



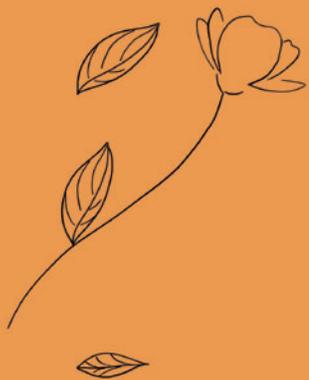
PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE



¿A dónde van los que mueren?

Una propuesta para conversar sobre la muerte con niños y niñas a través de literatura infantil y textos bíblicos

Maili Ow González - Mario Inzulza González



Aprendemos de la muerte.
Gracias a quienes, en su dolor, nos han dejado acompañarlos.
Y a quienes, en el nuestro, han estado con nosotros.

CRÉDITOS

AUTORES

Maili Ow González

Mario Inzulza González

COLABORADORES

Francisca Gutiérrez

Bárbara Gálvez

Catalina Flores

DISEÑO E ILUSTRACIÓN

Roxana Llaupe

Emigrantes.cl

Biblioteca Escolar Futuro
Universidad Católica de Chile
Derechos Reservados
ISBN 978-956-410-257-3

Este libro se inserta en una agenda de investigación sobre Educación para la Muerte iniciada en 2017 con el proyecto **¿A dónde van los que mueren? La representación de la muerte en literatura infantil chilena actual**, financiado por la Pastoral de la Universidad Católica de Chile.

La edición de este libro ha sido financiada por la Biblioteca Escolar Futuro de la Universidad Católica de Chile.

Aun reconociendo la relevancia de dar presencia a todas y todos a través del lenguaje, en este libro se ha optado por evitar la saturación gráfica que conlleva el uso del o/a, os/as y los/las. Por tal razón se utilizan de manera inclusiva palabras como “niño”, “lector”, “adulto”, “padres”, “profesores”

¿A dónde van los que mueren?

Una propuesta para conversar sobre la muerte con niños y niñas a través de literatura infantil y textos bíblicos



ÍNDICE

Empezar

EMPEZAR	7
¿Por qué un libro sobre la muerte y los niños?	

01 Cuando la muerte nos parece lejana

1.1 EVITAR	10
¿Por qué nos cuesta a los adultos hablar de la muerte?	
1.2. ELEGIR Y HABLAR	16
¿Hablar de la muerte con los niños?	
1.3. ENTENDER Y PREGUNTAR	18
¿Cómo entienden la muerte los niños?	

02 Cuando la muerte se hace presente

2.1. ACEPTAR	24
¿Quiénes deben “conversar” sobre la muerte?	
2.2. PARTICIPAR	30
¿Hasta dónde hacerlos parte?	
2.3. ESTAR	32
¿Quién sufre el duelo?	

— 03 Cuando queremos hablar sobre la muerte

3.1. EMPATIZAR 38
¿Qué nos permite la literatura?
¿Para qué Leer?

3.2. CONVERSAR 40
¿Cómo compartir a partir
de la lectura?

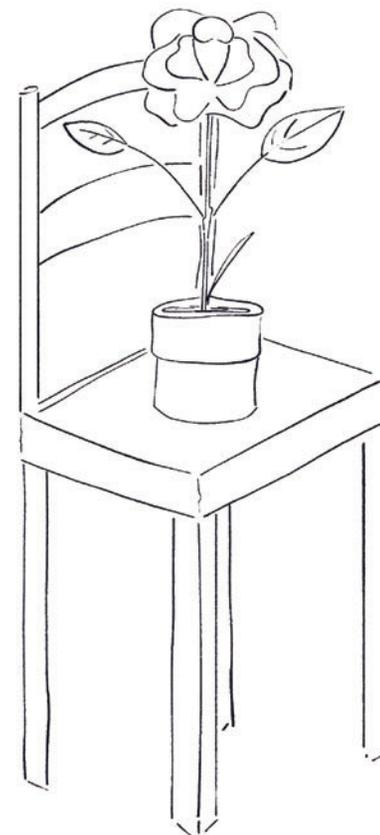
— 04 Cuando leemos sobre la muerte

4.1. LEER 48
¿Qué literatura infantil
sobre la muerte?

4.2. SENTIR 66
¿Qué expresan los
personajes infantiles?

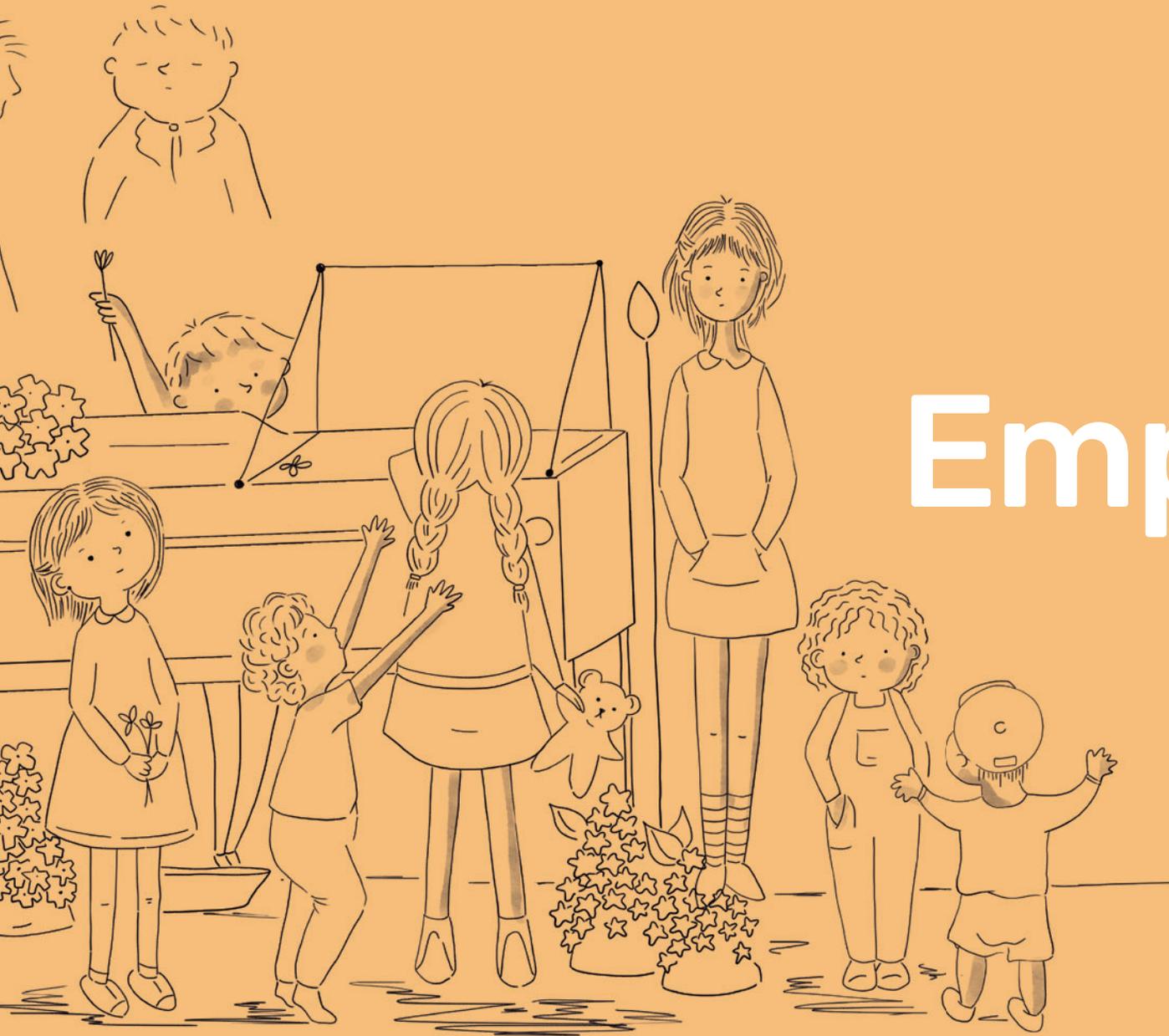
4.3. CONTEMPLAR 70
¿Qué textos bíblicos
sobre la muerte?

4.4. CONFIAR 74
¿Qué expresan los
personajes bíblicos?



— Conclusiones 80

— Referencias bibliográficas 84



Empezar

EMPEZAR

¿POR QUÉ UN LIBRO SOBRE LA MUERTE Y LOS NIÑOS?

Hay temas sobre los que no es habitual ni fácil hablar. La muerte es uno de ellos.

Aunque la muerte sea una experiencia cotidiana, generalmente reservamos esta conversación a momentos tristes y complejos: la comunicación de una enfermedad grave, un accidente inesperado o la muerte sorpresiva de un ser querido.

Y si esta conversación nos pone incómodos entre adultos, tendemos a proyectar esta incomodidad a los niños. Frente a ellos, evitamos referirnos a la muerte como un momento de la vida y al morir como un proceso inevitable. Padres, madres, educadores, profesores, adultos en general, soslayamos estas conversaciones porque nosotros mismos nos sentimos afectados y con inquietudes que no deseamos transmitir a los niños. Porque nos complica el tema, creemos que los niños reaccionarán y actuarán del mismo modo que nosotros.

Este libro surge de esta incomodidad para hablar sobre la muerte, en particular con los niños. Porque muchas veces no sabemos bien qué decir ni cómo hacerlo, nos parecía conveniente ofrecer un modo concreto para hablar de la muerte anticipadamente, de manera que las situaciones de quiebre que provoca la muerte no nos dejen silentes, sobre todo si queremos involucrar a los niños en los procesos de despedida y duelo de nuestros seres queridos.

¿A dónde van los que mueren? Esta sencilla pregunta orientó un proyecto que, inicialmente desarrollado al alero de la Pastoral de la Universidad Católica de Chile, tenía como objetivo investigar cómo la lectura puede favorecer una conversación sobre la muerte con los niños.



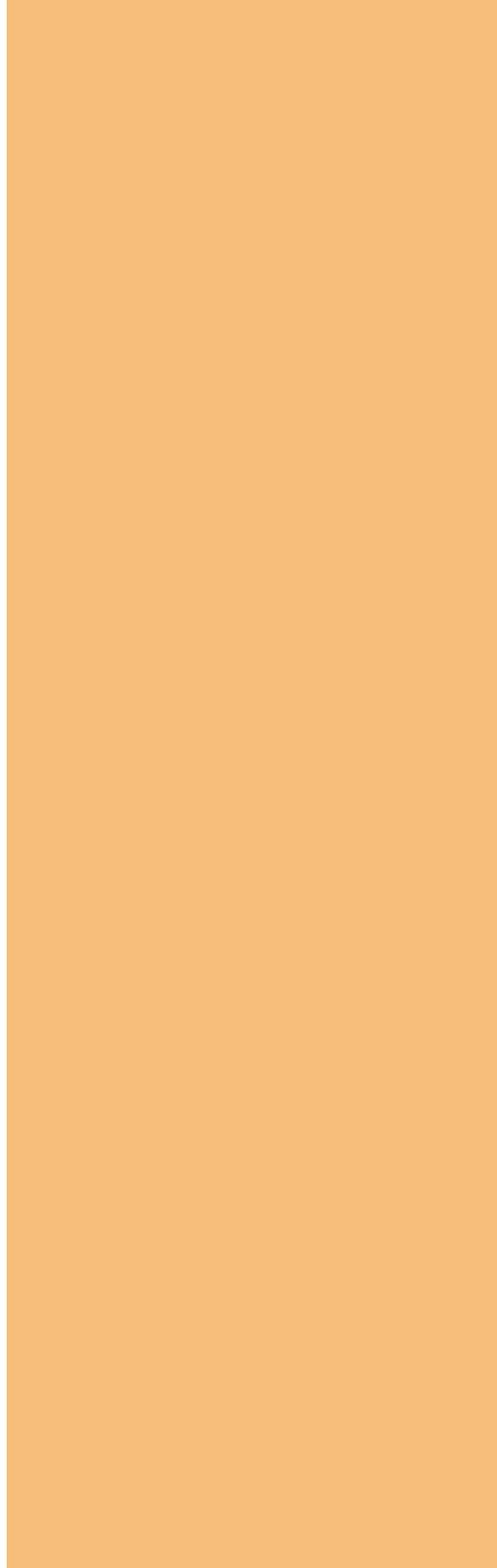
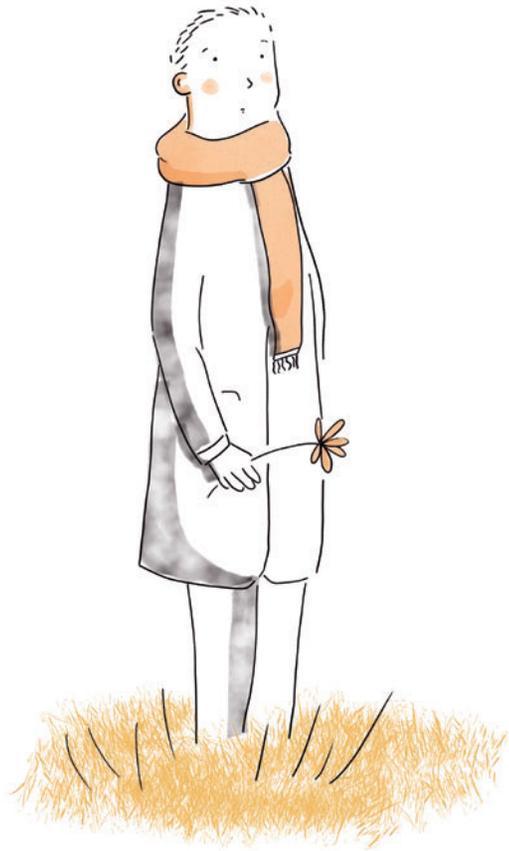
A partir de este objetivo, revisamos la representación de la muerte en dos grupos de textos: libros de literatura infantil actual que circulan en nuestro país, y los evangelios del Nuevo Testamento. Aunque diferentes en su registro literario, ambas narrativas ofrecen una aproximación experiencial a la muerte, enfrentando así al lector a la misma encrucijada: nuestra vida, la vida de aquellos que queremos, la vida de quienes nos rodean..., en algún momento llegará a su fin. El supuesto inicial de esta revisión era que estas obras ayudan a enfrentar las preguntas fundamentales de la vida. A través de imágenes y una narrativa simbólica, ambos grupos de textos enfrentan al lector u oyente a cuestionamientos sin los cuales incluso la pregunta por la trascendencia pierde su sentido último.

Para este fin, el libro inicia proponiendo una aproximación al tema de la muerte. Porque no es fácil hablar sobre esta, el primer capítulo aborda la pregunta sobre las razones de esta dificultad y ciertos elementos que convendría tener a la vista si queremos involucrar a los niños en dicha conversación (Capítulo 1). Posteriormente, se discute por qué es vital hablar con los niños sobre la muerte. Así, el segundo capítulo intenta aclarar quiénes debieran estar involucrados en esta conversación con los niños, qué deberían hablar con ellos, y hasta dónde hacerlos partícipes para que hagan un necesario proceso de pérdida y duelo (Capítulo 2). Una vez aclarada la importancia de “dar la palabra” a los niños, el tercer capítulo justifica por qué la literatura puede facilitar esta conversación, además de proponer un modo concreto para leer y hablar con ellos sobre la muerte (Capítulo 3). Finalmente, este libro propone un listado de literatura infantil contemporánea y textos bíblicos del Nuevo Testamento para conversar sobre la muerte, además de ciertas pistas de lectura (Capítulo 4).

Insistimos que este libro pretende ayudar a conversar sobre la muerte con niños. Aunque los

capítulos constan de referencias bibliográficas que justifican lo aquí afirmado, las reflexiones no son un tratado sobre la muerte o una fórmula para aclarar todas las dudas que los niños tienen sobre este tema. Más bien, este libro propone la literatura como un espacio seguro para adultos y niños que permite verbalizar situaciones dolorosas, empatizar con experiencias que no necesariamente hemos vivido aun, o simplemente dotar de imágenes y coherencia a una realidad que nos desafiará en uno u otro momento de nuestro trayecto vital.

La muerte es ineludible, sea en el contexto de una crisis global, una tragedia local o simplemente el curso de una vida que cumple su ciclo. Preguntas asociadas a la muerte - ¿qué les pasó?, ¿dónde están?, ¿me pasará lo mismo?, ¿cuándo?, ¿los volveré a ver? - son incertidumbres que atraviesan la existencia de todo ser humano. De ahí que “hablar de la muerte” no sólo sea posible, sino incluso deseable. Y como cada persona, los niños requieren conversar sobre la muerte y el sentido de la vida. Sólo así podrán construir integralmente su identidad personal y su relación con la trascendencia.



01 _

Quando la muerte nos parece **lejana**

Al comenzar este libro afirmamos que "hablar de la muerte" no sólo es posible, sino incluso deseable y necesario. Sin embargo, pareciera existir una complicación cuando queremos abordar del tema. Por esta razón, este primer capítulo ofrece una aproximación del por qué es difícil hablar de la muerte, además de entregar ciertas consideraciones si queremos hablar de ella con los niños, todo esto en el contexto del modo como ellos se aproximan a la muerte.

1.1.EVITAR

¿Por qué a los adultos nos cuesta hablar de la muerte?

Hablar sobre la muerte es difícil porque el tema mismo es complejo.

Desde su origen, el ser humano se ha enfrentado a la pregunta por el sentido último de la existencia. Los restos arqueológicos más antiguos ya muestran cómo la muerte fue sujeto de temor y ritualidad; enterrar a los muertos - signo cultural de una reflexión en torno a la muerte y su sentido - es una de las expresiones más antiguas de la existencia de una sociedad humana (D'Errico et al., 2003). De ahí que la pregunta por la muerte y sus eventuales respuestas también estén en el origen mismo de la reflexión filosófica. Mientras Platón (s.V a.C) sostenía que la muerte liberaba al hombre de su condición material y mortal, Epicuro (s.III a.C) consideraba que ella es irreal porque está presente sólo cuando dejamos de existir.

Veinticinco siglos más tarde, Martin Heidegger afirmará justamente todo lo contrario: la muerte está siempre presente pues fundamenta toda existencia (Heidegger, 2012). Y Emmanuel Lévinas, en respuesta al filósofo alemán, sostendrá que la muerte es lo totalmente ausente, una realidad que nos abre a la experiencia fundamental de la alteridad y, por tanto, de lo desconocido (Lévinas, 2006).

Si bien estos pensadores no concuerdan en una misma definición de la muerte, todos coinciden en la directa correlación que existe entre la

vida y la muerte. En otras palabras, decir qué es la muerte estructura el sentido que damos a la vida. De ahí brota la importancia de hablar sobre la muerte. Aunque sea un tema complejo, no hay que evitarlo. Porque el sentido de la vida está en juego, la dificultad de la pregunta no exime de la necesidad de dar con una respuesta.

Algo parecido podemos afirmar desde un punto de vista psicológico. Para Sigmund Freud, por ejemplo, gran parte de nuestra vida psíquica puede explicarse como la tensión entre nuestras pulsiones de vida y de muerte; la muerte, en cuanto aspecto constitutivo de lo humano, es un elemento que dinamiza la propia existencia (Freud, 1920). Y junto a esta dimensión interna de la muerte, existe un componente externo que también influye en nuestra vida psíquica: el duelo. La muerte del prójimo nos enfrenta a la experiencia de la pérdida (Freud, 1917).

Y es justamente esta dimensión - la vivencia del duelo y las fracturas que ella deja en las personas - uno de los aspectos más trabajados en la actualidad en el campo de la psicología. Junto a las teorías que marcaron la reflexión sobre las etapas del duelo (Lindemann, 1944; Kübler-Ross, 1969), cabe destacar los estudios

de J. W. Worden y de A. Niemeyer sobre una manera más activa de enfrentar esta experiencia vital. Si bien el sufrimiento por la muerte se explica por la pérdida de la relación afectiva concreta que nos unía con quien muere, el duelo plantea el desafío de una resignificación de estos vínculos (Worden, 1997). Aunque es importante reconocer la realidad de la pérdida y abrirse al dolor que ella produce, lo central del duelo está en la reconstrucción y reordenamiento de los significados para quien sigue viviendo (Niemeyer, 2000). Al igual que en la reflexión filosófica, la psicología nos plantea la dificultad que significa la muerte en la medida que toca los vínculos más íntimos de las personas consigo mismas y con los demás. El duelo no es fácil y, por eso, tendemos a evitarlo.

La reflexión teológica también subraya la complejidad del tema. Para la tradición judía veterotestamentaria, la muerte implica separación y distancia con Aquel que da la vida. De ahí, entonces, que el Dios de Israel haga justicia evitando que la vida del justo acabe en la tumba (Sal 16:10). Esta idea será llevada a su plenitud por los primeros cristianos, quienes anuncian que Jesús de Nazareth, muerto en la cruz, ha resucitado de entre los muertos (Mc 16:6).



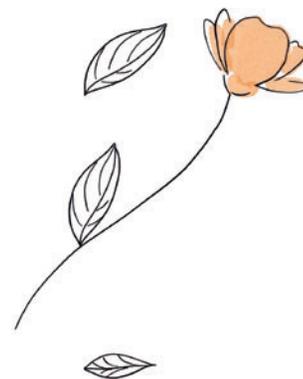
Ahora bien, esta afirmación central en la predicación cristiana no sólo fue motivo de escándalo para los judíos, sino también para los griegos (Hch 17:22s; 1Cor 1:23). Para ambos grupos, la muerte - incluso vinculada al sufrimiento - era una experiencia que no podía asociarse a Dios mismo. Los primeros cristianos, en cambio, afirmaban que la muerte ya no era signo de separación, sino misterio de salvación. En Cristo, es posible vivir esta experiencia de total negatividad como una posibilidad de encuentro con el sentido más hondo de la vida: la dependencia total al amor de Dios y la entrega total por amor a los demás.

En términos teológicos contemporáneos, la muerte se presenta como el momento donde el ser humano es más impotente y, por tanto, puede abrirse radicalmente a quien es principio y fundamento de toda su existencia: Dios (Rahner, 1965; Von Balthasar, 1990). Y porque la muerte es radical impotencia, es fundamental recordar que todo lo que el cristianismo afirma sobre la muerte como misterio de salvación está sujeto a la esperanza (Rm 8,24). Porque la resurrección - la vida eterna - tiene su único fundamento en la promesa de Dios, nadie puede reclamarla como una certeza que puede asegurarse como propia. En la muerte el creyente está invitado, justamente en medio de una experiencia que instintivamente quiere evitar, a poner toda su confianza en una promesa de Dios. En otras palabras, el momento de mayor impotencia humana es la instancia donde Dios revela cuál es el sentido último de su omnipotencia - amar hasta el extremo, dando vida a los muertos - y cuál es el significado de tener fe en Dios - confiar que Él tiene la última palabra, y que su promesa de amor se cumplirá -.

Sea cual sea nuestra aproximación al tema – filosófica, psicológica, teológica, científica...- , la muerte es un evento que causa sufrimiento. Por eso tendemos a evitarla.

En nuestros días, la muerte, incluso, es una experiencia que tendemos a ocultar. Cementerios alejados de la ciudad, ancianos que no mueren en sus propios hogares, niños que no participan de los rituales de la muerte, son señales del ocultamiento que muchas sociedades han impuesto a esta dimensión fundamental de la vida. La muerte es un tema difícil y nos incomoda. Pero junto a la constatación de esta dificultad, también debemos afirmar lo siguiente: aunque no sabremos nunca qué es la muerte en sí misma, no hablar de ella suprime la conversación sobre el sentido de la vida. La dificultad no debe suprimir la importancia de hablar.

Si los adultos no hablamos de la muerte, ¿cómo estaremos preparados para ayudar a otros en esta conversación, en particular a los niños?, ¿cómo responderemos a sus preguntas si no hemos conversado nunca de la muerte?.



La muerte es un evento que causa sufrimiento. Por eso tendemos a evitarla. En nuestros días, la muerte, incluso, es una experiencia que tendemos a ocultar.

1.2. ELEGIR Y HABLAR

¿Hablar de la muerte con los niños?

Hablar de la muerte con niños supone concebirlos como sujetos con los que “se puede” hablar de estos temas

Aunque parezca retrógrado, aún es habitual encontrar adultos que consideran inadecuado conversar sobre la muerte con los niños. El silencio en torno a la muerte, entonces, no sólo residiría en la dificultad misma del tema - no saber cómo hablar sobre la muerte - sino en un supuesto que subyace en la idea de infancia y, en consecuencia, sobre de qué son capaces los niños. Y el supuesto sería el siguiente: los niños aún no están capacitados para tener este tipo de conversaciones.

Entre las concepciones de infancia más influyentes en nuestra actualidad, es posible rastrear la influencia de J. J. Rousseau y su noción de “niño natural”. Según su punto de vista, los niños son seres inocentes, dotados naturalmente de bondad, y necesitados de protección (Rousseau, 1981). Si bien esta visión romántica sigue presente en algunas teorías contemporáneas respecto a la infancia, existen nuevas perspectivas que confrontan esta mirada tan “pasiva” de la niñez. La infancia no sería un espacio secreto y protegido distinto de la adultez, sino un continuo hacia etapas de desarrollo. Aunque siguen mereciendo la

protección adulta, los niños ya son conscientes de las amenazas y deseos presentes en el mundo que los rodea (Higgonet, 1998). La niñez no debería caracterizarse, entonces, como un estado de ignorancia e incapacidad, sino como una etapa donde los niños ya cuentan con recursos, resiliencia y resistencia (Sánchez-Eppler, 2011).

Si los niños son agentes de sus procesos vitales, los adultos deberían involucrarlos activamente en los eventos fundamentales que configuran sus propias existencias. Así, hablar con los niños sobre la muerte ya no sería simplemente recomendable, sino imprescindible. E. Kübler-Ross plantea, por ejemplo, que los adultos deben

hablar con los niños sobre la muerte, tanto si se trata de la propia muerte como aquella de otra persona, incluso antes de enfrentarse a un evento trágico. A su entender, los prejuicios de los adultos son los que impiden hablar del tema y no las capacidades de los niños para entender que la muerte es parte inherente de toda vida (Kübler-Ross, 2014).

Más allá de preguntarse de dónde proviene esta reticencia a hablar con los niños sobre la muerte – si de un deseo de protegerlos, del temor que los adultos tienen de la muerte, o de no saber cómo enfrentar el tema - lo que sí pareciera estar claro es lo siguiente: si la muerte genera algún tipo de miedo, evitar el tema no hace más que acrecentar este temor (Gorosabel-Odriozola & León-Mejía, 2016). Además, no considerarlos locutores válidos de sus propios procesos vitales sería relegarlos a ser agentes pasivos de su formación como personas capaces de decisiones autónomas y responsables (Clement & Jamali, 2016).

Lo dicho anteriormente no excluye la existencia de contextos donde hablar de la muerte es

realmente complejo. No es lo mismo que un familiar muera tras una larga enfermedad que en un accidente de tránsito. Y no es lo mismo que ese familiar enfermo tenga mucha edad o que sea un recién nacido, como tampoco que ese bebé fallezca de una enfermedad incurable o fruto de la pobreza e injusticia. Hay circunstancias que vuelven esta conversación aun más difícil, sobre todo si la muerte es inesperada o violenta. Sin embargo, estas situaciones no eximen de la conversación con los niños; por el contrario, la hacen aun más necesaria. Si no hablamos sobre “qué pasó” - aun sin entregar detalles - hará muy complejo hablar sobre “qué nos pasó”.

Para hablar sobre la muerte con los niños, un primer paso es estimarlos capaces de este tipo de conversación.

Y si nos cuesta hacerlo, ¿no será la literatura infantil y los relatos bíblicos una ayuda para abordar con ellos el tema?



1.3. ENTENDER Y PREGUNTAR

¿Cómo entienden la muerte los niños?

Para hablar con los niños sobre la muerte, es necesario considerar cómo ellos entienden el tema

A riesgo de simplificar la explicación, existen dos grandes aproximaciones para describir cómo los niños comprenden la muerte: por un lado, una interpretación esencialmente psicológica; por otro, una lectura fundamentalmente cultural.

A inicios del siglo pasado, la comprensión de la muerte en la infancia contaba con una mirada evolutivo-progresiva. Este modelo dio origen a numerosos estudios desde la psicología, pediatría y educación (Childers & Wimmer, 1971; Melear, 1973). A partir de estas investigaciones, M. Speece y S. Brent propusieron un desarrollo progresivo, con fases, según el cual los niños alcanzarían una concepción madura de la muerte. Este desarrollo incluía conceptos tales como “irreversibilidad”, “cese de funciones corporales”, y “universalidad” de la muerte (Speece & Brent, 1984) A estos tres fases, se añadieron posteriormente dos nuevos conceptos: “causalidad” y “vejez” (Smilansky, 1987).



De acuerdo a estos cinco conceptos, el proceso evolutivo de los niños en su comprensión la muerte es descrito del siguiente modo:

01 Irreversibilidad

- La muerte es un proceso que no tiene retorno. Previamente, el niño quizás comprende que la muerte tiene una dimensión de interrupción y separación, pero de modo reversible y transitorio - por ejemplo, que la persona se fue de viaje o está durmiendo-.
-

02 Cese de funciones

- La muerte implica que ningún organismo vivo mantiene sus funciones orgánicas después de muerto. Previamente, el niño reconoce la “detención corporal” que supone morir, pero no necesariamente el cese de las funciones internas de la persona - por ejemplo, seguir sintiendo y pensando - .
-

03 Universalidad

- La muerte, como fenómeno natural, es inherente e ineludible para cualquier ser vivo. Antes de asumir la universalidad de la muerte, el niño pensaría que ella puede evitarse - por ejemplo, siendo cuidadoso - y sólo ocurrirá a “otras personas” - por ejemplo, no le ocurrirá a sus seres queridos o a él mismo - .
-

19

04 Causalidad

- La muerte es producida por factores inherentes a los seres vivos. Previamente, los niños tenderían a asociar la muerte solo a causas irreales - por ejemplo, portarse mal - , a causas demasiado concretas - por ejemplo, tomar veneno - , o a causas externas -por ejemplo, un accidente-.
-

05 Vejez

- La muerte puede ser producto último de fallas internas de órganos y sus funciones. Aunque este componente está íntimamente asociado con la universalidad y la causalidad, Smilansky diferencia este componente para resaltar que la muerte supone comprender la secuencia vital de los seres humanos, en particular el momento previo a la muerte (Smilansky, 1987).
-

En esta primera aproximación, se espera que los niños alcancen una comprensión completa del fenómeno de la muerte a los 10 años, aproximadamente.

Otras investigaciones, sin embargo, han cuestionado este modelo evolutivo. La comprensión de la muerte no sería únicamente un proceso de maduración que se cumple en etapas progresivas y de manera universal, sino fundamentalmente un proceso que narrativamente se va construyendo a partir del contexto cultural y particular que vive cada persona. En pocas palabras, la comprensión de la muerte es un conocimiento predominantemente social y cultural.

Aplicado a los niños, sus concepciones de la muerte dependerán del sistema de creencias donde ellos dan sentido a sus experiencias de vida y, por tanto, de los conceptos y significaciones del contexto donde se desenvuelven. Desde esta perspectiva, entonces, la comprensión de la muerte no sólo depende del desarrollo cognitivo de los niños, sino de los componentes culturales que modelan sus experiencias individuales y sociales - por ejemplo, la etnia o raza, la creencia de los padres, el nivel socioeconómico, la cercanía

a enfermedades o la muerte de algún ser querido - . En otras palabras, lo que piensa y siente un niño sobre la muerte no es ajeno a su contexto; su idea de la muerte depende directamente de las variantes culturales donde se desenvuelve (Castorina & Lenzi, 2000; Kenyon, 2001; Panagiotaki, et al., 2018).

Por esta razón, es posible encontrar investigaciones donde el contexto juega un papel determinante para entender desde dónde y cómo los niños se aproximan a la muerte: por ejemplo, **contextos científicos** (Suárez, 2011), **contextos "mediáticos"** (Cox et al., 2004; Knox, 2006), **contextos latinos** (Pinto, 2016; Gutiérrez et al., 2020), **contextos anglosajones** (Caycedo, 2007; Rosengren et al., 2014), **contextos africanos** (Demmer & Rothschild, 2011; Oripeloye & Omigbule, 2019), **contextos musulmanes** (Rubin & Yasien-Esmael, 2004; Al-Mutair et al., 2019) o **contextos orientales** (Lalande & Bonnano, 2006). Lo que piensan y sienten los niños sobre la muerte depende del contexto.

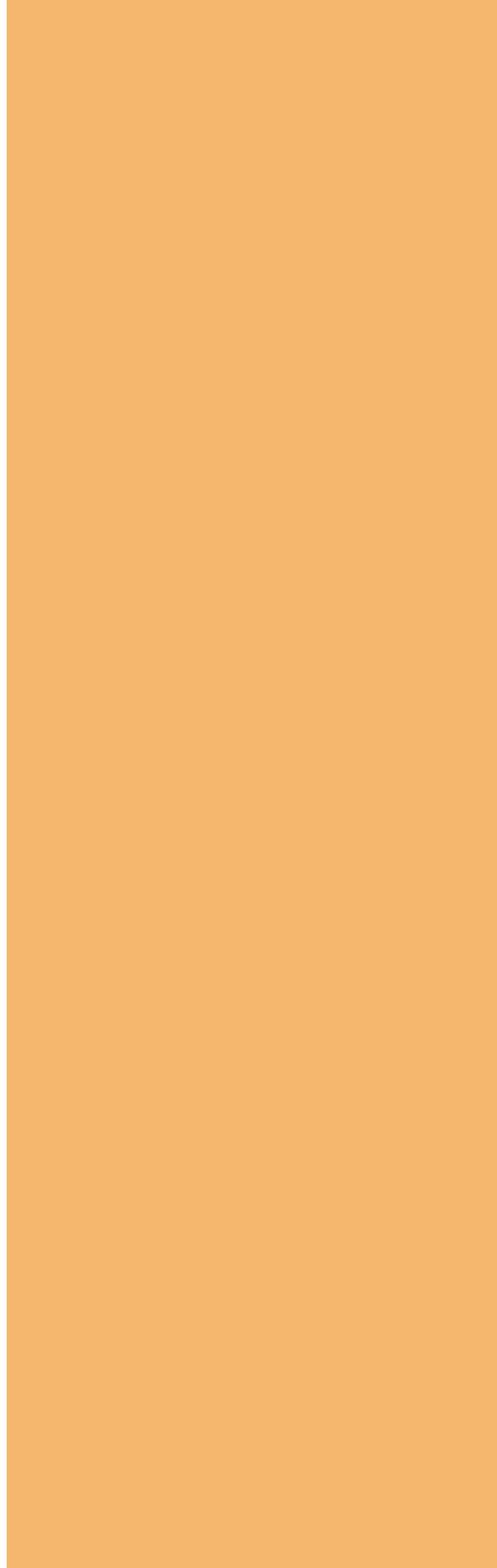
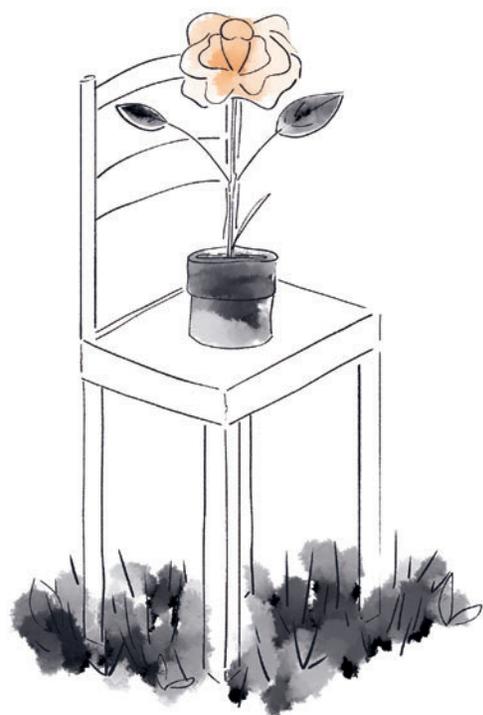




Esta aproximación contextual supone, entonces, ampliar la comprensión evolutiva de la muerte. Porque si los niños no comprenden la muerte en términos lineales sino que van construyendo su significado a partir del contexto cultural (Giménez & Harris, 2005), hablar con ellos sobre el tema supondría evitar simplemente una evaluación, por parte del adulto, de la etapa psicológica en la cual se encuentra el niño para ayudarlo así a madurar; más bien, hablar con ellos implicaría abrirse a reconocer que ambos interlocutores “están situados” contextualmente al sostener esta conversación. Aunque existan preguntas antropológicas constantes y estructurantes - por ejemplo, la inquietud que titula este libro - , las respuestas a dichas preguntas siempre serán contextuales (Tau & Lenzi, 2016a; Tau & Lenzi, 2016b).

Ambos modelos ayudan a explicar cómo los niños comprenden la muerte. Universal y contextual, natural y cultural, la muerte es un fenómeno biológico que no puede evitarse y, al mismo tiempo, un conjunto de representaciones que permite orientarse en la existencia.

Si bien ambos modelos pueden complementarse mutuamente, este libro resaltaría fundamentalmente el modelo cultural. Ya veremos cómo se aplica este modelo para conversar con los niños. Por el momento, basta decir lo siguiente: sea cual sea la evolución específica de los niños en relación a su comprensión de la muerte, hablar con ellos sobre el tema supone considerar al alto componente cultural y contextual de esta conversación.



02 _

Cuando la muerte se hace presente

En el capítulo anterior, vimos la importancia de hablar sobre la muerte con los niños. No ocultarles el tema es un paso fundamental para iniciar el proceso de duelo que, como se abordará más adelante, ayudará a integrar mejor la pérdida de un ser querido. En este capítulo ofreceremos una explicación sobre quiénes debieran involucrarse en esta conversación con los niños, hasta dónde conviene hacerlos participar en los procesos asociados a la muerte y cómo abordar el proceso de duelo cuando alguien del entorno cercano de ellos ha fallecido.

2.1. ACEPTAR

¿Quiénes deben “conversar” sobre la muerte?

Como ya dijimos, es importante hablar con los niños sobre la muerte. Sin embargo, la pregunta sobre qué hablar con los niños supone otra pregunta igual de importante: ¿quiénes son responsables de esta conversación?



Pareciera obvio que los primeros responsables de esta conversación son los padres u otros adultos de la familia.

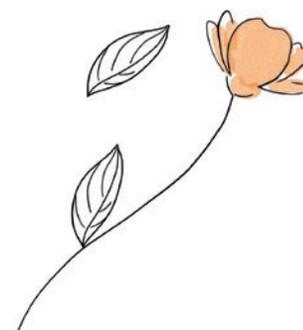
Al ser consultados sobre el tema, la mayoría de los padres afirma que hablar sobre la muerte con sus niños es algo necesario y que ellos son los primeros responsables, considerando muy negativo dejarlos fuera de esta conversación o de los ritos funerarios (Fredman 1997; Renaud et al. 2015; Zajac, 2021). Respecto a las explicaciones, los padres consideran necesario hablar abiertamente con los niños; ahora bien, en ciertas circunstancias incluso están dispuestos a ofrecer razones que, aunque ellos no las crean, sí estiman ayudarán a que sus niños posean una visión menos amenazante y más tranquilizadora de la muerte – por ejemplo, las explicaciones espirituales o religiosas (Tau, 2016; Panagiotaki, 2018) -.

Al ser consultados sobre el rol de otros adultos, los padres se manifiestan abiertos a que docentes o líderes religiosos les ayuden en esta tarea. Los padres, entonces, sí se sienten los primeros responsables de hablar con sus niños sobre la muerte, queriendo tener conversaciones directas con ellos, y estando abiertos a que otras personas los ayuden al momento de ofrecerles explicaciones.

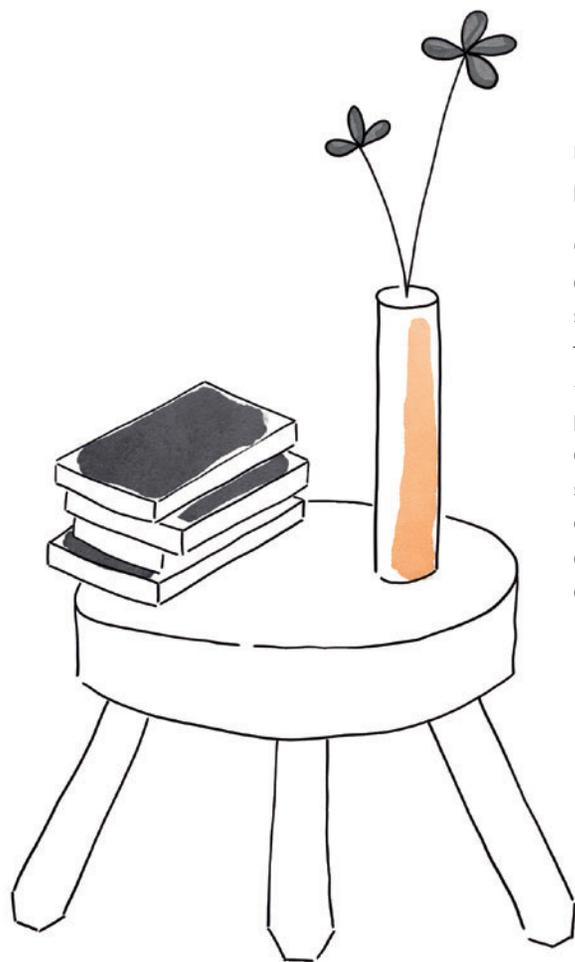
Sin embargo, esta declaración de intención dista de lo que sucede en la realidad. Cuando algún miembro de la familia está enfermo, su diagnóstico es grave o ha fallecido, esta disposición inicial a conversar abiertamente con los niños se transforma en “complicación” (Goldman, 1993; Cataudella, 2012). Si bien el motivo que esgrimen los padres es la protección de los niños ante un hecho doloroso, la razón concreta de esta dificultad pareciera radicar en los mismos padres (Aldridge, 2017). Frente

a una enfermedad grave, los padres no sólo descubren sus propios miedos ante la muerte, sino su escasa capacidad real para hablar de ella; porque nunca lo han hablado antes, los padres se sienten sin el lenguaje, conocimiento, confianza y fuerza emocional para hablarlo con sus niños (Kreigbergs et al., 2004; Kübler-Ross, 2014; Van der Geest et al., 2015).

No es de extrañar, entonces, que la manera habitual en que una familia aborda concretamente la muerte sea el silencio (Book, 1996; Mascarenhas et al., 2012). Así, quienes se consideraban responsables directos de hablar sobre la muerte con sus niños son quienes, de manera indirecta e incluso involuntaria, terminan excluyéndolos del proceso asociado a la muerte, con los consiguientes efectos negativos que esta exclusión produce en la asimilación del duelo y la pérdida del ser querido. (Bugge et al., 2014; Bolkan et al., 2015).



Desprovistos de una elaboración que sea coherente tanto a nivel simbólico como ritual, hablar de la muerte se reduce, muchas veces, al modo como nuestra sociedad lo hace: un evento médico que debe ser elaborado a través de un proceso psicológico de duelo.



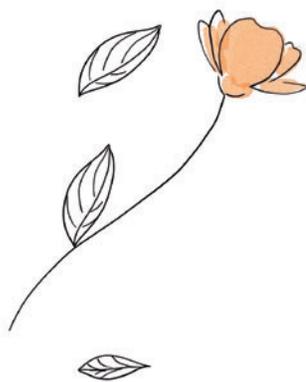
Una institución que parece estar en una situación privilegiada para ayudar a los padres es la escuela.

Como ya se dijo, los padres estiman que los docentes son una ayuda valiosa para conversar sobre la muerte con los niños; así como con otros temas considerados “delicados” por los padres - educación sexual o consumo de drogas -, los padres afirman que la escuela podría ofrecer un espacio seguro donde sus niños puedan compartir sus preguntas sobre la muerte, y sobre dudas que ellos tienen incluso sin tener experiencias directas de alguien que haya muerto (Bowie, 2000; Lowton et al., 2003).

A su vez, la escuela reconoce que el acompañamiento y orientación de los niños para comprender la muerte le incumbe (Deaton et al., 1995; Eyzaguirre, 2006; Gorosabel-Odriazola et al., 2016; Schonfeld, 2019). Los docentes demuestran una alta disposición para hablar del tema con sus alumnos, destacando que son estos mismos quienes han pedido conversar con ellos sobre la muerte de algún ser querido (McGovern et al., 2000; De la Herrán et al., 2000; Rodríguez et al., 2020). De hecho, los alumnos que han hablado sobre la muerte en la escuela sienten una mayor apertura a conversar el tema, mayor comprensión de sus consecuencias y menos miedo a enfrentarlas (Harrawood et al., 2011). Debido a la interacción cotidiana con sus alumnos, los docentes pueden ser adultos significativos con quienes conversar sobre la muerte, favoreciendo el acompañamiento y el aprendizaje de los niños (Poch et al., 2003; Corr et al., 2009; Lane et al., 2014).

Pero la escuela tiende a reaccionar igual que los padres. Aunque existen iniciativas educativas para incluir la conversación sobre la muerte tanto a nivel curricular como a nivel paliativo - educación para la muerte (De la Herrán & Cortina, 2006; Rodríguez et al., 2012; Rodríguez et al., 2020) -, la buena disposición inicial de los profesores choca con su situación real: competencias limitadas para acompañar estos procesos, poca elaboración de experiencias propias de muerte, y escasas herramientas profesionales. Así, los profesores sienten que tienen pocas habilidades para acompañar a los niños expuestos al dolor de una pérdida, no saben bien qué decir, y dudan si este acompañamiento sea parte de su rol como profesional (Papadatou et al., 2002; Alisic, 2011; Dyregrov et al., 2013; Engarhos et al., 2013). ¿Qué termina sucediendo, entonces? Incluso en aquellos lugares donde se reconoce explícitamente la responsabilidad de la escuela y los profesores dicen tener buena disposición, el tema se tiende a evitar.

El componente cultural y contextual muestra aquí toda su influencia. Padres y docentes tienden a evitar el tema porque, salvo contadas excepciones, nuestra sociedad occidental oculta la muerte (Elias, 1987; Derrida, 2000; Ariès, 2007; Heidegger, 2012; Chul Han, 2020). Si los adultos evitamos el tema cotidianamente, resulta evidente que, enfrentados concretamente a la muerte de un ser querido, no sepamos qué decir ni cómo acompañar a los dolientes. Y también resulta evidente que, cuando nos animamos a hablar, utilicemos los conceptos que nuestra propia experiencia y contexto nos entrega. Desprovistos de una elaboración que sea coherente tanto a nivel simbólico como ritual, hablar de la muerte se reduce, muchas veces, al modo como nuestra sociedad lo hace: un evento médico que debe ser elaborado a través de un proceso psicológico de duelo. Desde esta perspectiva, entonces, la dificultad para hablar con los niños sobre la muerte no sólo radica en la visión de infancia anteriormente descrita o en carecer de voluntad para hacerlo; es la sociedad en su conjunto quien no sabe bien cómo abordar el tema.



¿Qué hacer, entonces?

Por el lado de los padres, un primer paso es tomar conciencia de sus propias dificultades y aprehensiones. Si los niños asimilan, en el círculo familiar, muchas de las concepciones fundamentales de sus vidas aun sin que los adultos hablen explícitamente de ellas, la comprensión de la muerte no será una excepción. En primer lugar, entonces, los padres debieran reconocer que transmiten una idea de la muerte en sus niños incluso sin hablarles del tema. Los adultos “comunican” imágenes, prácticas y narrativas sobre la muerte que crean en los niños una construcción narrativa que va más allá de las representaciones discursivas explícitamente dadas por el contexto familiar (Bourdieu & Pesseron, 1972). En segundo lugar, la conversación sobre la muerte con los niños no debiese esperar un evento dramático para llevarse a cabo. Como vimos, los padres también se ven afectados cuando alguien se enferma o muere, haciendo la conversación aun más difícil. Por último, los padres debieran tomar conciencia de sus propias creencias sobre la muerte, y ver cómo ellas les dificultan o no una conversación con sus niños sobre el tema (Talwar et al., 2011; Renaud et al., 2013). Y esto también incluye la opinión que

tengan sobre el grado de responsabilidad de la escuela; no son pocos los docentes que suman, a la lista de sus dificultades personales, el temor ante la reacción de los padres.

Por el lado de los docentes, es importante describir mejor qué tipo de responsabilidad les corresponde en esta conversación. Y esto en una doble dimensión. En primer lugar, es bueno que los docentes entiendan su rol formativo en un contexto mayor, donde toda la escuela es guía y soporte para los estudiantes. (Rodríguez Herrero, P., de la Herrán, A. & Cortina, M., 2012; Gorosabel-Odriozola & León-Mejía, 2016; Colomo, 2016). Este contexto ayudará a que la responsabilidad total no recaiga en el docente, sino en un espacio formativo mayor con dos dimensiones complementarias: contenidos que estén incluidos en el curriculum formal de los estudiantes, y contención cuando muera un ser querido o un miembro de la comunidad (Reid, 2002). Para que estas dos dimensiones realmente formen y contengan a los estudiantes, la escuela deberá ser sensible a las diferencias culturales, sociales y religiosas que existan entre ellos (Stevenson & Stevenson, 1996).

Y en segundo lugar, es fundamental que los docentes sean conscientes de sus propios límites. Sin una preparación formal en estos temas, el acompañamiento a los niños tiende a estar mediado solamente por la experiencia personal que los profesores han tenido enfrentando sus propios duelos y pérdidas de seres queridos. Si la institución escolar desea colaborar en el diálogo sobre la muerte, es fundamental que reconozca las dificultades que tiene para abordar informadamente este tema con sus estudiantes, reconociendo cuándo es necesario derivar a otros profesionales (McGovern, M. & Barry, M., 2000). De este modo, la escuela en su conjunto debería tanto incorporar la pedagogía de la muerte en su currículum, como preocuparse de la formación inicial y permanente del cuerpo de docentes, pues ambos aspectos son aún deficitarios (De la Herrán et al., 2006, 2007).

Esta responsabilidad compartida entre padres y docentes supone, entonces, una toma de conciencia de las dificultades que enfrentamos cuando queremos hablar de la muerte con los niños. Si no advertimos estos elementos, incluso los textos infantiles y los textos bíblicos que utilizemos para conversar con los niños serán simplemente una transferencia de nuestras propias inquietudes e inseguridades hacia ellos.



2.2. PARTICIPAR

¿Hasta dónde hacerlos parte?

Una de las preguntas importantes a la cual se enfrentan padres y formadores que desean hablar sobre la muerte con los niños es la siguiente: ¿hasta dónde hacerlos parte?

Si reconocemos que los niños son agentes sociales, se hacen preguntas igual que los adultos y desean ser parte de todos los ámbitos de la vida, es vital ayudarlos a conocer y participar de los procesos vinculados a la muerte. Desde una perspectiva formativa, incluir a los niños de estos procesos les ayudará a prepararse para una vida donde encontrarán inevitablemente situaciones vinculadas a la muerte (Bugge et al., 2014; Bolkan et al., 2015).

Pero esta pregunta no debiera formularse solo cuando alguien muere. Hacer partícipes a los niños no se reduce a involucrarlos o no en los rituales de despedida, con la evidente preocupación que esto les afecte negativamente. Que los niños conozcan y participen de los procesos vinculados a la muerte supone incluirlos, al menos, en tres dimensiones asociadas a este evento: el proceso de morir, las consecuencias emocionales que tiene este proceso, y el sentido de la vida. Teniendo en cuenta el

desarrollo de los niños, conviene que los padres no oculten, por ejemplo, las enfermedades de miembros de la familia, la última vejez de sus abuelos, o sus sentimientos de tristeza por la inminente muerte de alguien querido (Zañartu, 2008).

Aunque parezca difícil, ayuda que los niños compartan con familiares cercanos que van a morir - sean abuelos, hermanos o padres - para que tengan así la ocasión de despedirse y empatizar con los demás en la tristeza que sienten (Kübler-Ross, 2014). Además, hacer participar a los niños en los procesos de la muerte debiera incluir, por parte de los adultos, una disposición positiva a responder sus preguntas, casi todas asociadas más al “por qué” que al “cómo” de la muerte. De hecho, involucrar a los niños supondrá una conversación que va más allá de ayudarlos en un necesario proceso psicológico de duelo que les permita “superar la pérdida”.

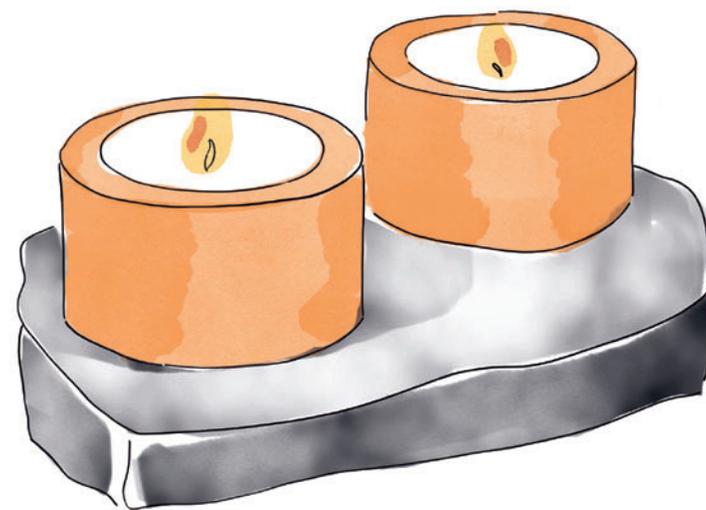
Hablar de la muerte es abrir la conversación sobre el sentido de la vida de quien falleció y de quienes quedan vivos, del valor de nuestras acciones y de los roles que se reconfiguran al interior del grupo familiar. Involucrar a los niños en todo el proceso de la muerte supondrá, inevitablemente, hablar de aquello que configura y da sentido a la vida entera.

Volvamos ahora a la pregunta inicial: ¿hasta dónde hacer parte a los niños? Nuevamente, la respuesta dependerá de los antecedentes sociales y culturales de quienes participan en esta conversación. Las creencias de los padres y docentes influirán directamente en cómo y hasta dónde consideran conveniente hacer parte a los niños; por ejemplo, quienes tengan una mirada trascendente de la vida y la hayan conscientemente elaborado, quizás incorporen con más confianza a sus niños en este proceso (Harris, 2011; Talwar et al., 2011; Vlok & de Witt, 2012; Hopkins, 2014).

Si bien la pregunta sobre “hasta dónde” tiene muchas respuestas, es posible dar algunas pistas fundamentales. En primer lugar, si queremos hablar con los niños sobre la muerte, es

conveniente hacernos consciente de las propias creencias, y cómo ellas influyen en la confianza o desconfianza que tenemos al integrar a los niños en el proceso de la muerte. En segundo lugar, parece más adecuado involucrar a los niños en todo el proceso y no incluirlos solo en el momento mismo de la muerte. Además, es fundamental que los niños sientan que sus preguntas y dudas son válidas, que pueden expresar sus sentimientos y que participan de aquello que viven sus padres o adultos significativos. Finalmente, hablar sobre la muerte con los niños supone una conversación que desborda y excede las explicaciones concretas sobre qué pasó y cómo superarlo. Hablar de la muerte es adentrarse en el sentido de la vida.

Y quizás es aquí donde los textos infantiles y los relatos bíblicos puedan más ayudar. Por su configuración narrativa, ambos textos utilizan imágenes y símbolos que permiten hablar sobre el tema no sólo a nivel psicológico, sino también a nivel de sentido. Si dejamos hablar a los niños sobre qué opinan, quizás sea “un poco más sencillo” saber qué decir y hasta dónde hacerlos participar.



2.3. ESTAR

¿Quién sufre el duelo?

Hemos visto lo conveniente de hablar de la muerte con los niños, incluso antes que alguien cercano y querido muera. Pero, ¿cómo ayudarlos cuando alguien muere? ¿Cómo ayudarlos en su proceso de duelo y de elaboración de sentido?

32

Al igual que el proceso de comprensión de la muerte, el duelo consta de etapas y tareas que los dolientes deberían enfrentar para reconstruir el equilibrio roto con la muerte de algún ser querido. Conviene aquí recordar que el duelo, como todo proceso, es una experiencia altamente personal y, por tanto, no se guía necesariamente por cada una de estas etapas de forma regular. Habría que decir, más bien, que el proceso psicológico de duelo está compuesto por una serie de momentos y tareas que ayudan a la persona a asimilar la pérdida, restableciendo así una relación consigo misma y con la persona que falleció.



Si bien existen diversos enfoques para describir las etapas del duelo infantil (Bowlby,1997; Kroen, 2002; Pereira, 2002), utilizaremos el esquema de W. Worden para ilustrar los elementos fundamentales a tener en cuenta (Worden, 1997)

01 **ETAPA** Aceptar que no volveremos a ver a la persona que murió del mismo modo como la veíamos cuando vivía. El reencuentro, del modo humano en que lo conocemos, no es posible.

Aceptación intelectual, pero también emocional.

03 **ETAPA** Asumir que los roles cotidianos que cumplía en nuestras vidas la persona que murió ya no los puede cumplir.

Redefinir los roles propios y las expectativas frente a los roles que la persona fallecida ya no cumple.

Recuperar paulatinamente el control de la cotidianidad.

02 **ETAPA** Reconocer las emociones que provoca la muerte.

Reconocer que en el duelo también nos podemos enfermar, sentir dolor físico.

Permitirse estar triste, sentir dolor, sufrir.

Aceptar que el dolor evolucionará y que algún día será más llevadero.

04 **ETAPA** Disponerse positivamente a nuevas experiencias.

Aceptar la posibilidad de nuevas relaciones sin sentir culpa.

Recordar a la persona fallecida sin dolor y sufrimiento intenso, que inmoviliza y dificulta seguir adelante.

Recuperar el interés por la vida.

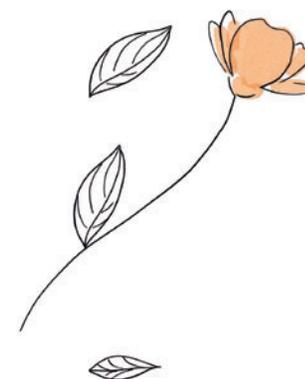


Si bien W. Worden no hace distinción entre niños y adultos, conocer estas fases y sus tareas puede ayudar en el acompañamiento a los niños en duelo y en la elaboración de la pérdida de sus seres queridos. Así, las pérdidas se transforman en experiencias formadoras que, a modo de oportunidades, ayudan a una mayor toma de conciencia del valor de la vida y de las relaciones. Eso no significa, en ningún caso, una exaltación de la muerte o una omisión del dolor y tristeza que esta experiencia supone - sentimientos que pueden perdurar incluso una vez asumido el duelo - . Que la pérdida sea una experiencia formadora significa que, reconociendo que la muerte es inevitable en la vida de cada persona, es posible una reorganización ética, el desarrollo de competencias emocionales y el fortalecimiento de los vínculos familiares (Worden, 1997).

Esta aproximación abre a una interpretación del duelo en términos de resignificación. Si los procesos vitales y formativos de los niños siempre están situados contextualmente, lo mismo sucede con sus duelos. Estos procesos dependerán del contexto del niño y, por tanto, de elementos subjetivos (White et al., 1993). Cada duelo será un proceso distinto. Por ejemplo, es necesario considerar la edad y personalidad del niño, su relación previa con quien falleció, las causas de la muerte, sus experiencias previas de duelo, su oportunidad para hablar del tema, la situación emocional, cultural y religiosa su la familia,... Confrontados a la muerte, los niños interpretarán significativamente una experiencia que, a su vez, los abre a un proceso de reconstrucción significativa. Desde esta perspectiva, acompañar los procesos de duelo no debiera apuntar sólo a que los niños “se sobrepongan” a la pérdida del ser querido, sino a la resignificación de su contexto subjetivo. El duelo también es un momento de elaboración de sentido, sobre todo del sentido de la vida.

Habrán niños que requieran ayuda profesional para procesar sus duelos. Que padres y docentes tomen conciencia de sus propios límites supone reconocer que, muchas veces, los niños necesitarán que un orientador, psicólogo o psiquiatra los ayude a elaborar la pérdida de un ser querido. Sin embargo, la mayoría de los niños necesitan, al menos inicialmente, de adultos con quienes poder conversar y sentirse contenidos. Muchos de ellos necesitan saber que habrá días difíciles en los que extrañarán y tendrán pena; y también necesitan escuchar que el dolor y sufrimiento irá cambiando, que aminorará en intensidad con el tiempo.

Y es justamente este tipo de conversación la que los textos infantiles y bíblicos pueden propiciar. Porque si los niños ya han conversado con sus padres o adultos significativos sobre la muerte y su significado, sus penas o preguntas no serán un problema a resolver. Por el contrario, hablar de quien ha muerto será compartir, con un poco más de naturalidad, lo que están viviendo, sintiendo, pensando y procesando.



Acompañar los procesos de duelo no debiera apuntar sólo a que los niños “se sobrepongan” a la pérdida del ser querido, sino a la resignificación de su contexto subjetivo.



03 _

Quando queremos hablar sobre la muerte

En los primeros dos capítulos de este libro, intentamos justificar por qué es importante hablar sobre la muerte con los niños y cuáles son las dificultades que esta conversación puede tener. En este tercer capítulo abordaremos cómo la literatura puede ayudar a generar esta conversación, sobre todo en una sociedad donde evitamos hablar sobre la muerte y lo que ella involucra.



3.1. EMPATIZAR

¿Qué nos permite la literatura? ¿Por qué leer?

Aunque parezcan obvias las respuestas, conviene iniciar este capítulo con un par de preguntas: ¿qué son los libros? ¿Por qué leer?

Un libro no es simplemente hojas escritas con una cubierta. Los libros son una extensión de otro ser humano mediante el cual me muestra, por escrito, lo que sueña, piensa y cree. Leer es adentrarse en un mundo distinto al propio, pero que invita a comprender, sea por sintonía o por rechazo, el mundo que habito. El texto no se reduce, entonces, a las palabras ahí hiladas, una tras la otra; el acto de leer produce un encuentro entre el mundo del autor y el mundo del lector. La lectura es un diálogo entre dos maneras de estar en el mundo, una intersección mediadora entre dos narraciones (Ricoeur, 2004).

Porque al leer “pasan cosas”, los estudios actuales en literatura infantil buscan destacar cuáles son las respuestas que las temáticas ahí narradas producen en los niños que leen. Al adentrarse en el mundo del texto, la lectura enfrenta a los niños a problemáticas, emociones y experiencias que los invitan, consciente o inconscientemente, a empatizar o tomar distancia.

Desde un punto de vista psicológico, los estudios del criticismo cognitivo aplicados a la literatura infantil afirman que la ficción literaria abre un espacio sin riesgos en que la empatía funciona de modo vicario; a través de la lectura, los niños pueden comprender los sentimientos, emociones, creencias y motivaciones de otros, pudiendo así expandir sus rangos de experiencias emocionales (Andruetto, 2009; Rimé, 2009; Nilokajeva, 2013; García-González, 2021). Sin la necesidad de haber vivido tal o cual situación, los niños pueden comprender cómo dichas experiencias impactan a una persona, entregándoles así una suerte de “vocabulario” para expresar vivencias que incluso aún no han experimentado. A través de la distancia del texto, los niños pueden acceder a lo más cercano: la intimidad de una experiencia y sus eventuales repercusiones (Bettelheim, 2004; Riquelme et al., 2011; San Juan, 2011; Colomo, 2016).

En las últimas dos décadas, la temática de la muerte se ha introducido con fuerza dentro de la literatura infantil y juvenil en nuestro país, provocando un incremento de las obras que abordan directa o indirectamente este tema. Aunque muchos adultos sigan creyendo que los niños prefieren no hablar sobre la muerte porque no les interesa, les resulta lejana o simplemente

los asusta, la reciente literatura infantil intenta darles voz a través de textos que sitúan a niños como protagonistas de historias de muerte que sorprenden por la profundidad de las reflexiones y la fortaleza del actuar. Por medio del texto y de inspiradoras ilustraciones, estas obras pueden transformarse en espacios seguros para hablar sobre la muerte con los niños, sobre todo porque no sabemos bien qué decir ni cómo hacerlo.

Los libros - así como la música, la pintura, y otras manifestaciones artísticas - permiten nombrar aquello que intuimos, sentimos y pensamos. La lectura “amuebla” la imaginación. Y en el caso particular de la muerte y los textos infantiles, estos últimos ofrecen narrativas donde cada niño puede confrontar sus propias emociones o preguntas, en un espacio donde los protagonistas de dichas historias les permiten entrar en su propia intimidad o cuestionamientos sobre la muerte de un ser querido.

Leer es dialogar con alguien que ha expresado, en un texto, su intimidad. Que los niños lean, entonces, los ayudará a entrar en diálogo con su propia intimidad y tener más recursos para expresárselo a otros. La lectura colaborará a que niños puedan decir - así como hizo el autor del libro - aquello que sienten y piensan con sus propias palabras.

3.2. CONVERSAR

¿Cómo compartir una conversación a partir de la lectura?

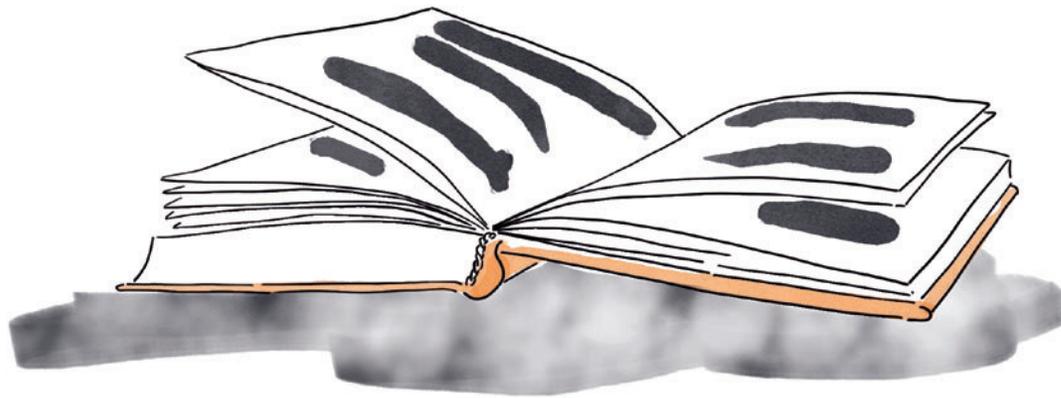
Leer siempre es recomendable. Un libro es buena compañía en cualquier lugar y circunstancia. Ahora bien, si se quiere leer narrativas sobre la muerte para iniciar una conversación con niños, conviene generar ciertas condiciones.

En primer lugar, no conviene iniciar este proceso de lectura abordando inmediatamente la muerte como tema de conversación. Antes de utilizar algún texto para conversar con los niños sobre la muerte, es bueno leer otras historias con ellos previamente. Siguiendo la misma metodología que ofrecemos a continuación, la lectura previa de otros textos ayudará a tener mayor naturalidad cuando se quiera hablar sobre la muerte. En el caso de la literatura infantil, la oferta es amplia y abarca muchísimas temáticas: amistad, ecología, miedos,.. En el caso de los textos bíblicos, el Nuevo Testamento también ofrece un sinnúmero de relatos que pueden ayudar a que el niño se acostumbre al modo de narrar: parábolas, milagros,.. Más allá de los textos mismos, conviene habituar previamente a los niños en este modo de compartir.

En segundo lugar, hay que distinguir en qué momento tendremos esta conversación. Si esperamos que alguien muera para hablar con los niños sobre el tema, corremos el riesgo de no tener claridad sobre qué y cómo conversar. Esta actitud reactiva se contrapone a una actitud proactiva; a saber, abordar el tema de la muerte sin la necesidad de esperar que alguien enferme o muera para hacerlo, dando tiempo a prepararnos y preparar

a los niños para enfrentar una situación que sí o sí les tocará vivir en algún momento. Esta actitud proactiva es claramente preferible para hablar con los niños, pues la situación emocional de la conversación será más tranquila, permitiendo preguntas y comentarios que no aparecerían si la muerte del ser querido recién hubiese ocurrido.

Junto con preparar a los niños y distinguir en qué momento tendremos la conversación sobre la muerte, hay que diferenciar el tipo de acciones a realizar. En términos generales, las acciones pueden agruparse en preventivas y paliativas. En el contexto escolar, por ejemplo, las investigaciones proponen acciones en ambos niveles - la escuela debería sensibilizar a la comunidad educativa, y también dar respuestas coordinadas a situaciones de pérdida (Gorosabel-Odriozola, M., & León-Mejía, A, 2016) - . Ahora bien, si ocupamos ambas distinciones, podríamos afirmar que leer literatura es fundamentalmente una iniciativa preventiva y, por tanto, supone una actitud proactiva. Como hemos insistido, no hay que esperar la muerte de un ser querido para conversar sobre la muerte con los niños. Tanto las familias como la escuela están invitadas a anticiparse en esta conversación.



¿Cómo realizar esta conversación a partir de la lectura?

Hay varios modos para leer textos con niños (Barryman, 1995; Morgan et al., 2002; Rosenblatt, 2002; Hallett, 2003; Chambers, 2007; Arizpe, 2018). En todas estas propuestas, existe un doble consenso: en primer lugar, los niños son agentes activos de su propia formación y deben ser escuchados en sus inquietudes e interpretaciones de la realidad; al igual que los adultos, los niños necesitan compartir y expresar lo que creen y sienten. Y, en segundo lugar, la literatura u otras manifestaciones artísticas pueden transformarse en un “punto de encuentro” donde niños y adultos pueden manifestar emociones, compartir reflexiones, y transmitir sentimientos personales y comunitarios.

A modo de ejemplo, utilizaremos el modelo ALCE que ofrece cuatro principios para leer y conversar a partir de la lectura¹

1º Momento: ACOGER

Antes que nada, es fundamental generar una atmósfera que permita que el niño se sienta acogido, a gusto y dispuesto a la experiencia de lectura. Para generar un ambiente propicio para la lectura, la acogida debe realizarse desde:

- Un espacio físico seguro, atractivo y contenedor.
- Un espacio simbólico que invite a una experiencia de lectura y su posterior compartir.
- Un espacio de vínculos y relaciones de confianza, donde la reciprocidad y el respeto mutuo sean el contexto para leer.

Porque vamos a conversar con los niños sobre la muerte, es necesario crear este ambiente de acogida y respeto. Sin él, la posterior lectura y compartir pueden generar justamente todo lo contrario que estamos esperando: que los niños sientan que la muerte es un tema incómodo, tabú.

2º Momento: LEER

Antes de iniciar la lectura con los niños, es recomendable que el adulto considere:

- Preparar la lectura con anterioridad. Esta lectura previa evita la transmisión inconsciente de la propia visión de mundo, coartando la posibilidad al niño de su propia construcción de sentido respecto de la muerte.
- Valorar las diversas posibilidades de interpretación del texto. Porque el texto moviliza distintas emociones e ideas, es necesario también abrirse a diversas interpretaciones, más aún si la temática presentada es la muerte.

Este momento previo a la lectura es muy importante, pues nos recuerda que esta instancia no busca “entregarle información” al niño o “enseñarle qué debe pensar y sentir” sobre la muerte. Al contrario, la lectura será provechosa si los niños, por ellos mismos, se sienten invitados a construir un sentido y expresar sus interpretaciones de lo leído.

Si vamos a leer textos relacionados con la muerte, este momento previo es doblemente necesario. Si no tenemos en cuenta qué nos sucede personalmente con el tema o con algún momento concreto del texto, la lectura estará fuertemente influenciada por nuestros recuerdos, emociones e ideas.

La metodología ALCE – acoger, leer, compartir y expresar – fue diseñada por los equipos de Literatura Infantil-Juvenil de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile y la Biblioteca Escolar Futuro de la misma universidad, en el contexto de la crisis social chilena de octubre de 2019. Gran parte de la metodología se inspira en el trabajo de Evelyn Arizpe, y sus investigaciones sobre el uso de literatura en situaciones de crisis (cf. Arizpe, 2018). <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Asignatura/Lenguaje-y-comunicacion-Lengua-y-literatura/285871:ALCE-acoger-leer-compartir-expresar>.

3º Momento: COMPARTIR

Porque las obras literarias nos conectan desde nuestro propio mundo con el mundo interior del autor, leer es un diálogo. Esta conversación que se produce “silenciosamente” en la intimidad de la persona, es posible compartirla con otros también.

Una vez terminada la lectura con los niños, es posible utilizar las siguientes ayudas para compartir:

- Preparar preguntas que ayuden al diálogo. Hay preguntas que ayudan a expresar mejor lo que sentí, volviendo al mundo interior— preguntas refugio —; y otras que permiten ampliar más la comprensión de lo leído, vinculando la lectura con el mundo — preguntas ventana -. Más adelante, hay una tabla con ejemplos de ambos tipos de preguntas.
- Aceptar el silencio y la incomodidad. Es imprescindible entregar el tiempo que cada niño necesite para elaborar lo que pensó y sintió. A veces, el silencio es justamente indicador que la persona está procesando algo en su interior.
- Mantener un cierto grado de estabilidad al escuchar. Para contener y acompañar eventuales emociones complejas en el otro, es necesario fortalecer el autocuidado. Sin un grado de estabilidad, es más fácil desbordarse o proyectar las propias experiencias en el otro. Esto es especialmente clave respecto de libros sobre muerte, frente a los cuales el adulto que lea se ha de sentir seguro.

Cuando leamos sobre la muerte e invitemos a los niños a compartir, es necesario dejarlos hablar. Aunque nos produzcan incomodidad sus preguntas o reacciones, hay que dejar que se expresen libremente.





4^o Momento: **EXPRESAR** _____

Luego del compartir, conviene invitar a los niños a expresar, con sus propias palabras y modos, qué les llamó más la atención. Es la instancia en que los niños pueden concretizar lo que están elaborando.

Para este momento, se propone las siguientes ayudas:

- **Generar actividades simples y claras:**
Disponer de materiales – por ejemplo, lápices de colores o disfraces – o de una metodología literaria – por ejemplo, cambiar alguna parte de la narración – para que los niños expresen sus emociones e ideas.
-
- **Volver al libro y la lectura.** Una vez compartido lo realizado, es bueno volver al libro y a la experiencia que hemos vivido. Una buena experiencia lectora permitirá la repetición de actividades como esta o permitirá que los niños descubran, en la lectura, modos de comprender lo que piensan y sienten.
-

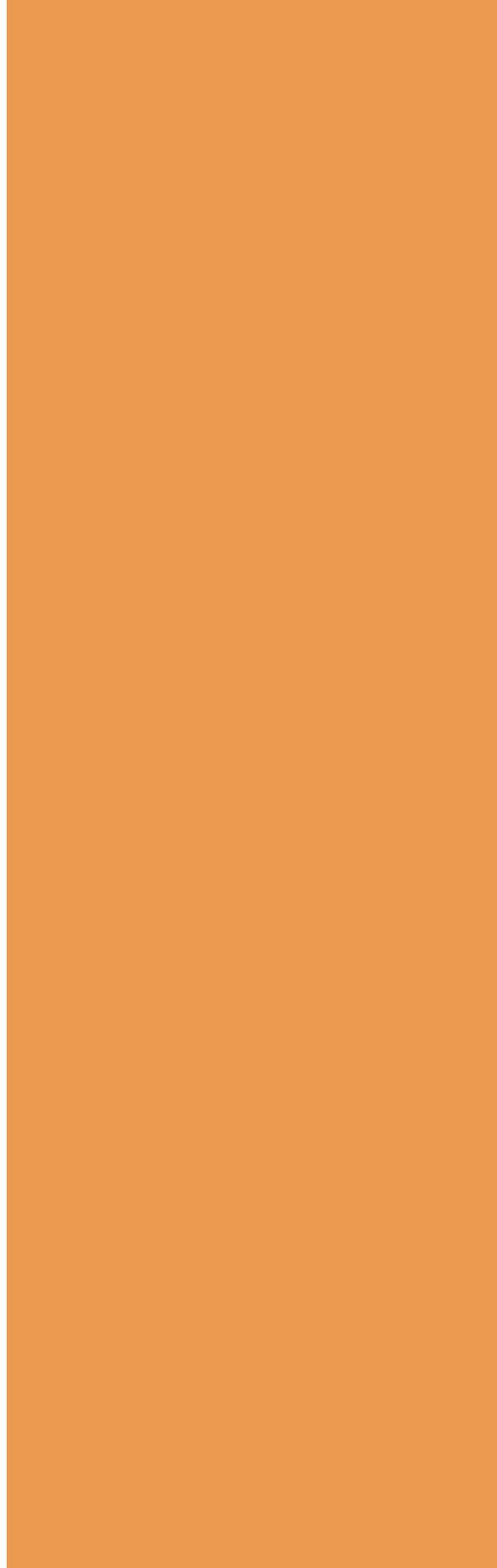
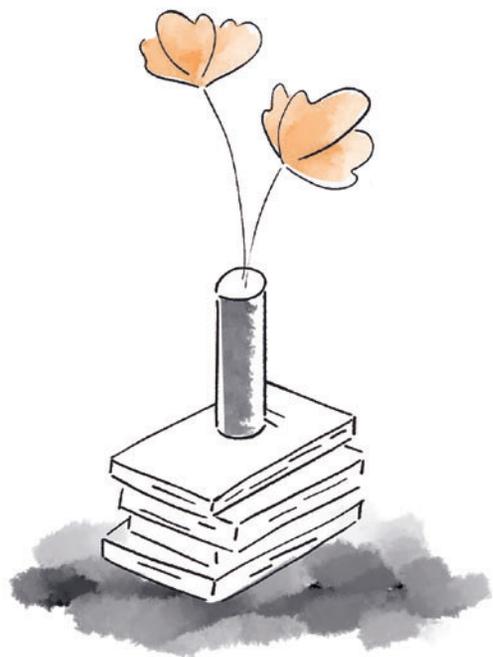
Ofrecemos aquí una tabla con posibles preguntas para expresar lo experimentado durante la lectura. Mientras la primera columna agrupa preguntas que intentan acoger al niño y lo ayudan a profundizar en sus emociones – preguntas refugio - , la segunda columna consta de preguntas que le permitirán desarrollar más las ideas y vincularlas con el mundo más allá de sí mismo – preguntas ventana -.

Preguntas REFUGIO

- ¿Qué personaje o hecho es el que más te agradó?, ¿Cuál menos?, ¿Por qué?
- ¿Qué sentiste con este libro?
- ¿Hay algo que te diera rabia?
- ¿Alguna situación te dio pena?, ¿Por qué?
- ¿Hubo algo que te tomara por sorpresa?
- ¿Algo de lo que sucede en este libro te ha pasado a ti?
- ¿Hay algo que te dé miedo en el libro?

Preguntas VENTANA

- ¿Encontraste en este libro algo que nunca antes habías visto en un libro?
- ¿Te gustaron las ilustraciones? ¿Por qué?
- ¿Hay situaciones o personajes en este libro que te recuerden otros libros que has leído?
- ¿Has leído alguna vez otra historia como esta? ¿En qué te parece similar?
- ¿Qué dudas te surgen a partir del libro leído?
- ¿Le cambiarías algo al libro?
- ¿Con quién te gustaría compartir este libro?



04.

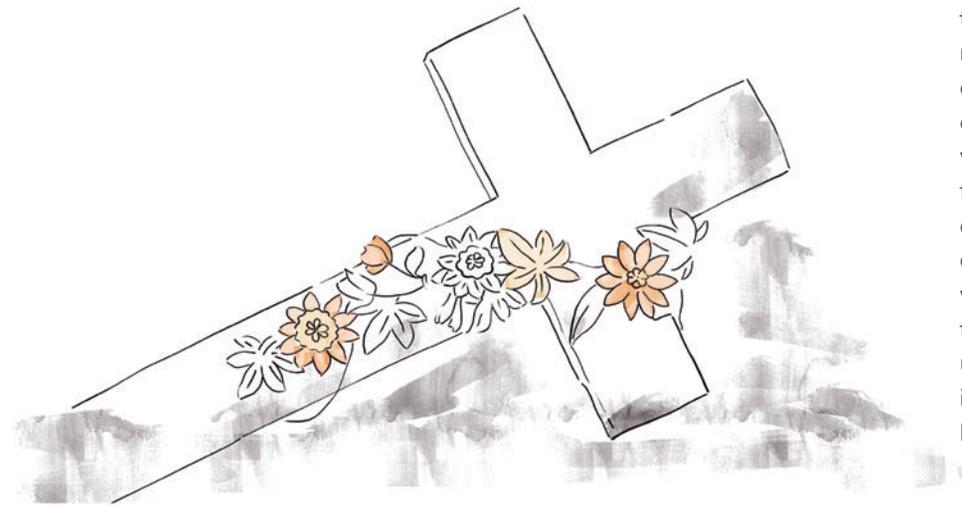
Cuando leemos sobre la muerte

En los capítulos anteriores, sostuvimos la importancia de conversar con los niños sobre la muerte, abordamos las condiciones para esta conversación y propusimos un modo para hablar con ellos a través de la lectura. En este último capítulo presentaremos una selección de literatura infantil y de textos bíblicos para tener esta conversación con los niños. Luego de una presentación de cada grupo de textos, también habrá algunas pistas de lectura para quienes seleccionen los libros y citas, además de algunas referencias sobre el contexto en que puedan ser mejor usados.

4.1. LEER

¿Qué literatura infantil sobre la muerte?

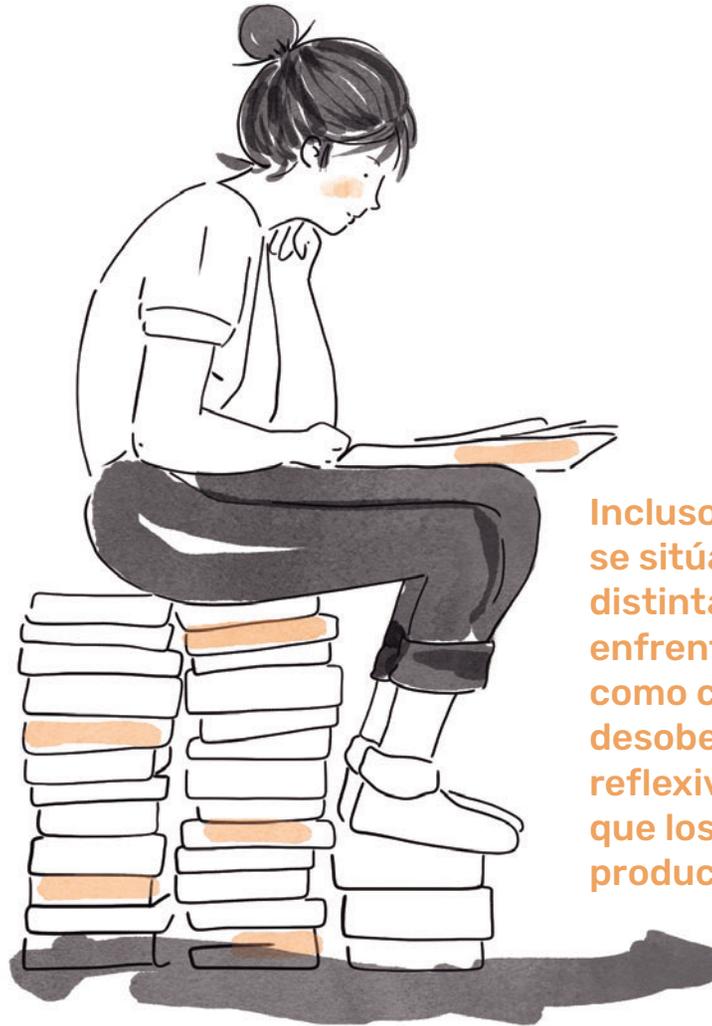
El origen de la literatura infantil suele situarse en los relatos medievales de contenido maravilloso denominados “cuentos de hadas”. A través de una sutil moralidad y personajes prototípicos, los cuentos de hadas contribuían no solo al disfrute y a la creación de comunidades que comparten historias, sino también a la construcción de la identidad e, incluso, a dar sentido a la propia vida (Bettelheim, 2004).



La literatura infantil actual es heredera de esta tradición. No obstante, el posicionamiento de los niños como sujetos sociales, el reconocimiento de sus derechos, el mayor conocimiento de sus características e intereses, así como una cada vez más temprana educación institucionalizada fuera de sus hogares, han incidido en la evolución de los libros para las primeras edades. Además de las transformaciones temáticas, lingüísticas y de estilo, cabe destacar un desplazamiento fundamental: a saber, desde una literatura con una finalidad formativa hacia una literatura infantil concebida como expresión artística que busca la experiencia estética.

Y lo mismo podemos decir sobre la muerte. En las narraciones orales y anónimas del Medievo, el carácter fundamentalmente formativo de los relatos presentaba la muerte asociada a un peligro o a un castigo por la maldad propia de los personajes. Por ejemplo, en “Caperucita Roja” la muerte aparece como una posibilidad ante la desobediencia de la niña protagonista que puede ser devorada por el lobo; y en “Hansel y Gretel” está asociada a la maldad de la bruja que quiere comerse a Hansel. El niño se salva gracias a la astucia de su hermana Gretel que castiga a la bruja por su maldad, arrojándola al horno donde se preparaban las galletas que tentarían a Hansel.

En la literatura infantil contemporánea, este tono moralizante es casi inexistente. Como veremos en los textos sugeridos a continuación, el tema de la muerte ha adquirido nuevas significaciones. Incluso los personajes se sitúan de una manera distinta, ahora no enfrentados a un castigo como consecuencia de una desobediencia, sino que reflexivos ante un evento que los confunde y les produce dolor.



Incluso los personajes se sitúan de una manera distinta, ahora no enfrentados a un castigo como consecuencia de una desobediencia, sino que reflexivos ante un evento que los confunde y les produce dolor.

La muerte como parte del ciclo vital.

En este grupo de libros, la muerte es representada de forma natural, con un carácter universal, inevitable e irreversible. El contexto narrativo de estas obras es un espacio no familiar, más bien distanciado y de corte reflexivo, menos emocional que el de las obras en las que se refiere la muerte de algún ser cercano.

Ejemplos:

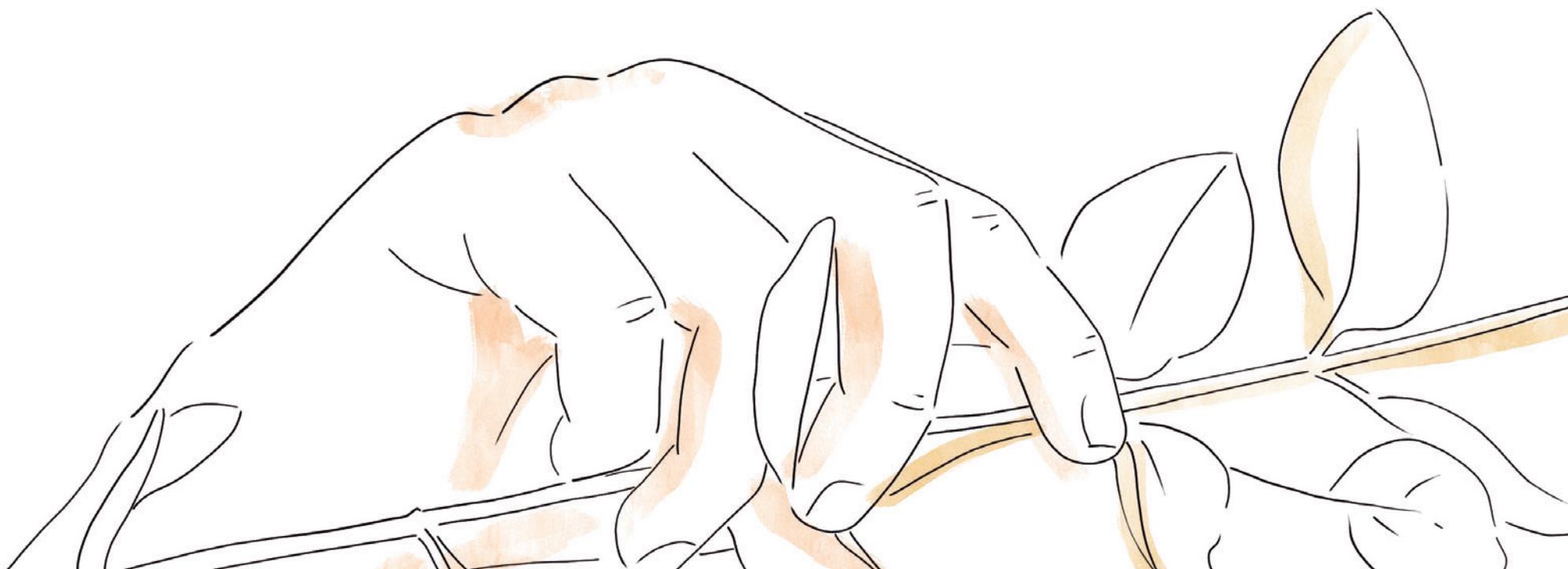
Es así (Valdivia, 2010); Vivo (Franco, 2012).

Experiencia íntima de la muerte.

En este grupo de libros, la muerte es representada en el contexto familiar, protagonizada por niños que participan de procesos de muerte de un ser querido, algunas veces esperables - un abuelo o una abuela - y otras veces sorprendidos - una hermana o un hijo -. Los protagonistas se caracterizan por sus cuestionamientos emocionales y racionales, referidos a sí mismos, a la familia doliente, a los difuntos, la trascendencia, la vida y su sentido.

Ejemplos:

Cuando los Peces se Fueron Volando (Bertrand & Olea, 2015); Hermana (Valdivieso & Olivos, 2015); Angelito (Franco, 2017).

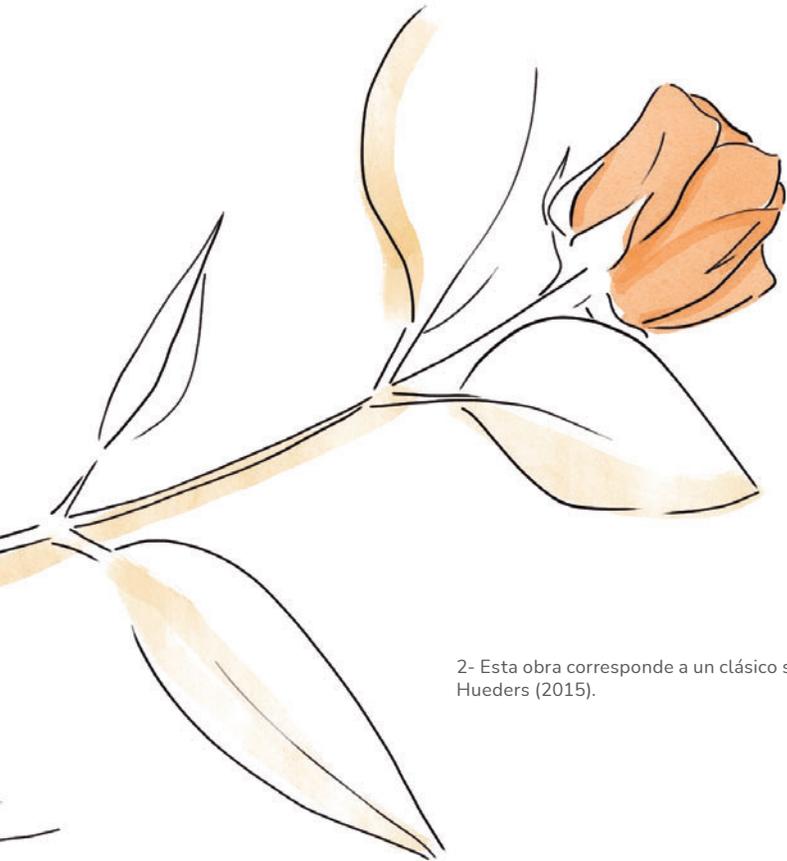


Muerte en un mundo personificado por animales

En estos libros, la muerte aparece como un episodio que rompe el equilibrio en un mundo personificado por animales, quienes tienen características y reacciones humanas. Es importante destacar que, al igual que la mayoría de los demás libros, los animales protagonistas de las historias se hacen preguntas sobre la muerte.

Ejemplos:

Ovidio y Olimpia (Moraga & Varela, 2011); Quién Mató a la Tenquita (Schkolnik & Cardemil, 2013); El árbol de la Memoria (Teckentrup, 2015)²



2- Esta obra corresponde a un clásico sobre la temática que también ha sido traducido como "El Árbol de los Recuerdos". La versión considerada en este corpus es de Hueders (2015).

Procesos políticos y muerte

En esta lista podemos encontrar obras producidas en el escenario de crisis sociopolítica, fundamentalmente en dos contextos: por un lado, la crisis instaurada por el golpe de estado chileno y la posterior dictadura cívico-militar; por otro lado, la guerra y violencia en Siria, además de las consecuencias que este conflicto ha traído en el norte de África.

Ejemplos:

La Composición (Skármeta & Ruano, 2000); Para siempre, Noura (Cortés, 2018).

En el siguiente listado, se presentan los libros que conforman el corpus con una breve reseña para orientar su selección y lectura.

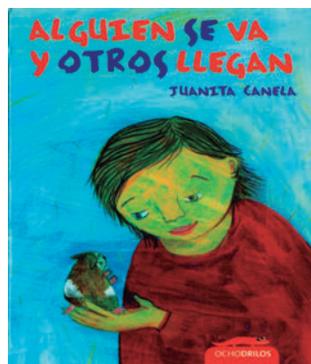


AHÍ (2016)

Erdosain Ediciones

Claudio Aguilera & Vicente Cociña

Luego de muchos años, el protagonista recuerda una experiencia personal sobre la muerte cuando su padre le enseñaba a cazar pájaros.

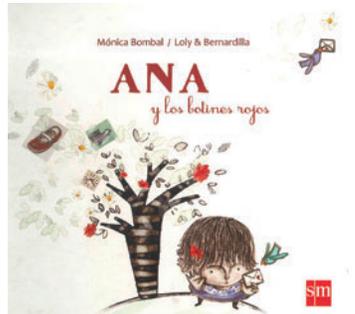


ALGUIEN SE VA Y OTROS LLEGAN (2012)

Ocholibros

Juanita Canela.

Un niño debe enfrentar la muerte de su mascota. Sin embargo, la vida le muestra que es posible dar cariño a una nueva mascota.



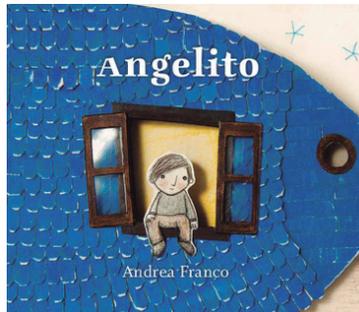
ANA Y LOS BOTINES ROJOS (2010)

SM

Mónica Bombal

Loly & Bernardilla

Ana está en la búsqueda de zapatos nuevos para su mamá, los que tiene ya han sido cargados de historias pasadas. En su cumpleaños, le compra unos botines para intentar dar un nuevo comienzo.

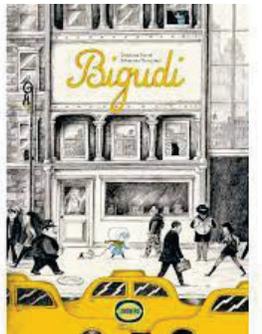


ANGELITO (2017)

Hueders

Andrea Franco

Un niño fallecido se despide de su familia y de la vida. Asimismo, su familia lo despide siguiendo las antiguas tradiciones del campo chileno.

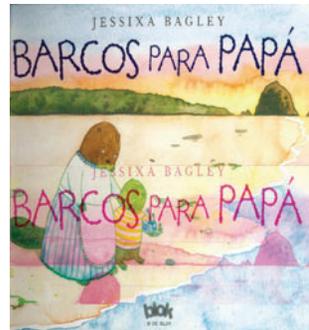


BIGUDÍ (2015)

Limonero

Sébastien Mourrain & Delphine Perret

Bigudí comparte sus días con Alfonso, un viejo bulldog francés. Una mañana, sorpresivamente, Alfonso da su último suspiro. Bigudí se siente muy triste, pero pronto descubrirá que la vida está siempre abierta a la novedad.



BARCOS PARA PAPÁ (2016)

Ediciones B

Jessixa Bagley

Buckley y su mamá viven a orillas del mar. A menudo, Buckley construye barcos de madera para enviar a su papá, a quien extraña mucho.



CANTO PARA MAÑANA (2013)

Ocholibros

Calú López

Angelita observa desde las sombras cómo la dictadura militar calla a quienes luchan por la libertad, entre ellos a una mujer enfrentaba con canciones.

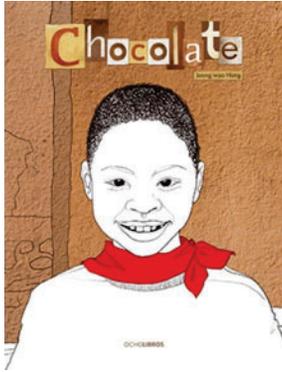


CUANDO LOS PECES SE FUERON VOLANDO (2015)

Tragaluz

Sara Bertrand & Francisco Olea

Un niño relata la serie de pérdidas que ha debido enfrentar su familia, particularmente la de su hermano, y cómo esto devasta a sus padres.



CHOCOLATE (2013).

Ocholibros

Jenn Woo Hong

Dos amigos de mundos distintos – uno de tez blanca y el otro de tez mestiza – viven la separación de su amistad cuando una patrulla militar deporta a la familia de uno de ellos.

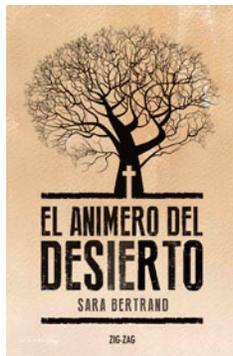


¿DÓNDE ESTÁ GÜELITA QUETA? (2011)

Planeta

Nahír Gutiérrez & Alex Omist

Un niño busca a su abuela, sus recuerdos y costumbres dentro de sus cosas, los espacios de la casa para encontrarla en la inmensidad.

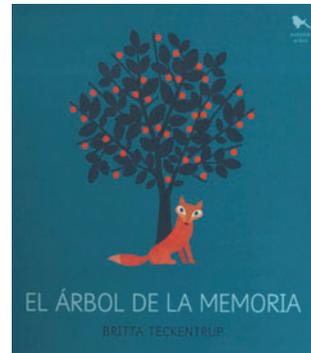


EL ANIMERO DEL DESIERTO (2015).

Zig-Zag

Sara Bertrand

El padre de Cristina está gravemente enfermo y su madre decide enviarla a Caldera, norte de Chile. Los sentimientos de frustración y la pena de la joven cambian cuando aparece un animero que la conecta con un hermano muerto y le abre el paso al amor.

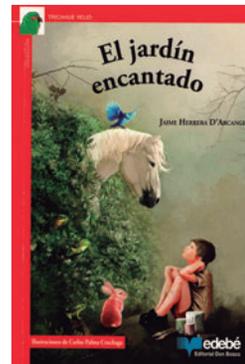


EL ÁRBOL DE LA MEMORIA (2015)

Hueders

Britta Teckentrup

El tiempo de partir es único e inevitable, pero los mejores momentos atesorados permiten que crezca la dicha de recordar. La muerte de un zorro, pese al dolor, permite a los demás animales dar un sentido a la vida.

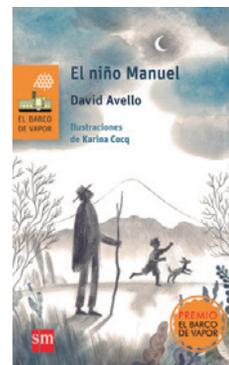


EL JARDÍN ENCANTADO (2012)

Fondo de Cultura Económica

Jaime Herrera

Ante la muerte de su esposa, un padre decide enviar a su hijo a pasar el verano a la casa de una tía mayor. El niño hará que ella recuerde a su hijo muerto, transformando su rencor en sentimientos más positivos.



EL NIÑO MANUEL (2016)

SM

David Avello & Karina Cocq

Historia entre un niño huérfano y un trabajador del campo que permite reflexionar sobre las injusticias sociales, la infancia en pobreza y la muerte.

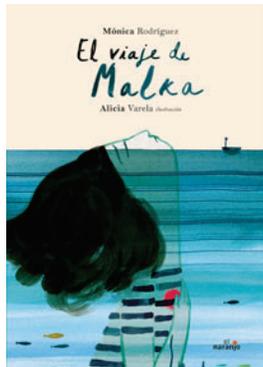


EL NIÑO QUE QUERÍA ATRAPAR EL VIENTO (2013)

Ocholibros

Walter Kühne & Carolina Vergara

Nicolás experimenta lo que significa vivir luego de perder a su mascota y amigo, Roberto. Su padre le acompaña para encontrar aquellas respuestas que Nicolás necesita.

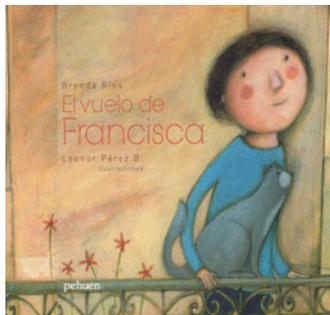


EL VIAJE DE MALKA (2018).

El Naranja

Mónica Rodríguez & Alicia Valera

La abuela de Malka se ha ido en una barca. Algunos le dicen a que se ha ido a ver a Dios. La niña decide irse en busca de Dios y preguntarle por su abuela. En ese viaje surgirán nuevas preguntas que respuestas, pero sin duda será un viaje que la hará cambiar.



EL VUELO DE FRANCISCA (2011)

Pehuén

Brenda Ríos & Leonor Pérez

El vuelo de una mariposa refleja para un niño la pérdida de su abuela. En esa experiencia, él encuentra la compañía y paz que su entorno familiar no puede darle.

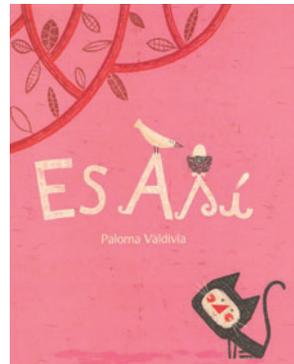


EN ALGÚN LUGAR (2016)

Zig-Zag

Fátima Fernández & Alejandra Acosta

Aunque ya no están juntos, un niño y su abuelo intercambian secretos del mar a través de los sueños.

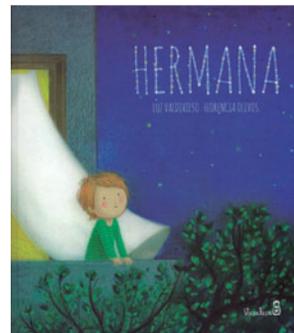


ES ASÍ (2010)

Fondo de Cultura Económica

Paloma Valdivia

Todo en la vida viene y también se va. Los lugares desde dónde vienen y hacia dónde van, son misteriosos, la única certeza es que la vida es así.



HERMANA (2015)

Vasalisa

Luz Valdivieso & Florencio Olivos

Un niño es testigo de cómo la vida de su hermana se va apagando. A través de sus vivencias, logra crear una respuesta para entender la muerte.

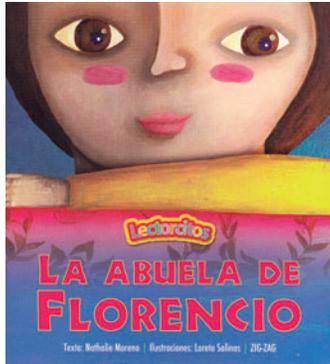


HISTORIA DE UN OSO (2016)

Zig-Zag

Antonia Herrera & Gabriel Osorio

Un oso es separado de su familia y llevado a un circo de animales. El amor y el deseo del reencuentro familiar lo llevan a tomar drásticas y arriesgadas decisiones en un contexto de violencia y muerte.

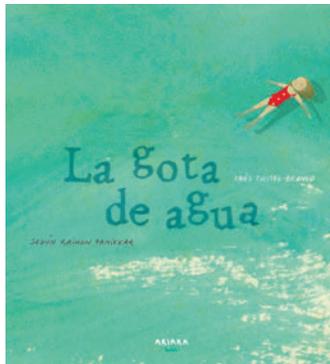


LA ABUELA DE FLORENCIO (2012)

Zig-Zag

Nathalie Moreno & Loreto Salinas

Florencio necesita resolver dónde estará su abuela. Para ello, recurre a los recuerdos y al amor entregado.



LA GOTA DE AGUA (2018)

Hueders

Inés Castel-Blanco

¿Cómo puede explicarse la muerte? ¿Cómo una gota de agua en el mar? ¿Qué pasa con el agua de esa gota? Una bella metáfora para hablar de la muerte.

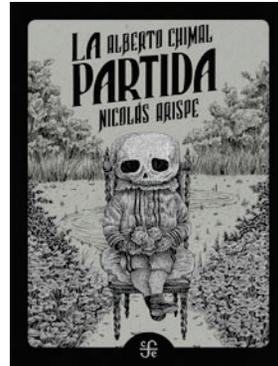


LA ISLA DEL ABUELO (2015)

Zig-Zag

Benji Davies

Simón y su abuelo emprenden el viaje a una isla. Allí disfrutaron de un gran día, pese a esto, es momento de regresar y el abuelo ha decidido quedarse.



LA MADRE Y LA MUERTE & LA PARTIDA (2015).

Fondo de Cultura Económica

Alberto Chimal y Nicolás Arispe

Este libro consta de dos relatos. El primero – la madre y la muerte – muestra cómo una madre atraviesa bosques, ríos y montañas en busca de su pequeño hijo arrebatado por la Muerte. El segundo relato – la partida – cuenta cómo una madre que pierde a su hijo en un temblor, ruega a los dioses que se lo devuelvan.

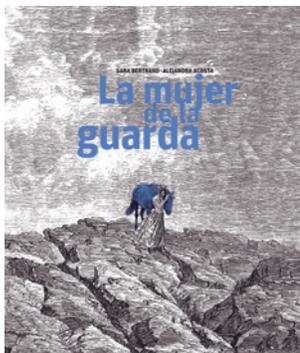


LA MAMÁ DE LA MAMÁ DE MI MAMÁ (2010)

Zig-Zag

Alejandra Schimdt & María José Olavarría

Una vida comienza y otra está llegando a su fin. Cuando los recuerdos comienzan a desaparecer, es el legado familiar lo que los mantiene vivos. Relato intergeneracional entre una niña y su abuela.



LA MUJER DE LA GUARDA (2017)

Babel Libros

Sara Bertrand & Alejandra Acosta

Jacinta y su familia se ven afectados por la muerte de su madre. Tras la pérdida, ella deberá cuidar a sus hermanos pequeños. En la ausencia de su mamá, Jacinta es acompañada por la "mujer de la guarda" que llega cabalgando en su caballo azul.



LA PRINCESA PÁLIDA LUNA (2017)

Zig-Zag

Paulina Jara & Raquel Echenique

La princesa tiene una gran pena clavada en el corazón, y el rey vive también un triste duelo. Sólo el hada de los recuerdos será capaz de devolver luz a sus vidas.



LA TRISTEZA DE LAS COSAS (2017)

Amanuta

María José Ferrada & Pep Carrió

Las cosas del día a día, lo que atesoramos y lo que no, lo que observamos y lo que pasa inadvertido: ahí queda grabada la memoria de la vida misma. Poemario que expresa el dolor de las cosas ante la muerte de quienes fueron sus dueños.

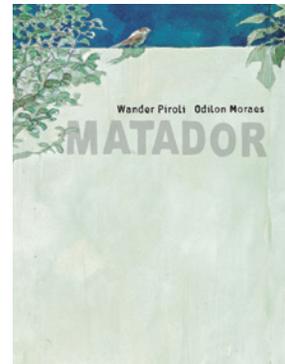


MÁS ALLÁ DEL BOSQUE (2015)

Hueders

Comanegra Angels & Consuegra Manzanares

Mapachi es un alegre mapache que vive feliz con los otros animales del bosque. Como todos los años, la primavera da paso al verano, el verano al otoño y el otoño al frío invierno. Un día, el frío es tan intenso que Mapachi se duerme, sin poder despertar más.



MATADOR (2015)

Babel Libros

Wander Piroli & Odilon Moraes

Para encajar dentro del grupo de amigos, un niño quiere demostrar que es capaz de matar un gorrión con su resortera. Cuando lo logra, el resultado no es el esperado.

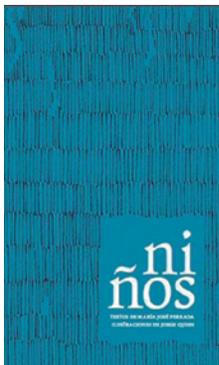


MI ABUELO PIRATA (2019)

Hueders

Laia Mansons

Cada domingo, el abuelo contaba historias de piratas o sus recuerdos de infancia a sus nietos. Hasta que un día se lo llevaron al hospital, produciendo conmoción en la familia, sobre todo en sus nietos.

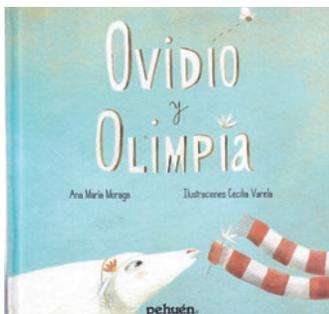


NIÑOS (2013).

Grafito Ediciones

María José Ferrada & Jorge Quien

A partir de breves poemas sobre sueños y juegos de niños, se hace un homenaje a niños víctimas de la dictadura militar chilena.



OVIDIO Y OLIMPIA (2011)

Pehuén

Ana María Moraga & Cecilia Varela

Olimpia vive uno de los momentos más difíciles: perder a un ser querido. En este proceso, ella logra encontrar la compañía y el amor de sus amigos.



PARCO (2018)

Hueders

Alex Nogues & Guridi

En esta historia situada en México el día de los muertos, el protagonista cambia desde la rabia y tristeza a un sentimiento de profunda aceptación de la muerte. A través del protagonista, es posible hablar sobre la muerte, en particular, sobre la partida de los seres queridos.



PARA SIEMPRE, NOURA (2018)

Zig-Zag

Francisca Cortés & Paulina Silva

Noura y su amigo han vivido siempre juntos. Son vecinos. Todos los días van juntos a la escuela, en el contexto de la guerra en Siria. Entre bombardeos y muerte, su amistad se va haciendo más fuerte, incluso en medio de una guerra que los termina separando.



PEQUE Y YO (2021)

Nubeocho

Alicia Acosta

Peque, el perro de la familia, falleció. Al día siguiente, el niño de la casa expresa sus emociones diciendo que una nube lo sigue a todos lados, que le entró jabón en los ojos y que un pulpo le tiene muy fuertemente agarrado del corazón..



QUERIDO MILO (2019)

Zig-Zag

Angélica Dossetti

Ema visita a su amigo Milo, enfermo de leucemia. Ella lucha intensamente para conseguir que Milo reciba el trasplante que necesita.



QUIÉN MATÓ A LA TENQUITA (2013)

Zig-Zag

Saúl Schkolnik & Carmen Cardemil

Los zorritos chilla cuestionan a su padre sobre la muerte de la tenquita (pájaro) traída a casa. Luego de preguntar a un sinfín de personajes, llegan a la respuesta menos esperada.

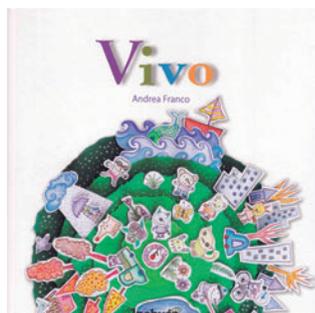


UN DIAMANTE AL FONDO DE LA TIERRA (2015).

Amanuta

Jairo Buitrago & Daniel Blanco

Una conversación con los abuelos, para una tarea escolar, permite desenterrar de la memoria, como quien desentierra un diamante, a aquellas personas que ya no están con nosotros.



VIVO (2012)

Pehuén

Andrea Franco

El ciclo de la vida se refleja en lo que nos rodea, en lo que crece, en lo que muere y en los nuevos nacimientos. Todo es parte de la vida.

En segundo lugar, varios libros aluden a los conceptos de cómo los niños comprenden la muerte presentados en el primer capítulo de este libro. De esta forma, uno de los cuestionamientos fundamentales en los personajes es la irreversibilidad de la muerte. Por ejemplo, en el libro “¿Dónde está güelita Queta?”, el protagonista se pregunta qué hará su abuela para regresar desde la estrella donde ahora está: “¿Cómo hará para venir, si ni viajando en avión hemos podida verla?”. Para este niño, la muerte de su abuela lo abre al cuestionamiento sobre la temporalidad, la reversibilidad de su muerte y cómo se producirá.

Esta misma inquietud aparece en el libro “El niño que quería atrapar el viento”. Ahí, el protagonista tiene la siguiente conversación con su padre luego de enterrar a su mascota:

-¿Hay algo que pueda hacer para que viva otra vez?

- No, hijo, nada.

- Por favor, papi -imploró- ¡haz algo para que siga con nosotros! Quiero jugar de nuevo con él, quiero hacerle cariño otra vez.

- No se puede.





Otra temática que emerge en los protagonistas infantiles es la muerte como cese de las funciones biológicas. Aquí, los niños se preguntan sobre la trascendencia material de sus seres queridos, sobre el lugar donde ahora están, o sobre la posibilidad de seguir en contacto con ellos. Por ejemplo, la protagonista de “El vuelo de Francisca” se hace las siguientes preguntas tras la muerte de su abuela: “¿A dónde se van las abuelas cuando se van? ¿Tú crees que Francisca pueda volver? ¿Si uno es fuerte y tiene miedo es que deja de ser fuerte?”

Esta ausencia de quien muere se transforma en desgarró en el caso de libros que sitúan la muerte en contextos de represión política y, por tanto, como resultado de la injusticia. En el libro “Canto para mañana”, este cuestionamiento está encarnado en una niña que ve cómo asesinan a su madre:

“Cuando la niña vio el tesoro que se llevaban los oscuros, corrió a la puerta para intentar hacer algo, pero solo pudo guardar en su corazón parte de una canción que mamá recitaba con fuerza para intentar ahuyentar la oscuridad, para que su hija conociera el derecho de vivir en paz... ¿Por qué la mamá gritaba su nombre? ¿Por qué nadie contestó nada?”

En la mayoría de las obras seleccionadas, los protagonistas se permiten estar tristes, aceptan la muerte con mayor o menor dolor y asumen que la vida no será la misma luego de la partida del ser querido. En otras palabras, estas obras muestran a sus protagonistas llevando conscientemente sus procesos de duelo, sin que ellos aparezcan negados, inconclusos, o imposibles de llevar.

Además, muchas obras reflejan que el difunto es alguien “querido”, alguien que ha dejado un recuerdo positivo en el protagonista. Y en algunos casos, esos recuerdos ya están presentes aun en medio de la enfermedad. Por ejemplo, la protagonista de “La mamá de la mamá de mi mamá” narra cómo el alzhéimer de su abuela, que viven en una residencia de adultos mayores, la invita a asumir un rol al interior de la familia cuando ella ya no esté: “Cuando mi memé ya no esté, yo seguiré contando sus historias, así siempre estará viva entre nosotros”.

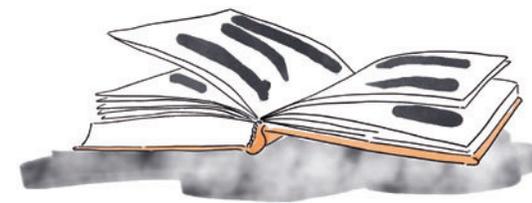
Otro tema interesante que abordan las obras seleccionadas es la relación de los niños con los adultos. En la mayoría de los casos, los roles parecen invertidos: no son los adultos quienes

contienen a los niños frente a la pérdida de alguien, sino al revés. Este protagonismo de los niños queda en evidencia en los libros donde la muerte se produce en contextos de intimidad familiar, particularmente, en los que refieren la partida de abuelos y hermanos. Por ejemplo, “Cuando los peces se fueron volando” muestra cómo la muerte del hermano agudiza una mirada crítica sobre los adultos, y los presenta como quienes ‘pierden la cabeza’: “Una mujer tiene un espejo y se rompe. Como mi mamá que lloró y lloró esa noche”, “Un hombre tiene fuego y se apaga. Como mi papá cuando mi hermano dejó su silla”. Para ambos personajes, las ilustraciones refuerzan y resignifican - al no mostrar los rostros del padre y de la madre- el estado de devastación en el que se encuentran.

Similar agencialidad es la que construye el protagonista de “El vuelo de Francisca”; en este libro álbum, las imágenes comunican con nitidez la desolación de la madre, a quien se observa triste, sin contacto visual, siempre de medio lado o de espaldas, en oposición al hijo a quien, si bien también se observa triste, sí se aprecia teniendo contacto con otros personajes.

Y en “Ana y los botines rojos”, la pequeña Ana es quien ayuda a su madre a enterrar las botas que su madre (la abuela de Ana) le heredó y que se niega a dejar de usar. En un enlace intergeneracional, la protagonista logra que su madre vuelva a sentir que puede pisar fuerte aun cuando su propia madre ya no esté: “-Mamá- le dijo Ana-, tú ya sabes caminar. Juntas decidieron enterrar las cansadas botas en el jardín.”

La literatura infantil propuesta aborda muchos otros temas. Es importante revisar bien qué texto utilizar con los niños, dependiendo del contexto, la cultura y edad. Cada obra hace un esfuerzo por situarse desde la perspectiva de los niños, y abordar el tema de la muerte desde su lugar, sus preguntas, sus inquietudes, y sus esperanzas.



4.3. CONTEMPLAR

¿Qué textos bíblicos sobre la muerte?

Dentro de la literatura bíblica también encontramos textos que hablan sobre la muerte y que pueden ser leídos con niños.

Es cierto que existen grandes diferencias entre la literatura infantil recién presentada y los relatos que aparecen en la Biblia. De hecho, los destinatarios y los contextos no son los mismos. Mientras la literatura infantil tiene a niños como sus destinatarios y protagonistas, los textos bíblicos no están escritos originalmente para ellos; y mientras las obras infantiles han sido escritas en un lenguaje y contexto contemporáneo, la Biblia supone un modo de relato y de comprensión del mundo que dista mucho del contexto infantil actual. Teniendo en cuenta estas diferencias, es necesario reconocer que los textos bíblicos, al igual que la literatura infantil, invitan al lector u oyente a adentrarse en las problemáticas fundamentales que definen al ser humano, tales como el amor, la violencia, la envidia o la hermandad. Sin obviar el punto de vista particular de la Biblia, así como la experiencia

personal y comunitaria de Dios, es posible invitar a los niños a descubrir, en personas que escribieron hace muchos años atrás a partir de su experiencia de fe, qué significa estar vivo y qué sentido tiene la vida cuando está constantemente amenazada por la muerte.

Antes de ofrecer algunos textos bíblicos para leer con niños, conviene tener en cuenta un par de cosas.

En primer lugar, nadie se aproxima “neutro” a leer textos religiosos. Como hemos insistido en los capítulos anteriores, cualquier tipo de lectura está teñida por nuestras propias concepciones de mundo, nuestras creencias, nuestras imágenes, e incluso la valoración que hacemos del texto; por ejemplo, no es lo mismo estimar que los relatos bíblicos son solo literatura, mandatos divinos, escritos

mitológicos o una experiencia creyente puesta por escrito, etc. Si queremos leer textos bíblicos con niños, es recomendable tener claridad sobre la propia aproximación a estas narraciones.

Quien lea la Biblia con niños, entonces, debe tener presente sus pre-comprensiones sobre el texto que leerá. En caso contrario, se corre el mismo peligro destacado durante todo este libro: a saber, que no sean los niños quienes hablen y expresen libremente qué piensan y sienten (Alderson, 1995; Morgan et al., 2002; Hallett, 2003). De hecho, que los niños no se atrevan a realizar sus propias interpretaciones de los textos bíblicos en el futuro, está en directa relación con quienes los acercaron o no a estos textos en la infancia (Worsley, 2002; Pike, 2003; Yust, 2004).

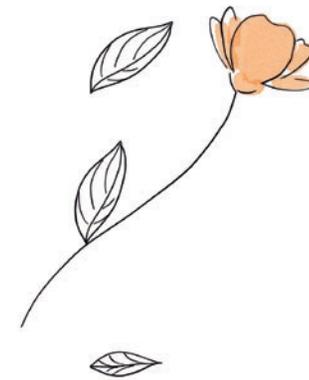
Asociado con lo anterior, es fundamental sostener que los textos bíblicos están abiertos a interpretaciones. De hecho, la Biblia está compuesta por textos que, en su origen, son el resultado de experiencias personales y comunitarias de un pueblo con Dios. En otras palabras, los textos mismos son interpretaciones de la realidad que ofrecen al lector u oyente una apertura a la misma experiencia que los originó: la experiencia de Dios. El texto bíblico, desde su origen, es una narrativa abierta a la interpretación creyente.

No es casual, entonces, que la Biblia utilice símbolos e imágenes para compartir esta experiencia. El carácter polisémico de los

símbolos e imágenes es lo que mejor expresa la experiencia espiritual que late en la narrativa bíblica. Que los niños puedan interpretar los textos bíblicos no es simplemente un recurso didáctico, como si este modo de leerlos estuviese reservado para la infancia. Al contrario, la interpretación es el modo por excelencia que los textos bíblicos ofrecen para comprender una realidad siempre compleja, sea la edad que sea.

Esto nos lleva a una última aclaración: se puede acceder a la Biblia a cualquier edad. Si bien autores situaron la etapa del desarrollo cognitivo para la lectura de la Biblia con niños en los 12 años (Goldman, 1965), esta postura fue rápidamente contestada por quienes animaban a usar textos bíblicos con niños de todas las edades (Goebbel & Goebbel, 1989; Hay & Nye, 1998). Y esta propuesta sigue siendo promovida en la actualidad (Cox, 2000, 2001; Worsley, 2004, 2010).

Ahora bien, efectivamente hay textos que son más complejos para leerlos con niños muy pequeños – la historia de Caín y Abel (Gn 4:1-15) o la parábola de los viñadores asesinos (Mt 21:33-46) -. Pero si escogemos textos bíblicos que sean inspiradores y donde se imponga la necesidad de interpretar – por ejemplo, la parábola del sembrador (Mt 13:1-23) o de la oveja perdida (Lc 15:1-7) -, los niños irán internalizando un modo de lectura que los capacitará para interpretar textos más complejos o, a nuestro juicio, extremadamente duros.



Que los niños puedan interpretar los textos bíblicos no es simplemente un recurso didáctico. Los textos bíblicos son interpretaciones creyentes de la realidad, siempre abiertas a la interpretación de otros creyentes.

Dicho esto, proponemos un listado de textos bíblicos que puedan ayudar a conversar con los niños sobre la muerte. Esta lista está compuesta sólo por textos del Nuevo Testamento, más específicamente de los cuatro evangelios: Mateo, Marcos, Lucas, y Juan. Y si bien cada texto tiene sus particularidades y cada persona deberá determinar qué texto es más adecuado para leer en qué situación y contexto, es posible categorizarlos en tres grupos:



01 LA MUERTE DE JESÚS

Aunque no convenga leer los textos de la pasión de Jesús en primer lugar con los niños, es fundamental saber que todo el Nuevo Testamento está organizado a partir de la experiencia de los primeros creyentes con Jesús, muerto y resucitado. De hecho, los cuatro evangelios, en su totalidad, son distintas aproximaciones y modos de transmitir esta única experiencia creyente. Por esta razón, todas las situaciones de muerte que se narran en los evangelios deben comprenderse a la luz de la experiencia vivida por Jesús.

Textos a leer:

La última cena (Mt 26:17-30), el lavatorio de pies (Jn 13:1-20), la oración en el huerto (Mt 26:36-46), la crucifixión y entierro de Jesús (Mt 27:32-61).

02 EL AMOR ES MÁS FUERTE QUE LA MUERTE

Los evangelios narran que, luego que Jesús muere en la cruz, su madre y algunos discípulos recuperan su cuerpo para sepultarlo. Y cuando María Magdalena va a finalizar este procedimiento funerario días después, ella descubre que Jesús no está en aquel lugar. La tumba está vacía. De ahí, comienza una serie de apariciones de Jesús resucitado a sus discípulos y amigos. A través de “alguien” que se acerca a conversar, los discípulos descubren a Jesús resucitado quien les repite, de distintos modos, la misma afirmación: “no tengan miedo, yo estaré con ustedes por siempre”.

Textos a leer:

María Magdalena con Jesús fuera del sepulcro (Jn 20:11-18), Pedro con Jesús resucitado a orillas del lago (Jn 21:1-17), dos discípulos con Jesús resucitado camino de Emaús (Lc 24:13-35), y Tomás con Jesús invitándolo a tener más fe (Jn 20:24-29).

03 LA RESURRECCIÓN ES ESPERANZA PARA TODO HOMBRE Y MUJER

Porque los evangelios están escritos a partir de la resurrección de Jesús, muchas situaciones ahí relatadas – los milagros, las parábolas, los discursos... - están narrativamente marcadas por este evento. Por ejemplo, la expresión utilizada para decir que Jesús “es resucitado” por Dios de entre los muertos, es la misma expresión para afirmar que hombres y mujeres “son levantados” por Jesús al ser sanados de sus enfermedades y muertes. Jesús “poniendo de pie” a quienes están en una situación de dolor o tristeza es, en cierto modo, un adelanto de lo que sucederá con su propia resurrección: el triunfo del amor sobre la muerte y el dolor. Ahora bien, es importante decir lo siguiente: solo Jesús ha resucitado de entre los muertos, y las personas que fueron resucitadas por él volvieron a morir. Los textos no intentan describir estas experiencias como eventos fantásticos de quienes lograron sobrevivir o regresar de su muerte, sino invitar a los lectores a confiar que la última palabra de toda existencia será siempre de Dios y su amor.

Textos a leer:

El hijo de la viuda de Naím (Lc 7:11-17); la hija del jefe de la sinagoga (Mt 9:18-26); la sanación de un paralítico (Mt 9:1-8); la “resurrección” de Lázaro (Jn 11:1-44).

4.4. CONFIAR

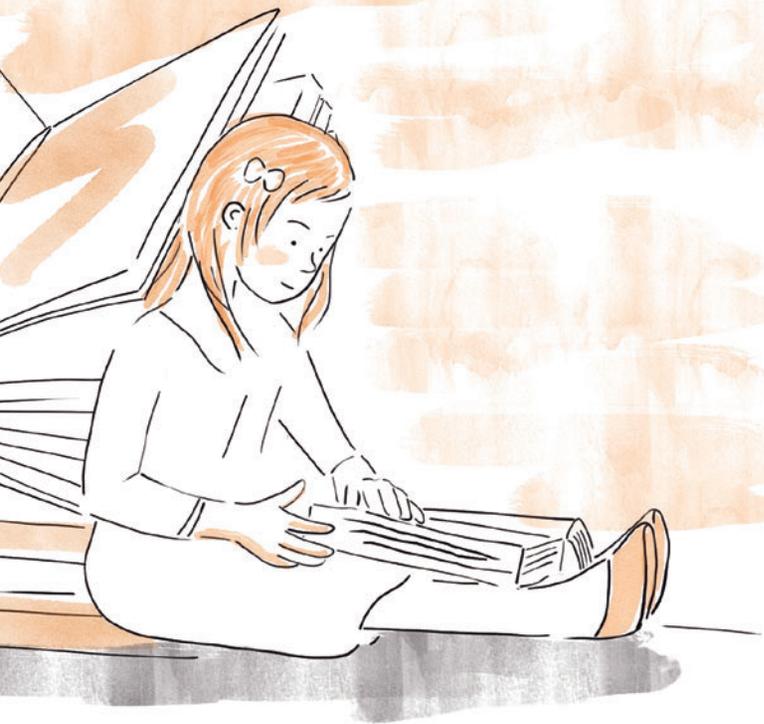
¿Qué expresan los personajes bíblicos?

Si los evangelios están narrativamente estructurados en torno a la muerte y resurrección de Jesús, es justamente ahí donde los creyentes descubren qué es la muerte y cuál es su sentido. Nada superará, entonces, la experiencia de leer los evangelios y descubrir en ellos cuál es la experiencia fundamental ahí descrita. De hecho, los distintos relatos evangélicos ofrecen matices a la pregunta fundamental de todo creyente: ¿por qué buscan, entre los muertos, al que vive?

De los textos bíblicos seleccionados, ¿qué consideraciones pueden ayudar en su lectura con niños?

A diferencia de los libros infantiles destacados, el protagonismo de los textos bíblicos se concentra fundamentalmente en una persona: Jesús. Es cierto que varios textos tienen a niños o adultos en el centro de la narración; la hija del jefe de la sinagoga (Mt 9:18-26) o el hijo de la viuda (Lc 7:11-17) son ejemplos de personajes que recuperan la vida, y los relatos de la resurrección de Jesús están atravesados por las dudas y preguntas de los discípulos. En ese sentido, estos personajes deberían concentrar la tensión narrativa de los textos. Sin embargo, los relatos bíblicos ponen en relieve a Jesús y su modo de actuar en cada situación. Tiende a producirse, entonces, un efecto inverso a lo dicho respecto a la literatura infantil. La identificación no se produce necesariamente con el protagonista de la acción - Jesús - sino en quienes son consolados en sus tristezas, reciben sanación en sus enfermedades o acogen nueva vida en medio de sus dolores y muertes.





Este simple cambio de interpretación puede ayudar mucho a quien lee los textos con los niños, pues modifica el foco de preocupación: en vez de indagar cómo Jesús hizo tal o cual milagro, las preguntas se dirigirán más bien a cómo se siente Pedro o Magdalena, cuáles son sus dudas, qué les causa alegría,... En vez de intentar explicar cómo se produce un hecho aparentemente fantástico, los textos del Nuevo Testamento buscan narrar qué les sucede a los discípulos y discípulas de Jesús cuando él está con ellos.

Como vimos anteriormente, la literatura infantil alude a varios conceptos del proceso de los niños en su comprensión de la muerte, siendo la irreversibilidad de este proceso biológico uno de los cuestionamientos fundamentales. El Nuevo Testamento también aborda este concepto. Contrario a lo que se cree comúnmente, el cristianismo no afirma que la muerte es un evento reversible - que las personas pueden volver a su vida luego de estar muertos - o que la muerte es una experiencia superable - que las personas no mueren realmente pues vivirán para siempre - . Ambas afirmaciones quedan más claras si recurrimos al modo cómo los textos bíblicos describen la muerte y resurrección de Jesús.

Por un lado, los evangelios afirman que Jesús estuvo “realmente” muerto. Los detalles de la muerte y la sepultura de Jesús, además de la insistencia narrativa que la resurrección ocurrió “al tercer día”, es el modo como los evangelios transmiten que la muerte de Jesús no fue aparente (Mt 27:32-61). En otras palabras, Jesús murió como cualquier otra persona. Sólo así se entiende la tristeza de los discípulos luego de la crucifixión de Jesús o su incredulidad al encontrárselo resucitado.

Y por otro lado, los textos narran que Jesús resucitado no es “evidente de reconocer”. Por medio de la duda y aparentes malentendidos, los evangelios cuentan que los discípulos no reconocen inicialmente a Jesús; a quienes veían era un jardinero al lado de la tumba (Jn 20:11-18), un peregrino cualquiera de camino a Emaús (Lc 24:13-35), o un vecino a las orillas del lago (Jn 21:1-17). Esta aparente confusión en los personajes es un modo de transmitir, narrativamente, que el resucitado no es un muerto que simplemente volvió a la vida. Si bien el Jesús resucitado es el mismo que murió en la cruz, la resurrección transforma la vida que ha pasado por la muerte. ¿Cómo se produce esto? Los evangelios no lo dicen. O mejor dicho: afirmar que los discípulos encontraron “la tumba vacía” es un modo



de narrar visualmente algo que está más allá de cualquier explicación, y que sólo puede reconocerse por los efectos que produce en los personajes ahí presentes (cf. Jn 20:1-10). Por eso la alegría de los discípulos no se reduce a encontrarse nuevamente con alguien que estaba muerto. Ellos se alegran y sienten paz porque la resurrección les permite reconocer lo que Jesús siempre fue: el Hijo de Dios.

En sintonía con lo anterior, puede ayudar a los niños descubrir que Jesús resucitado es reconocido por sus discípulos y amigos por algún gesto que remite a experiencias vividas con él. María Magdalena reconoce que el jardinero es Jesús cuando él la llama por su nombre (Jn 20:11-18); Pedro reconoce que el vecino a orillas del lago es Jesús cuando él lo invita nuevamente a tirar las redes, así como cuando lo llamó a ser su discípulo (Jn 21:1-17); los peregrinos de Emaús reconocen que el desconocido que camina con ellos es Jesús cuando parte el pan, quizás porque también estuvieron en la última cena (Lc 24:13-35); y Tomás reconoce que Jesús está resucitado cuando él lo invita a verificar si las heridas del costado y manos coinciden con aquellas del que vio morir en la cruz (Jn 20:24-29).

Esto no significa que los textos sugieran que Jesús resucitado o nuestros seres queridos ya muertos quieren contactarnos o nos estén enviando “señales” de su presencia para que los descubramos misteriosamente en la realidad. Por el contrario, este modo de presencia invita a confiar que, en gestos sencillos y significativos, Dios y nuestros seres queridos se vuelven reconocibles y presentes en nuestras vidas - sobre todo cuando esos gestos nos permiten crecer tanto en alegría, confianza y paz, que deseamos compartirlas con los demás incluso en medio de las dificultades -. Incluso más: habrá momentos de la vida que inicialmente fueron manifestación de muerte, y que ahora ya no serán recuerdo doloroso sino motivo de esperanza y fe - como las heridas de la cruz ayudan a Tomás a creer - .

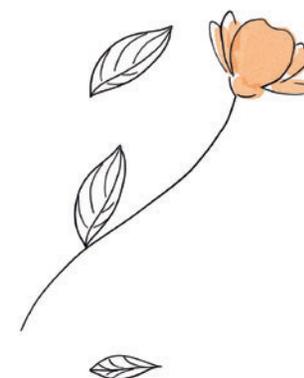
Si las experiencias compartidas serán el lugar de manifestación de la resurrección, esto puede invitar a los niños a algo muy concreto: invertir, en el presente, en este tipo de experiencias y relaciones. Mientras mayor intimidad tengamos con Dios y nuestros seres queridos, mayor será también la alegría, confianza y paz que tendremos incluso cuando sintamos el peso de su ausencia.

Finalmente, conviene aclarar brevemente dos dificultades recurrentes en la interpretación de la muerte de Jesús: su muerte no es causa del

azar, ni parte de un plan establecido por Dios. Por un lado, Jesús no muere por casualidad, sino por razones que llevaron a los líderes del tiempo de Jesús a crucificarlo. Su actuar con los demás, la autoridad por sobre las leyes religiosas, y la afirmación de una relación filial con Dios causaron escándalo entre los líderes contemporáneos a Jesús, siendo su muerte una consecuencia de un actuar consciente y consecuente de su parte.

Y, por otro lado, Jesús no muere por estar predestinado a hacerlo. Jesús muere porque ofrece su vida por amor, del mismo modo como él experimenta que su Padre es con todo lo existe: amor compartido. Así, Jesús muere por el estilo de vida que lleva, y no porque Dios intentara probar su coraje, deseara darnos algún ejemplo, o quisiera reparar algún problema que no podía resolverse sino con la muerte de su Hijo. Jesús muere por amar a los demás cómo él se siente amado por Dios. Y el Padre resucita a su Hijo de entre los muertos por amor, como primicia de aquello que ese Amor-Espíritu hará con toda la creación.

Igual que la literatura infantil seleccionada, los textos bíblicos aquí sugeridos abordan muchos temas. Estas indicaciones no son instrucciones para leer los textos o para intentar inducir la lectura de los niños. Por el contrario, estas consideraciones buscan ayudar



a quien seleccione los textos previamente y así leerlos según la metodología propuesta en los capítulos anteriores.

Volvemos a insistir que nada reemplazará la conversación que adultos y niños tengan sobre la muerte, y las interpretaciones que los niños vayan creando en la construcción del sentido de su vida. Y si ellos estiman que el cristianismo es inspirador en la construcción de esta identidad, ojalá lo hagan porque consideran que la muerte, siendo difícil y triste, es un evento que recibe su significado en un Dios que quiere que toda su creación rebose vida, belleza y amor.





05 _

Conclusión





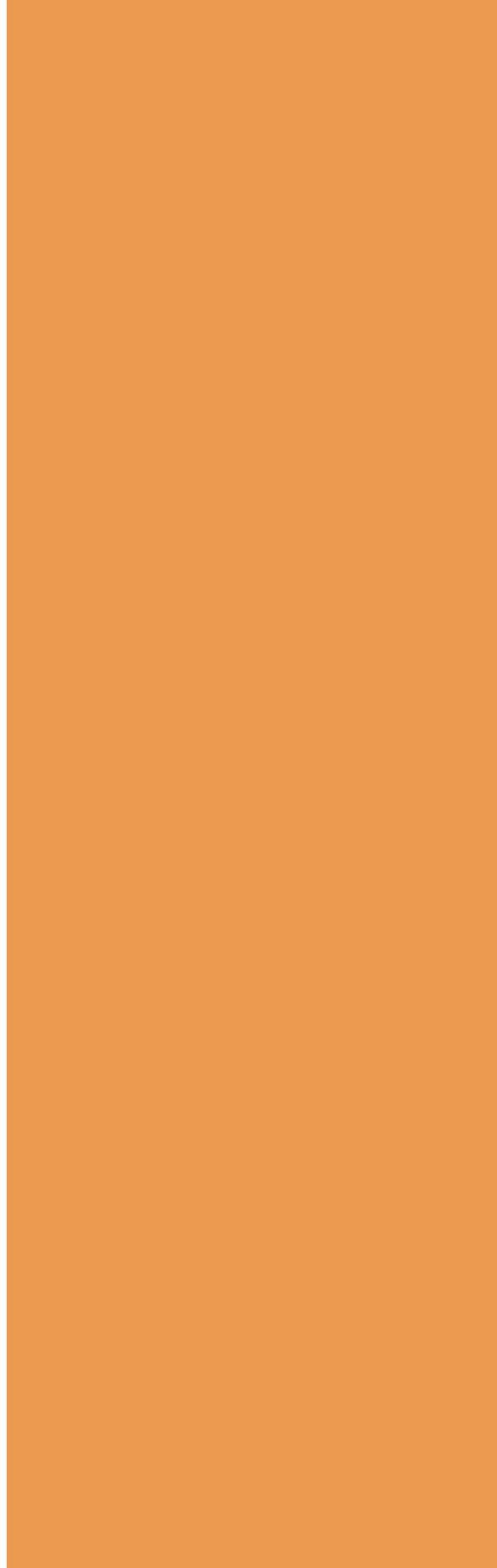
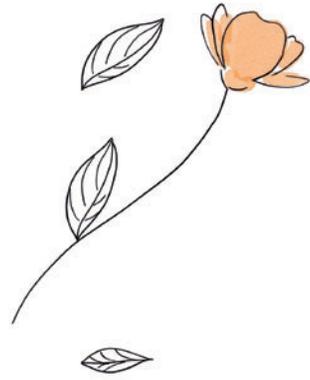
“A dónde van los que mueren” representa no solo el título del libro que finaliza, sino también una de las preguntas más usuales cuando la muerte se hace presente en la infancia. Abordar esta pregunta no es fácil. Sin embargo, su dificultad no nos exige de conversarla con los niños; al contrario, nos desafía a situarnos como adultos ante una realidad universal ineludible, a reconocer la incertidumbre en nosotros mismos, a posicionarnos y a construir herramientas que nos permitan abrir espacios de conversación con otros, sobre todo si ellos esperan conversar con nosotros sobre el tema.

A lo largo del libro se han presentado argumentos que avalan la necesidad y conveniencia de hablar sobre la muerte con los niños; y a hacerlo antes de que se presente, a anticiparnos y a tener una actitud proactiva que permita abordar con calma, profundidad y sin miedos una experiencia que es parte de la vida. Es evidente que muchos temas quedaron

inconclusos o requieren una profundización mayor. De hecho, hablar sobre la muerte es abrir una conversación que no sólo toca algunos aspectos de la vida, sino que incluye todas las dimensiones de la existencia.

Conversar sobre la muerte es, finalmente, hablar sobre el sentido último de nuestra vida. Preguntarnos por quienes han muerto y por quienes los extrañamos es preguntarse por nuestras relaciones pasadas, por nuestras acciones presentes, y por nuestro destino futuro. Excluir a los niños en esta conversación, entonces, no es banal. Más allá de los temores justificados, los adultos deberíamos incluir a los niños en las conversaciones que van construyendo su identidad, tanto personal como comunitaria.

Los niños tienen preguntas igual que nosotros. Y ellos tienen mucho que decir, a condición que no tengamos temor de escucharlos.



06 _

Referencias
bibliográficas

6 BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, P. (1995). Listening to children: Children, ethics and social research.
- Aldridge J., Shimmon K., Miller M. (2017). I can't tell my child they are dying. Helping parents have conversations with their child. *Archives of Disease in Childhood - Education and Practice*, 102, 182-187.
- Alisic, E. (2011). Children and trauma: A broad perspective on exposure and recovery. Labor Grafimedia BV
- Al-Mutair, A., Ammary, M., Brooks, L., & Bloomer, M. (2019). Supporting Muslim families before and after a death in neonatal and pediatric intensive care units. *Nursing in Critical Care*, 24(4), 192-200
- Andruetto, M. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Comunicarte.
- Ariès, P. (2007). *Morir en occidente: desde la Edad Media hasta nuestros días*. Adriana Hidalgo Editora.
- Arizpe, E. (2018). *Literatura infantil en contextos críticos de desplazamiento: El programa "Leer con migrantes". Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes* (pp. 23-65). Secretaría de cultura México.
- Barry, M., & McGovern, M. (2000). Death education: Knowledge, attitudes, and perspectives of Irish parents and teachers. *Death studies*, 24(4), 325-333.
- Barry, M., & McGovern, M. (2000). Death education: Knowledge, attitudes, and perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies*, 24(4), 325-333.
- Berg, C. D. (1982). Helping children accept death and dying through Group Counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 57(3), 169-172.
- Berryman, J. (1995). *Godly play*. Augsburg.
- Bettelheim, B. (2004). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Biblia de Jerusalén. (2019). Desclée de Brouwer.
- Bolkan, C., Srinivasan, E., Dewar, A. R., & Schubel, S. (2015). Learning through loss: Implementing lossography narratives in death education. *Gerontology and Geriatrics Education*, 36(2), 124-143.
- Bonoti, F., Leondari, A., & Mastora, A. (2013). Exploring children's understanding of death: through drawings and the death concept questionnaire. *Death Studies*, 37(1), 47-60.
- Book, P. (1996). How does the family narrative influence the individual's ability to communicate about death? *Omega: The Journal of Death and Dying*, 33(4), 323-341. <https://doi.org/10.2190/3J4E-2X29-YEVE-JH14>

- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1972). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia.
- Bowie, L. (2000). Is there a place for death education in the primary curriculum? *Pastoral Care in Education*, 18(1), 22–26.
- Bowlby J. (1997). La pérdida. Paidós.
- Bugge, K., Darbyshire, P., Røkholt, E., Haugstvedt, K., & Helseth, S. (2014). Young children's grief: Parents' understanding and coping. *Death studies*, 38(1), 36-43.
- Castorina, J., & Lenzi, A. (2000). La formación de los conocimientos sociales en los niños: Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. Gedisa.
- Cataudella, D. A., & Zelcer, S. (2012). Psychological experiences of children with brain tumors at end of life: Parental perspectives. *Journal of palliative medicine*, 15(11), 1191-1197.
- Caycedo Bustos, M. (2007). La muerte en la cultura occidental: Antropología de la muerte. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(2), 332-339.
- Chambers, A. (2007). Dime. Los niños, la lectura y la conversación. Fondo de Cultura Económica.
- Childers, P., & Wimmer, M. (1971). The concept of death in early childhood. *Child Development*, 1299-1301.
- Chul Han, B. (2020). Caras de la muerte. Herder.
- Clement, L. D., & Jamali, L. (Eds.). (2016). *Global perspectives on death in children's literature* (p. 282). Routledge.
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14 (2), 63–77.
- Corr, C., Nabe, M., & Corr, D. (2009). *Death and dying, life and living*. Wadsworth.
- Cox, M., Garrett, E., & Graham, J. (2005). Death in Disney films: Implications for children`s understanding of death. *Omega: The Journal of Death and Dying*, 50(4), 267-280.
- D'Errico, F.; Henshilwood, C.; Lawson, G.; Vanhaeren, M.; Tillier, A.; SORESSI, M.; Brensson, F.; Maureille, B.; Nowell, A.; Lakarra, J.; Backwell, L.; Julien, M. (2003): Archaeological evidence for the emergence of language, symbolism, and music—An alternative multidisciplinary perspective. *Journal of World Prehistory*, 31, 1- 70.
- De la Herrán, A., & Cortina, M. (2006). *La Muerte y su didáctica*. Humanitas.

- De la Herrán, A., & Cortina, M. (2007). Introducción a una pedagogía de la muerte. *Revista Contexto & Educação*, 22(78), 215-235.
- De la Herrán, A., González, I., Navarro, M., Bravo, S., & Freire, M. (2000). ¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil. Ediciones de la Torre.
- Deaton, R., & Berkan, W. (1995). Planning and managing death issues in the schools. Greenwood.
- Demmer, C., & Rothschild, N. (2011). Bereavement among South African adolescents following a sibling's death from AIDS. *African Journal of AIDS Research (AJAR)*, 10(1), 15–24.
- Derrida, J. (2000). Dar la muerte. Paidós.
- Dyregrov, A., Dyregrov, K., & Idsoe, T. (2013). Teachers' perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2), 125–134.
- Elias, N. (1987). La soledad de los moribundos. Fondo de Cultura Económica.
- Engarhos, P., Talwar, V., Schleifer, M., & Renaud, S. (2013). Teachers' attitudes and experiences regarding death education in the classroom. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(1), 126–128.
- Eyzaguirre, R. (2006). Teachable moments around death: An exploratory study of the beliefs and practices of elementary school teachers. University of California.
- Fiorelli, R. (2011). Grief and bereavement in children. *End-of-Life Care: A Practical Guide*, 635–666.
- Fredman, G. (1997). *Death talk: conversations with children and families*. Karnac Books.
- Freud, S. (1917). Duelo y melancolía. Obras completas.
- Freud, S. (1920). Más allá del principio del placer (Vol. 357). Ediciones Akal.
- García, A., Rodríguez, M., Brito, P., & Peyrolón, J. (2018). Continuidad de vínculos y duelos: Nuevas perspectivas. *Health, Aging & End of Life*, 3, 49–65.
- Giménez, M., & Harris, P. (2005). Children's acceptance of conflicting testimony: The case of death. *Journal of Cognition and Culture*, 5(1-2), 143-164.
- Goebbel, R., & Goebbel, G. (1986). *The Bible: A child's playground*. SCM Press.
- Goldman, R. (1964). *Religious thinking from childhood to adolescence*. Routledge and Kegan Paul.
- Goldman, A., & Christie, D. (1993). Children with cancer talk about their own death with their families. *Pediatric hematology and oncology*, 10(3), 223-231.
- Gorosabel-Odriozola, M., & León-Mejía, A. (2016). La muerte en educación infantil: Algunas líneas básicas de actuación para centros escolares. *Psicología Educativa*, 22(2), 103–111.

- Gutiérrez, I., Menendez, D., Jiang, M., Hernandez, I., Miller, P., & Rosengren, K. (2020). Embracing death: Mexican parent and child perspectives on death. *Child development*, 91(2), e491-e511.
- Hallett, C., Murray, C., & Punch, S. (2003). Young people and welfare. Hearing the voices of children. *Social Policy for a New Century*, 123.
- Harrawood, L., Doughty, E., & Wilde, B. (2011). Death education and attitudes of counselors-in-training toward death: An exploratory study. *Counseling and Values*, 56(1-2), 83-95.
- Harris, P. (2011). Conflicting thoughts about death. *Human Development*, 54(3), 160-168.
- Hay, D., & Nye, R. (1998). The spirit of the child. Fount.
- Heidegger, M. (2012). *Ser y Tiempo*. Trotta.
- Higonnet, A. (1998). Pictures of innocence: The history and crisis of ideal childhood (p. 116). Thames and Hudson.
- Hopkins, A. (2002). Children and grief: The role of the early childhood educator. *Young Children*, 57(1), 40-47.
- Hopkins, M. (2014). The development of children's understanding of death [tesis Doctoral, University of East Anglia].
- Kenyon, B. (2001). Current research in children's conceptions of death: A critical review. *Omega: Journal of Death and Dying*, 43(1), 63-91.
- Knox, S. (2006). Death, afterlife, and the eschatology of consciousness: themes in contemporary cinema. *Mortality*, 11(3), 233-252.
- Kreicbergs, U., Valdimarsdóttir, U., Onelöv, E., Henter, J. I., & Steineck, G. (2004). Talking about death with children who have severe malignant disease. *The New England Journal of Medicine*, 351(12), 1175-86.
- Kroen, WC. (2002). *Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido: un manual para adultos*. Oniro.
- Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. Routledge.
- Kübler-Ross, E. (2014). *Los niños y la muerte*. Luciérnaga.
- Küng, H. (2001). *¿Vida Eterna?* Ed. Trotta
- Lalande, K., & Bonnano, G. (2006). Culture and continuing bonds: A prospective comparisons of bereavement in the United States and the Peoples' Republic of China. *Death Studies*, 30, 303-324.
- Lane, N., Rowland, A., & Beinart, H. (2014). No rights or wrongs, no magic solutions: Teachers' responses to bereaved adolescent students. *Death studies*, 38(10), 654-661.
- Lee, J., Kim, E., & Choi, Y. (2014). Cultural variances in composition of biological and supernatural concepts of death: A content analysis of children's literature. *Death Studies*, 38(8), 538-545.
- Lévinas, E. (2006). *Dios, la muerte y el tiempo*. Ediciones Cátedra.
- Lindemann E. (1944). Symptomatology and management of acute grief. *American Journal of Psychiatry*, 101(2), 141-148.
- Lowton, K., & Higginson, I. (2003). Managing bereavement in the classroom: A conspiracy of silence? *Death Studies*, 27(8), 717-741.

- Mascarenhas, L., & Testoni, I. (2011). The emergence of thanatology and current practice in death education. *Omega: Journal of Death and Dying*, 64(2), 157–169.
- McGovern, M., & Barry, M. (2000). Death education: Knowledge, attitudes, and perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies*, 24(4), 325–333.
- Melear, J. (1973). Children's conceptions of death. *The Journal of Genetic Psychology*, 123(2), 359–360.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K., & Britten, N. (2002). Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, 2(1), 5-20.
- Nikolajeva, M. (2013). Did you feel as if you hated people? Emotional literacy through fiction. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 19(2), 95-107.
- Niemeyer, R.A., Keese, N.J., & Former, B.V. (2000). Loss and meaning reconstruction: Proposition and procedures. En R. Malkinson, S. Rubin, & E. Witztum (eds). *Traumatic and Nontraumatic Loss and Bereavement: Clinic Theory and Practice*. Psychosocial Press.
- Oripeloye, H., & Omigbule, M. (2019). The Yoruba of Nigeria and the ontology of death and burial. In *Death Across Cultures* (pp. 193-205). Springer, Cham.
- Panagiotaki, G., Hopkins, M., Nobes, G., Ward, E., & Griffiths, D. (2018). Children's and adults' understanding of death: Cognitive, parental, and experiential influences. *Journal of experimental child psychology*, 166, 96–115. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.07.014>
- Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C. & Pavlidi, L. (2002). Supporting the bereaved child: Teacher's perceptions and experiences in Greece. *Mortality*, 7(3), 324–339.
- Pereira, R., Kreuz, A., & Ramos R. (2002). El duelo. *Revista Mosaico*.
- Pike, M. (2003). Belief as an obstacle to reading: The case of the Bible? *Journal of beliefs and values: Studies in Religion and Education* 24(2), 155-63.
- Pinto, N. (2016). Antropología de la muerte: Ritos donde se llora, canta y ríe con la muerte. *Boletín Antropológico*, 34(92), 113-124.
- Poch, C., & Herrero, O. (2003). La muerte y el duelo en el contexto educativo: reflexiones testimonios y actividades. *Paidós*.
- Rahner, K. (1965). *Sentido teológico de la muerte*. Herder.
- Reid, J. (2002). School management and eco-systemic support for bereaved children and their teachers. *International journal of children's spirituality*, 7(2), 193-207.
- Renaud, S. J., Engarhos, P., Schleifer, M., & Talwar, V. (2015). Children's earliest experiences with death: circumstances, conversations, explanations, and parental satisfaction. *Infant and Child Development*, 24(2), 157-174.

- Renaud, S.J Engarhos, P., Schleifer, M., & Talwar, V. (2013). Talking to children about death: Parental use of religious and biological explanations. *The Journal of Psychology and Christianity*, 32(3), 180.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato mínimo* (trad. Agustín Neira).
- Riquelme, E., & Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 269-277.
- Rodríguez, P., Herrán, A., & Yubero, V. (2020). The inclusion of death in the curriculum of the Spanish Regions. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(1), 37-55.
- Rodríguez, P., Herrán, A., & Cortina, M. (2012). Antecedentes de pedagogía de la muerte en España. *Enseñanza & teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30(2), 175-195.
- Rodríguez, P., Herrán, A., & Izuzquiza, D. (2013). Y si me muero... ¿Dónde está mi futuro? Hacia una educación para la muerte en personas con discapacidad intelectual. *Educación XXI*, 16(1), 329-350.
- Rodriguez, P., Herrán, A., & Yubero, V. (2020). The inclusion of death in the curriculum of the Spanish Regions. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(1), 37-55.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Rosengren, K., Gutierrez, I., & Schein, S. (2014). Cognitive dimensions of death in context. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 79(1), 62-82.
- Rousseau, J. (1981). *El Emilio o de la educación*. Biblioteca EDAF 33. EDAF. Jorge Juan.
- Rubin, S., & Yasien-Esmael, H. (2004). Loss and bereavement among Israel's Muslims: Acceptance of God's will, grief, and the relationship to the deceased. *Omega: The Journal of Death and Dying*, 49, 149-162
- Sánchez-Eppler, K. (2011). *Childhood*. In P. Nel & L. Paul (Eds.), *Keywords for Children's Literature*. Routledge.
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100.
- Schonfeld, D. (2019). Helping young children grieve and understand death. *YC Young Children*, 74(2), 74-75.
- Smilansky, S. (1987). *On death: Helping children understand and cope*. Peter Land.
- Speece, M. & Brent, S. (1984). Children's understanding of death: A review of three components of a death concept. *Child Development*, 55(5), 1671-1686.
- Speece, M. (1995). Children's concepts of death. *Michigan Family Review*, 1(1), 57-69.

- Stevenson, R.G. & Stevenson, E.P. (1996). Teaching students about death: A comprehensive resource for educators and parents. The Charles Press.
- Suárez, V. (2011). Ciencia y religión: visiones y manejo emocional de la muerte y el duelo. *Revista de Humanidades*, (18), 49-64.
- Talwar, V., Harris, P., & Schleifer, M. (2011). Children's understanding of death: From biological to religious conceptions. Cambridge University Press.
- Tau, R. & Lenzi, M. (2016b). Espacio y tiempo en las representaciones infantiles de la muerte. *Revista M*, 1(2), 468-483.
- Tau, R., & Lenzi, M. (2016a). La comprensión infantil de la muerte. *El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad: perspectivas, debates e investigaciones actuales* (pp. 122-146). Ediciones EDULP.
- Van der Geest, I. M., van den Heuvel-Eibrink, M. M., van Vliet, L. M., Pluijm, S. M., Streng, I. C., Michiels, E. M., Pieters, R., & Darlington, A. S. (2015). Talking about death with children with incurable cancer: Perspectives from parents. *The Journal of pediatrics*, 167(6), 1320–1326. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2015.08.066>
- Vlok, M., & de Witt, M. (2012). Naive theory of biology: The pre-school child's explanation of death. *Early Child Development and Care*, 182(12), 1645-1659.
- Von Balthasar, H. U. (1997). *Teodramática, el último acto*. Ediciones Encuentro.
- White, M., & Epston, D. (1993). Medios narrativos para fines terapéuticos (pp. 53-87). Paidós.
- Worden, W. (1997). El tratamiento del duelo asesoramiento pedagógico y terapia. Paidós.
- Worsley, H. (2002). The impact of the Inner-Child on adult believing. *Journal of Beliefs and Values* 23(2), 191-202.
- Worsley, H. (2004). How children aged 9-10 understand Bible stories: A study of children at a church aided and a state primary school in the Midlands. *International Journal of Children's Spirituality* 9(2), 203-217.
- Worsley, H. (2010). The Bible in the family context. *International Journal of Children's Spirituality*, 15(2), 115-127.
- Yust, K. (2004). *Real kids, real faith: Practices for nurturing children's spiritual lives*. Jossey-Bass.
- Zajac, L., & Boyatzis, C. J. (2021). Mothers' perceptions of the role of religion in parent-child communication about a death in the family. *Psychology of Religion and Spirituality*, 13(2), 235–245.
- Zañartu, C., Krämer, C., & Wietstuck, M. (2008). La muerte y los niños. *Chil Pediatr*, 79, 393-397.



Libro iniciado en 2017 y finalizado en 2022.

¿A dónde van los que mueren?

Una propuesta para conversar sobre la muerte con niños y niñas a través de literatura infantil y textos bíblicos

