

¿Cómo perciben las orientadoras una educación que incluya la muerte? Un estudio cualitativo¹

How do school counsellors perceive death education? A qualitative study

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-396-537

Victoria de Miguel Yubero
Agustín de la Herrán Gascón
Pablo Rodríguez Herrero

Universidad Autónoma de Madrid

Sandra Ruiz Ambit

Universidad Internacional de la Rioja

Resumen

Desde la Pedagogía de la muerte no se ha estudiado la percepción de los orientadores educativos hacia una educación que incluya la muerte, aunque se trate de un fenómeno y de un tema inherente a la vida que, en circunstancias como la actual de pandemia y post pandemia, sature la cotidianeidad y las vidas individuales y colectiva. El objetivo del estudio es conocer las percepciones de los orientadores sobre una educación que incluya la muerte. El diseño es cualitativo descriptivo. Participaron seis orientadoras de centros públicos de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato del contexto español. Se realizaron análisis de contenido temático y semántico, apoyado en el índice de Jaccard. Algunos resultados destacados, desde la perspectiva de las orientadoras, fueron: (1) La muerte está asociada a morbo, violencia y deshumanización, por los medios, redes sociales, películas y algunos videojuegos; los conocimientos de partida para la educación son inadecuados. (2) La educación que incluye

¹ Financiado por la Convocatoria Proyectos I+D+i Retos de la Sociedad 2017, referencia EDU2017-85296-R (AEI/FEDER, UE).

la muerte se asocia, primariamente, al acompañamiento en el duelo desde la tutoría; reconocen su valor didáctico desde asignaturas, temas transversales y plan de acción tutorial. (3) La educación que incluye la muerte es necesaria, controvertida y difícil. (4) Se requiere un cambio de perspectiva epistémica: de la salud o intervención psicológica, a la educativa o pedagógica. (5) Se precisa asumir que el protagonismo orientador es de los tutores. (6) La escuela debe diseñar y desarrollar, tanto una enseñanza que incluya la muerte, como planes de acompañamiento educativo en situaciones de duelo, adaptables a los alumnos, como parte del proyecto educativo del centro. La conclusión más relevante es que el aprovechamiento del potencial orientador de la Pedagogía de la muerte, tanto organizativo como didáctico, requiere la formación específica de orientadores, profesores y padres.

Palabras clave: Pedagogía de la muerte, educación que incluye la muerte, orientadores, currículo, escuela

Abstract

School counsellors' perceptions of death education have not yet been studied in Death Pedagogy, although death is a phenomenon intrinsic to life itself and, in circumstances like the current pandemic and post-pandemic, can be ubiquitous in everyday experience, both individual and collective. Thus the objective of this study was to ascertain school counsellors' perceptions of death education. The study design was qualitative and descriptive. Six counsellors working in Spanish state schools at early childhood, primary, secondary and sixth-form levels participated. A content analysis of topics and semantics was performed using the Jaccard index. Some notable views expressed by participants were: (1) death was associated with violence, prurience and dehumanization in the media, social media and some videogames, and hence the current social image of the topic was not suited to educational purposes; (2) death education was associated mainly with tutorial intervention in counselling for bereaved students, although its educational value in curriculum subjects, cross-curricular topics and tutorial action plans was also acknowledged; (3) death education was necessary, though controversial and problematic; (4) a shift of approach was needed, moving from health and psychological intervention towards education and pedagogy; (5) the leading role in counselling and guidance should be taken by tutors; (6) schools should design and implement not only death education but also bereavement counselling plans, adaptable to the student, as a part of the school educational project. The main conclusion was that in order to take advantage of the potential of Death Pedagogy in both organisational and didactic terms, specific training was required for school counsellors, teachers and parents.

Key words: death Pedagogy, death education, school counsellors, curriculum, schools

Introducción

Aunque Dewey (1902) consideró la relevancia de los currículos para la educación de los alumnos, su estudio teórico arranca con las aportaciones específicas de Bobbit (1912, 1918). Desde sus inicios, las perspectivas eficientista y progresista, se enfrentaron en sus planteamientos. Más allá de la búsqueda de su coexistencia (Apple, 1993; Franklin, 1986; Kliebard, 1986; Tanner, 1991), la tendencia dominante, hasta la actualidad, ha sido funcionalista y centrada en el desarrollo de habilidades y destrezas, pues respondía mejor a las necesidades profesionales, económicas y sociales. La mirada reconstruccionista (Pinar, 2003), enriqueció la reflexión y el cambio educativo, al incluir la perspectiva crítica y la ciudadanía democrática. Pero no apuntaron la necesidad de una educación que incluyese la muerte.

La muerte no está presente en el currículo (Herrán, Rodríguez, & Miguel, 2019; James, 2015; Stylianou & Zembylas, 2016; Rodríguez, Herrán, & Miguel, 2020a). Tampoco en los sistemas educativos nacionales, salvo excepciones, como Dinamarca o Australia (Lytje, 2016), que tienen protocolos, orientaciones y formación asociadas, para saber cómo desarrollar una Pedagogía de la muerte, bien desde la enseñanza, bien desde el acompañamiento de alumnos que pierden a un ser querido (Hinton & Kirk, 2015; Rodríguez, Herrán, Sánchez-Huete, & Pérez-Bonet, 2020b).

La pandemia de la COVID-19 ha hecho que la muerte pase a un primer plano, casi diariamente. Su preocupación constante ha alcanzado a los centros educativos y a sus profesionales. Los docentes reconocen la necesidad de una formación pedagógica sobre cómo tratar la muerte desde la tutoría, cuando sus alumnos tienen pérdidas significativas (Rodríguez et al., 2020b). Además, la incertidumbre ligada a la enfermedad y la muerte ha adquirido relevancia entre niños y adolescentes (Götz et al., 2020).

La ausencia de una respuesta educativa demandada profesionalmente resulta, cuanto menos, paradójica e incongruente, si se atienden a varios indicadores y observaciones, tanto circunstanciales, como perennes: (1) No se puede educar para la vida, como plantea la UNESCO (2014, 2015), sin incluir la muerte, porque la muerte integra esa vida; (2) la educación debe ocuparse de lo que más le importa al ser humano, aunque no lo demande, a riesgo de incompleción y desorientación; (3) la muerte siempre estará presente en lo individual y lo colectivo. Por ejemplo, como proceso biológico, fallecimientos, accidentes, atentados, guerras, barbaries, suicidios, pérdidas de biodiversidad, pandemias, etc.; (4) los fallecimientos significativos que afectan a los alumnos en las escuelas no son infrecuentes. En un estudio reciente (Rodríguez et al., 2020b), el 70.4% de una muestra de 683 docentes afirmó que sus alumnos habían tenido pérdidas de seres queridos en los últimos 5 años; (5) la comunidad educativa, incluidos docentes (Rodríguez et al., 2020b) y familias (Herrán, Rodríguez, & Serrano, 2020) son favorables a la inclusión de la muerte en la educación formal; (6) la educación que incluye la muerte y la finitud contribuye a una formación (en actitudes, valores, competencias, etc.) más cabal de personas y sociedades.

La Pedagogía de la muerte estudia la enseñanza y la educación que incluyen la muerte (Rodríguez et al., 2020a). El desarrollo científico de la 'Pedagogía de la muerte' puede fundamentarse en ocho dimensiones epistemológicas. Corr, Corr, & Doka (2019) han definido las dimensiones cognitiva, afectiva, conductual y valorativa, que pueden confluir en el diseño curricular. Los trabajos de Herrán et al. (2000) y Herrán & Cortina (2006) se han ocupado de añadir otras cinco: curricular, social, compleja, consciente y evolutiva. Por considerarse la muerte un tema 'transversal de transversales' (Herrán et al., 2000), no implica necesariamente más contenidos ni asignaturas, sino una mayor profundidad formativa en el educador y un currículo con más hondura pedagógica. Si la escuela no trata un tema radicalmente humano como la conciencia de muerte, su planteamiento educativo será necesariamente incompleto en su intención de educar para una vida más plena.

Desde la Pedagogía de la muerte se ha investigado la relación de la educación que incluye la muerte con: (1) Una formación para la ciudadanía y para la vida más completa, crítica y consciente (Corr et al., 2019; Herrán & Cortina, 2006; Mantegazza, 2004; Petitfils, 2016); (2) el diseño curricular (Herrán et al., 2019; Herrán et al., 2000; James,

2015; Stylianou & Zembylas, 2016; Rodríguez et al., 2020a); (3) hechos históricos, como el Holocausto (Lindquist, 2007; Tenzek & Nickels, 2017; Zembylas, 2011); (4) metodologías de enseñanza y recursos para una Didáctica de la muerte (Herrán & Cortina, 2006; Herrán et al., 2000); (5) la formación del profesorado (Herrán & Cortina, 2006; Herrán et al., 2000; Stylianou & Zembylas, 2020); (6) las percepciones de miembros de la comunidad educativa (Dyregrov, Dyregrov, & Idsoe, 2013; Herrán et al., 2020; Hinton & Kirk, 2015; Potts, 2013; Rodríguez et al., 2020b).

Estos últimos estudios encontraron actitudes favorables a la inclusión de la muerte en la educación, en docentes (Rodríguez et al., 2020b) y en familias (Herrán et al., 2020), con variables significativas, como el género –actitudes más favorables de mujeres– o las creencias religiosas –resultados más favorables en ateos–. Las investigaciones que han estudiado las percepciones de la comunidad educativa hacia la educación que tiene en cuenta la muerte han sido cuantitativas, con excepciones, como el estudio de casos (Potts, 2013) de docentes de educación primaria que han acompañado a alumnos que han perdido a una persona significativa.

Respecto al colectivo de orientadores educativos, apenas hay investigaciones reseñables. Hay investigaciones que analizan el impacto de la educación sobre la muerte en la formación de orientadores, en el ámbito de la salud mental (Doughty & Hoskins, 2011; Harrawood, Doughty, & Wilde, 2011; Servaty-Seib & Tedrick, 2014). Pero no se encuentran estudios de sus percepciones en el ámbito escolar. Esta ausencia de estudios en orientadores educativos es llamativa, considerando la relevancia profesional del orientador educativo. Puesto que sus funciones se desarrollan en el ámbito de la evaluación, el desarrollo psicopedagógico de los estudiantes y la formación e innovación del profesorado, cobran relevancia potencial como impulsores de proyectos, programas y acciones de formación y renovación pedagógica aplicada. Concretamente, las funciones del orientador educativo pueden ser fundamentales para promover la inclusión de la muerte en el currículo de las escuelas y para el diseño de protocolos y orientaciones para el apoyo y acompañamiento a los tutores cuando un estudiante tiene la pérdida de un ser querido (Cortina & Herrán, 2011; Doughty & Hoskins, 2011). Tanto la ausencia de investigaciones como la relevancia de la figura profesional del orientador educativo en el ámbito de la Pedagogía de la muerte, justifican la emergencia de estudios que abran una línea

de investigación conducente a la generación de conocimiento y la transferencia a planes de formación inicial y continua de orientadores, que incluyan la educación que tiene en cuenta la muerte.

En este sentido, se plantea un estudio de corte cualitativo que trata de responder a la pregunta de investigación: ¿Qué actitudes y percepciones tienen los orientadores de educación primaria, secundaria y bachillerato hacia una educación que incluya la muerte?

Método

Diseño del estudio

La investigación sigue una metodología cualitativa, a través de un diseño descriptivo. Asume que el conocimiento que emerge en esta investigación reside en la mirada, las experiencias y percepciones de los participantes. Se trata, por tanto, de observar el discurso generado por los testimonios de los participantes, desde su perspectiva. El estudio se centra, así, en describir y comprender las experiencias de los participantes (Marshall & Rossman, 2016), acerca de la educación que tiene en cuenta la muerte y de sus vivencias respecto al tema en el ámbito escolar.

La investigación tiene el informe favorable del Comité de Ética de la institución coordinadora.

Participantes y procedimiento

La población objeto de estudio son orientadoras de centros públicos de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato del contexto español. Se utilizó un tipo de muestreo intencional, tomando como criterio de inclusión la variable 'modalidad profesional de orientadores'. La muestra fue de 6 orientadoras, considerada adecuada, de acuerdo con los objetivos y al diseño metodológico del estudio (Tabla I). Cabe destacar que, en el contexto español, un único orientador realiza el asesoramiento psicopedagógico en 3 ó 4 centros educativos en las etapas de infantil y primaria, mientras que en secundaria hay un orientador por instituto. Todas las participantes son mujeres, adaptándose, *grosso*

modo, a la realidad sociodemográfica de la población objeto del estudio (Navarro & Casero, 2012).

Se invitó a participar a orientadores educativos de centros rurales y urbanos con los que el equipo de investigación tenía contacto. La selección y el contacto con los participantes se realizó respetando los procedimientos de información, confidencialidad y consentimiento informado. Las entrevistas se realizaron en despachos de sus centros docentes. Se generó un clima de entrevista agradable y confortable, grabándose en audio para su posterior transcripción.

TABLA I. Datos sociodemográficos de la muestra

| Formación inicial | Experiencia como orientadora | Nivel educativo | Entorno |
|-------------------------|------------------------------|--|---------|
| Magisterio y Pedagogía | 25 años | Colegio de Educación Infantil y Primaria (3-12 años) | Urbano |
| Psicopedagogía | 18 años | Colegio de Educación Infantil y Primaria (3-12 años) | Rural |
| Psicopedagogía | 17 años | Colegio de Educación Infantil y Primaria (3-12 años) | Rural |
| Psicología | 6 años | Colegio de Educación Infantil y Primaria (3-12 años) | Urbano |
| Magisterio y Psicología | 23 años | Instituto de Educación Secundaria (12-18 años) | Urbano |
| Pedagogía | 3 años | Instituto de Educación Secundaria (12-18 años) | Rural |

Instrumento

Se diseñó una entrevista semiestructurada, cuya validación fue realizada con un panel de 8 expertos en Pedagogía de la muerte. Se sometió a una valoración interjueces de manera individual para, posteriormente, poner en conjunto las consideraciones y depurar la entrevista hasta conseguir la versión definitiva.

El guion de preguntas se estructura en diferentes secciones: (1) Características del participante (formación, años de experiencia, centro educativo, etc.); (2) cuestiones sobre el lugar de la muerte en la sociedad;

(3) cuestiones sobre cómo educar teniendo en cuenta la muerte y el papel de los orientadores educativos, y (4) cuestiones sobre la inclusión de la muerte en el currículo.

Estrategia y racionalidad del análisis de datos

Los datos se analizaron de acuerdo con el proceso establecido por Miles, Huberman, & Saldaña (2013), que se concreta en un análisis de contenido en tres etapas:

- Etapa 1: Análisis de contenido temático. Sin codificación previa, se accedió a la realidad fenoménica, identificando posiciones discursivas de las participantes.
- Etapa 2: Análisis de contenido semántico. Tras una primera categorización y codificación del discurso, se procedió a reducir los datos, de manera que las categorías y subcategorías que no se codificaron o lo hicieron de una manera exigua, se eliminaron, o incluyeron en otras. De esta forma, se buscaba la saturación de la información. Se utilizó el Índice de Jaccard (I_j) por similitud de codificación, coeficiente que da a conocer la intensidad de las relaciones entre elementos o conjuntos (*clusters*).
- Etapa 3: Se procedió a la interpretación de resultados y verificación de las conclusiones.

Las categorías principales atienden a las razones fundadas y visión que las orientadoras tienen de la educación que incluye la muerte y los diferentes agentes sociales que influyen en la educación: sociedad, familia, profesores, orientadoras, escuela y alumnos.

El análisis se realizó con el apoyo del software informático NVIVO 12 de análisis de datos cualitativo.

Resultados

En un primer análisis temático del discurso de las orientadoras, se dan a conocer las frecuencias (n) y porcentajes (%) de las ideas más relevantes que han definido sus posiciones. Para el conteo de las frecuencias y

porcentajes, se tomaron como criterio los 20 primeros términos con una longitud igual o mayor de 5 caracteres.

La longitud se estimó teniendo en cuenta la familia semántica de la educación sobre la muerte, identificada y validada en estudios precedentes (Rodríguez et al., 2020a). Se depuró la lista en una única ocasión, descartando las “*word stop*” o “palabras vacías”, que no aportan contenido al análisis.

“Muerte” es el término más frecuente ($n = 195$), aglutinando una gran carga porcentual (26.03%). Se debe a la naturaleza de la investigación, pues es el eje central del estudio. A continuación, se encuentra “niños”, que aparece en 58 ocasiones (7.74%). Tiene sentido, al ser el colectivo final sobre el que recae el estudio. Las $n = 43$ ocasiones en las que aparece “formación” (5.74%) pone de manifiesto la relación en el discurso de las orientadoras entre la muerte y la educación o formación. Con esa misma carga, aparece el término “familia” ($n = 38$; 5.72%), donde se hace referencia a la necesidad de una coordinación familia-escuela. La presencia notable de “duelo” ($n = 38$; 5.07%) permite conocer cómo entienden las orientadoras la educación que incluye la muerte; esto es, más centrada en el acompañamiento paliativo que en una vía normalizadora o curricular. El término “currículo” no forma parte del discurso sobre muerte y educación de las participantes.

Prosiguiendo con el estudio temático, pero ya haciendo uso de la categorización y codificación de los testimonios, se presentan los temas más recurrentes en cada una de las categorías (sociedad, escuela, familia, profesores, orientadoras, niños). Asimismo, se presentan también las relaciones más significativas del análisis de contenido semántico, indicándose el Índice de Jaccard (Ij), correspondiente a varias ideas fuerza que surgen en el análisis.

Sociedad

Las orientadoras consideran que la muerte en la sociedad es un tema “tabú” ($n = 7$; P_4 : “El hecho de que no lleven a los niños a los funerales, a los entierros y demás, porque bueno... Por ese supuesto trauma que va a tener... Entonces bueno, pues yo creo que se está viviendo así. Se está viviendo desde el desconocimiento”) y apuntan a una posible “inconsciencia” acerca de muerte, entre la población ($n = 7$; P_6 : “En

general, pues todos queremos ser 'happy guays' porque tenemos una sociedad 'happy guay' y las cosas que son problemas no las queremos. Nos molesta”).

También consideran que la sociedad entiende la muerte con “connotaciones negativas” (pena, miedo, etc.) (n = 4; P₅: “Esa sensación de ‘pobrecito’, de ‘te acompaño’, ¿no? Con una sensación de, pues eso, de pena”) y hay quien afirma que existe una “indiferencia” generalizada al respecto (n = 3; P₄: “Lo que transmiten los padres a los niños es ignorar la muerte, evadirla, no hablar de esos temas, es un tema tabú y a mí, por ejemplo, me preocupa”). Las dos primeras ideas (“tabú” e “inconsciencia”) correlacionan en un $I_j = .82$.

La consideración de la muerte como tabú parece estar ligada a la interpretación de que la muerte es “un tema no prioritario” para la población, al menos externamente (n = 5; I_j = .5; P₅: “Entonces, como no se tiene normalizado, es que los medios de comunicación, las noticias son muy rápidas, muy traumáticas... O sea, todo muy tal y pasan de pronto a otra cosa con la fiesta o con lo que sea”).

También lo relacionan con la presencia de la muerte en la “religión” (n = 2; I_j = .66; P₅: “O sea, la muerte estaba como muy aislada. O sea, siempre ha estado muy presente también por el tema religioso”) y con la “morbosidad y violencia” explícitas con que se presenta en los medios de comunicación (n = 2; I_j = .5; P₄: “Afecta un poquito el hecho de que tenemos tanta violencia y tanta muerte en los medios de comunicación, en las películas, que se está como banalizando. Que parece que a uno le disparan y como que en el juego luego revive... Entonces, una muerte falsa, una temporalidad que luego pasa (...) luego cuando vaya a suceder de verdad, pues va a conllevar un problemilla el confrontar ese momento”).

La alternativa que observan para que la sociedad ayude a normalizar la muerte en la educación se centra en generar “más cultura general” entre la población (n = 3; P₂: “Yo creo que ellos enfrentan más jóvenes, más de pequeños. Lo amplían a los pequeños. Yo creo que nosotros -los payos-, solemos... A los niños no acercarlos. Bueno, también depende y a lo mejor... Ahí, ¿ves?”).

Escuela

A pesar de que las participantes consideran que, hoy en día, la muerte se caracteriza por su “falta de normalización en la escuela” ($n = 7$), en general consideran que “la muerte debería incluirse en la educación” ($n = 4$), con afirmaciones como la de la participante P_4 : “Yo creo que no he conocido ningún cole que haya tratado la muerte como tema transversal. Ojalá”. Estas ideas se correlacionan moderadamente con un $I_j = .4$. En una ocasión hablan de que únicamente la escuela, cuando lo incluye, lo hace desde un enfoque “religioso” ($n = 1$; P_4 : “Los que no vamos a religión o no llevamos a religión a nuestros hijos, lo tenemos un poco más complicado”).

Priorizan el tratamiento de la muerte desde un enfoque más “paliativo (centrado en situaciones de pérdida)” ($n = 5$), con intervenciones como la de la P_3 : “Se elabora el duelo, pues en el caso de los más mayores se acompaña un poco más a la familia y rezando, a lo mejor, un pequeño ritual de despedida” (...); “Se hizo un pequeño homenaje en los jardines en el que participaron los chavales que hicieron una canción. Sí que se le hizo, pues, un ritual de despedida al compañero”.

Asocian la inclusión de la muerte en la enseñanza a más contenidos, aludiendo a la “sobrecarga” docente ($n = 1$; P_5 : “Por supuesto que la escuela tiene una responsabilidad en educación, pero la escuela no es responsable de todo y hay que asumir responsabilidades”). Asimismo, la relacionan con la “coordinación escuela-familia” ($n = 4$; $I_j = .5$; P_3 : “Claro que luego (incluir o no la muerte en la educación) también depende un poco de las ideas de los padres, ¿no? Si son más religiosos o no”) y con la “formación a profesionales de la educación” en general para que se llegue a enseñar sobre la muerte de manera adecuada ($n = 1$; P_3 : “Ahí yo creo que tiramos un poco de improvisación. Pero esto es como todo: hasta que no tienes un primer caso, pues es todo, un poco, investigar, ver que hay sobre el tema, a ver qué se puede trabajar...”). Las participantes vinculan estos dos últimos aspectos con un $I_j = .5$.

Familia

Las orientadoras consideran que existe “necesidad de formación” ($n = 9$) de las familias de los estudiantes, sobre una educación que incluya

la muerte. Al respecto, reciben demandas de orientación por parte de las familias (P₅: “Nos preguntan, les asesoramos y si no es nuestra competencia, les ayudamos a cómo es la gestión”). Esta idea correlaciona totalmente con la “falta de recursos” de las familias sobre una educación que incluya la muerte (n = 6; I_j = 1). Por ejemplo, P₄ indica: “Para que te hagas a la idea, evité tanto la frustración de los niños que el día del entierro de su madre, se les llevó a la Warner (parque de atracciones)”.

Pero también vinculan la “falta de recursos” y la “necesidad de formación” con la “sobrepotección” (n = 6; I_j = .6, respectivamente) que muestran los padres y madres hacia sus hijos e hijas (P₅: “Más que una protección es una sobrepotección, que al final no beneficia al desarrollo del niño. Con ello, le estamos incapacitando para desarrollar habilidades necesarias para ser autónomo y para tener un desarrollo integral”). Es decir, para las orientadoras, la “falta de recursos” de las familias va asociada a la “sobrepotección” y a su “necesidad de formación”.

Ante su falta de formación, las familias actúan, como cualquier otro educador, desde lo que consideran preferible -sea o no acertado- (n = 3; P₄: “La madre, por supuesto, estaba tirando de sentido común. Lo estaba haciendo bien. Lo que pasa que estaba preocupada porque el duelo se estaba alargando...”). La “acción con base en las experiencias propias” se relaciona con la “necesidad de formación” en un I_j = .6. Por otro lado, hay orientadoras que indican cómo las familias comprenden la inclusión de la muerte desde un “enfoque laico” (n = 1; P₂: “Independientemente de que seas católico o no, pues sí que podría... Bueno, pues a lo mejor prepararlos para que la vivan con cierta normalidad”).

Las orientadoras muestran la mayoritaria necesidad de una “coordinación escuela-familia” para educar a los niños incluyendo la muerte, para evitar contradicción y confusión en los alumnos (n = 19; P₂: “Si no hay un mensaje unísono de todos diciendo lo mismo... Entonces, pues bueno, confundimos más a los niños todavía. Por eso hay que estar en contacto con las familias”). La necesaria “coordinación escuela-familia” correlaciona en un I_j = .7 con la “necesidad de formación”.

Profesores

El concepto de muerte de los docentes (según las orientadoras entrevistadas) entiende la pérdida como parte de la vida (n = 2; P₆: “Creo

que como todo el mundo está pensando que como forma parte de la vida hay que abordarlo de alguna forma antes de que esto...”).

Por otro lado, destaca la consideración mayoritaria del “enfoque paliativo (respuesta al duelo)” de la educación sobre la muerte ($n = 13$; P_4 : “Cuando sucede, afecta, y afecta mucho a los tutores cuando hay situaciones en las que ha habido un fallecido o algún progenitor del niño o de la niña, o algo, un abuelito [que es muy típico los abuelitos], pues los tutores suelen abordar el tema”). También subrayan la “sobrecarga” que creen que tienen los docentes ($n = 7$; P_5 : “Después, los profes, la sociedad constantemente les está mandando otro tipo de mensajes que, aparte de eso, tiene que usted educar en valores, en emociones, en el duelo, tiene que usted buscarle... O sea, al final todo pasa... [...] En los hombros de los profesores”).

Las orientadoras consideran que la muerte tiene “relación con disciplinas”, desde las que se puede educar en la muerte ($n = 5$; P_4 : “Música, plástica...”; P_6 : “Uno de los temas a tratar podría ser este porque forma parte de la vida. Pero también lo puedes abordar desde Ciencias Naturales, Historia... Depende un poco. A lo mejor desde todos los sitios se puede abordar, porque también hay mucha literatura para abordarlo”). Además de las disciplinas, las orientadoras consideran la relevancia del “plan de acción tutorial” para educar en la muerte a los estudiantes ($n = 12$; $I_j = .8$; P_3 : “Bueno, pues, a lo mejor, de forma transversal, pues ver una peli, ¿no? O leer algún libro sobre el tema, ¿no? Eso desde la tutoría”). Las orientadoras que observan la “relación con disciplinas”, también consideran que tiene cabida desde el “plan de acción tutorial”, con una correlación destacada ($I_j = .8$).

Por su lado, se considera que “sí es relevante” incluir la muerte en el marco de la enseñanza de algunos “temas transversales clásicos” ($n = 3$; $I_j = .75$; P_1 : “Esos son temas que hay que tratar. Igual que educación para la salud. Se puede trabajar la muerte a través de educación para la salud, de verlo como algo normalizado, pero también que aprendan a gestionar sentimientos”).

Las orientadoras son conscientes de la “necesidad de formación” que los docentes tienen sobre la educación que incluye la muerte ($n = 5$; P_5 : “Y los profesores, al final, somos personas, somos padres (...) también mamamos esta tendencia social de evitar esta frustración y el dolor y que los niños no sufran. Entonces, yo creo que sí, que estaría muy bien que estuviésemos formados los profesionales al respecto, sí”). Pese a

ello, alguna participante muestra una relativa “indiferencia” en relación con la muerte y su *educatividad* (P₂: “Pues no. Así específicamente, no [trataría el tema de la muerte]”). Respecto a los temas a incluir en dicha formación, se alude a contenidos, metodología y recursos relacionados con la educación sobre la muerte para su “inclusión curricular en las asignaturas” (n = 3; P₂: “Formación en principio a docentes, de metodología y contenidos. Contenidos y metodología, sobre todo, porque la metodología, en este caso, es muy importante”), temas transversales o al proceso de “acompañamiento en situaciones de duelo” (n = 9; I_j = .6; P₄: “bases psicológicas del proceso de duelo. O sea, de cómo se hacen esos procesos para conocer cómo esa persona va a gestionar sus duelos, problemas que puede haber en esa gestión de duelos”).

Destacan la necesidad de “planificación del periodo de duelo” por parte de los docentes (n = 6; P₅: “[Nos preguntan] ‘¿Te parece...? He hecho esto’. ‘Pues me parece estupendo’, les das cuatro pautas y les dices ‘si ves que esto sigue en el tiempo, dímelo y vamos a tener un control’”) y su inclusión dentro del “proyecto educativo de centro” (n = 5; P₂: “Forma parte de la programación y en este centro se trabaja”), correlacionando con un I_j = .8.

Orientadores

En esta categoría se presentan los resultados respecto al concepto de muerte de las propias orientadoras y su posible papel en el diseño y desarrollo de una educación que incluya la muerte.

Las orientadoras manifiestan tener un concepto de muerte diferente al que, en su opinión, tienen los docentes, en su caso, relacionado con las “muertes parciales” (n = 6; P₅: “pero vamos, pero con el duelo, con la separación [de progenitores]... Es como un proceso más”). Como los profesores, también, en algunos casos, la relacionan con el “ciclo vital” (n = 3; P₆: “Forma una parte más de la vida. Todos nacemos para morir [risas]. O sea, lo tenemos que aceptar como tal”) y con la “muerte universal” (n = 1; P₅: “igual que se muere un perrillo, un gatillo, un tal... Pues que la muerte está, es parte de todo”).

Las orientadoras parecen mostrar una actitud positiva hacia la “inclusión de la muerte en la educación” (n = 13; P₄: “Yo tengo clarísimo que sí. Pero un sí enorme, grandísimo, subrayado, en negrita y fluorescente. O sea,

claro, sí, sí, sí. Sobre todo, fíjate... Por compensar desigualdades, porque es que desde la familia no lo abordan”) y definen, consecuentemente, la “necesidad de formación” que tienen (n = 12; P₁: “muchas cosas las abordamos, pero no tenemos las herramientas, que es lo que veo... Mucho de depresiones, de medicación, trabajamos la inteligencia emocional... Y luego hay muchas dificultades para llevarlo a la práctica, porque la teoría admite mucho, pero luego hay que pensar...”).

Esta opinión, casi generalizada, no es asumida por todas las participantes. Una muestra su “escepticismo” por la falta de demanda social y de su elaboración formativa del tema (n = 4; P₂: “Y esto la verdad es que ni se ha planteado por mi parte ni por la parte de familias... No, como si no...”)

e “incomprensión” (n = 4; P₂: “Es que la muerte... Tampoco sabría cómo, si te digo la verdad... Desde qué punto de vista, así como... No sé si para ayudarles a ellos a enfrentarse a la muerte, no sé, no sé...”)

ante la temática, al mismo tiempo que otras participantes entienden la Pedagogía de la muerte como “objeto de innovación educativa” (n = 2; P₄: “A mí me parecería súper chulo que fuese un objeto de innovación, pero bueno... Yo creo que sí, que poco a poco...”).

Consideran que los docentes deben intervenir como tutores en situaciones de duelo (“enfoque paliativo”) y definen su papel cuando el alumno pierde a seres queridos (n = 22; P₁: “El Departamento de Orientación tenemos la función un poco de coordinar y asesorar, pero asesorar en el servicio”), correlacionando totalmente la acción educativa con la “necesidad de formación” (I₁ = 1).

También se hace referencia a la “sobrecarga” de trabajo de los orientadores (n = 6; P₆: “Pero esto, como el día día te va enrollando y cada vez tienes menos tiempo y vienes menos tiempo a los centros y eso, pues al final solo damos respuesta a las situaciones problemáticas”) y a la ambigüedad con la que consideran su perfil las familias (P₃: “Yo cuando dicen algunos papás [porque damos muchas orientaciones a padres], entonces te dicen ‘no, es que...’. Digo ‘no, no.’”).

En general, las orientadoras muestran una actitud favorable a recibir formación en Pedagogía de la muerte con enfoque de acompañamiento, junto con el resto de la comunidad educativa. Así, P₂ indica: “Esto está pasando. Queremos información, apoyos, asesoramiento, qué tenemos que hacer y qué podemos hacer... Pero que no sea un cajón de sastre”. Especialmente, en coherencia con la visión que tienen de la educación sobre la muerte descrita con anterioridad, respecto al “acompañamiento

en situaciones de duelo” (n = 15; P₆: “un poco todas las etapas por las que se pasa, como cualquier emoción, como cualquier duelo... Las etapas que pasa... Porque eso lo estudiamos en la carrera todos... Lo que es el duelo ¿no? Y también ver bibliografía”).

En menor medida, demandan formación sobre su “inclusión curricular y en las asignaturas y temas transversales” (n = 6; P₆: “y por último un poco material didáctico y recursos que se pueden... Que se puedan utilizar en las diferentes edades y momentos”).

Niños

Las orientadoras consideran que a los niños “no les interesa” la muerte (n = 5), salvo cuando tienen “experiencias cercanas” (n = 11) (P₅: “A ver, como interés por el tema, no. Cuando hay un suceso, sí. Cuando hay un suceso”). Afirman que en educación infantil (3-6) la muerte se trata con normalidad educativa (n = 5; P₅: “Yo creo que, en Infantil, con más naturalidad. Es lo que ellos sacan de forma más espontánea ‘mi mascota, mi perrito’. O sea, en infantil se trabaja mucho las emociones y los niños tienen esa espontaneidad”).

Desde primaria -dicen- aparecen en los niños sentimientos bloqueantes respecto a la muerte. Por su desarrollo cognoscitivo, asocian muerte, miedo e incertidumbre (n = 6; P₃: “el tema de la muerte sí, desde esta edad que te decía a los 6 o así... Yo creo que es un poco por miedo. O sea, que les da el miedo de ‘¿te vas a morir?’ ‘¿y qué va a pasar?’”). Asimismo, consideran que los niños capaces de integrar con cierta naturalidad la muerte en su educación, podrían ser “referencias educativas para los demás” (n = 7; P₅: “Bueno, te lo planteas, o cualquier proyecto con los que colaboramos... Claro, muy bien, pero luego... y los críos luego van por delante de nosotros”).

Para clarificar los resultados, en la Tabla II se expone una síntesis de intensidad de asociaciones, según el Índice de Jaccard (Ij), surgidas entre las percepciones de las orientadoras sobre una educación que incluye la muerte. Su interpretación es la siguiente: quien, en sus intervenciones, ha hecho referencia al “código A”, también ha hecho referencia al “código B”, de manera sistemática.

TABLA II. Correlaciones entre códigos

| Categoría | Código A | Código B | I_j |
|------------------|------------------------------------|---|----------------------|
| Sociedad | Tabú | Inconsciencia | .82 |
| | Tabú | Tema no prioritario | .5 |
| | Tabú | Religión | .66 |
| | | Morbosidad y violencia | .5 |
| Escuela | No normalización | Sí es relevante | .4 |
| | Sí es relevante | Coordinación escuela-familia | .5 |
| | Coordinación escuela-familia | Formación a profesionales de la educación | .5 |
| Familia | Falta de conocimiento | Necesidad de formación | 1 |
| | Falta de conocimiento | Sobreprotección | .6 |
| | Sobreprotección | Necesidad de formación de las familias | .6 |
| | <i>Educatividad</i> | Necesidad de formación de las familias | .6 |
| | Coordinación familia-escuela | Necesidad de formación de las familias | .7 |
| Profesores | Relación con disciplinas | Acción tutorial | .8 |
| | Sí es relevante | Temas transversales clásicos | .75 |
| | Necesidad de formación | Acompañamiento en situaciones de duelo | .6 |
| | Planificación del periodo de duelo | Proyecto educativo de centro, plan de acción tutorial | .8 |
| Orientadoras | Paliativo (centrado en el duelo) | Necesidad de formación | 1 |

Como se puede apreciar en la Tabla II, las orientadoras relacionan la condición de “tabú” social de la muerte con la falta de conciencia aplicada ($I_j = .82$), su irrelevancia social ($I_j = .5$), su vinculación al discurso religioso ($I_j = .66$) o la mirada violenta o morbosa de los medios, redes sociales, películas y algunos videojuegos ($I_j = .5$).

Respecto a la escuela, las orientadoras relacionan la relevancia de la educación que tiene en cuenta la muerte con la necesidad de una coordinación educativa adecuada entre familia y escuela ($I_j = .5$). Esta

coordinación se debiera basar, fundamentalmente, en la formación de los profesionales de la educación ($I_j = .5$) y de las familias ($I_j = .7$).

La formación a familias sobre su papel en la educación que incluye la muerte con sus hijos se asocia a su sobreprotección ($I_j = .7$), ausencia de conocimientos y competencias relacionadas ($I_j = 1$) y con la *educatividad* de la muerte ($I_j = .6$).

Sobre cómo podría el profesorado enseñar teniendo en cuenta la muerte, las orientadoras apuntan a su inclusión en asignaturas y en la acción tutorial ($I_j = .8$), y desde temas transversales clásicos ($I_j = .75$).

Se demanda formación docente para acompañar en situaciones de pérdida ($I_j = .6$). Asimismo, hay unanimidad en demandar formación en acompañamiento para las orientadoras ($I_j = 1$).

Se requiere incluir la educación que incluye la muerte en los documentos de planificación del centro, como el proyecto educativo, el plan de acción tutorial o la planificación del período de duelo en la escuela ($I_j = .8$).

Discusión

El enfoque cualitativo permite observar actitudes, aperturas, bloqueos, dificultades o vivencias de las participantes, acerca de una educación que incluya la muerte en la escuela. La discusión de resultados se organiza en torno a tres ejes: (1) Sociedad, muerte y niños. (2) Objeto y alcance de la Pedagogía de la muerte; y (3) la práctica de una educación que incluya la muerte en los centros.

Con respecto a la muerte en la sociedad (1), las orientadoras observan que la muerte es un tema tabú socialmente condicionado, que afecta a sus alumnos. Esta percepción es compartida por toda la comunidad educativa, tanto el profesorado (Rodríguez et al., 2020b) como las familias (Herrán et al., 2020). La condición de tabú quizá tenga que ver con el modo en que la propia sociedad la trata. Predomina una idea trivializadora, deshumanizada, promovida por los medios de comunicación, las redes sociales (Selfridge & Mitchell, 2020) y algunos videojuegos (Maté, 2018), que impactan en la percepción de niños y adolescentes. Pareciera que su discurso y su normalización se complican fuera del ámbito de las religiones, como algunas participantes afirman. Algunas orientadoras aseguran que a los niños no les interesa la muerte, salvo si tienen

“experiencias cercanas”. En Herrán et al. (2000) y en Herrán & Cortina (2006) se constató que los niños de 3-6 años, incluían la muerte en su discurso y en sus juegos de una manera natural, y que a los de primaria y secundaria les interesa indudablemente, de forma distinta, más allá del duelo.

Sobre el objeto y alcance de la Pedagogía de la muerte (2), el discurso de las orientadoras relaciona la educación que incluye la muerte, sobre todo, con la respuesta ante la pérdida desde la tutoría (Corr et al., 2019; Herrán et al., 2000). Se asume que la escuela debe planificar protocolos y acciones de acompañamiento educativo por duelo flexibles y adaptables a las necesidades de los niños y adolescentes (Akerman & Statham, 2014; Cortina & Herrán, 2011). También se reconoce el valor de la enseñanza desde asignaturas, temas transversales y plan de acción tutorial. No aparecen otras posibilidades educativas, relacionadas, por ejemplo, con el plan de atención a la diversidad o a metodologías, como los ‘momentos significativos’ y las ‘muertes parciales’ (Dennis, 2009; Herrán et al., 2000), o ‘*teachable moments*’ (Eyzaguirre, 2006; Corr et al., 2019). Es unánime la valoración de las orientadoras del alcance de la Pedagogía de la muerte y sus posibilidades, tanto didácticas como organizativas. Hay acuerdo en que es necesaria la formación de todos los educadores de la comunidad educativa (orientadores, docentes y familias). Esta consonancia coincide con otras investigaciones (Dyregrov et al., 2013; Herrán et al., 2020; Hinton & Kirk, 2015; Potts, 2013; Rodríguez et al., 2020b). Al preguntarles sobre el contenido de esta formación, se alude a su carácter aplicado: procedimientos, recursos y metodologías. Sin negar la relevancia de lo práctico, Herrán & Cortina (2006) consideran que la Pedagogía de la muerte, desde su condición de tema radical y profundo, requiere una autoformación teórica suficiente, con base en la conciencia.

Con respecto a la práctica de una educación que incluya la muerte en los centros (3), las orientadoras observan que la muerte no está integrada en la educación de las escuelas, por su condición de tabú social en el entorno escolar. Esta percepción coincide con estudios anteriores (Herrán et al., 2000; Herrán et al., 2020; Potts, 2013; Rodríguez et al., 2020b). La identifican como un reto complejo, controvertido y difícil (Simon, 2011; Zembylas, 2014). Le es de aplicación el concepto ‘*difficult knowledge*’ (Garret, 2017) aplicado a la educación. Otra clase de dificultades provienen de la creencia en que su inclusión curricular se va a traducir en sobrecarga educativa. Pero su normalización pedagógica

no plantea, necesariamente, más saberes disciplinares, sino mayor profundidad o contenidos más universales. Por ejemplo, en Herrán et al. (2019), se evidencia el sinsentido pedagógico de incluir en el currículo de secundaria el “holocausto”, y no incluir el “genocidio”, por ser el primero uno de los muchos habidos en la historia.

Otra cuestión de gran interés pedagógico tiene que ver con dos posibles dificultades de las orientadoras. La primera es definir la orientación educativa desde una perspectiva pedagógica, y no desde la intervención psicológica o la salud. La segunda es saber que su papel es subsidiario, respecto a los tutores (Herrán & Cortina, 2006; Herrán et al., 2000), tanto en el enfoque educativo previo, como paliativo. El orientador educativo, asumiría así una posición de respaldo, salvo en casos de duelos complicados (Kroen, 1996), donde podría intervenir o derivar.

Conclusiones y limitaciones del estudio

Desde los resultados obtenidos y su discusión, se definen las siguientes conclusiones: (1) Según la perspectiva de las orientadoras participantes, hoy en día, la muerte se caracteriza por su “falta de normalización en la escuela”: es un tema tabú en la sociedad y en la escuela, está trivializada, asociada a lo trágico, lo violento y lo morboso. De ahí que una actitud frecuente de las orientadoras sea ayudar a los alumnos a enfrentarse a la muerte. (2) Comparadas con las aportaciones teóricas realizadas hasta la fecha, la noción de las participantes sobre una educación que incluya la muerte es limitada, especialmente centrada en el duelo y asociada a ayudar al alumno a enfrentarse a la muerte. Estas percepciones sitúan a la muerte aún más lejos de la educación. (3) La ambigüedad y psicologización de la orientación educativa dificultan definir con claridad y adecuación pedagógica las implicaciones organizativas y didácticas de una educación que incluya la muerte, tanto desde una perspectiva normalizada y previa, como paliativa. (4) Es necesaria una formación pedagógica sobre la educación que incluye la muerte, para orientadores, docentes y familias. (5) Las relaciones entre los resultados y la investigación disponible permiten comprender mejor las carencias y posibilidades de una educación que incluye la muerte, en el marco de una educación para una vida más consciente. (6) La inclusión en la

educación y el currículo de un tema radical como la muerte permite vislumbrar un camino para una posible evolución curricular y educativa (Herrán & Cortina, 2006).

Finalmente, es preciso reconocer algunas limitaciones del estudio. Una muestra mayor y representativa de las distintas regiones españolas permitiría comparar las percepciones de orientadores educativos de distintas etapas educativas y contextos. Futuros estudios con una muestra mayor y con una perspectiva fenomenológica pueden profundizar en las cuestiones tratadas en esta investigación, considerada de carácter preliminar, por la ausencia de investigaciones sobre la temática. Asimismo, el rol de la orientación educativa sobre una educación que incluye la muerte podría haberse evaluado desde la perspectiva de otros actores de la comunidad educativa. Estas limitaciones definen futuras investigaciones de una disciplina fértil, como la Pedagogía de la muerte, con el anhelo de contribuir a completar, un poco más, la educación del ser humano, la Pedagogía y, dentro de ella, la Orientación Educativa.

Referencias bibliográficas

- Akerman, R., & Statham, J. (2014). *Bereavement in childhood: The impact on psychological and educational outcomes and the effectiveness of support services*. Childhood Wellbeing Research Centre.
- Apple, M. (1993). The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense? *Teachers College Record*, 95(2), 222-241. doi: 10.1080/0159630930140101
- Bobbitt, F. (1912). The elimination of waste in education. *The Elementary School Teacher*, 12(6), 259-271. Doi: 10.1086/454122
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Houghton Mifflin.
- Corr, C., Corr, D., & Doka, K. (2019). *Death and dying, life and living*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Cortina, M., & Herrán, A. de la (2011). *Pedagogía de la muerte a través del cine*. Universitas.
- Dennis, D. (2009). *Living, dying, grieving*. Jones and Barlett Publishers.

- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. The University of Chicago Press.
- Doughty, E. A., & Hoskins, W. J. (2011). Death education: An internationally relevant approach to grief counseling. *Journal for International Counselor Education*, 3, 25-38. <https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=jice&httpsredir=1&referer=>
- Dyregrov, A., Dyregrov, K., & Idsoe, T. (2013). Teachers' perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2), 125-134. doi: 10.1080/13632752.2012.754165
- Eyzaguirre, R. (2006). *Teachable moments around death: An exploratory study of the beliefs and practices of elementary school teachers*. [Doctoral dissertation, University of California].
- Franklin, B. M. (1986). *Building the American community. The school curriculum and the search for social control*. Falmer Press.
- Garrett, H. J. (2017). *Learning to be in the world with others: Difficult knowledge and social studies education*. Peter Lang.
- Götz, M., Mendel, C., Lemish, D., Jennings, N., Hains, R., Abdul, F., Alper, M. et al. (2020). Children, COVID-19 and the media: A study on the challenges children are facing in the 2020 Coronavirus crisis. *Televizion*, 33, 4-9. <https://portal.findresearcher.sdu.dk/en/publications/children-covid-19-and-the-media-a-study-on-the-challenges-childre>
- Harrowood, L., Doughty, E. A., & Wilde, B. (2011). Death education and attitudes of counselors-in-training toward death: an exploratory study. *Counseling and Values*, 56, 83-95. doi: 10.1002/j.2161-007X.2011.tb01033.x
- Herrán, A. de la, & Cortina, M. (2006). *La muerte y su Didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Universitas.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Bravo, S., & Freire, M. V. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. Ediciones de la Torre.
- Herrán, A. de la, Rodríguez, P., & Miguel, V. de (2019). ¿Está la muerte en el currículo español? *Revista de educación*, 385, 201-226. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-422
- Herrán, A. de la, Rodríguez, P., & Serrano, B. F. (2020). Do parents want death to be included in their children's education? *Journal of Family Studies*. doi: 10.1080/13229400.2020.1819379
- Hinton, D., & Kirk, S. (2015). Teachers' perspectives of supporting pupils with long-term health conditions in mainstream schools: A narrative

- review of the literature. *Health and Social Care in the Community*, 33(2), 107-120. doi: 10.1111/hsc.12104
- James, S. (2015). *The nature of informed bereavement support and Death Education in selected English primary schools*. [Doctoral dissertation, University of Hull].
- Kliebard, H. (1986). *The struggle for the american curriculum, 1893-1958*. Routledge.
- Kroen, W. C. (1996). *Helping children cope with the loss of a loved one*. Free Spirit Publishing.
- Lindquist, D. H. (2007). Avoiding inappropriate pedagogy in middle school teaching of the Holocaust. *Middle School Journal*, 39, 24-31. doi: 10.1080/00940771.2007.11461610
- Lytje, M. (2016). The Danish bereavement response in 2015—Historic development and evaluation of success. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(1), 140-149. doi: 10.1080/00313831.2016.1212258
- Mantegazza, R. (2004). *Pedagogia della Morte*. Milano: Città Aperta.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Design in qualitative research*. Sage.
- Maté, D. (2018). La representación de la muerte en el videojuego. *Jangua Pana: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 17(1), 61-71. doi: 10.21676/16574923.2296
- Miles, M. Huberman, A.M, & Saldaña, J. (2013). *Qualitative data analysis – International student edition: A methods sourcebook*. Fourth.
- Navarro, C., & Casero, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *ESE. Estudios sobre Educación*, 22, 115-132. <https://hdl.handle.net/10171/22628>
- Petitfils, B. (2016). Encountering mortality: A decade later, the pedagogical necessity of Six Feet Under. *International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 13(3), 249-260. doi: 10.1080/15505170.2016.1220876
- Pinar, W. F. (2003). *What is curriculum theory?* Routledge.
- Potts, S. (2013). Least said, soonest mended? Responses of primary school teachers to the perceived support needs of bereaved children. *Journal of Early Childhood Research*, 11(2), 95-107. doi: 10.1177%2F1476718X12466201
- Rodríguez, P., Herrán, A. de la, & Miguel, V. de (2020a). The inclusion of death in the curriculum of the Spanish Regions. *Compare*:

- A Journal of Comparative and International Education*. doi: 10.1080/03057925.2020.1732192
- Rodríguez, P., Herrán, A. de la, Pérez-Bonet, G., & Sánchez-Huete, J. C. (2020b). What do teachers think of death education? *Death Studies*. doi: 10.1080/07481187.2020.1817176
- Selfridge, M., & Mitchell, L. (2020). Social media as moral laboratory: street involved youth, death and grief. *Journal of Youth Studies*. doi: 10.1080/13676261.2020.1746758
- Servaty-Seib, H. L., & Tedrick, S. J. (2014) Using service- learning to integrate death education into counselor preparation, *Death Studies*, 38(3), 194-202. doi: 10.1080/07481187.2012.738774
- Simon, R. I. (2011). A shock to thought: Curatorial judgment and the public exhibition of 'difficult knowledge'. *Memory Studies*, 4(4), 432-449. doi: 10.1177%2F1750698011398170
- Stylianou, P., & Zembylas, M. (2016). Dealing with concepts of 'grief' and 'grieving' in the classroom: Children's perceptions, emotions and behaviour. *OMEGA – Journal of death and dying*, 77(3), 240-266. doi: 10.1177%2F0030222815626717
- Stylianou, P., & Zembylas, M. (2020). Engaging with issues of death, loss, and grief in elementary school: Teachers' perceptions and affective experiences of an in-service training program on death education in Cyprus. *Theory & Research in Social Education*. doi: 10.1080/00933104.2020.1841700
- Tanner, L. N. (1991). The meaning of curriculum in Dewey's Laboratory School (1896-1904). *Journal of Curriculum Studies*, 23(2), 101-117. doi: 10.1080/0022027910230201
- Tenzek, K., & Nickels, B. M. (2017). End-of-life in Disney and Pixar Films: An opportunity for engaging in difficult conversation. *OMEGA – Journal of Death and Dying*, 80(1), 49-68. doi: 10.1177%2F0030222817726258
- UNESCO (2014). *UNESCO education strategy 2014-2021*. UNESCO.
- UNESCO (2015). *Incheon Declaration: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO.
- Zembylas, M. (2011). Personal narratives of loss and the exhumation of missing persons in the aftermath of war: In search of public and school pedagogies of mourning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(7), 767-784. doi: 10.1080/09518398.2010.529839

Zembylas, M. (2014). Theorizing 'difficult knowledge' in the aftermath of the 'affective turn': Implications for curriculum and pedagogy in handling traumatic representations. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 390-412. doi: 10.1111/curi.12051

Información de contacto: Pablo Rodríguez Herrero. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Departamento de Pedagogía. Calle Francisco Tomás y Valiente, 3, C.P. 28049, Madrid. E-mail: pablo.rodriguez@uam.es

