el modelo educativo tradicional, centralizado y cerrado, es obsoleto en la actual sociedad de la información, porque fomentan la memorización y repetición de información en los jóvenes estudiantes. El autor afirma que “tanto el orden como la estructura del conocimiento se disuelven. El contenido episódico de libros o conferencias o clases magistrales, así como la estructura lineal y jerárquica de los cursos, desaparece totalmente bajo esta nueva estrategia [...]” (p. 13); las redes sociales son una herramienta de aprendizaje no formal. En la misma línea, Pera (2014) señala que las universidades «en las que la palabra hablada y la palabra escrita no son ya suficientes para la transmisión de la cultura y del conocimiento, [...] deben de ser ampliamente complementadas con la palabra digital, el hipertexto y la interactividad» (p. 81).

Los centros educativos no pueden permanecer inertes ante los fenómenos digitales; deben planear estratégicamente el enriquecimiento de los contenidos académicos con los que se obtienen desde internet,



mediante el uso correcto de la información. Los sujetos participan en su aprendizaje a lo largo de su vida, en la escuela o fuera de ella, y gran parte de este proceso se relaciona con el uso de textos, y en la actualidad de comprender, utilizar y trabajar con materiales digitales. La escuela debe comprender y autorregular el proceso lector de los jóvenes universitarios para responder a la nueva forma de leer y de escribir en las TIC, e implementar estrategias de navegación y de lectura digital.

El aumento de la información disponible —carente de rigor— subraya la necesidad de la habilidad lectora para buscar, evaluar e interpretar la información. No se trata solo de enseñar a interpretar el significado del texto o discernir sobre la información obtenida, sino de un aprendizaje de la lectura que implique saber utilizar los textos y su contenido en circunstancias diferentes de la realidad (Peris, 2009). En consecuencia, es elemental analizar las prácticas letradas contemporáneas que penetran la universidad, con el objetivo de apoyar la investigación sobre la comprensión y producción de escritos adecuados para cada licenciatura.

Para principios de la próxima década, los sujetos y naciones que no cuenten con las habilidades tecnológicas y de comunicación digitales probablemente no prosperarán. Estas nuevas habilidades básicas son fundamentales para los seres humanos, independientemente de sus objetivos, su género, antecedentes sociales o económicos (Murnane y Levy, 1996). Este nuevo escenario requiere de nuevas observaciones más efectivas para contribuir a resaltar el problema de la formación de lectores.

En la sociedad del conocimiento, los educandos tienen el compromiso de resolver problemas a través del pensamiento crítico, por lo que es necesario brindar las condiciones que potencien la lectura. Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, resultará elemental considerar las prácticas letradas vernáculas y digitales, puesto que los textos comunes son un vínculo con el currículo escolar. Se considera que los jóvenes aumentarán su motivación por la lectura, en la misma proporción en que los textos y las prácticas que se trabajen en el aula sean las mismas que emplean en su vida cotidiana fuera de la universidad.

Prácticas letradas universitarias

El currículo universitario ha llevado a las nuevas generaciones al estudio de un lenguaje especializado propio de cada licenciatura. En ocasiones los educandos no comprendan lo que leen, o peor aún, reciben un conocimiento fragmentado— en fotocopias, capítulos, etc.— En contraste, la lectura breve —pero completa— y con viñetas, les atrae



más por el menor número de páginas que contiene comparada con la de un libro o un artículo. En este sentido, Argüelles (2015) resalta que los universitarios aprecian los materiales de lectura «digeridos» o de corta extensión, y que prefieren desentenderse de la lectura porque implica para ellos un esfuerzo intelectual a evitar a toda costa. En otras palabras, no conciben la lectura como un proceso fundamental para la inteligencia personal y profesional

No obstante, debemos recordar que las categorías ideológicas de lectores, textos y prácticas letradas cambian conforme el contexto social. Aquí nos que interesa al desarrollo del entorno académico en la universidad, que exige a los estudiantes tareas definidas y complicadas, que no todos logran solventar a pesar de contar con la capacidad lectora adquirida desde la educación básica. Por consiguiente, los alumnos no muestran un perfil de lectores profesionales.

La lectura impacta de manera efectiva en el rendimiento académico (Espino y Barrón, 2017) y actúa como uno de los principales factores para potencializar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es común que el estudiante que ingresa a la universidad presente dificultades para hacer frente a actividades de lectura inéditas y prácticas letradas que desconoce de esa comunidad académica. Específicamente, el dilema al que se enfrenta el alumno que inicia su carrera universitaria, es el aprendizaje a través de textos difíciles de comprender por el nivel de información científica propia de la licenciatura elegida. La comunidad académica que lo recibe, le demanda que construya interpretaciones concretas, de acuerdo con prácticas oficiales establecidas con anterioridad.

Se espera que el universitario sea un lector ávido de textos de todas las disciplinas, en especial las de artes y humanidades. El objetivo es que el sujeto se integre a la cultura, experiencias y conocimientos sobre diferentes áreas de estudio. El desarrollo de la lectura en universitarios es el medio para obtener beneficios en su rendimiento académico, social y personal. Y facilita un desarrollo integral y equilibrado para la situación laboral, multidisciplinaria y globalizada que enfrentarán los egresados de la universidad. En definitiva, la lectura de la palabra transforma la lectura del mundo, a través de una práctica consciente (Freire, 2004).

De acuerdo con Cassany (2008), las prácticas letradas académicas se ven afectadas por el desarrollo tecnológico y la globalización. A partir de estos dos factores se puede distinguir cómo los jóvenes de hoy leen y escriben sustancialmente diferente a como lo hacían los seres



humanos hace algunos años. Lo que da como resultado nuevas formas de texto, que responden a la creciente demanda de comunicación de los universitarios.

Si analizamos las prácticas letradas contemporáneas que realizan los estudiantes, podemos encontrar la zona de desarrollo próximo para motivar la lectura académica. Pero los alumnos no aprenden a leer debido a que la escuela privilegia las prácticas letradas formales u oficiales, cuando en realidad los estudiantes pasan más tiempo en las prácticas de lectura vernácula. Estas son privadas, espontáneas, sobre todo interesantes para el sujeto. La generación actual no lee de principio a fin, mucho menos siguen el orden de las páginas. La lectura depende del interés o necesidades del estudiante. Por ello, es probable que los alumnos consideren que una vez aprobadas las asignaturas de la universidad, se vuelva innecesario mejorar su desempeño en la lectura continua, lineal, que estimula métodos de memorización y repetición de información con el objetivo de aprobar (Argüelles, 2015) materias tanto en la educación básica como en el posgrado.

Es esencial que la lectura coloque el pensamiento y la discusión por encima de la memorización, esta última tan prescindible entre los universitarios para aprobar y entre los docentes para enseñar.

El universitario y la lectura digital

Los estudiantes viven en una sociedad de la información que se caracteriza por una cultura participativa entre sus miembros, que muestra una resistencia a las prácticas culturales oficiales (Piscitelli, Adaime, y Binder, 2010). Por ejemplo, los jóvenes universitarios con débiles hábitos de lectura y mayores dificultades para la comprensión y atención de las lecturas oficiales escolares muestran que en su vida privada tienen mayor interés y motivación por las prácticas letradas vernáculas (Cassany, 2012). A estos alumnos que son lectores perseverantes de otro tipo de textos —como las publicaciones en redes sociales— se les categoriza como débiles lectores, por su escasa gusto por la lectura académica y su rechazo a los textos escolares.

Los estudiantes que se desarrollan en una era digital son consecuencia de un método de aprendizaje-informal- sobrestimulados por diversos elementos como figuras, dibujos, colores, ruidos, entre otros (Díaz-Barriga, 2013). Gracias a internet, algunos estudiantes se forman en la red, a partir de textos no escolares que los estimulan. Los jóvenes no muestran interés por aprender a leer mediante las prácticas escolares



tradicionales, las que consideran «individualistas, lentas, aburridas y desconectadas de su entorno» (Cassany, 2008, p. 73). Investigaciones como las de García-Delgado y Arias (2014), y Wang, Chiu, Ho y Lo (2016), reportan que los estudiantes universitarios prefieren la lectura digital porque es superficial y no requiere de una comprensión profunda. Por su parte, Kim y Kim (2013) señalan que los estudiantes están habituados al uso de los medios digitales para la búsqueda cómoda de información, por lo que en pruebas como el GRE, GMAT, TOEFL y USMLE (Bennett, 2003) ha aumentado el uso de modelos de evaluación en línea.

Lectura y docencia

Si bien es cierto que el estudiante lee más que antes, ahora es más difícil seleccionar, comprender e interpretar el material de lectura. Los estudiantes muestran mayores habilidades que sus docentes en el uso y manejo de las TIC. Sin embargo, la información obtenida a través de estas tecnologías no es conocimiento *per se*. Insistimos, la escolarización se ha enfocado en premiar la memorización y la repetición como principales estrategias para aprobar los cursos, y cuando el estudiante traslada el aprendizaje al uso de las TIC, se presenta el famoso «copiar y pegar», dejando de lado la interpretación para encontrar el sentido y significado de los datos obtenidos.

Los jóvenes utilizan el internet como lugar de ocio y esparcimiento; la tarea docente debería consistir en desarrollar acciones pedagógicas para fomentar el uso responsable de ese espacio apoyándose en las habilidades de sus propios alumnos. Algunos docentes demeritan los textos recopilados de internet por sus alumnos, cuando lo que se espera es que ellos aprendan a seleccionar y evaluar la información.

En este sentido, de acuerdo con Díaz-Barriga (2019), en las IES ingresan estudiantes que buscan un estímulo inmediato y otorgan mayor relevancia a las redes sociales que a los proyectos escolares. Los estudiantes muestran una actitud diferente al orden y la disciplina durante su aprendizaje, por lo que ahora los docentes se cuestionan dónde aprenden lo significativo, ¿en internet o en la escuela?

Los jóvenes de hoy investigan en internet cualquier información, a pesar de que no cuenten con las habilidades de discriminación necesarias para lograrlo. Ahora la tarea del docente es que el estudiante reconozca y precise sus necesidades de información; que sepa aprovechar los diferentes motores de búsqueda; que determine la calidad de la fuente y



los resultados; comprenda esos datos y los vincule con sus opiniones y necesidades; y referir con rigor las fuentes consultadas.

La escuela debe de ser más tolerante y perceptiva de las tendencias y las exigencias de los alumnos. Por esto, la responsabilidad de los docentes es enseñar a cuestionar cuáles son los textos y contenidos más apropiados entre todo el entramado de información presente en la red y otros medios; definir cómo legitimar, incorporar y utilizar en la educación las nuevas prácticas letradas de los estudiantes en internet.

Si los alumnos establecen una relación pedagógica con sus docentes y se reconoce una nueva dinámica mediada por las TIC, se permitirá establecer un espacio donde se ambos se retroalimentan entre sí, mediante el uso de internet: una pedagogía de la asociación que, en opinión de Prensky (2015), trata de reconocer los conocimientos y prácticas que aportan docentes y educandos. Los docentes colaboran con parte de sus conocimientos, mientras que respetan la opinión, conocimientos previos e intereses de los estudiantes. En este punto es conveniente recordar las palabras de Freire (2016) cuando invitaba a los docentes a no combatir la televisión —en ese momento el medio de comunicación privilegiado entre los estudiantes—, sino a encontrar la mejor manera de incitar la curiosidad y el pensamiento crítico a través de la lectura de aquel medio.

Conclusiones

Aquí no se plantea que los alumnos por sí mismos se conviertan en lectores eficientes; coincidimos con Gambrell (2015) que, en el proceso lector, el acto pedagógico docente es esencial. Un primer paso en esta tarea es que los profesores entendamos que, como afirma Cassany (2012), el tiempo utilizado por los alumnos cuando se conectan a la internet, influye en su educación. También es importante reconocer, junto con Martínez, Vélez, Ramírez y Pedraza (2015), que el acto lector es una habilidad adquirida en la educación básica que no puede transferirse a la educación universitaria.

Hoy, es importante en la educación aprovechar las prácticas letradas vernáculas de los alumnos para obtener objetivos académicos. Integrar la literacidad informacional en el currículo escolar permitiría desarrollar nuevas alfabetizaciones en la lectura digital de los estudiantes: formar, como lo propone Arguelles (2015), alumnos críticos que logren distinguir entre lo verídico y lo falaz, capaces de desafiar con habilidad un medio de comunicación engañoso, como lo es la red.



Para esto se requiere adoptar responsablemente una pedagogía de acompañamiento docente, que motive a utilizar los medios digitales como parte de una alfabetización en el uso educativo de las TIC. Los estudiantes necesitan desarrollar procesos cognitivos que les brinden la capacidad de identificar, clasificar y evaluar la información carente de rigor académico, para evitar caer en el peligro de creer en contenidos falsos obtenidos de manera fácil, sin trabajo ni esfuerzo crítico.

Es importante también que en las evaluaciones críticas de la información de internet, se contemple el análisis de la variedad de tipos de textos para conocer la manera cómo se presentan los textos narrativos e interactivos por diversos medios.

En conclusión, conocer las prácticas letradas vernáculas de los estudiantes representan un área de oportunidad para conocer sus gustos y motivaciones de lectura, y a partir de ahí hacer más atractivas las actividades de aprendizaje en la escuela. Con la gamificación, los textos pueden convertirse en algo concreto y actuar sobre ellos como en un juego. El mensaje no es eliminar las lecturas académicas por las vernáculas, sino vincular la escuela con los intereses de los alumnos, sin olvidar el enfoque y el manejo ético de la información.



Referencias

- Aparicio, H., y Castellá, J. (2009). Reflexiones sobre la lectura multimodal: el caso del Power-Point. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. (pp. 217–232). Barcelona: Paidós.
- Argüelles, J. (2015). *Por una universidad lectora y otras lecturas sobre la lectura en la escuela*. México: Laberinto Ediciones.
- Argüelles, J. (2017). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*. México: Océano Travesía.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura*, núm. 94, pp. 147–171. doi.org/10.2307/90000057
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge.
- Bennett, R. (2003). *Online assessment and the comparability of score meaning*. Princeton: Educational Testing Service. Recuperado de: <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-03-05-Bennett.pdf>
- Bennett, R. (2008). Inexorable and Inevitable: The Continuing Story of Technology and Assessment. *Computer-Based Testing and the Internet: Issues and Advances*, vol. 1, núm. 1, pp. 201–217. doi.org/10.1002/9780470712993.ch11
- Breivik, P. (2005). 21st Century Learning and Information Literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 37, núm. 2, pp. 21–27. doi.org/10.3200/CHNG.37.2.21-27
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- CONACULTA. (2015). *Encuesta nacional de lectura*. México: Dirección General de Publicaciones. Recuperado de <https://observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html>
- Cortiñas, S. (2009). Diez preguntas para leer críticamente la prensa. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. (pp. 99–108). Barcelona: Paidós.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 4, núm. 10, pp. 3–21. doi.org/10.1016/S2007-2872(13)71921-8
- Díaz-Barriga, Á. (2019). La profesión docente. (Á. Díaz-Barriga y H. Casanova-Cardiel, Eds.), *La iniciativa de reforma educativa. Voces de la investigación*. IISUE UNAM. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=_KzFPGjsnFs
- Espino, S. (2017). Leer y escribir para aprender en los contextos de educación formal. En S. Espino y C. Barrón (Eds.), *La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*. (pp. 15–33). México: UNAM IISUE.
- Espino, S. y Barrón, C. (2017). *La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*. México: UNAM IISUE. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/libros/?dd-product=la-lectura-y-la-escritura-en-la-educacion-en-mexico-aproximaciones-teoricas-experiencias-aplicadas-y-perspectivas-de-futuro>

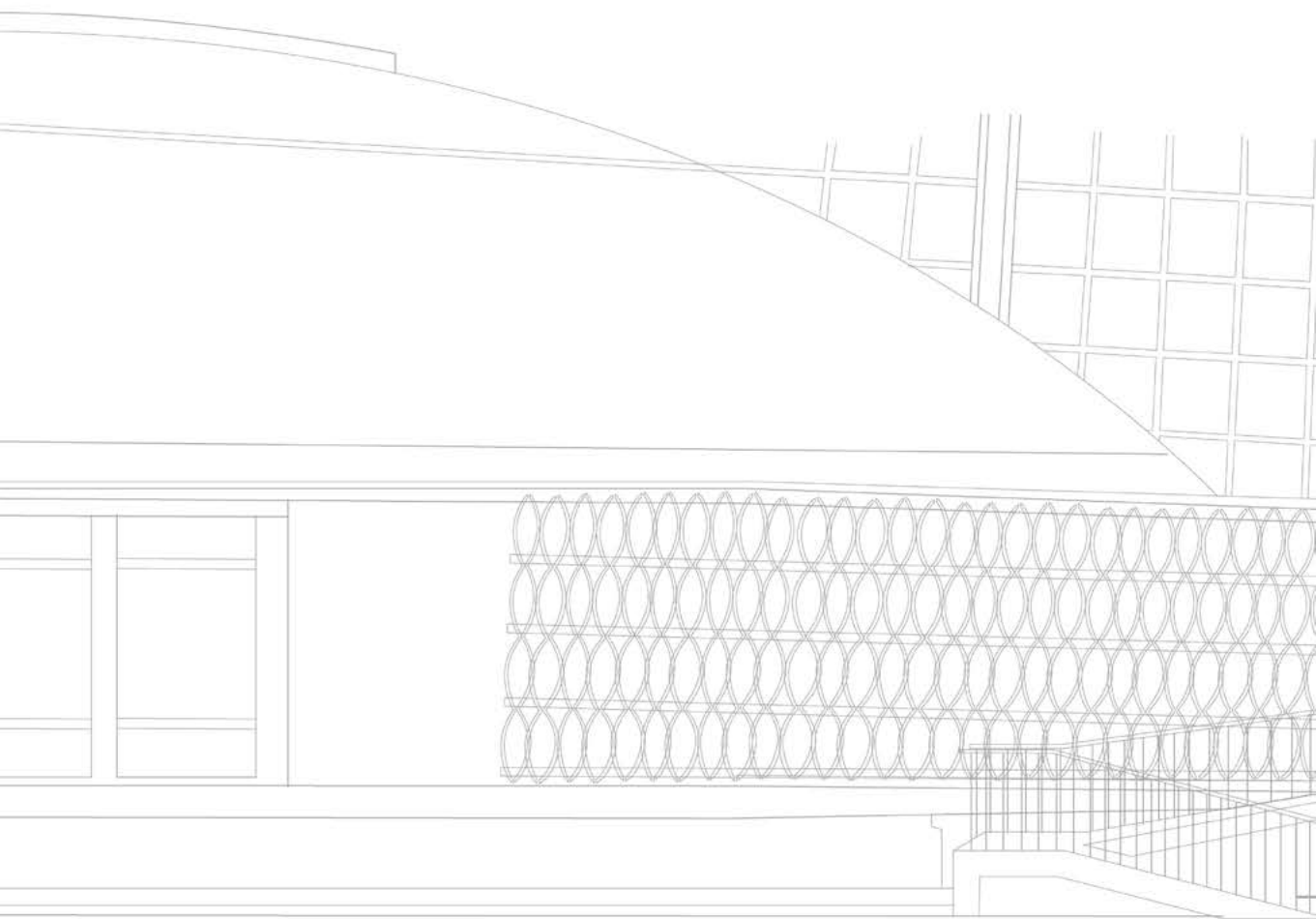


- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. México: Siglo XXI Editores.
- Gambrell, L. (2015). Getting Students Hooked on the Reading Habit. *The Reading Teacher*, vol. 69, núm. 3, pp. 259–263. doi.org/10.1002/trtr.1423
- García-Delgado, B. y Arias, G. (2014). Papel vs. digital: hábitos de lectura de los estudiantes de la UEM. *Caracteres: Estudios Culturales y Críticos de la Esfera Digital*, vol. 3, núm. 1, pp. 250–271.
- IBBY México. (2015). *Primera Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura*. México. Recuperado de: http://www.ibbymexico.org.mx/images/ENCUESTA_DIGITAL_LECTURA.pdf
- International Reading Association. (2002). *Integrating Literacy and Technology in the Curriculum*. Newark.
- Jones, S., Gabrielsen, E., Hagston, J., Linnakylä, P., Megherbi, H., Sabatini, J.,... Vidal-Abarca, E. (2009). PIAAC Literacy: A Conceptual Framework. *OECD Education Working Papers*, vol. 34. doi.org/10.1787/220348414075
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI.
- Kellner, D. (2004). Technological Transformation, Multiple Literacies, and the Re-Visioning of Education. *E-Learning and Digital Media*, vol. 1, núm. 1, pp. 9–37. doi.org/10.2304/elea.2004.1.1.8
- Kim, H. y Kim, J. (2013). Reading from an LCD monitor versus paper: Teenagers' reading performance. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, vol. 2, núm. 1, pp. 1–10. Recuperado de: <https://www.learntechlib.org/p/49786>
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. España: Gedisa, Colección Lea.
- Lerner, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión : Un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida*, año 6, núm. 4.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Luck, S., Lamp, J., Coldwell-Neilson, J. y Craig, A. (2016). The book: production and participation. *Library Review*, vol. 65, núm. 1/2, pp. 2–19. doi.org/10.1108/LR-02-2015-0018
- Manguel, A. (2006). *Nuevo elogio de la locura*. Barcelona: Lumen.
- Manresa, M. (2009). El hábito lector a través de la voz adolescente: de la vida al texto. *Lectura y Vida*, vol. 30, núm. 4, pp. 32–42.
- Martí, F. (2009). Estrategias y actitudes críticas para leer webs. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 207–216). Barcelona: Paidós.
- Martínez, M., Vélez, M., Ramírez, E. y Pedraza, H. (2015). Las creencias de docentes universitarios sobre las prácticas de lectura y escritura. En E. M. Ramírez (Ed.), *Tendencias de la lectura en la universidad* (pp. 75–91). México: UNAM IIBI.
- Morales, O. (2002). Cómo contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios como productores de textos. *Educere*, vol. 5, núm. 16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/356/35601602/>
- Murnane, R. y Levy, F. (1996). *Teaching the new basic skills: Principles for educating children to thrive in a changing economy*. New York: The Free Press.



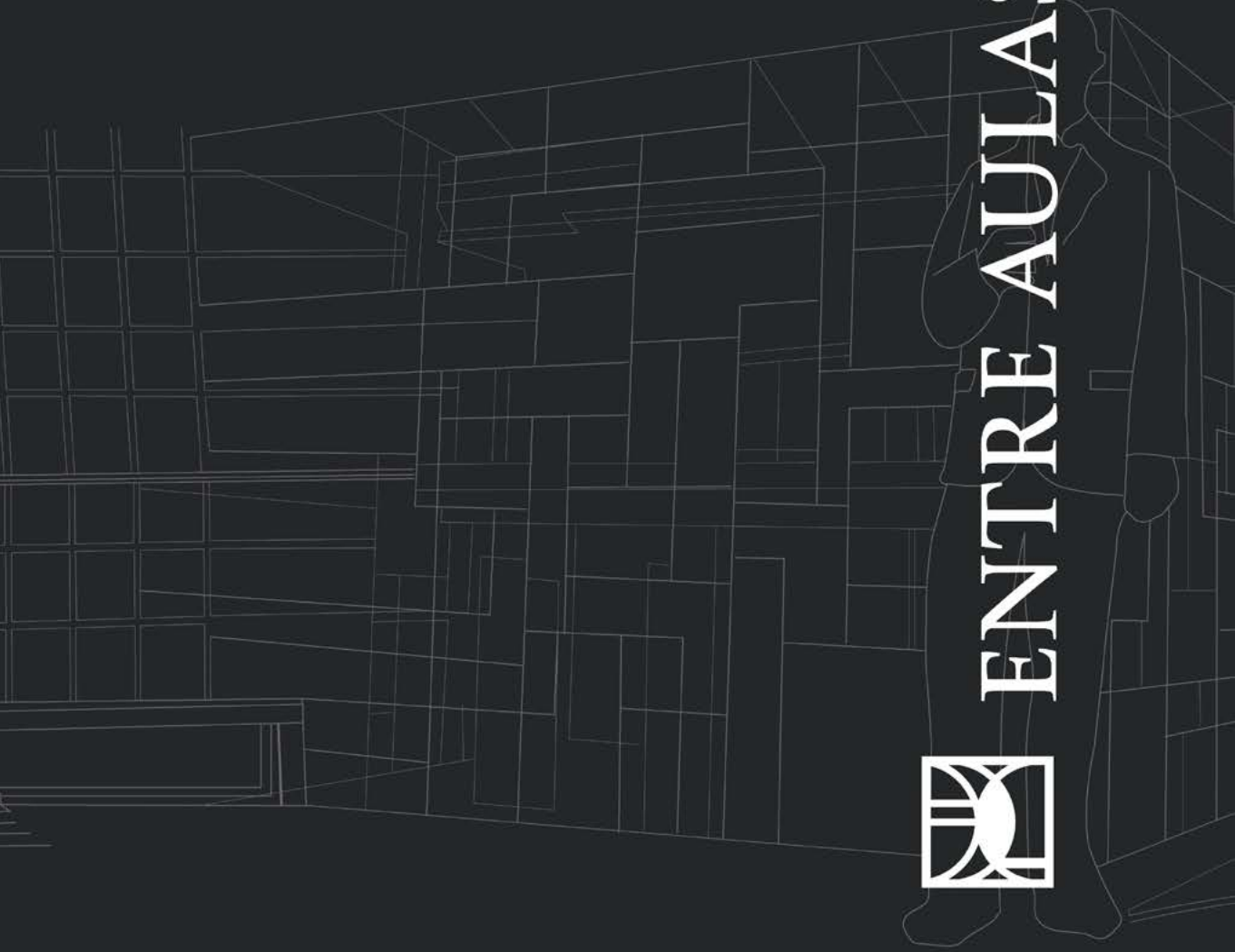
- OCDE. (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. doi.org/10.1787/9789264255425-en
- Pahl, K. y Rowsell, J. (2005). *Literacy and education: understanding the new literacy studies in the classroom*. Londres: Paul Chapman.
- Paredes, J. (2006). Decodificación y lectura. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 6, núm. 2, pp. 1–22.
- Pera, C. (2014). *La persona culta: Anatomía en una especie en peligro de extinción*. México: Ediciones Cal y Arena.
- Peris, E. (2009). Tareas para aprender a leer. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. (pp. 63–80). Barcelona: Paidós.
- Piscitelli, A. (2010). Edupunk, maestros ignorantes, educación invisible y el proyecto Facebook. En A. Piscitelli, I. Adaime, y I. Binder (Eds.), *El proyecto Facebook y la posuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. (pp. 2–19). Barcelona: Ariel.
- Piscitelli, A., Adaime, I., y Binder, I. (2010). El proyecto Facebook y la posuniversidad: sistema operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje. Barcelona: Ariel.
- Prensky, M. (2015). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.
- Sánchez, C. (julio, 2014). De cómo los cambios en la lectura afectan la educación universitaria: otra reflexión sobre el perro mordiendo cola. *Agenda Cultural Alma Máter*, núm. 211, 4. Recuperado de: <http://rccp.udea.edu.co/index.php/almamater/article/viewFile/19773/16779>
- Solano, E. (2018). *La contribución didáctica de las instrucciones en la educación virtual* (Tesis doctoral). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Ciencias de la Electrónica, México. Recuperado de: <http://www.dgie.buap.mx/dsae/images/estudiantes/2018Eric/TesisSolano.pdf>
- UNESCO. (2015). *La lectura en la era móvil: Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo*. Paris: UNESCO.
- Wang, P., Chiu, D., Ho, K. y Lo, P. (2016). Why read it on your mobile device? Change in reading habit of electronic magazines for university students. *The Journal of Academic Librarianship*, vol. 42, núm. 6, pp. 664–669. doi.org/10.1016/j.acalib.2016.08.007
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23–36). Barcelona: Paidós.







ENTRE AULAS Y PATIOS



El autoconocimiento: herramienta clave de la educación socioemocional para la gestión de los conflictos escolares

Self-knowledge: a key tool of socio-emotional education for managing school conflicts

María del Rosario Gil Rocha*

Fecha de recepción: 22 de mayo 2020
Fecha de aceptación: 1 de julio de 2020

RESUMEN

La escuela es un espacio donde se gesta y desarrolla un significativo entramado de relaciones interpersonales. De la manifestación de dichas relaciones, surgen diferencias, desacuerdos, comunicación inadecuada, que originan conflictos interpersonales. El presente artículo muestra los resultados iniciales del proceso de intervención educativa sobre el autoconocimiento en función de cómo hacer del conflicto una experiencia de aprendizaje. Para lograrlo, se operativizó el programa de Educación socioemocional comprendido en *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación* (SEP, 2017), no obstante, fue necesario realizar algunos “ajustes razonables” (García, 2019). La investigación se realizó en un internado de educación primaria. Las técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de información fueron: encuestas, registros de observación, grabaciones en video e instrumentos de valoración. Los resultados parciales obtenidos muestran que para el desarrollo de dichas habilidades se requiere de la preparación y participación activa del docente como gestor de ambientes armónicos en el aula, tomando en consideración cómo piensan, sienten y actúan los estudiantes, quienes se constituyen en protagonistas de esta investigación, a fin de conjugar el mundo cognitivo y emocional para la construcción de aprendizajes sólidos y duraderos.

ABSTRACT

The school is a space where a significant network of interpersonal relationships is created and developed. From the manifestation of these relationships, disagreements, misunderstandings and inadequate communication arise, generating interpersonal conflicts. This article shows the initial results of the educational intervention process on self-knowledge based on the approach of how to make conflict a learning experience. To achieve this, the Socio-Emotional Education program contained in Key Learning for Comprehensive Education. Curriculum and program, teaching guidelines and evaluation suggestions (SEP, 2017) was utilized. However, it was necessary to make some "reasonable adjustments" (García, 2019). The research was done in an elementary education boarding school. The techniques and tools used for obtaining information were: surveys, observation records, video recording, and valuation tools. The partial results obtained show that for the development of these skills is required the preparation and active participation of the teacher as a manager of harmonic environments in the classroom; taking into account how students think, feel and act, becoming the protagonists of this research; with the intention of combining the cognitive and emotional world for building solid and lasting learnings.

Palabras clave:

Educación socioemocional, autoconocimiento, conflictos escolares, educación primaria

Keywords:

socio-emotional education, self-knowledge, school conflicts, primary education

* Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México.

Introducción

Los conflictos afectan de manera importante la vida de las personas y de las sociedades. Actualmente, se observa un incremento considerable de los conflictos en escenarios nacionales e internacionales. Los conflictos dentro de los ambientes escolares son un reflejo de lo que sucede en el contexto exterior, por tanto, son cada vez más complejos y frecuentes (INNE, 2019; UNIVCEF, 2017). Se observa una tendencia a la normalización del conflicto traducido en agresiones físicas o verbales, mismas que generan ambientes hostiles dentro de las aulas y prácticamente se detonan a la menor provocación en el día a día. Otro de los hallazgos apunta a que el manejo y tratamiento de los conflictos escolares por parte de las autoridades y agentes educativos (principalmente docentes frente a grupo y directores de escuela) no ha sido de manera pertinente, puesto que el conflicto se ha asumido como una carga negativa que no posibilita el aprendizaje en los estudiantes para manejar las propias emociones, ni procesos de autorregulación o reflexión, producto de procesos de sensibilización. Por tanto, resulta necesario generar esfuerzos académicos que orienten procesos de enseñanza-aprendizaje para abordar el conflicto desde una connotación positiva que se traduzca en el manejo adecuado del mismo.

Pérez Serrano (2011) afirma que es importante dejar de ver el conflicto como un problema y empezar a entenderlo como una parte natural de la convivencia humana. Por ende, hay que aprender a manejarlo a partir de la búsqueda de alternativas o acciones para transformar los patrones destructivos en posibles canales constructivos. Es así como puede generarse la creación de conciencia en los daños que provocan las diferencias y desacuerdos, el fomento de la toma de decisiones responsables y justas y el aumento de la autonomía de las partes involucradas en el conflicto para poder gestionarlo. Es a partir del desarrollo y puesta en práctica de habilidades y competencias emocionales que se llega a diferentes salidas para disminuir las confrontaciones que generan agresiones diversas.

Aprender a vivir juntos (Delors, 1996) implica identificar los límites de la libertad personal. Cuando las libertades de las personas entran en conflicto, es necesario establecer mecanismos de solución, que son inherentes a las relaciones humanas. Es preciso que en las escuelas se atiendan a partir del diálogo y la negociación, los conflictos que se generan en las relaciones interpersonales con la finalidad de garantizar una sana convivencia y evitar abusos y discriminaciones (Landeros y Chávez, citados en INEE, 2018, p. 261).



Planteamiento del problema

La realidad de diversas instituciones educativas de nivel básico es naturalizar e invisibilizar el conflicto, como una forma de ocultar procesos, acciones, pensamientos e intenciones a través de la simulación, propiciando que se acumulen malestares que pueden desencadenar situaciones destructivas que no solo deterioran las relaciones interpersonales, sino que además generar ambientes hostiles que limitan el aprendizaje.

Hablar de una institución atípica como un internado, donde cada ciclo escolar se reciben estudiantes que provienen de otras escuelas y que previamente han sido etiquetados por actitudes de indisciplina, faltas graves de conducta o alguna condición especial que no les permite relacionarse armónicamente con sus iguales, además de sumar que se integran como alumnos internos, lo que implica no solo la separación de la familia, amigos, objetos y personas cercanas, es asumir una estadia particular como castigo eminente ante situaciones de atraso escolar o incumplimiento de reglas y acuerdos pactados, por tanto es común que el internado provoque en algunos estudiantes una mezcla de sentimientos de tristeza, rabia, frustración, enojo e impotencia que no saben manejar y se constituyen en condiciones idóneas para que las diferencias y desacuerdos se repliquen a la menor provocación.

Con base en este escenario, los conflictos interpersonales se han convertido en uno de los problemas actuales más comunes, afectando la dinámica relacional en los distintos espacios: aulas, comedor, talleres, dormitorios, patios de recreo, canchas, entre otros; donde se observan relaciones de aparente cordialidad, pero de manera inherente también se identifican momentos de choque o roces que detonan en conflictos que generalmente se canalizan por la vía de las agresiones físicas, verbales o psicológicas.

El sentido de esta investigación es intervenir a favor de la gestión de conflictos a través de la educación socioemocional, entendida como una necesidad que aqueja la formación integral de los estudiantes, que genera espacios para la escucha activa y que ayuda a entender y regular las cargas emocionales que se reflejan en el aula de muchas maneras; la importancia radica en transformar la visión del conflicto en una oportunidad de aprendizaje que permita enfrentar con éxito el reto de construir relaciones positivas en los distintos espacios y momentos de la vida cotidiana, teniendo en cuenta que las diferencias, los estados de choque y tensión son parte de la naturaleza humana, e incluso deseables para generar cambios en la dinámica relacional y, como base, en la construcción de saberes y desarrollo de habilidades socioemocionales.



Los objetivos del estudio fueron:

- Identificar cómo piensan, sienten y actúan los estudiantes en relación con la dimensión de autoconocimiento establecida en el programa de educación socioemocional.
- Operativizar la dimensión de autoconocimiento, a partir de la adecuación y desarrollo de fichas didácticas que propone el programa de educación socioemocional.
- Analizar los alcances del programa de educación socioemocional y su trascendencia en la gestión de los conflictos.

Por lo anterior, el presente artículo muestra los resultados obtenidos a partir de la implementación de diversas actividades didácticas, relacionadas con el autoconocimiento para la gestión de los conflictos dentro de una institución total (internado) ubicada en el centro de la ciudad de San Luis Potosí, México.

Elementos teórico-conceptuales

Es importante destacar que, desde una concepción tradicional (Cascón, 2001; Funquen, 2003; Redorta 2007; Repetto, 2009) los conflictos guardan relación con aquellas manifestaciones de situaciones incompatibles entre dos o más sujetos y que pueden detonar en distintas agresiones. El conflicto, señala Pérez Serrano (2011) es una situación que se produce ante perspectivas y opiniones contradictorias, donde las diferentes personas o grupos persiguen objetivos incompatibles. Por otra parte, Sánchez (2013) agrega que el conflicto es una parte inalienable al ser humano, es decir que forma parte de un proceso de la experiencia natural de los seres humanos. En ese tenor, el conflicto en su acepción genérica no posee como tal una carga positiva o negativa, todo depende de la manera en que se afronte.

Las causas de los conflictos en el ámbito escolar pueden ser diversas: el clima excesivamente competitivo, la falta de autoestima de algunos estudiantes y las actitudes egoístas. De acuerdo con Ruiz (2017), el principal problema que genera conflictos es la carencia de habilidades del alumnado en la gestión de ellos, lo cual está relacionado con problemas de madurez debido a un desarrollo inadecuado de la inteligencia emocional.

De la misma manera, Sánchez (2013) afirma que existen diferentes formas de responder a los conflictos, pero la gestión adecuada requiere de la autorregulación. De ahí la relevancia de la práctica de una educación emocional para fortalecer la naturaleza positiva de los conflictos. La educación emocional representa una respuesta a las necesidades



sociales, como la ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, suicidios, comportamientos de riesgo, entre otros. En este sentido, el objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales, entendidas como «el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales» (Bisquerra, 2019, p.36).

Para lograr estas competencias se requiere una práctica que tenga un trayecto continuado. De aquí la intención de fomentarlas desde edades tempranas y de ser posible a lo largo de toda la vida. El currículo de nivel básico establece el desarrollo de habilidades socioemocionales con el propósito de que trasciendan en ambientes no escolarizados, de ahí la necesidad apremiante de asumir el reto de que los alumnos aprendan a conocerse para instrumentar soluciones de emociones en situaciones de conflicto.

Bisquerra (2016) considera que es inevitable que surjan las emociones negativas, de tal manera, es necesario e importante aprender a regularlas de forma apropiada. Las emociones positivas deben buscarse, a veces no se encuentran, entonces, es mejor aprender a construirlas. La educación emocional tiene precisamente ese propósito, generar las condiciones para que los educandos experimenten emociones positivas, para lograr el bienestar emocional y colectivo que incluye la autorregulación de las emociones negativas y potenciar las positivas, en este sentido: «Una persona educada es la que está en condiciones de construir su propio bienestar y contribuir al bienestar general, en colaboración con los demás» (Bisquerra, 2016, p. 13).

Entre las teorías que sustentan la intervención en habilidades socioemocionales está la social cognitiva del aprendizaje de Bandura (Sanabria, 2008) que pone en relieve cuatro conceptos claves, entre ellos el modelado en los procesos de aprendizaje y la autorregulación. Se aprende a partir de considerar que las personas son modelos de referencia. De ahí la importancia de analizar su influencia en las actitudes, creencias, valores y comportamientos de los alumnos. Por otro lado, es importante determinar el modelado del docente como estrategia de intervención, dada la influencia que tiene en el alumnado (López, citado en Bisquerra, 2016).

Existen diferentes enfoques teórico-metodológicos para el abordaje del conflicto dentro de la denominada educación socioemocional. Entre ellos están el enfoque constructivista, el modelo sistémico y la teoría humanista. El enfoque constructivista concibe el aprendizaje como un proceso



de construcción personal de significados a lo largo de la vida. En la práctica educativa se parte de los conocimientos previos, intereses y necesidades de los alumnos y éstos los construyen a partir de ellos, mediante una participación activa en su proceso de desarrollo y aprendizaje.

El modelo sistémico atribuye un papel muy importante al niño y al adulto; resalta el poder de la comunicación como una herramienta necesaria en la relación interpersonal. Asimismo, concede una gran importancia a la presencia de la escuela, la familia y el contexto socio-cultural para el logro del aprendizaje y sobre todo que éste sea funcional (López, op. cit.)

En el enfoque humanista se concibe al alumno como responsable de sus decisiones para aprender y autorrealizarse. El maestro es un facilitador que propicia la creación de contextos y actividades que ayuden al niño a pensar y descubrir sus propios valores, que favorezca y respete su subjetividad. La educación juega un papel central en propiciar que el niño logre satisfacer sus necesidades para llegar a transformarse en una persona completa.

Con base en los referentes anteriores, la educación socioemocional plantea una metodología didáctica eminentemente práctica con el fin de favorecer el desarrollo de las competencias emocionales. Estos referentes, dieron lugar a la consolidación de un Modelo de Educación Socioemocional dentro del documento denominado: *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación* (SEP, 2017) En él se habla de una educación humanista, apegada al laicismo, con un sustento socio-constructivista. Asimismo, toma en cuenta los hallazgos de las neurociencias y de las ciencias de la conducta, los cuales han permitido comprobar la influencia de las emociones en el comportamiento y la cognición del ser humano, particularmente en el aprendizaje.

El modelo de Educación Socioemocional está conformado por cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración (SEP, 2017b, p.327) cada una a su vez integra cinco habilidades constituidas en veinticinco fichas didácticas, las cuales el docente puede utilizar para orientar el trabajo semanal en el aula.

Si bien las dimensiones de la Educación socioemocional se pueden comprender y trabajar de manera independiente, es la interrelación entre ellas lo que le da sentido al trabajo y potencia el desarrollo integral de los estudiantes. En particular el autoconocimiento implica conocerse y valorarse a sí mismo. Implica desplegar «la capacidad de



identificar diversos factores personales y del contexto que conforman la identidad, así como formular metas personales y reconocer las fortalezas y debilidades que pueden favorecer u obstaculizar su logro» (Chernicoff y Rodríguez, 2018, p.33).

Batalloso (2019) señala que conocerse a sí mismo supone:

1. Ser capaz de obtener información sobre uno mismo para autodescribirse.
2. Desarrollar un autoconcepto equilibrado como base de una sana autoestima.
3. Reconocer los propios sentimientos, deseos, motivos, razones y valores.
4. Imaginar el propio futuro y anticipar las consecuencias de nuestras decisiones.
5. Integrar el yo pasado y relacionar el pasado con el presente proyectándolo hacia el futuro. (p.4).

En este sentido, trabajar el autoconocimiento contribuye a que los estudiantes comprenden cómo las emociones, pensamientos y deseos influyen en su manera de actuar, tomen conciencia de su mundo interior y puedan hacer ajustes para responder de forma asertiva ante situaciones de conflicto que se les presenten.

Metodología

La presente investigación se efectuó en una institución total que desde la perspectiva de Goffman (2001) puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un buen número de individuos comparten en su encierro una rutina diaria y donde la vida cotidiana es fuente de conflictos. Dicha institución es de sostenimiento público y está ubicada en el centro histórico de la ciudad de San Luis Potosí. La población participante fueron 345 estudiantes, 168 niños y 177 niñas de doce grupos de primero a sexto grados que conforman la institución, durante el mes de septiembre del ciclo escolar 2018-2019.

Se trata de una investigación aplicada que busca dar solución a un problema concreto de la práctica, desde un enfoque cualitativo a partir de la comprensión de la realidad para su transformación. Se empleó la metodología de investigación-acción que se define como un proceso indagatorio de la realidad educativa que combina acción y reflexión sobre la propia práctica, a partir de un proceso de ciclos recursivos en espiral, en el que cada uno se compone de cuatro momentos: planificación, acción, observación y reflexión (Navarro, 2017).



Dicha investigación se desarrolló en dos fases, una de diagnóstico y otra de intervención. La primera fase permitió entrar en la cotidianidad de las aulas y los diferentes espacios para entender las formas de interacción de los sujetos, los momentos de choque y diferencias e identificar cómo las emociones juegan un papel preponderante en la manera en que se gestionan los conflictos. Los resultados de esta primera fase sirvieron de referente para proyectar un modelo de intervención relacionado con la educación socioemocional incluida por primera vez en el currículo del nivel básico.

En cuanto al abordaje didáctico se operativizó el programa de Educación Socioemocional (SEP, 2017), pero, para este artículo, se hará referencia a la dimensión relacionada con el autoconocimiento que corresponde al ámbito personal, de la cual se presentan tres de las cinco fichas propuestas.

Para sistematizar el trabajo con los seis grados, se adecuó una ficha para cada ciclo, se integraron los indicadores de logro teniendo en cuenta la secuencia y el nivel de complejidad de los temas. Así mismo, se incluyeron rutinas de activación para despertar el interés de los estudiantes y diversos ejercicios de gimnasia cerebral que ayudaron a centrar la atención; dichos ajustes generaron frescura y vitalidad a las sesiones al grado de elevar las expectativas de los estudiantes.

Tabla 1. Estructura de las fichas didácticas

DIMENSIÓN	
Habilidad	
Indicador de logro	Por ciclo
1. Título 2. Materiales: se conformó una caja de herramientas, se integraron juguetes y juegos de mesa 3. Rituales: bienvenida y saludo 4. Activación: canto, música y movimiento, ejercicios de gimnasia cerebral 5. Postura de cuerpo de montaña, el silencio y diversos tipos de respiración 6. Compartir: frases nuevas con apoyo de distintos objetos de conversación 7. Prácticas, historias, juegos, experiencias, videos, cortometrajes 8. Comunidad de diálogo: Evidencias de lo aprendido y como tarea el compromiso para replicar y compartir en casa 9. Agradecimiento y despedida 10. Pistas	

Fuente: SEP (2017, adaptado)



Si bien el Plan y programas de estudio establecen una sesión semanal de treinta minutos, en reunión de Consejo Técnico se acordó desarrollar sesiones de cincuenta minutos a la semana con cada grupo, donde el docente investigador, previa planeación, instrumentaría acciones para alcanzar el indicador de logro y el docente titular fungía como observador, con la intención de modelar la práctica y replicar las estrategias en momentos posteriores.

Las técnicas empleadas para la recolección de información en la primera fase fueron: registros de observación, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y una encuesta para los diferentes actores. En la fase de intervención, se utilizó el portafolio de evidencias para la recuperación sistemática y permanente de las producciones, registros de observación de incidentes críticos, instrumentos de autoevaluación a partir de formatos prediseñados y las bitácoras del Consejo Técnico. La estrategia mixta de recogida de información pretende que los datos cuantitativos complementen a los cualitativos.

La técnica de análisis instrumentada fue la triangulación de datos que hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos y permite contrastar la información obtenida. Puede ser temporal: son datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes; espacial: los datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias; o personal: que considera diferentes muestras de sujetos (Aguilar y Barroso, 2015). Para la triangulación se partió de los objetivos de investigación, derivando categorías de análisis con el apoyo de matrices con indicadores observables en cada sesión.

Ajustes razonables para bosquejar la intervención didáctica

En la implementación se diseñó un escenario especial, es decir, se gestionó un espacio exclusivo donde los alumnos pudieran interactuar libremente, en ese sentido se acondicionó un aula con mobiliario ubicado estratégicamente: la ambientación se hizo con objetos relacionados con los intereses de los estudiantes: juguetes, libros, imágenes llamativas, un tapete multicolor que invita al trabajo en colaboración, diversos juegos de mesa, una bocina y un proyector; recursos novedosos en el desarrollo de las sesiones de trabajo.



Si bien el programa propone la misma estructura de las fichas para todos los grados, es el docente quien determina la secuencia de las actividades en función de las necesidades e intereses del grupo. Es importante destacar que el momento y la actitud de los estudiantes instauran las acciones a emprender, durante la mañana, para estimular las neuronas, se implementaron rutinas para la activación que sirvieron para motivar la participación y generar confianza. En principio resultó un tanto incómoda para quienes manifestaban temor o sentían pena para exponer sus ideas ante el grupo.

Por otro lado, los otros grupos que asistían después del receso se iniciaron con ejercicios para volver a la calma a través de la respiración y la relajación con ayuda de un instrumento musical (campana, xilófono, palo de agua) para destacar la importancia del silencio; en ambas circunstancias, la «postura de cuerpo de montaña» (SEP, 2017) se constituyó en el principal referente para tomar conciencia de la forma de respirar y elevar el nivel de atención a través de distintos tipos de respiración.

Resultados

Diagnóstico

Previo al inicio de la etapa de intervención, fue necesario detectar los saberes previos de los estudiantes respecto a las cinco dimensiones que propone el Plan y programas de estudio e identificar aquellas que se debían priorizar y, al mismo tiempo, contar con un panorama que guiara la intervención; en este artículo se retoma, como hemos mencionado con anterioridad, solo lo relacionado con el autoconocimiento. Para el primer ciclo se solicitó el apoyo de los docentes, se les proporcionó un formato denominado «Cómo piensan, sienten y actúan» para que a partir de sus observaciones identificaran un nivel de logro en función de los indicadores establecidos, lo que facilitó su registro. Para los grupos de tercero a sexto, cada estudiante respondió la encuesta: «Pienso, siento y hago» —adaptación a partir de Gálvez-Sobral, 2014—. Dicho instrumento constó de treinta ítems cerrados en escala Likert. Cabe señalar que su aplicación fue autodirigida y los docentes solo fungieron como observadores.

Producto de esta primera acción se obtuvieron los siguientes resultados: en los grupos de primero y segundo se identificó que desde la percepción de los profesores, el 48.30% de los estudiantes expresan e identifican en un nivel elemental sus emociones, el 42.37% presenta un nivel insuficiente para centrar la atención, requieren del apo-



yo y aprobación del docente para realizar sus tareas; mientras que el 45.76% tienen ciertas dificultades para regular sus emociones y en consecuencia no son conscientes de las causas y efectos que generan, por tanto, en distintos momentos de la jornada escolar las relaciones se tornan complejas porque el 29.66% acostumbran resolver sus diferencias golpeando o agrediendo a sus compañeros.

Para Bisquerra (2000; 2009; 2010; 2016a; 2016b) la educación emocional contribuye al desarrollo integral de la persona, se define como un proceso continuo y permanente, que debe estar presente desde el nacimiento, en los niveles de educación primaria, secundaria y superior, así como a lo largo de toda la vida. La educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital, de ahí la importancia de estos primeros referentes que determinan la necesidad de incluir este tipo de educación en las distintas etapas de la existencia humana.

Los resultados de los cuestionarios aplicados a los estudiantes de tercero a sexto grados se representan en la Tabla 2: Plano de la interacción individual: el autoconocimiento

Tabla 2: El autoconocimiento

GRADO	AUTOCONOCIMIENTO			
NIVELES	nunca	a veces	casi siempre	siempre
3°	14.10%	25.32%	19.58%	41.02%
4°	10.80%	25.00%	21.91%	42.28%
5°	13.07%	24.83%	28.83%	33.66%
6°	14.35%	18.98%	24.07%	43.05%

Fuente: elaboración propia

En la dimensión de autoconocimiento los más altos porcentajes aparecen en la tabla en color rojo y ubican a la mayoría de los estudiantes en un nivel estable, es decir en un estado favorable. Sin embargo, en los cuatro grados los resultados son menores al 50%, lo que supone la necesidad de trabajar más con quienes se ubicaron en los niveles en proceso y que requieren reforzar su autoestima, mejorar los procesos de atención, así como el conocimiento y desarrollo más adecuado de sus emociones.



Desde los aportes de Patiño (2018) la educación socioemocional contribuye a que las personas vivan en plenitud, para construir relaciones positivas, lo que implica como propósito educativo que los estudiantes aprendan a identificar las propias emociones y sentimientos, su correcta expresión y control adecuado para poder convivir pacífica y constructivamente con los otros, lo cual refuerza la necesidad de implementar acciones prácticas para el desarrollo de: la construcción de acuerdos, los rituales de inicio, el trabajo con el autoconocimiento y el juego: una oportunidad de accionar los aprendizajes socioemocionales.

A partir de la intervención

La construcción de acuerdos

Presentar el escenario y exponer el sentido del trabajo de la educación socioemocional marcó un precedente entre la investigadora y los estudiantes, las expresiones de agrado fueron el primer referente para descubrir que el cambio de espacios les resultó interesante y divertido. Los primeros acuerdos construidos en consenso fueron: el saludo, al cual la mayoría no estaban acostumbrados. Este representó la alianza para trabajar unidos, solicitar turno y saber escuchar al otro, respetar el espacio y los comentarios de los compañeros, animar a la participación, quedando descartadas las agresiones de cualquier tipo y la promoción del uso de un vocabulario adecuado. Al respecto uno de los estudiantes comentó:

«Este salón se me hace muy bonito para expresar todo lo que tenemos que decir y que nos da pena decirlo allá, hicimos un pacto y dijimos que lo que se dice aquí, aquí se queda y eso es bueno cuando se cierra la puerta» (RCA6B).

Es evidente que las reglas no se impusieron, entonces, poco a poco se interiorizaron y establecieron las bases para el desarrollo de la esfera socioemocional.

Los rituales de inicio

La bienvenida y el saludo se instituyeron como punto de encuentro con cada uno de los estudiantes. Al principio se hizo de manera informal con un choque de manos, luego con diferentes partes del cuerpo o en varios idiomas, acompañado del contacto visual y, de ser posible, llamándoles por su nombre, lo cual generó confianza y la oportunidad de sentirse tomados en cuenta.



Al inicio de las sesiones matutinas, se implementaron rutinas para estimular las neuronas tales como: *El monstruo de la laguna* (Hillar, 2007), *Yupi yai*, *Oh Alé le* (Donoso, 2014) *Baby shark* (Pinkfong, 2017) entre otras, que sirvieron para motivar la participación; la música y el movimiento promovieron en la mayoría de los estudiantes un estado de alegría y bienestar. En las primeras sesiones algunos no quisieron bailar y cantar, se respetó su decisión, pero paulatinamente se fueron integrando, convencidos de que eran actividades alternativas para mostrar sus habilidades.

Para los estudiantes de tercer ciclo, en función de su edad e intereses, se implementaron diversos ejercicios de gimnasia cerebral como: ganeo cruzado, nudos y rutinas cortas al compás de la música, mismos que implicaron un reto en su coordinación motriz, con la intención de que tomaran conciencia de la importancia de ejercitar la mente y el corazón. El proceso de integración fue favorable, no se obligaba a nadie, la idea era invitar y animar para que cada participante se sumara libremente a las actividades.

El trabajo con el autoconocimiento

El autoconocimiento en la educación emocional «es un requisito previo para entrar en un verdadero contacto con los demás» (Fundación Botín, 2015, p. 93). Implica lograr conocerse a sí mismo; es una tarea de toda la vida, pues el “yo” no es una entidad estática, solo conociéndose a sí mismo es como alguien puede aceptarse, valorarse, desarrollar su autoestima, regular sus emociones y su respuesta conductual, así como establecer límites para tejer relaciones constructivas con otros y desarrollar un proyecto de vida (Patiño, 2018). Para el desarrollo de esta dimensión se practicaron las siguientes habilidades: atención, conciencia de las emociones y autoestima.

Atención

Calmar y enfocar la mente para centrar la atención constituyó uno de los aspectos más importantes de esta dimensión emocional, lo cual permitió a los estudiantes ser conscientes de las emociones que viven en su interior. En cada sesión, para recuperar la calma, se implementó la postura de cuerpo de montaña (SEP, 2017a, p. 372). Se solicitó a los estudiantes que se mantuvieran con la cabeza erguida, la espalda derecha, las piernas relajadas y las manos sobre los muslos; se sugirió cerrar los ojos suavemente. La idea era que por unos momentos fueran



conscientes de su respiración y pudieran percibir el silencio. Las técnicas de respiración o ejercicios de «primeros auxilios» resultaron fundamentales; la respiración basal o profunda fue la que más se practicó con el apoyo de una pelota que simula el proceso de inhalar y exhalar.

En forma paralela, el sonido se integró como otra herramienta de apoyo; el uso de la campana, el xilófono y el palo de agua, fueron relevantes para centrar la atención y viajar al interior de cada uno. Este momento de relajación representó un reto para quienes no podían cerrar los ojos o no mantenían sus manos y piernas relajadas, algunos manifestaron inquietud al mover los pies o producir diferentes ruidos. Al respecto un alumno comentó:

«A mí me emociona lo de los sonidos porque así cuando no nos funciona la respiración nos podemos concentrar con los sonidos, por ejemplo, a mí como que me da sueño y me quiero dormir» (RCA6A).

De manera específica, en el primer ciclo, el indicador de logro de esta habilidad determinó que los estudiantes sostenían la atención por periodos cortos y reconocían cuando se encontraban agitados o en calma, en esta misma dirección, se aplicó el juego «Mover en 8, 4, 2, 1» (SEP, 2017b, p.361) que consistió en sacudir diferentes partes del cuerpo a distintos ritmos y con ello reflexionar en torno a la respiración: cómo sintieron su cuerpo e identificar el estado de agitación y cómo sería posible conseguir estar más tranquilos. Además, se implementó «la lámpara de la atención» (SEP, 2017b, p.361) para dirigir la atención hacia la respiración, donde se promovió un recorrido por algunas partes del cuerpo para, finalmente, situarse en el abdomen y descubrir que mediante la respiración podían transitar a la calma.

Para valorar el nivel de avance, se identificaron tres niveles de logro: el inicial, donde se ubicó el 17.94% de los estudiantes que presentaron momentos de interés y que realizaron parcialmente las actividades con periodos intermitentes de atención; el intermedio situó al 57.26% de los estudiantes que mostraron interés en las actividades y que lograron centrar su atención para identificar cuándo estaban agitados y en calma. El alcanzado lo obtuvo el 24.78% de los estudiantes que manifestaron interés total en las actividades, y los periodos de atención los llevaron a la reflexión, emplearon estrategias para llegar a la calma y con ello desarrollaron una herramienta clave para la atención de los conflictos interpersonales.

En el segundo ciclo, el indicador de logro se centró en identificar las sensaciones corporales asociadas a las emociones aflitivas para calmar



la mente en momentos de estrés, directamente relacionado con la forma impulsiva de solucionar los conflictos. Se implementó «la práctica de atención» (SEP, 2017c, p. 387) que consistió en un escaneo del cuerpo que les permitió identificar que el cerebro también requiere entrenarse por medio de ejercicios de atención. Para ello se promovió apreciar la respiración mediante el proceso de inhalar y exhalar; se contaron las historias de «el enojo de Octavio» (SEP, 2017c, p.388) un monstruo que se alimenta de emociones aflitivas y que desaparece con la respiración y «el ermitaño» (SEP, 2017d, p.465). Ambas mostraron cómo un evento inesperado puede generar momentos de agitación, estrés e incomodidad, para lo cual es necesario atender las sensaciones en el cuerpo para responder de forma más racional y tranquila. Dichas actividades despertaron el interés, generaron la dramatización y promovieron la reflexión.

Al cierre de esta habilidad los indicadores observables reflejaron que el 23.07% de los estudiantes se ubicaron en un nivel inicial, es decir, ocasionalmente nombran las propias emociones e identifica las relaciones entre pensamientos que provocan emociones y sensaciones corporales. En el nivel intermedio se ubicó el 56.41% de los alumnos, quienes con cierta frecuencia nombran las propias emociones y a menudo identifica las relaciones entre pensamientos que provocan emociones y sensaciones corporales. Finalmente, el 20.51% se ubicó en un nivel alcanzado que muestran constantemente momentos de reflexión para nombrar las propias emociones, al grado de identificar las relaciones entre pensamientos que provocan emociones y sensaciones corporales.

En el tercer ciclo, el indicador de logro se centró en que los estudiantes demostraran una atención sostenida de hasta diez minutos y fueran conscientes de sí mismos y lo que les rodea en la toma de decisiones, para lo cual se desarrolló la práctica de «respirar a propósito» (SEP, 2017e, p. 469). Esta consiste en colocar las manos en el abdomen y en el pecho para tomar conciencia de cómo se efectúa la respiración. A partir de este ejercicio, los estudiantes descubrieron cómo respirar correctamente ayuda al desarrollo de la atención. Un ejemplo gracioso fue la historia de «el tazón de caldo» (SEP, 2017f, p.479) donde un descuido generó una situación bochornosa que planteó un referente sobre la importancia de centrar la atención en eventos cotidianos y en este mismo sentido la siguiente analogía: cuando la mente no está enfocada se menciona que se comporta como «un chango» que salta de un lugar a otro (SEP, 2017e, p.470).

Las actividades aplicadas de manera incluyente focalizaron ciertos avances en cuanto al papel de la atención en los procesos emocionales y cognitivos. A partir de los niveles de valoración y con base en



los indicadores de logro se identificó que el 17.34% de los estudiantes se encontraban en un nivel inicial, es decir, demuestran una atención sostenida por periodos cortos y ocasionalmente toman conciencia de sí mismos y de lo que los rodea al tomar decisiones. En el nivel intermedio, se ubicaron el 60.20% quienes demuestran una atención sostenida por más de cinco minutos, con frecuencia se muestran conscientes de sí mismos y de lo que los rodea al tomar decisiones y el 22.44% en un nivel alcanzado, con aquellos estudiantes que demuestran una atención sostenida que llega a los diez minutos, ellos manifiestan de manera constante momentos de reflexión que les permiten ser conscientes de sí mismos y de lo que los rodea en la toma de decisiones.

Como resultado del desarrollo de esta habilidad se generó un clima de tolerancia y respeto mutuo a partir de las interacciones. Se afirma que en distintas circunstancias la aplicación de técnicas para regular la respiración cobró sentido como una alternativa para recuperar la calma y evitar reacciones que pudieran dañar a otros y generar conflictos. Uno de los docentes comentó en la reunión de consejo técnico lo siguiente:

«Ha sido muy valioso descubrir cómo algunos alumnos recurren a la respiración como alternativa para no agredir a algún compañero, el caso concreto de Samuel que se va a un rincón a respirar mientras se le pasa el enojo» (D6ACT)

Conciencia de las emociones

El momento de compartir se relaciona directamente con esta habilidad, con la puesta en común de pensamientos, sentimientos o situaciones personales. Para promover la participación libre se utilizó un objeto de conversación —pelota, muñeco, botella, etc.— para que los alumnos completaran alguna frase: *me siento en calma cuando... algo que me da tristeza es... lo que más me ayuda a estar en paz es..., me siento enojado cuando...*, entre muchas otras, que permitieron a los estudiantes expresar lo que piensan y sienten en un ambiente de respeto. Sus aportaciones constituyeron un referente emocional básico que puede potenciarse a lo largo de las sesiones de intervención. Varios estudiantes transitaron de la inseguridad, al deseo de compartir libremente sus opiniones. Para el desarrollo de esta habilidad resultó determinante el uso de diversos recursos como: videos, historias, cuentos y algunos juegos sugeridos que imprimieron a las sesiones un rasgo significativo y divertido.

Para los estudiantes de primer ciclo el indicador de logro señala designar las propias emociones e identificar la relación entre pensamientos



que provocan emociones y las sensaciones corporales. El video del «monstruo de colores» (Llenas, 2012) sirvió de referente para nombrar las emociones básicas y reflexionar en colectivo cómo y dónde se sienten. Se aplicaron algunas técnicas de respiración como la de «llave de agua» para liberar la tensión y la de «el globo» (SEP, 2017a, p.361) como herramientas para gestionar al enojo, el miedo y la frustración y con ello aprender a estar tranquilos. También se realizaron juegos como: «hacer caras» al actuar distintas emociones y el «juego de pulgares» (SEP, 2017b, p.363) para destacar la conexión de la mente con el cuerpo, promovieron la conciencia de que el pensamiento puede afectar el estado del cuerpo al vivir situaciones como: una visita al médico, presentar un examen, llegar a un lugar desconocido. Estas actividades permitieron hacer evidentes las emociones y socializar experiencias reales sobre las distintas sensaciones que han experimentado.

Como resultado de los indicadores observables se identificó que el 15.38% de los estudiantes se ubicaron en un nivel inicial, donde a veces nombran las propias emociones y ocasionalmente identifican las relaciones entre pensamientos que provocan emociones y sensaciones corporales; mientras que en el nivel de proceso intermedio se ubicó el 58.97% de los estudiantes, quienes con cierta frecuencia nombran las propias emociones y a menudo identifican las relaciones entre pensamientos que provocan emociones y sensaciones corporales. El 25.64% se ubicó en el nivel alcanzado, muestran de manera constante momentos de reflexión para nombrar las propias emociones y son conscientes, al grado de identificar las relaciones entre pensamientos que provocan emociones y sensaciones corporales.

En segundo ciclo el indicador de logro hace referencia a identificar cómo se sienten las diferentes emociones en el cuerpo, la voz, la capacidad de pensar con claridad y la conducta: analizar las consecuencias. El video «para qué sirven las emociones» (Fundación PAS, 2016) sirvió de apoyo para reflexionar sobre la importancia de escuchar al cuerpo cuando experimenta distintas emociones como el enojo, la tristeza, el miedo, la alegría, la sorpresa, entre otras y cuidarlo. Es importante atender qué pasa con la mente cuando se experimentan dichas sensaciones ya que en ocasiones «la mente tramposa» (SEP, 2017c, p.389) favorece que se produzca una cadena de pensamientos, por ejemplo: no realizar una tarea a tiempo, genera incertidumbre y temor: «voy a reprobar, me van a regañar, causaré baja»; es decir, un evento real desencadena historias que se constituyen como posibilidades, por lo que se propuso soltar las situaciones fortuitas y centrar la atención solo en el suceso y evitar pensamientos nocivos. De forma semejante se enfocó la práctica de la atención en los movimientos del cuerpo al respirar: cómo se siente



inhalar y exhalar para lograr ubicar un lugar de paz interior, el juego de «caricaturas, presenta, nombres de, emociones...» (SEP, 2017d, p.467) generó un ambiente de participación libre en colectivo.

Las actividades aplicadas permitieron mostrar ciertos avances en el proceso de toma de conciencia de las propias emociones. Con base en los indicadores establecidos se evidenció que el 18.80% se encuentra en el nivel inicial e identifica ocasionalmente cómo se sienten las diferentes emociones en el cuerpo, la voz, la capacidad de pensar con claridad y la conducta y en ocasiones analiza las consecuencias. El 58.97% corresponde al nivel en proceso intermedio quienes con cierta frecuencia muestran cómo se sienten las diferentes emociones en el cuerpo, la voz, la capacidad de pensar con claridad y la conducta, frecuentemente analizan las consecuencias; y el 22.22% en el nivel alcanzado donde los estudiantes identifican cómo se sienten las emociones en el cuerpo, la voz, la capacidad de pensar con claridad y la conducta, muestran de manera constante momentos de reflexión que les permiten analizar las consecuencias.

Para los estudiantes de los grados superiores, el indicador de logro estuvo relacionado con el análisis de episodios emocionales que han vivido, considerando causas, experiencia, acción y consecuencias y que evalúan la influencia que tienen, en sí mismos, y el tipo de interacciones que establecen, para lo cual, se retomó la práctica de respirar a propósito y resaltar las sensaciones que acompañan a la respiración. Para ello se buscó centrar la «mente de chango» en distintos momentos mediante la estrategia «el lente de la emoción» (SEP, 2017e, p. 471). A través de esta, se pretende hacer evidente una emoción a partir de una situación dada como: no poder salir a jugar. Con estas actividades se llegó a la conclusión que es común sentir enojo o frustración que pueden manifestarse en la cara, en las manos y se constituyen en lentes que permitieron visualizar las cosas bajo ese sentir. Para ello se recomendó hacer consciente el proceso de inhalar y exhalar centrando la atención en distintas partes del cuerpo: cara, cuello, espalda, piernas o abdomen para alcanzar la relajación y actuar de forma más prudente. La historia de *Francisco el malhumorado* (SEP, 2017f, p.482) constituyó un claro ejemplo de cómo una mente agitada afecta el comportamiento y genera malestar.

Los indicadores de logro reflejaron que en el nivel inicial se ubicaron el 10.20% de los estudiantes quienes a veces analizan episodios emocionales, considerando causas, experiencia, acción y consecuencias y, en ocasiones, evalúan la influencia que tiene en sí mismos el tipo de interacciones que se establecen. En el nivel de proceso intermedio se situó el



65.30% de los estudiantes que con cierta frecuencia analizan episodios emocionales que han vivido considerando causas, experiencia, acción y consecuencias, quienes frecuentemente evalúan la influencia que tienen en sí mismos el tipo de interacciones que se manifiestan. En el nivel alcanzado se situó el 27.55% quienes muestran de manera constante momentos de reflexión para analizar episodios que han vivido; consideran causas, experiencia, acciones y consecuencias y evalúan la influencia que tienen en sí mismos el tipo de interacciones que se manifiestan.

Autoestima

La clave de una sana autoestima es tomar conciencia de sí mismo y del entorno, lo cual se traduce en una adecuada valoración e identificación de las propias capacidades, limitaciones y potencialidades, como individuos y como miembros de una comunidad. Las sesiones generaron un sentido de apreciación y respeto hacia sí mismos y a sus ideas, en el entendido de que, si los estudiantes desarrollaban una sana autoestima tendrían más facilidad para aprender y afrontar con éxito situaciones de estrés y, por ende, diversos conflictos.

En el primer ciclo el indicador de logro se centró en identificar fortalezas para estar en calma, aprender y convivir con otros, señalar dificultades y pedir apoyo cuando lo necesitan. Para lo cual se compartió el video «la oveja pelada» (R. Goikotxeta, s/f), que evidenció una lección sobre el valor de cada persona a pesar de su apariencia; y la historia de «la tortuga y el conejo» (SEP, 2017^a, p.362) como referente sobre la importancia de la respiración para centrar la atención y mejorar sus fortalezas. De ambas historias se derivó la práctica de la atención hacia la respiración mediante la «respiración basal» y «de cierre» (SEP, 2017b, pp.364-365). La primera se utilizó para activar el cuerpo y ayudar a recuperar el balance y el equilibrio; ambas se emplearon para respirar con atención.

Cabe señalar que en una de las sesiones se suscitó el siguiente comentario por parte de una de las alumnas: «No importa cómo somos hay que aceptarnos, así como el borrego que perdió su ropa y ya no quería bailar, todos somos importantes» (RCA2A). Este comentario permitió identificar que efectivamente existió un proceso reflexivo a partir de las actividades propuestas, para lograr que el grupo adquiriera diferentes estrategias para el manejo y regulación de sus emociones.

En el primer ciclo, los indicadores apuntaron que el 12.82% de los estudiantes están en el nivel inicial, en ocasiones identifican fortalezas



para estar en calma, aprender y convivir con otros; a veces identifican dificultades y solicitan apoyo cuando lo necesitan. Mientras tanto, en el nivel de proceso intermedio se ubica el 60.68% de los estudiantes que con cierta frecuencia identifican fortalezas para estar en calma, aprender y convivir con otros y a menudo identifican dificultades y piden apoyo cuando lo necesitan; y en el nivel alcanzado, se ubica el 26.49% que muestra de manera constante momentos de reflexión e identifica fortalezas para estar en calma, aprender y convivir con otros, son conscientes e identifican dificultades y solicitan apoyo cuando lo requieren.

El indicador de logro para el segundo ciclo se basó en identificar y apreciar las fortalezas personales y su capacidad de aprender y superar retos. En un primer momento se desarrolló la práctica de la atención mediante la respiración «de elevador» para sentir el cuerpo tranquilo y relajado. El video «todos somos únicos» (Fundación PAS, 2016) una historia cotidiana y el juego de «enanos y gigantes» (SEP, 2017d, p.468) sirvieron para que reflexionaran en torno a las fortalezas y debilidades propias y promover una autoestima saludable. Fue importante destacar cómo descubrieron que todos tienen aptitudes para algo. Asimismo, la actividad del reflejo en el espejo fue un referente para descubrir cualidades y fortalezas a lo que la mayoría no están acostumbrados, las expresiones de asombro al descubrir que son esa persona importante de la que se habla, dibujaron una sonrisa indescriptible en los participantes.

De las actividades desarrolladas el 14.52% se ubica en el nivel inicial, es decir, que identifica y aprecia ocasionalmente sus fortalezas personales y su capacidad de aprender y superar retos; el 62.39% en el nivel de proceso intermedio, mostrando con cierta frecuencia que identifican y aprecian sus fortalezas personales y su capacidad de aprender y superar retos; y en el nivel alcanzado se encuentra el 23.07%, que son los alumnos que manifestaron de manera constante momentos de reflexión que les permitieron identificar y apreciar sus fortalezas personales y su capacidad de aprender y superar retos.

En el tercer ciclo el indicador de logro proyectó que los estudiantes examinaron y apreciaron su historia personal y cultural, analizaron los retos y dificultades o limitaciones y los percibieron como oportunidades para crecer y mejorar. Respirar a propósito como rutina permanente a través de diversas técnicas, generó un espacio para el diálogo libre para compartir «su historia personal» (SEP, 2017e, p.473) para destacar características y fortalezas propias y de los demás. El video de *La historia de Nick Vujicic* (YouTube, 2018) inspiró y animó a los estudiantes a valorar sus fortalezas y trabajar en sus áreas de oportunidad.



Se concluyó que cuando se tiene una autoestima alta, existe una mejor forma de enfrentar los conflictos, por el contrario, una baja autoestima provoca incertidumbre, estar a la defensiva o con miedo, falta de seguridad o confianza.

A partir de los indicadores de logro se identificaron los siguientes resultados: en el nivel inicial el 7.14% de los estudiantes ocasionalmente examinaron y apreciaron su historia personal y cultural; en ciertos momentos analizaron los retos, dificultades o limitaciones y los percibieron como oportunidades para crecer y mejorar. En el nivel de proceso intermedio se ubicó el 68.36% de los estudiantes que con cierta frecuencia examinaron y apreciaron su historia personal y cultural; con frecuencia analizaron los retos, dificultades o limitaciones y los vislumbraron como oportunidades para crecer y mejorar. En el nivel alcanzado se detectó el 27.55% quienes mostraron de manera constante momentos de reflexión para examinar y apreciar su historia personal y cultural; eran capaces de analizar los retos, dificultades o limitaciones y los percibieron como oportunidades para crecer y mejorar.

El trabajo en todos los ciclos permitió tener una visión general de los indicadores de logro e identificar cómo se van complementando de manera gradual, la meta en la dimensión de autoconocimiento fue lograr que los alumnos generaran el hábito de hacer una pausa de manera cotidiana para ejercitar la atención, tomaran conciencia de su mundo interno y su relación con el entorno a partir del conocimiento y manejo de sus emociones. Las actividades permanentes para implementar en el aula fueron rutinas para calmar la mente, permitieron expresar cómo se sienten, para que pudieran buscar el bienestar y favorecer su autoestima y con ello un adecuado manejo de estrés al inicio o como cierre de la jornada escolar.

El juego: una oportunidad de accionar los aprendizajes socioemocionales

El recreo constituye un espacio de convivencia, es ahí donde los alumnos se muestran abiertamente y es donde se generan la mayor cantidad de conflictos, por lo que se requiere atender y buscar estrategias para que los alumnos se reúnan con una misma intención.

A propuesta de los estudiantes, durante el tiempo del receso se pusieron a su disposición algunos juguetes con el compromiso de compartirlos con sus iguales y hacer buen uso de ellos, así la superficie exterior del sa-



lón se transformó en un área donde los niños y niñas jugaban entre sí, en un inicio esta idea parecía excelente, sin embargo, pronto se generaron diferencias, discusiones por falta de acuerdos y conflictos entre pares.

Por lo anterior, en un segundo intento para hacer funcionar esta estrategia del juego como potenciadora de relaciones armónicas entre pares, se decidió integrar algunos juegos de mesa empleados en algunas de las sesiones como lo fueron: dominó, ajedrez, palillos chinos, jenga, conecta cuatro, serpientes y escaleras, lotería y perinolas. De esta manera se buscaba reafirmar lo instrumentado en el salón de clases.

El acuerdo fue que su uso debía estar regulado a partir de respetar las reglas de cada juego, también se hizo hincapié en emplear el diálogo ante el surgimiento de un conflicto, así como la aplicación de algunas de las estrategias revisadas durante las diferentes sesiones para el manejo de las emociones. Las observaciones realizadas a partir de estas actividades permitieron corroborar los avances en el manejo de emociones, así como la atención de los conflictos; resultaba evidente que nuevamente se enfrentarían a situaciones que los condujera al límite (como perder, hacer trampa para avanzar rápido, no respetar turnos, entre otras) pero era necesario confrontarlos a este tipo de situaciones a fin de verificar de manera práctica qué tanto estaban conscientes de sus propias emociones.

En cuanto a los resultados de esta actividad se identificaron algunas situaciones de conflicto que no lograron ser manejadas de manera eficiente, sin embargo, representó un porcentaje menor (30%). Por otra parte, se evidenció que al jugar se integraron libremente, en ocasiones los alumnos de los grados superiores enseñaban y acompañaban a los más pequeños, y el diálogo fue un recurso ampliamente empleado en un 70%. Quizás lo más representativo de esta actividad fue observar que, a pesar de que el conflicto y algunas agresiones se hicieran presentes, también su tratamiento fue diferente por parte de los estudiantes. Esta actividad fue una excelente oportunidad de observar y analizar las interacciones sobre todo en la forma de enfrentar y atender los diferentes conflictos.

Discusión

Trabajar a partir de las recomendaciones y sugerencias pedagógico-didácticas dentro de la asignatura de Educación Socioemocional (SEP, 2017) permitió identificar la necesidad de contextualizar las actividades, a fin de que cobren sentido para el estudiantado, debido a la carga



emocional que acompañan a los conflictos fue de vital importancia reconocer que, un proceso de intervención didáctico de esta naturaleza, tiene alcances interesantes porque posibilita generar condiciones para la escucha activa y para que cada niño o niña sientan que pueden expresarse libremente, situación que no siempre se presenta por las dinámicas escolares y que, a veces, parecieran olvidar el tratamiento cálido entre seres humanos por privilegiar el desarrollo cognitivo en áreas como lectura, escritura o el razonamiento lógico-matemático.

El cambio de escenario, que no sugiere el programa (SEP, 2017) en principio se planteó como un obstáculo, luego se constituyó como un aporte a la intervención; trasladar a los estudiantes a un espacio atractivo (Bisquerra, 2016) donde la disposición en círculo del mobiliario facilitaba el diálogo, la interacción y la toma de acuerdos; así como los distintos recursos didácticos le imprimieron un toque especial a las actividades. Sin embargo, lo más relevante fue que cada uno pudiera asumir el rol de protagonista al expresar su forma de pensar y sentir o al despojarse de sus zapatos para hacer actividades en colaboración y aprender del ejemplo de otros (Bisquerra, 2010).

Constatar que las habilidades socioemocionales no se adquieren de forma inmediata sino gradualmente, al aplicarlas en diversas y repetidas ocasiones (SEP, 2017), por lo anterior, se identificó que una necesidad operativa era ampliar el tiempo de las sesiones (de treinta a cincuenta minutos), lo cual posibilitó el desarrollo de estrategias que incluyeran rutinas de integración, actitudes y prácticas relacionadas con la atención y la calma, periodos para compartir opiniones y puntos de vista, así como el desarrollo de distintas habilidades que requerían momentos de análisis reflexivo y la puesta en común de los aprendizajes.

Resultó determinante también asumir el rol de dinamizador de procesos de aprendizaje (Bisquerra, 2019) donde la motivación y el apoyo emocional son esenciales a partir del diálogo, el respeto y la empatía como principales herramientas; se impulsaron relaciones más sanas entre los estudiantes con base en el entrenamiento de la atención, la toma de conciencia de su mundo interno y de las emociones que experimentan, el reconocimiento de fortalezas, limitaciones y potencialidades en pro de una mejor autoestima que les permita responder de forma asertiva ante diversas situaciones que se les presenten en la vida.



Conclusiones

Con base en el proceso de intervención efectuado se observó que, de manera general, los estudiantes se encuentran en proceso de consolidar sus habilidades socioemocionales, en ese sentido, se consideró un acierto incentivar actividades que permitieran apoyar a dicho proceso. Es importante reconocer que, si bien el periodo de intervención fue limitado, aun así, permitió sentar las bases para cambios futuros y dar cabida a procesos de intervención posteriores. El reconocimiento de las distintas emociones y la pertinencia de entrenar la mente y centrar la atención a través de la respiración, así como el reconocimiento de las fortalezas individuales han permitido elevar la autoestima de los estudiantes, acciones que en conjunto han contribuido de manera incipiente al manejo asertivo de los conflictos.

La educación socioemocional es una necesidad que aqueja la formación del ser humano en un sentido integral, por lo tanto, plantear procesos de intervención didáctica en este rubro se considera un acierto y un reto dado que, implementar una acción de esta naturaleza en medio de un currículo saturado y centrado en aspectos disciplinares no es una tarea sencilla.

Los resultados obtenidos parecieran ser alentadores en el sentido de que la educación socioemocional genera espacios para la escucha activa del estudiantado, es decir, mostrarlos y que se manifiesten como seres humanos. Este esfuerzo académico pretende ser una oportunidad para la reflexión docente a fin de incentivar los cambios necesarios para una verdadera formación integral de las niñas y los niños, pero al mismo tiempo, es una invitación para empoderar al profesorado y con ello animarlos a contextualizar prácticas educativas orientadas a consolidar el ámbito de la vida socioemocional.



Referencias

- Aguilar, S. y Barroso, J. (julio, 2015). La triangulación de datos como estrategia en la investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. núm.47. pp. 73-88.
- Batalloso, J.M. (2019). *Autoconocimiento*. Sevilla: Ed. CAMAS
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., et.al. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. (3ª ed.) Bilbao, España: Desclé de Brouwer, S.A.
- Bisquerra, R. (2016a). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R. (2016b). *Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula*.
- Bisquerra, R. y Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Barcelona: Horsori.
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Universidad Autónoma de Barcelona, España: UNESCO.
- Chernicoff, M. y Rodríguez, E. (julio-diciembre, 2018). Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno. *Didac*. núm. 72, pp. 29-37.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Donoso, C. (2014). *Despertando las neuronas*. [Videos]. Chile.
- Fundación Botín (2015). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Informe Fundación Botín. Santander: Gráficas Calima.
- Fundación Pas (2016). Todos somos únicos y Para qué sirven las emociones [Videos]. México.
- Fuquen, M. (2003). *Los conflictos y las formas alternativas de resolución*. *Tabula Rasa*. (1), pp. 265-278. [En línea] Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=396/39600114>.
- Gálvez-Sabral, A. y Argueta, B. Tendencias de la educación socioemocional en cuatro escuelas de Guatemala. *Revista 29 de la Universidad del Valle de Guatemala*, pp. 47-61.
- García, I. y Romero S. (2019). Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la Atención a la Diversidad en México y Situación Actual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 13, núm. 2, pp. 123-138.
- Goffman, E. (2001). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hillar, R. (2007). *Canticuénticos. Cumbia del monstruo de la laguna*. [Video]. Argentina.
- INEE (2018). *La educación obligatoria en México*. Informe 2018. México: INEE
- INEE (2019). *La educación obligatoria en México*. Informe 2019. México: INEE
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. España: Flamboyant.
- Martínez, R. (2007). *La necesidad de investigar en educación. Aportaciones al diagnóstico, a la evaluación y a la intervención educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Navarro, E., et.al. (coord.) (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. La Rioja: Universidad internacional de la Rioja.



- Patiño, H. (2018). *Pedagogía humanista y educación socioemocional: la propuesta de una nueva especialidad en la Ibero*. DIDAC. núm. 72, pp. 70-75.
- Pérez, G. y Pérez de Guzmán, M. (2011). *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.
- Pinkfong (2017). *Compañía de entretenimiento educativo*. [Video]. Corea del Sur.
- Pixar, A. (2003). Boundin. La oveja pelada. [Video] <http://www.pixar.com/shorts/bdn/index.html>.
- Redorta, J. (2007). *Cómo analizar los conflictos. La tipología de los conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona: Paidós.
- Repetto, E. (2009). *Formación en competencias socioemocionales. Libro del formador*. Madrid: La Muralla.
- Ruiz, F. (2017). *Resolución de conflictos. Escuela de padres*. España.: ICB, Editores.
- Sanabria, H. (2008). El ser humano, modelo de un ser. *Educere*, vol. 12, núm. 42, pp. 471-480. [En línea] Disponible <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35614569007>
- Sánchez, M. (Coord.) (2013). *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Madrid: Reus.
- SEP (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 1º Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 2º Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017c). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 3º Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017d). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 4º Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017e). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 5º Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017f). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 6º Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- UNICEF (2017). *Informe anual*. México.



El impacto docente en la implementación del Efecto Pigmalión en alumnos con necesidades específicas

The teaching impact on the implementation of the Pygmalion Effect

Marlyn Oriam Gómez Mendoza*

Fecha de recepción: 26 de mayo de 2020

Fecha de aceptación: 2 de julio de 2020

RESUMEN

En este artículo se reportan los resultados de un estudio realizado durante el ciclo escolar 2019-2020 sobre el impacto del Efecto Pigmalión como estrategia para favorecer el desarrollo académico de alumnos de tercer año de primaria con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), en una escuela del municipio de Xalapa, Veracruz, México. Se plantea que en el proceso de enseñanza, las creencias y expectativas del docente son factores que influyen significativamente en el desarrollo, aprendizaje, conducta, autoestima y motivación de los estudiantes con necesidades específicas. A través del diario del docente, la aplicación del *Cuestionario de Inclusión Educativa en la Escuela Regular* (CIEER) y el ciclo reflexivo, se identificaron las características docentes favorables para impulsar la implementación del efecto Pigmalión en las aulas regulares con alumnos con NEAE. Se concluye que esta estrategia permitió promover cambios actitudinales en los docentes, que favorecen la autoestima, el autoconcepto y la automotivación en sus estudiantes, así como enriquecer las relaciones interpersonales inclusivas en el salón de clases

Palabras clave:

Efecto Pigmalión, Necesidades Educativas específicas, Asesoría, Actitud del docente, Aula inclusiva.

ABSTRACT

This article reports the results of a study carried out during the school year 2019-2020 on the impact of the Pygmalion Effect as a strategy to promote academic development of third year primary school students with Specific Needs of Educational Support (NEAE), in a school in the municipality of Xalapa, Veracruz, Mexico. It is stated that in the teaching process, the beliefs and expectations of the teacher are factors that significantly influence development, learning, behavior, self-esteem and motivation of students with specific needs. Through the teacher's diary, the application of the Educational Inclusion Questionnaire in the Regular School (CIEER) and the reflective cycle, the favorable teaching characteristics were identified to promote the implementation of the Pygmalion effect in regular classrooms with students with NEAE. It is concluded that the strategy allowed promoting attitudinal changes in teachers to promote self-esteem, self-concept and self-motivation in their students, as well as enriching inclusive interpersonal relationships in the classroom.

Keywords:

Pygmalion Effect, Specific Educational Needs, Counseling, Attitude of the teacher, inclusive classroom.

* Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, México

Introducción

Hablar del efecto Pigmalión en el ámbito educativo, específicamente dentro de las aulas, implica comprender que el papel del docente es primordial al momento de ponerlo en práctica dentro de los grupos escolares, porque se requiere de un trabajo constante, en el que las emociones son piezas clave para el desarrollo académico del alumnado. Las emociones, según Brody (1999), son sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una valencia positiva o negativa —sentirse bien o mal—, que varían en intensidad, y que suelen estar provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen nuestra atención porque afectan nuestro bienestar (apud Bericat, 2012, p. 2)

El trabajo educativo basado en las emociones, sin duda, no es tarea fácil, principalmente cuando como docentes debemos favorecer a aquella población que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), que no les permiten comprender o llevar a cabo un proceso de reconocimiento del por qué sentimos y de cómo lo expresamos.

Hablar de la atención al alumnado que presenta NEAE requiere comprender con Warnock (1978) que «las NEAE hacen referencia a las dificultades o las limitaciones que puede tener un determinado número de alumnos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, con carácter temporal o duradero, para lo cual precisa recursos educativos específicos» (apud Parra, 2009, p. 11). En este sentido, en los *Lineamientos para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial en el Estado de Veracruz* (2018), las NEAE de los estudiantes se definen de la siguiente manera:

«Se entiende por alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), aquel que presenta requerimientos específicos de apoyo derivadas de su condición de discapacidad, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastornos por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como aptitudes sobresalientes» (pp. 120-121).

Una forma de atender estas necesidades específicas como docentes es educar a todos los alumnos desde la afectividad y las emociones, prepararlos para enfrentar la vida y ofrecerles las herramientas necesarias para resolver los problemas que en ella se les presenten, así como el bien vivir en sociedad.



Un factor para tomar en cuenta en esta labor docente es que tanto la educación afectiva como la educación basada en las emociones se realizada a través del «contagio social». ¿Qué quiere decir esto? Que con nuestro actuar debemos generar en nuestras aulas ambientes de aprendizaje en los que todo el grupo participe en experiencias que van a repercutir significativamente en su desarrollo emocional y académico, especialmente, en el alumnado con NEAE.

En este trabajo el énfasis recae en la importancia que reviste promover cambios actitudinales en los docentes para favorecer la autoestima, el autoconcepto y la automotivación en sus estudiantes, así como enriquecer las relaciones interpersonales inclusivas en el salón de clases; es aquí donde se considera el efecto Pigmalión como una estrategia para potencializar el aprendizaje de los educandos.

La escuela, como institución, debe contribuir al desarrollo del autoconcepto, la autoestima y la capacidad intelectual del niño. Visualizar al sujeto de la educación como «docente Pigmalión» permitiría, con un grado de compromiso, responsabilidad y empatía, crear vínculos afectivos con los alumnos para propiciar un acercamiento basado en la confianza y la seguridad mutuas, en donde la parte humanística y social de la educación se vea reflejada en las prácticas docentes en el día a día dentro de las aulas.

Esta práctica cobra especial importancia en grupos regulares con alumnos que presentan NEAE, quienes tienden a desarrollar más sentimientos de inadaptación, falta de seguridad, motivación y confianza en sí mismos, así como una baja autoestima y un autoconcepto negativo de su persona.

En este artículo se reportan los resultados de una intervención por asesoría con tres docentes de tres aulas regulares del 3er grado de primaria en una escuela primaria del municipio de Xalapa, Veracruz. A través de registros de diario del profesor se buscó identificar las actitudes que los docentes muestran con sus alumnos con NEAE inscritos en los grupos A, B Y C de dicho plantel.

Aulas inclusivas y NEAE

Stainback, Stainback y Jackson (1999) definen como aula inclusiva a aquella en la que todos los participantes son aceptados, se ayudan mutuamente, reconocen su papel como agentes que estimulan y favorecen el aprendizaje y propician una buena relación dentro del grupo. Por su



parte, Parrilla y Moriña (2004) identifican que dichas aulas tienen como características las siguientes condiciones:

Concepción y desarrollo de currículo común, a través de saber ofrecer diferentes procedimientos simultáneos y comunes para todo el alumnado. Sólo así la escuela cumplirá su objetivo de dar una respuesta a la diversidad. Valoración positiva de la diversidad. Es aquella en la que se establecen comunidades escolares que dan la bienvenida a la diversidad y que valora las diferencias. En donde todo el alumnado pertenece y puede aprender en el aula ordinaria.

Organización social del aula que tiende a enfatizar la atmósfera social, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar las diferencias.

Aprendizaje cooperativo y flexible. Fomenta la cooperación y la creación de redes naturales apoyados en tutorías entre compañeros, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo y flexible.

Enfoque de evaluación más curricular, desde diferentes modelos teóricos de evaluación.

Participación del alumnado. En un aula inclusiva, el profesor delega la responsabilidad del aprendizaje o del apoyo mutuo en los miembros del grupo. Los alumnos prestan apoyo y ayuda a sus compañeros y toman decisiones en relación con su propio aprendizaje (apud Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 2015)

A partir de estas características, tendrían que promoverse en las aulas los valores humanísticos elementales, como el respeto, la empatía, la otredad, la solidaridad, la colaboración, la tolerancia, la igualdad y la equidad; de manera que, para fomentar «el contagio» los docentes tendríamos que aplicar esos valores en nuestro actuar cotidiano dentro y fuera del aula para que los alumnos sean capaces de identificarlos y ponerlos en práctica también, cuando estén generando relaciones interpersonales con sus semejantes en los distintos contextos en los que se desenvuelven.

Además, es necesario que el docente perciba y valore las diferencias como un aspecto que hace único a cada uno de los alumnos, pero sobre todo entender que es precisamente la diversidad, lo que da la posibilidad de aportar a otros desde la singularidad. ¿Qué sería de las aulas, si no existiese el maestro que las convierta en aulas inclusivas?

En la actualidad el docente de Educación Básica se enfrenta día a día a una serie de situaciones retadoras que se presentan dentro de las escuelas, entre ellas la diversidad de alumnos que conforma un grupo.



Al respecto, Bermejo (2010) señala que «el rendimiento escolar es alcanzar la máxima eficiencia en el nivel educativo donde el estudiante demuestra su capacidad cognitiva, conceptual, actitudinal y procedimental» (*apud* Granados, 2015, p.9). Retomo este concepto, porque destaca cómo la actitud del docente influye significativamente en el rendimiento escolar que el alumno muestre dentro del aula, durante el ciclo escolar. Se ha comprobado que las actitudes difieren entre los profesores ordinarios y los profesores de educación especial, quienes por su formación se muestran más favorables a la inclusión en el aula regular; con relación a esto, León (1995) distingue en dos grandes líneas cuales son las particularidades de esta actitud docente:

Las características de los alumnos con NEAE determinan la actitud docente. Entre ellas destacan: los rasgos físicos, el rendimiento académico, habilidades o comportamientos sociales, autoconcepto positivo, problemas de conducta, entre otras

Las percepciones del profesor sobre el comportamiento de estos alumnos. Algunos docentes consideran que existen alumnos integrados en las aulas ordinarias que no cubren los requisitos mínimos de educabilidad, por ejemplo, presentan bajas expectativas académicas, hiperactividad, conductas disruptivas, atención baja, rechazo al trabajo, etc. (*apud* Díaz, 2002, p. 159)

La actitud es un término central de este estudio. Según Allport (1935) «la actitud es un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones» (*apud* Ubillos, Mayordomo y Páez, 2004, p.1).

En este sentido, la actitud será percibida como la forma en la que el docente asume una postura tanto física como mental ante sus estudiantes y sobre lo que pretende enseñarles dentro del aula. La actitud se desencadena con las experiencias áulicas que los docentes viven. Es ahí donde pueden conocerse o identificarse las predisposiciones de los maestros, para apoyar las conductas, actitudes o reacciones de los alumnos; de la actitud que se adopte dependerá el impacto en la inclusión de los alumnos con NEAE.

Las experiencias que los docentes adquirieron sobre la atención del alumnado con necesidades específicas, influirán indiscutiblemente en su práctica docente, así como en el vínculo entre docente-alumnos que se genere en las aulas —ya sea de manera favorable o desfavorable—, para facilitar la implementación de estrategias y actividades incluyentes o convertirse en una barrera para el aprendizaje y la participación de los alumnos.



La inclusión educativa es un proceso que permite identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, en las culturas y en las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Además de que involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. (UNESCO, 2005).

Un indicador de éxito en las prácticas inclusivas es el que propone Idol (2006): una actitud de los agentes educativos hacia otros miembros, hacia el trabajo colaborativo, hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y hacia la inclusión. Esto significa que la actitud del docente es de suma importancia frente a la inclusión educativa. (*apud* Azcárraga, Pomés y Sanhueza, 2013, p. 53)

La actitud, de acuerdo con Beltrán (1998), se compone de tres dimensiones: *cognoscitiva*, formada por percepciones, creencias e información que se tiene sobre algo; *afectiva* que implica sentimientos a favor o en contra de algo; y *conductual*, referida a la tendencia a reaccionar hacia algo de una cierta manera

Estas tres dimensiones deberán ser analizadas para identificar claramente en qué dimensión se debe impactar principalmente o cuáles deberán ser favorecidas para que el maestro logre mejorar actitudinalmente y, por ende, generar un impacto en el proceso académico de los alumnos con NEAE.

Como se ha mencionado, existe una relación estrecha entre la actitud docente, el rendimiento académico, la inclusión de los alumnos y la diversidad, término que en este estudio hace referencia también a los casos de alumnos que presentan NEAE, un sector de la población estudiantil que no es fácil de atender en las aulas regulares.

Los docentes con grupos regulares se ven comprometidos a realizar una serie de ajustes en su práctica docente para atender la diversidad, y aún más donde participan alumnos con NEAE. Esto implica contar con las competencias docentes que permitan dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos, de entre las que destacan, por lo menos dos: los conocimientos y habilidades sociales-prácticas vinculadas a procesos de enseñanza-aprendizaje favorables, y la creación de vínculos empáticos que propicien ambientes de aprendizaje inclusivos.



Efecto Pigmalión en el ámbito educativo.

El efecto Pigmalión tiene su origen en la figura del escultor griego llamado Pigmalión, quien entre sus creaciones dio origen a Galatea, la cual poseía tal belleza y perfección, que su autor se enamoró perdidamente de ella. El mito continúa cuando Pigmalión conoce a la bella Afrodita, en la que descarga todo el amor que previamente sentía por la estatua. Este momento representa el cumplimiento de la expectativa, realizada previamente a través de la escultura. La génesis mítica del efecto Pigmalión muestra cómo el sujeto superó lo que esperaba de sí mismo.

La Enciclopedia Universal (2012) define el efecto Pigmalión como «un suceso que describe cómo la creencia que tiene una persona sobre otra puede influir en el rendimiento de esta última» (*apud* Granados, 2015, p.5).

En el ámbito educativo, Sánchez y López (2005) establecen que dicho efecto requiere de tres aspectos:

1) creer firmemente en un hecho, 2) tener la expectativa de que se va a cumplir y 3) acompañar con mensajes que animen su consecución. (*apud* Vargas, 2015, p. 41).

El proceso de enseñanza basado en el efecto Pigmalión hace referencia a cómo las creencias y expectativas que el docente tiene del estudiante van a influir significativamente en el desarrollo, aprendizaje, conducta, autoestima y motivación del alumno, ya sea de manera negativa o positiva. Consciente de ello, el docente tendría que generar un efecto positivo que impulse y genere el alto rendimiento escolar del educando, que funja además como modelo sociocultural de convivencia para los alumnos en clase y promueva prácticas y ambientes de aprendizaje favorables dentro del aula.

Con relación a los términos efecto positivo y negativo, estos se definen como emociones positivas aquellas que aprueban algún aspecto o conducta del niño y logran que experimente seguridad; desechan estrés y ansiedad y permiten afirmar la autoestima. Por el contrario, las negativas impiden la libertad y autonomía de los alumnos (Ortega, *apud* Granados, 2015). Coincidimos con Plutchik (1987) cuando menciona que las emociones deberían clasificarse también en funcionales o disfuncionales, a partir de su intensidad, duración, frecuencia y expresión.



Hablar del efecto Pigmalión como proceso de enseñanza implica que el docente reflexione sobre el trabajo que está realizando dentro del aula y evalúe sus prácticas educativas de manera que identifique si está siendo un «Pigmalión positivo o negativo» con sus alumnos; si la reflexión arrojava resultados negativos, entonces el maestro debería modificar ciertas conductas y acciones en su actuar docente.

Para lograr un efecto Pigmalión positivo, Ortega (2006) propone las siguientes acciones:

- Asumir que las personas tienen capacidades.
- Adaptar las tareas a las posibilidades del estudiante.
- Fomentar la participación, cada estudiante debe tener un tiempo donde pueda expresarse con libertad.
- Reconocer el esfuerzo realizado —el éxito— se debe al esfuerzo no a la capacidad.
- Enseñar que el error forma parte del proceso de aprendizaje.
- Centrarse en las fortalezas del alumno, no en sus carencias.
- Observar y conocer a cada estudiante para valorar sus capacidades.
- Escuchar cuáles son las metas del alumno, qué les motiva, cómo ven al docente y las tareas.
- Propiciar un ambiente de confianza donde el docente sepa escuchar.
- Ser el docente que nunca tuvo y siempre quiso tener.

Metodología

La asesoría es un factor de gran importancia en la escuela primaria. Se define como un proceso sostenido de ayuda y de acompañamiento mediante acciones que buscan la mejora de las prácticas profesionales de docentes, directivos, personal técnico e inclusive, de las familias de los alumnos y las alumnas, a través de una serie de acciones de sensibilización, motivación, negociación, información, reflexión o de toma de decisiones compartidas, realizadas colaborativamente.

Para el desarrollo de esta intervención se realizó la función de asesoría en educación especial como medio para promover la reflexión docente sobre los alumnos con NEAE, de acuerdo con el documento de *Lineamientos para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial en el Estado de Veracruz* (2018), ya referido.

La reflexión docente es un gran recurso para el análisis de la estrategia del efecto Pigmalión en las prácticas educativas que inciden en el aprendizaje y en el desarrollo emocional de los alumnos con NEAE.



Los objetivos principales que se buscó alcanzar con esta intervención educativa son:

Identificar y analizar las prácticas docentes en relación con el enfoque inclusivo que rige en la escuela, a partir de la reflexión de los mismos docentes.

Favorecer mediante la asesoría a docentes, prácticas educativas escolares que propicien ambientes de aprendizaje inclusivos dentro de las aulas y el centro escolar.

La escuela donde se realizó este trabajo se encuentra integrada por 29 docentes, de los cuales 18 son de grupo, 2 de artes, 3 de educación física, 1 de cómputo, 5 técnicos deportivos y 3 directivos. Para efectos de este estudio, la muestra se conformó con tres profesores que atienden alumnos con discapacidad y necesidades específicas de apoyo educativo, en las aulas A, B, C del plantel, y que mostraron disposición para participar con sus reflexiones en las sesiones de asesoría sobre educación especial.

A continuación, se describen los rasgos de personalidad de cada uno de los docentes participantes. Estas características fueron identificadas a través de observaciones e intervenciones realizadas dentro del aula, así como por la relación interpersonal que se generó con cada uno de ellos. Para la recopilación de la información se empleó el Diario del profesor, el cual consta de dos apartados: en el *primero* se redacta lo observado y en el *segundo* se realiza el análisis de la situación registrada, indicando la fecha y la hora en la que se ejecutó la actividad.

Docente A

Profesor con iniciativa, disposición y aceptación al cambio; tolerante, paciente, comprensivo, optimista, organizado, perseverante, flexible y confiable; atiende en el aula a 35 alumnos, entre los que se incluyen un alumno con discapacidad intelectual y dos alumnos con dificultades severas de aprendizaje. Reportó que es su primera experiencia con alumnos con NEAE. Externó que se le dificulta obtener el respeto de sus alumnos porque no lo ven como autoridad dentro del aula; su preocupación es no poder regular la conducta de sus alumnos dentro del aula.

Docente B

Cálido, accesible, sociable, comprensivo, confiable, servicial, impulsivo, cariñoso, alegre, optimista, empático, distraído, creativo, crítico, extrovertido, perseverante y flexible. Atiende 33 alumnos en el aula, incluidos una estudiante con discapacidad intelectual y un alumno con



dificultades severas de aprendizaje con quienes ha logrado establecer una buena comunicación con vínculos afectivos y de confianza —se observó que los alumnos tienden a buscarlo, abrazarlo y dan muestras de cariño para hacia él—. Este docente ha trabajado en diversas ocasiones con alumnos en condiciones de discapacidad intelectual, Síndrome de Down y dificultades severas de aprendizaje, matriculados en la USAER.

Docente C

Su personalidad apunta a ser una persona confiada, con tendencia al enojo, impulsiva, distraída, organizada, disciplinada, de carácter fuerte, controladora, meticulosa y poco flexible. Cuenta con una formación inicial en Educación Especial. Su grupo de alumnos esta conformado por 35 personas, incluidas dos estudiantes con discapacidad intelectual y con baja visión y un alumno con dificultades severas de aprendizaje.

Instrumentos

A los tres docentes, se les aplicó de manera oral un *Cuestionario de Inclusión Educativa en la Escuela Regular (CIEER)*, el cual fue elaborado tomando como base el Cuestionario de Inclusión Educativa de María Luisa Montánchez Torres adaptándolo a las características contextuales de la institución. El objetivo fue evaluar la inclusión educativa en la escuela regular a partir de tres ámbitos específicos: actitud, práctica y conocimiento, para que, a partir de los resultados, los docentes reflexionen en relación con su praxis educativa. El instrumento consta de 38 ítems: actitud,14; conocimiento,15 y práctica, 9.

Las respuestas obtenidas fueron registradas en impreso, en donde además fueron anotados aquellos aspectos de interés, necesidad, inquietud, miedo o reto considerados por los maestros. Esto permitió conocer la percepción de dichos agentes en cuanto a la atención de alumnos con NEAE, y tener un panorama respecto a lo que estaban realizando al interior de sus aulas escolares.

En cuanto a las sesiones de asesoría, estas fueron individuales y estructuradas de manera que se llevaran a cabo en no más de 50 minutos debido a que se realizaron durante los momentos en los que el alumnado participaba en alguna otra actividad con los docentes especialistas en Educación Física, Artes o Cómputo. Se llevaron a cabo dos sesiones con cada docente en donde se abordaron temas o situaciones específicas, tales como estrategias de trabajo con los alumnos, análisis de las acti-



tudes que se están presentando dentro de las aulas o sugerencias relacionadas al uso de reforzadores para los alumnos que presentan NEAE. Cada sesión comenzaba con el llenado del formato de asistencia del participante. Posteriormente conforme avanzaba la sesión de asesoría se redactaban los temas de interés abordados, según iban presentándose. Se retomaban aquellos comentarios que sobresalían durante la sesión por ser acordes con el objetivo del asesoramiento —la actitud del docente y el efecto Pigmalión—, y, finalmente, se llegaba a acuerdos para la búsqueda de la mejora de la práctica docente en pro del óptimo aprendizaje de los alumnos, considerando las sugerencias para implementar la estrategia del efecto Pigmalión.

Cabe mencionar que de manera paralela se trabajó con los alumnos en actividades sobre la identificación, conciencia y autorregulación de emociones, enfatizando aquellas que se vinculan con la seguridad, autoestima y autoconcepto que el alumno manifiesta dentro del aula.

Entre las características principales de estos alumnos con NEAE, se encuentran:

Alumnos del docente A

Alumno d:

Estudiante con disposición y ganas para aprender; tiende a no autorregularse —ni fuera, ni dentro del aula—, pero carece de motivación intrínseca.

Alumna s/fi:

Normalmente no muestra disposición por el trabajo en clase; su conducta es desafiante con personas que representan autoridad para ella, y, en ocasiones suele ser agresiva con sus compañeros de aula; tiene un bajo autoconcepto de su persona, sus habilidades y capacidades. Manifiesta falta de motivación intrínseca, baja autoestima y bajo autoconcepto, así como falta de empatía.

Alumno b:

Con disposición e iniciativa para aprender, introvertido dentro del aula, con conductas de inseguridad y bajo autoconcepto, así como falta de motivación intrínseca.

Alumnos del docente B

Alumno a:

Disposición e iniciativa para trabajar y aprender. Manifiesta falta de motivación intrínseca e inseguridad, así como una actitud introvertida dentro del aula y bajo autoconcepto.

Alumna r:



Poca disposición al trabajo, con tendencia ser voluntariosa y a no auto-regularse; falta de motivación intrínseca y bajo autoconcepto; requiere de muestras de afecto a través del vínculo docente-alumno.

Alumnos del docente C:

Alumna s/f:

Con disposición para aprender, muestra conductas de inseguridad, baja autoestima, falta de motivación intrínseca y extrínseca, y bajo autoconcepto.

Alumno r:

Introverso dentro del aula, actitudes y conductas de inseguridad, falta de motivación intrínseca y extrínseca, autoestima baja y un autoconcepto desfavorable, además, requiere de muestras de afecto generadas en el vínculo docente-alumno.

Resultados

Del *Cuestionario de Inclusión Educativa en la Escuela Regular (CIEER)* aplicado a los tres se recabó información relacionada con los tres ámbitos abordados en el instrumento, de acuerdo no con las respuestas obtenidas por parte de los maestros y conforme con la interpretación que como docente aplacadora pude realizar derivada de mi experiencia de trabajo con ellos.

Tabla 1. Resultados de la aplicación del CIEER

DOCENTE	ACTITUD	CONOCIMIENTO	PRÁCTICA
A	<p>Confirma su disposición para adquirir nuevos conocimientos en metodologías y estrategias específicas para la atención a la diversidad.</p> <p>Asistiría a talleres/pláticas fuera de su horario laboral.</p> <p>Muestra apertura para reflexionar sobre su actuar docente y buscar una mejora de su praxis.</p> <p>Identifica que las condiciones del aula regular no son las más favorables para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.</p>	<p>Conoce el concepto de inclusión educativa, sin embargo, carece de experiencia docente con alumnos que presentan alguna discapacidad o condición específica –DI, síndrome de Down, autismo y DSA–.</p> <p>Identifica y reconoce que sus áreas de oportunidad son aquellas referentes a conocimientos sobre estrategias, metodologías y modos de trabajo e información en general sobre las condiciones de sus alumnos. Uno de ellos con DI asociada a síndrome de Down,</p>	<p>Busca propiciar la equidad e igualdad en su aula tomando en cuenta las características de los alumnos.</p> <p>Hace lo posible por ajustar las actividades según lo requieren los alumnos matriculados en la USAER.</p> <p>Refiere que con base en una rúbrica elaborada por ella, realiza informes trimestrales a lo largo del ciclo escolar (tres cortes de evaluación), sobre el desarrollo de los alumnos, y como sustento para justificar las calificaciones.</p>



	<p>No cuenta con las suficientes competencias para responder a las necesidades de sus alumnos con NEAE.</p>	<p>Plantea que los alumnos con NEAE deben cursar el mismo currículo que el resto de los alumnos, pero este deberá tener ciertas modificaciones o ajustes adecuadas a las necesidades de dichos alumnos.</p> <p>Argumenta que es la primera ocasión en la que tiene alumnos con NEAE en su aula. Lo que ha implementado hasta el momento, se debe a su iniciativa de búsqueda y proactividad para adquirir conocimientos de interés y necesidad personal, según lo que identifica y se suscita en su aula.</p>	<p>Reconoce y acepta que puede mejorar los apoyos que brinda a los alumnos, con base en la información con la que cuenta acerca de las condiciones de NEAE</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

DOCENTE	ACTITUD	CONOCIMIENTO	PRÁCTICA
<p>B</p>	<p>Cuenta con varios años de experiencia con alumnos con alguna discapacidad o dificultad severa de aprendizaje.</p> <p>Reporta que siempre ha mostrado apertura para trabajar con ellos y para que permanezcan en el aula.</p> <p>Gusta de capacitarse en aspectos relacionados con la atención a la discapacidad porque la favorecen como maestra (aunque a veces conlleve inversión de tiempo).</p> <p>En el aula ha intentado que los alumnos vean como trata a los alumnos con NEAE, para que el grupo los trate igual y los respete.</p> <p>Considera que le hace falta seguir trabajando para dar respuesta a las necesidades de los alumnos. Se necesita dedicar más tiempo y cuesta tenerlo.</p> <p>Esta dispuesta en seguirse preparando para desarrollar mayores competencias docentes.</p>	<p>Identifica la necesidad de seguir preparándose en metodologías y estrategias para implementar con alumnos con discapacidad intelectual y dificultad de aprendizaje.</p> <p>Requiere de apoyo para identificar al inicio de ciclo escolar y con mayor precisión a los alumnos que presentan alguna dificultad o necesidad específica.</p> <p>Tiene interés por investigar las Leyes de inclusión Educativa que rigen en México.</p>	<p>Busca promover en el aula valores humanos básicos, como el respeto, la tolerancia y la igualdad, para que los alumnos comprendan la situación de sus compañeros con NEAE, y sean más empáticos.</p> <p>Falta realizar informes personalizados de los alumnos de carpeta (puede ser buena idea).</p> <p>Considera un área de oportunidad mejorar los apoyos y materiales que implementa, así como trabajar de manera más continua la comunicación entre familia-docente, lo que a veces se deja a un lado y no se le da tanta relevancia.</p>



DOCENTE	ACTITUD	CONOCIMIENTO	PRÁCTICA
C	Muestra disposición para asistir fuera de su horario laboral a cursos de formación en metodologías de inclusión —cuando contestó este ítem expresó de manera muy clara y directa “si por mí fuera, no; voy solo cuando me obligan o lo haría si me obligaran”—, y a que considera que no cuenta con las competencias suficientes para dar respuesta a diversas condiciones que presentan los alumnos.	Se identificó que el docente requiere disponer de más estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula Necesita apoyo para detectar con claridad a aquellos alumnos que necesitan de ayuda complementaria, así como los factores que están dificultando el proceso de aprendizaje. Interés por conocer el marco legislativo sobre la Inclusión Educativa en México.	El maestro debe redactar informes personalizados que reflejen el progreso de los alumnos. La implementación de materiales de apoyo específicos requiere de tiempo para buscarlos y seleccionarlos, ella no siempre lo tiene. Considera que no siempre existe una buena comunicación y trabajo colaborativo con los padres de familia. En ocasiones ha enviado avisos escritos o de manera personal los padres de los alumnos, pero estos hacen caso omiso.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la aplicación del cuestionario estructurado por los indicadores de actitud, comunicación y práctica:

Los docentes reportaron que consideran su práctica docente altamente organizada y realizada siguiendo las características propias del enfoque inclusivo. Hacen uso de sus competencias para realizar ajustes razonables, crear material didáctico de apoyo específico, promover valores y relaciones interpersonales, realizar informes personalizados de los alumnos, y favorecen el proceso colaborativo y comunicativo con los agentes que se encuentran inmersos en el proceso educativo de los alumnos.

Sin embargo, se ha observado dentro de las aulas que algunas actividades son difíciles de integrar en el enfoque educativo con el que se dialoga continuamente en la institución. Un ejemplo de esto fue la necesidad de aplicar nuevamente a un alumno con discapacidad intelectual, la evaluación diagnóstica inicial debido a que el docente titular no realizó los ajustes pertinentes ni le brindó los materiales de apoyo específico necesarios para ello (Diario del profesor, 02 de octubre del 2019).

En otra ocasión, en uno de los grupos participantes se realizó un experimento en donde cada uno de los alumnos tenía que escribir el procedimiento y redactar los resultados obtenidos; a los alumnos con NEAE no se les brindó el material ajustado a sus necesidades —impresiones con apoyos visuales y con menor cantidad de contenido textual—, así como tampoco un acompañamiento uno a uno durante la elaboración del producto de aprendizaje (Diario del profesor, 26 noviembre del 2019).



Con todo, es de reconocer el trabajo arduo que realizan los docentes para lograr transitar a un ambiente de inclusión y, por ende, desarrollar competencias docentes inclusivas que dejen en alto su papel como maestros y el nombre de la institución que los ha formado en materia inclusiva.

A cerca de las áreas de oportunidad identificadas a partir de mis registros en el diario del profesor, las observaciones y las intervenciones grupales, los docentes dieron cuenta de que tienen conciencia de lo que realizan dentro de las aulas y, que también están reflexionando sobre su actuar y los aspectos que deben modificar para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

En relación con las asesorías, desde la primera sesión individual, se les pidió, en un primer momento, que identificaran el propósito de su práctica docente. Los tres profesores coincidieron en señalar: que los alumnos accedan, comprendan y apliquen los contenidos que se les enseñan. También se les solicitó que definieran cuál era el aprendizaje esperado que deberían concretar sus alumnos. Las respuestas variaron debido a que cada docente seleccionó aprendizajes puntuales enfocados más a las características y necesidades particulares de sus alumnos, pero en los tres casos se relacionaron con temas de las asignaturas de español y matemáticas.

Además, se identificaron y socializaron las características emocionales y necesidades de los alumnos con NEAE presentes en sus aulas con el fin de seleccionar las estrategias a implementar con los alumnos. Este momento se les dificultó un poco más porque requerían conocer a mayor profundidad los intereses, el estilo de aprendizaje y motivación de su alumnado. Conocer que la mayoría de sus alumnos con NEAE incluidos en los tres grupos participantes mostraba rasgos de inseguridad, así como baja autoestima y autoconcepto durante la realización de las actividades grupales.

La finalidad de este segundo momento fue que los docentes comprendieran la relevancia de tener claros los objetivos de su trabajo y tomar en cuenta las características del alumnado, sin olvidar la importancia de la implementación y selección de estrategias, materiales y metodologías que faciliten el aprendizaje a todos sus alumnos. En esta etapa, se les plantearon sugerencias sobre el uso de retroalimentadores y elogios positivos a los alumnos, resaltando principalmente sus logros cuando los tengan, habilidades, capacidades; por ejemplo: ¡Lo estás haciendo muy bien! ¡Eres muy bueno haciendo esto! ¡Puedes mejorar! ¡Tú puedes, eres inteligente! Es muy importante para mí que acabes tu



actividad ¡Excelente participación! ¡Has mejorado mucho! ¡Qué gran trabajo!, etc.

Después de haberse puesto en práctica las sugerencias de retroalimentación y los elogios, se gestionaron nuevamente sesiones de asesoría individuales con el propósito de que los docentes pudiesen evaluar la funcionalidad de las estrategias seleccionadas y, de ser necesario, redireccionar su práctica docente diseñando o eligiendo nuevas estrategias basadas en la identificación de dificultades que consideran se han presentado y están limitando el proceso académico del alumnado.

Así, por ejemplo, en el caso del docente C se acordó que después del uso de la estrategia de retroalimentación positiva, se mantendría un trabajo en el aula centrado en la motivación y en propiciar un vínculo afectivo con los alumnos para generar ambientes de aprendizaje basados en la confianza. Además, se decidió ajustar el tamaño de la impresión de los materiales a las características de la alumna con debilidad visual.

Cabe mencionar que en esta sesión de asesoría individual —que se había retrasado debido al cambio de titular del plantel— se aplicó el *Cuestionario de Inclusión Educativa en la Escuela Regular* y se propició un clima de acercamiento que permitió que el docente externara su inquietud y preocupación por no estar familiarizado con la atención a las NEAE, lo cual le generaba incertidumbre respecto a qué hacer con sus alumnos. Cómo abordar los contenidos ¿Qué enseñarle a un alumno con discapacidad intelectual?

Ante estas inquietudes —como maestra de apoyo— se les proporcionó a los tres docentes el informe psicopedagógico de cada alumno con NAEA y, de manera breve y clara, se les explicó cuáles son las generalidades y los aspectos relevantes del contexto que pudiesen verse implicados en el desarrollo académico de los estudiantes; se les recomendó que las indicaciones a los niños deben presentárselas de manera clara y directa, con voz firme; y que los materiales deberán contar con ilustraciones o gráficos para facilitar la comprensión. En el caso del alumno con discapacidad intelectual y el de la alumna con Dificultades Severas de Aprendizaje, se les sugirió buscar generar un vínculo afectivo docente-alumno basado en la confianza y que permita reforzar a su vez, su imagen como autoridad dentro del aula, a través de hacer ver a los alumnos que valora sus capacidades, potencialidades y habilidades, propiciando que se involucraran en relaciones interpersonales con sus compañeros y semejantes y, sobre todo, promoviendo valores con base en el ejemplo.



En suma, como maestra de apoyo adjunta, en las sesiones de asesoría se buscó recalcar la sugerencia brindada a los docentes acerca de que motivaran a todos sus alumnos, fueran afectivos con ellos y propiciaran vínculos afectivos como soporte del trabajo que realizaban con ellos.

La última asesoría que se realizó fue con el docente A. En esta sesión el maestro comentó que el establecer un vínculo de afecto con todos sus alumnos le permitió mejorar su relación con ellos en general y su disposición para realizar las actividades escolares.

Discusión

La información obtenida durante las sesiones de asesoría y la observación directa permitió realizar un análisis de la funcionalidad de la reflexión docente en la implementación del efecto Pigmalión, como medio para favorecer el desarrollo emocional sano de los alumnos y propiciar un desarrollo académico favorable.

El análisis de la información recopilada se sistematizó con base en el modelo de evaluación docente propuesto por Cabrero y Navarro (2001), quienes plantean tres niveles de valoración de la práctica: 1. nivel macro, abarca las metas, creencias de la enseñanza y rutinas típicas del profesor; 2. nivel meso, comprende las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas para introducir los contenidos; y 3. nivel micro, incluye la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos.

Desde este modelo de evaluación, el *docente A* al inicio del estudio se vio enfocado en el *nivel macro* debido a que, al no tener experiencia de trabajo con alumnos con NEAE, en un primer momento, se mostró influenciado por las perspectivas de sus compañeros docentes y por la suya respecto a su percepción de la discapacidad. Se observó que, si bien mostraba actitud para trabajar con sus alumnos, expresó comentarios que minimizaba las habilidades de su alumno con Discapacidad intelectual: «Yo creo que debería trabajar con el alumno el abecedario, porque por lo que he escuchado siento que difícilmente va a aprender a leer» (Diario del Profesor, 11 de febrero del 2020).

Esto, como ya mencionó, obedece a que, al no estar familiarizado con el tema de la discapacidad, desconocía el contexto y el nivel de competencia curricular del alumno, lo cual refleja una ideología limitada acerca de la enseñanza a alumnos con NEAE. Sin embargo, una vez que conoció la información conjuntada en su informe psicopedagógico, el *docente A* procedió a plantearse objetivos conforme a las necesidades



de discapacidad intelectual de su alumno y a desarrollar una actitud proactiva y autodidacta, empezó a situarse en el *nivel meso* —dónde se enfatizan acerca de las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas—. Así, el *docente A*, además de buscar información sobre la condición de los alumnos, indagó sobre las estrategias a implementar, y en su aula, se pudo observar, que se dirigía al alumno usando frases cortas, claras y concretas, con un tono de voz firme; buscó también establecerle una rutina y ajustó sus actividades a las necesidades del alumno.

El *docente B* es quien tiene mayor experiencia en el trabajo con alumnos con NEAE; esto le permitió que le fuera más fácil reflexionar sobre su quehacer docente, a diferencia del *docente A*. Desde el inicio del ciclo escolar estableció metas, objetivos y actividades con ajustes necesarios para atender a su alumna con discapacidad y su alumno con Dificultades Severas de Aprendizaje en su aula. En el caso de este maestro, la reflexión se pudo realizar desde los tres niveles del modelo de evaluación, que trabajó de manera sistemática y paralela durante el ciclo escolar con base a su experiencia. Y aún más llevó a cabo la identificación de propósitos, selección de estrategias y metodología de trabajo, evaluación de la funcionalidad de estrategias para el alumno y la alumna, e identificación de logros y avances del alumno, lo cual forma parte del nivel micro.

Por último, en el caso del *docente C* se pudo observar que mostraba dificultad para identificar las metas y propósitos de su trabajo con los alumnos con NEAE. Su percepción y creencias, —comentarios, gestikulaciones y acciones— sobre la atención a los alumnos con necesidades específicas, implicaba para él «trabajar más» y no encontraba el sentido de esforzarse en ajustar los materiales para atender alumnos que no realizaban las tareas o faltaban seguido a clases. Esta ideología generó que mostrara cierto desagrado y falta de actitud al proceso de atención al *alumnado de carpeta*, lo que le impidió la identificación e implementación de estrategias realizadas de manera sistemática; situación que la llevó a ejercer una práctica docente tradicional con actividades sin interés para los alumnos, basadas en la técnica de error-represión, que no favorecía el desarrollo de su alumna con características de introversión e inseguridad.

Saber cómo trabajar las emociones de nuestros alumnos, a partir de nuestra propia educación emocional, aunada a la reflexión sobre nuestro actuar y la actitud del docente en el trabajo con alumnos con NEAE, puede repercutir positivamente en el alumnado. En caso contrario la práctica docente podría incidir en la generación o fortalecimiento de conductas derivadas de una baja autoestima y motivación intrínseca,



inseguridad y autoconcepto negativo, afectando con ello la actitud de los alumnos en el aula o la inasistencia a clases.

Conclusión

Uno de los principales factores que influyen en la educación es la actitud que muestra el docente al llevar a cabo el ciclo reflexivo, principalmente durante la atención a los alumnos y la evaluación y retroalimentación de la práctica. En este sentido se mostró el impacto positivo de la estrategia del efecto Pigmalión. En cada uno de los tres casos de intervención los docentes valoraron la importancia del reconocimiento empático de las habilidades y capacidades de sus alumnos, para favorecer su autoconcepto como personas, otro factor relevante para potencializar el aprendizaje y favorecer la participación social. Estos resultados nos llevan como maestros a plantearnos la relevancia de desarrollar ambientes de aprendizaje inclusivos que promuevan valores humanísticos universales y, en donde el docente, además de ser guía y facilitador del conocimiento, sea una fuente de motivación extrínseca para el alumno e intrínseca para él mismo.

El cambio de actitud de los docentes comenzó a mostrarse cuando implementaron los retroalimentadores positivos en su práctica docente, para inducir a sus alumnos a participar y a seguir aprendiendo, generaron vínculos socioafectivos entre docente-alumno con base de la empatía, y desarrollaron y favorecieron su capacidad de construcción de nuevas estrategias de trabajo y de acercamiento con sus alumnos, especialmente de aquellos con NEAE.

Con base en lo anterior se recomienda que al implementarse el ciclo reflexivo con maestros con las características del docente A, este se inicie con acciones que permitan generarles el interés por el trabajo autodidacta en el aula, para que posteriormente, en conjunto con la maestra de apoyo, muestre iniciativas para proponer cambios en su práctica. Sus características tipológicas les permiten realizar un trabajo colaborativo, por lo que este rasgo podría de ser un vínculo para propiciar prácticas inclusivas dentro del centro escolar, motivar a los alumnos y favorecer su desarrollo académico a través del efecto Pigmalión.

Para trabajar la asesoría con maestros con un perfil como el del docente B, será necesario hacer uso de sus características para propiciar en el aula ambientes inclusivos que promuevan reforzar los valores y actitudes que ya posee al interactuar con sus alumnos. Aquí, la tarea de la maestra de apoyo se centrará en buscar que el docente aprenda a autorregularse mediante el manejo de emociones como el enojo, la preocupación, la tristeza y el estrés, para que estas no afecten su labor docente.



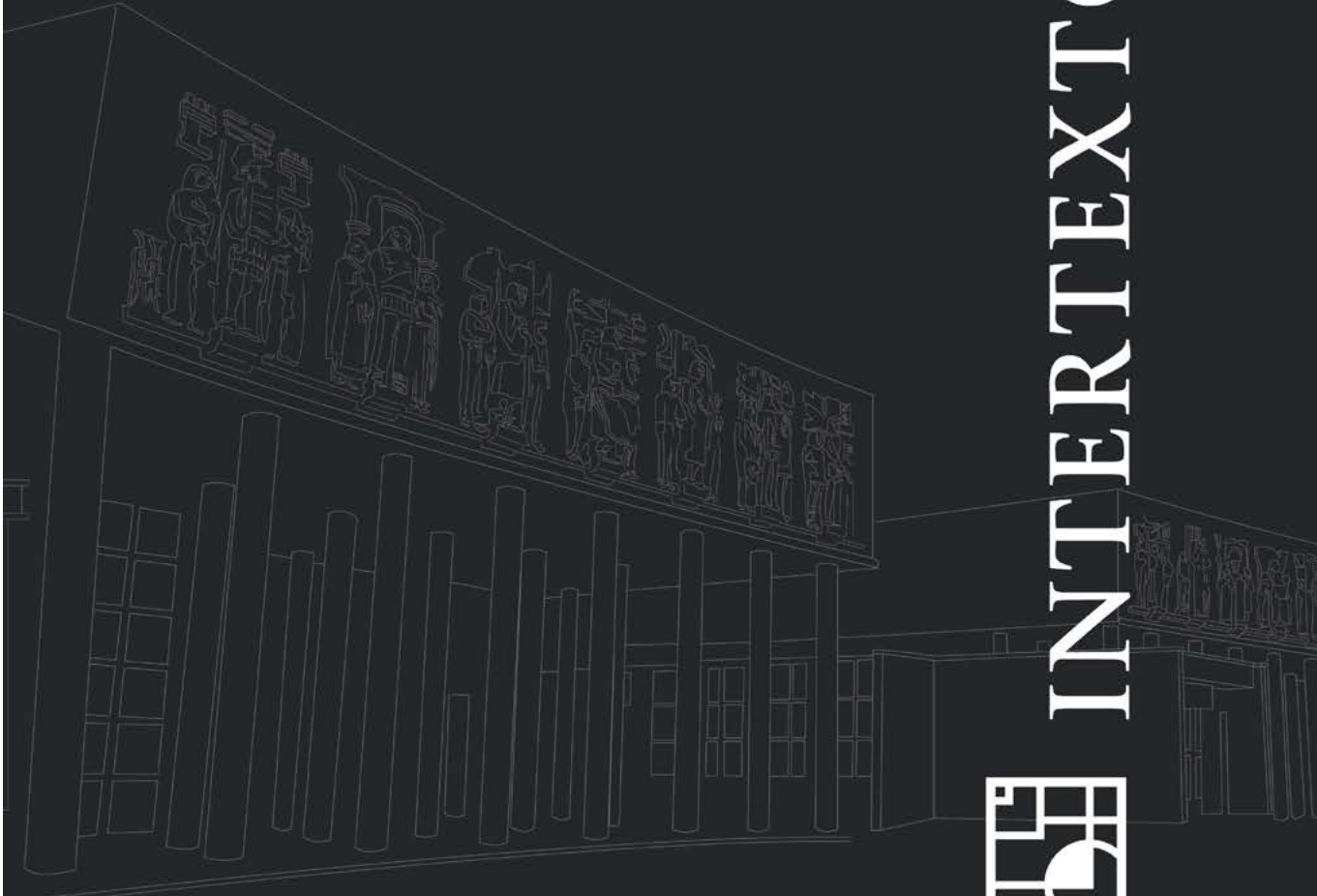
El trabajo de apoyo a docentes tipo C requiere que en cada una de las asesorías se vincule el proceso reflexivo y la práctica docente con el efecto Pigmalión, socializando o modelando con el docente ejemplos de casos en los que la implementación de esta estrategia ha tenido repercusiones positivas en la vida de alumnos y en su desenvolvimiento escolar. Se deberá motivar al docente a valorar sus fortalezas y competencias como maestro, y retroalimentarlo positivamente para que comprenda que el proceso de reajuste de su práctica es una manera de mejorar su práctica docente, no una manera de señalar la manera en la que enseña o actúa frente a grupo. Se trata de un cambio de actitud.



Referencias

- Azcárraga, M., Pomés, M. y Sanhuesa, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Chile: Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.
- Bericat, E. (2012). *Emociones*. España: Editorial Arrangement of Sociopedia.isa
- Cabrero, B. y Navarro, F. (2001). La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior* (pp. 193–208). México: CESU–UAM.
- Crisol, Martínez y Homrani (Noviembre, 2015). El aula inclusiva. Condiciones didáctica y organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, vol. 8, núm. 3, p. 259.
- Díaz, E. (2011). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 6, núm. 1–2, pp. 151-165.
- Granados, E. (2015). Efecto Pigmalión y su incidencia en el rendimiento escolar. (Tesis de grado). Quetzaltenango: Universidad Rafael Landívar.
- Ortega, J. (2006) rendimiento escolar: Bases emocionales de su origen y vías P.P. 64. Afectivas. Recuperado de: <http://books.google.com.gt/books?id=QtHgK5uhG3oC&pg=PA65&dq=etiquetas+o+efecto+pigmalion&hl=es&sa=X&ei=9DqrU9uYKKic8gH0-48IG4Ag&ved=0CCUQ6AEwAg#v=onepage&q=etiquetas%20o%20efecto%20pigmalion&f=false>
- Piqueras, J, Ramos, V., Martínez, A. y Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, vol. 16, núm. 2, pp. 85-112. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1342/134213131007>
- Parra, L. y Jesús, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXXIX, núms. 3-4, Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27015078009>
- Secretaría de Educación de Veracruz. (2018). Lineamientos para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial en el Estado de Veracruz. México
- Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, España: NARCEA, S.A. de Ediciones
- Ubillos, S., Mayordomo, S. y Páez, D. (2004). Actitudes: definición y medición componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for All. Paris: UNESCO. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/03/SiProfeInclusi%-25C3%25B3nEducativa.pdf&ved=2ahUKEwjU2OG28_ffAhVRG6wKHROXDmEQF-jADegQIBBAB&usq=AOvVaw3AHXo_ILNRLznJiYgXNGdp
- Vargas, J. (2015). *El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas*. México: Instituto Tecnológico de Villahermosa.





INTERTEXTOS

La pandemia COVID-19: distopías y utopías

Jorge Ramírez Condado**

Slavoj Žižek. ¡Pandemia!. La covid-19 estremece al mundo.
Barcelona: Anagrama, 2020.

Iniciamos el año 2020 con la noticia de que una peligrosa epidemia había surgido en China, en la ciudad de Wuhan, a finales del 2019, causada por un tipo de coronavirus hasta ese momento desconocido. En un primer momento se le denominó «coronavirus de Wuhan» luego «2019-nCoV», «SARS-CoV-2» y finalmente, por la enfermedad que causa, «COVID-19».

Muy pronto esta epidemia se convirtió en una pandemia mundial que está cobrando la vida de millones de personas de todas las latitudes y los contagios continúan aumentando exponencialmente. Independientemente de los efectos directos sobre las vidas y la salud de los seres humanos y de que la fabricación de una vacuna efectiva esté aún lejos de ser una realidad, el coronavirus está dinamitando toda una serie de valores, desde económicos y políticos, hasta sanitarios, éticos, morales y filosóficos, sobre los cuales está sustentado nuestro mundo contemporáneo.

Dentro de este aterrador panorama, la reciente publicación del libro *¡Pandemia! La covid-19 estremece al mundo* de Slavoj Žižek, resulta un referente imprescindible para reflexionar, no solo sobre la pandemia y sus afectaciones más inmediatas, sino sobre el mismo sentido de nuestra existencia, nuestro papel como individuos y nuestra relación con la naturaleza en un mundo como el actual.

Nacido en Liubliana, Eslovenia, parte de la antigua Checoslovaquia, Žižek es actualmente uno de los pensadores más reconocidos, importantes y polémicos —se define a sí mismo como «cristiano ateo»— de la cultura occidental. Con una formación ecléctica —sociólogo, filósofo,

* Escuela Normal Superior de México.

psicoanalista y filólogo—, el pensamiento de Žižek se nutre, a su vez, de la cultura popular, sobre todo del cine, las series televisivas y la literatura.

En su más reciente ensayo, *¡Pandemia! La covid-19*, el autor eslovaco plantea una serie de reflexiones respecto a la pandemia que nos está afectando a nivel global, reflexiones que van desde nuestra vida cotidiana y cómo se ha visto alterada por el obligado confinamiento, hasta las graves inconsistencias de nuestros sistemas económicos, la irracional explotación de la naturaleza y las consecuencias derivadas de lo anterior.

Al rígido confinamiento al que China sometió a la población para disminuir los decesos y los contagios, Žižek contrasta las supuestas libertades de los países occidentales, cuyos estandartes son la libertad y la democracia. No obstante, y en esto consiste la paradoja, los países occidentales han tenido que tomar medidas estrictas y hasta autoritarias, propias de las dictaduras, para minimizar los efectos del coronavirus. Esta paradoja no es banal, implica el dilema de seguir manejándonos bajo las leyes del mercado, aun a costa de la salud pública y de las enormes desigualdades que ha provocado, o buscar nuevas formas de producción: «[...] tendrían que considerarse a nivel mundial: una coordinación de la producción y la distribución fuera de las coordenadas del mercado» (p.12).

Uno de los grandes aciertos del texto es que, a partir de situaciones comunes y cotidianas para todos, el filósofo esloveno deriva otras reflexiones sobre temas de trascendental importancia para el hombre contemporáneo y su realidad, que es, a fin de cuentas, uno de los objetivos fundamentales de la filosofía. Por ejemplo, a partir de preguntarse por qué en la contingencia y el confinamiento nos sentimos permanentemente cansados, Žižek hace la distinción entre los trabajadores reclusos, pero con un salario asegurado, y aquellos que tienen que trabajar fuera de casa por elemental supervivencia, o por ejemplo, aquellos, como los médicos, las enfermeras y en general los trabajadores de la salud. A pesar de que se habla tanto de la desaparición de la lucha de clases, sigue existiendo un sistema dividido entre explotados y explotadores, concluye Žižek. A lo que agrega una reflexión de filiación profundamente humanista: «[...] sí, hay un duro trabajo exhaustivo para muchos que se ocupan de sus efectos, pero es un trabajo significativo para el beneficio de la comunidad, que trae su propia satisfacción, no el estúpido esfuerzo de tener éxito en el mercado» (p.18).

En este sentido, nuestro autor lanza una propuesta por demás provocadora: la urgente necesidad del surgimiento de un nuevo comunismo



más allá del estado-nación y basado en formas alternativas de producción, de solidaridad y cooperación mundial: «Comunismo o barbarie».

Nuestra realidad a partir de la pandemia es paradójica: cómo puede haber solidaridad cuando gran parte de la población no puede reunirse, vaya, si siquiera tocarse; sin embargo, en medio del caos, el miedo y la ira, Žižek encuentra, mediante un profundo análisis de esta contingencia, un halo de esperanza en la toma de conciencia de todos nosotros y en asumir que las decisiones políticas y económicas radican en la participación del pueblo y no en la hegemonía de las leyes del mercado y el consumismo impuestas por unos cuantos.

Pero, también nos advierte que, cambiamos nuestra relación con la naturaleza, o irremediamente dejaremos de existir como especie. Nos recuerda además que el SARS-coV-2, el «estúpido virus» como él lo llama, y las demás formas primigenias de vida, han existido antes que nosotros y, muy seguramente, seguirán sobre la tierra después de que nuestra estupidez haya provocado nuestra extinción: en esta distopía vislumbrada apenas por la literatura y el cine de ciencia ficción, Žižek vislumbra una utopía que sólo será posible si todos nos solidarizamos y empezamos a respetar a la naturaleza.

Con un impresionante bagaje cultural e intelectual que oscila entre los clásicos de la filosofía y el psicoanálisis —Hegel, Kant, Marx, Freud, Lacan— y los íconos de la cultura popular —Tarantino, George Miller, el cómic, la internet y la cibercultura—, Slavoj Žižek nos enfrenta, en un momento por demás oportuno y dramático, con una realidad que quizás nunca antes en la historia había involucrado a tanto seres humanos, a través de una serie de reflexiones profundas, críticas, irónicas y paradójicas que, irremisiblemente, nos provoca y nos convoca a reflexionar sobre nuestra vida cotidiana, nuestra relación con los otros, con la misma naturaleza, y sobre la razón de nuestro ser en el mundo.

Aunado a lo anterior, *Pandemia. La covid-19* estremece al mundo, escrito con un estilo sencillo y ágil, pero no por esto carente de profundidad, resulta, al mismo tiempo, una lectura imprescindible en estos aciagos días que vive la humanidad, y un referente para las futuras generaciones.



Instructivo para autores

Práctica Docente es una revista electrónica de acceso abierto en el ámbito de la formación y la práctica docentes con un espacio plural para la publicación de artículos y ensayos originales, inéditos y recientes de investigación o de reflexión teórica relacionada con la formación inicial y continua, la intervención e innovación docentes.

Las colaboraciones y contribuciones que se presenten para su dictaminación deberán adecuarse a los siguientes lineamientos de las secciones de la revista:

Hallazgos

Publica artículos académicos de resultados o avances de investigación realizados en los últimos dos años.

Entreaulas y patios

Divulga artículos académicos de sistematización de experiencias recientes (últimos dos años) sobre la práctica docente y la intervención educativa innovadora que cuenten con una sólida fundamentación teórico-metodológica.

Sin fronteras

Espacio para ensayos de revisión o reflexión teórica sobre temáticas de actualidad que favorezcan el desarrollo del ámbito de la formación, la práctica e innovación docentes.

Intertextos

Dedicada a la publicación de reseñas críticas de libros, investigaciones de posgrado y otros documentos académicos recientes y relacionados con el ámbito de la formación, la práctica y la innovación docentes.

Artículos

Los artículos postulados para su publicación en las secciones Hallazgos y Entreaulas y patios, deberán reunir las siguientes características:

- ✓ Título del artículo; entre 10 a 15 palabras que definan el contenido del texto.
- ✓ Nombre y apellidos del autor o autores (máximo tres).
- ✓ Filiación institucional, país y correo electrónico.
- ✓ Resumen en español y abstract en inglés que precise el objetivo del artículo, muestre el contenido, el desarrollo y las conclusiones del tema a tratar, con una extensión de 150 a 200 palabras.
- ✓ Cinco palabras clave tomadas de los Tesauros UNESCO o ERIC.
- ✓ Fecha de conclusión del manuscrito.
- ✓ Desarrollo del trabajo:
- ✓ Introducción o presentación.
- ✓ Objetivos y justificación.
- ✓ Metodología utilizada.

- ✓ Resultados obtenidos.
- ✓ Discusión de hallazgos.
- ✓ Conclusiones.
- ✓ Recomendaciones (si las hubiese).

Las formas de citación y de redacción de las fuentes documentales se apegarán a las normas del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología, por sus siglas en inglés, APA, Tercera edición traducida de la sexta en inglés. Las referencias se colocarán al final del texto.

Ensayos

Los ensayos que se presenten para su publicación en la sección Sin fronteras deberán contar con los siguientes datos de identificación: título, nombre y apellidos del autor o de los autores, filiación institucional; resumen en español y abstract en inglés de hasta 100 palabras, y cinco palabras clave tomadas de los Tesoros UNESCO o ERIC.

Los trabajos expresarán claramente el argumento, punto de vista o posición del autor sobre el tema, observar congruencia en los contenidos, así como propiciar el análisis y la reflexión de los lectores. Podrán emplearse notas a pie de página o en su caso registrar fuentes documentales.

Reseñas

Las reseñas postuladas para publicarse en la sección Intertextos serán interpretaciones críticas de libros especializados y de investigaciones de posgrado sobre formación, práctica e innovación docentes. Deberán contener: título, referencia de la obra reseñada, el nombre completo del autor, su filiación institucional, país y correo electrónico.

Los artículos, ensayos y reseñas deberán cubrir los criterios de calidad de la revista relacionados con las propiedades textuales: coherencia, adecuación y cohesión.

Presentación de los originales

Los textos se enviarán en archivo digital y en procesador Word. La extensión de los artículos será desde 20 hasta 30 cuartillas incluyendo las referencias documentales, tablas o ilustraciones. Los ensayos para la sección Sin fronteras tendrán como mínimo de 12 a 15 cuartillas y como máximo 30; las reseñas para la sección Intertextos constarán de 4 a 6 cuartillas. Una cuartilla está formada de 28 líneas, de aproximadamente 2000 caracteres sin espacios por página, interlineado de 1.5 y en tipo de letra Times News Roman de 12 puntos.

Las tablas e ilustraciones deberán seguir las normas del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA), tercera edición traducida de la sexta en inglés, además identificarse con un título adecuado al contenido, numeradas secuencialmente y colocadas en el cuerpo del texto que les corresponda.

Recepción de los trabajos

Los artículos y ensayos se enviarán a la dirección de correo electrónico revista.practica@sepdf.gob.mx. El equipo editorial dirigirá a los autores un correo electrónico con el acuse de recibo

formal. El Comité Editorial se reserva el derecho de rechazar aquellos textos que no cumplan con los criterios de la política editorial de la revista, así como de proponer a los autores las posibles modificaciones a los textos que se postularon para su publicación.

Con excepción de las reseñas críticas que se publiquen en la sección Intertextos, todas las colaboraciones serán dictaminadas por dos especialistas externos a la revista, mediante el procedimiento de doble ciego que conserva el anonimato de árbitros y autores. El tiempo de dictaminación no rebasará los tres meses, contados a partir de su recepción inicial.

Para el cuidado de la calidad y la originalidad de los contenidos, la revista adopta las pautas de transparencia y políticas de antiplagio del código del Comité de Ética para Publicaciones, por sus siglas en inglés, COPE.

Los trabajos se analizarán con software de coincidencias y redundancias, por lo que se recomienda a los autores el manejo cuidadoso de la redacción, paráfrasis, citas y referencias.

Los derechos morales y patrimoniales sobre los contenidos que se publiquen quedarán amparados por la Ley Federal de Derecho de Autor de México y su Reglamento, así como de los criterios de acceso abierto que se establecen en la licencia “atribución NoComercial-SinDerivadas” de Creative Commons.

Los autores se comprometen a no postular sus artículos, ensayos y reseñas en ninguna otra publicación impresa o digital.

Todas las colaboraciones se sujetarán al siguiente proceso de dictaminación:

El equipo editor realizará una primera revisión técnica para cotejar si los trabajos cumplen con los requisitos establecidos en el instructivo para autores de la revista. Se enviará al autor el acuse de recibido.

La lista de los textos académicos aceptados será enviada al Comité Editorial para su revisión académica, sin dar a conocer el nombre del autor o autores.

A partir de la fecha de recepción y en un plazo no mayor de diez días hábiles se notificará al autor(es) la aceptación para envío a dictaminación por pares o, en su caso, la devolución de su texto. La dictaminación por pares será de doble ciego, esto significa que habrá anonimato entre dictaminadores y autores. La revisión se realizará por dos especialistas en el tema; de no coincidir los dictámenes, se recurrirá a un tercer dictaminador.

En un plazo máximo de tres meses, el autor recibirá la notificación del resultado:

Afirmativa

Con modificaciones

Negativa

La revista contará con los registros ISSN (Número Internacional Normalizado de Publicaciones Seriadas), DOI (Digital Object Identifier) y Creative Commons, los cuales se encuentran en trámite.

JP

EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

AEF MEXICO
AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO

[.mx/aefcm](https://www.mx/aefcm)

