

Implicaciones, Beneficios y Consideraciones de la Educación Para los Niños Sobre la Muerte

Sylvia Moraza Rivera, Ph.D.
Universidad de Puerto Rico en Ponce

Abstract

Children often feel anxiety related to death, because they fear it or they have no one to talk to about it. Parents think of them as too small to understand its meaning, and that by not talking about the matter they can protect them of the suffering of dealing with it. This paper is a recognition to the fact that children experience death; and therefore, they need to be educated about the subject, according to their understanding of the concepts of dying and death. The author describes the factors that contributed to the origin of the concept of a death education and the goals it should pursue. Some points of view about the effects that an educational program of this topic could have on the development and functioning of children, are discussed. Finally, recommendations and considerations for a death educational program for children are also provided.

Resumen

Los niños frecuentemente sienten ansiedad hacia la muerte, debido a que le temen a ésta o porque no tienen con quien hablar sobre ésta. Los padres piensan que sus hijos son muy pequeños para entender el significado de la muerte, y que si conversan sobre ésta, los están protegiendo de algún tipo de sufrimiento. Debido a que muchos niños van a experimentar la muerte de algún ser querido o conocido, éstos deben ser educados sobre esta materia, tomando en consideración su entendimiento de los conceptos del morir y la muerte. La autora describe los factores que contribuyen al origen del concepto de la educación sobre

la muerte y las metas que debe alcanzar. También se discuten algunos puntos de vista sobre los posibles efectos que podría tener un programa educativo de este tópico en el desarrollo de los niños. Finalmente, se hacen recomendaciones específicas para un programa educativo sobre la muerte dirigido a la población infantil.

La muerte es un tema del que se prefiere no hablar, al menos no sobre la nuestra ni de la de los seres queridos y mucho menos con los niños. La sola idea de que los niños piensen y sufran por ella es aún más difícil de aceptar. Existe el mito de que los niños pequeños, al no comprender la muerte, no le atribuyen significado a ésta cuando ocurre (Wolfelt, 1983). No obstante, la literatura indica lo contrario. Los niños, particularmente los más pequeños, no sólo piensan sobre la muerte, también le atribuyen un significado que aunque fantástico, les afecta emocionalmente (Stillion, McDowell & May, 1996). "La muerte es un asunto de profunda consideración para los niños pequeños... pensamientos de morir son comunes y su comportamiento es influenciado por tales pensamientos" (Rochlin, 1967, en Corr, Nabe & Corr, 2000, p.311).

Los niños sienten ansiedad con respecto a la muerte; no obstante, parecen no ser capaces de verbalizarlo, posiblemente porque su temor hacia la misma es serio, o porque no hay ninguna persona a su alrededor dispuesta a hablar con ellos sobre el tema (Shamoo & Patros, 1997). No se suele dialogar con éstos sobre la muerte, aunque sepamos que están viviendo la experiencia. Esta actitud responde a varias razones señaladas por Schaefer y Lyons (1986). En primer lugar, los padres piensan que son muy pequeños para comprender y asumen que en poco tiempo olvidarán a la persona que falleció. Creen que al no hablarles sobre este evento natural, se les está protegiendo del sufrimiento que trae consigo. Por otro lado, la espontaneidad de las reacciones de los niños puede resultar amenazante para los adultos si éstos, a su vez, están intentando protegerse emocionalmente

de la realidad de la pérdida de un ser querido. Suele suceder que la franqueza de los primeros, al expresar lo que sienten y piensan, hiere la susceptibilidad de los adultos exponiéndolos a una realidad que no quieren afrontar porque al hacerlo son confrontados con su propia mortalidad. Concluyen Schaefer y Lyons que no se le habla a los niños sobre el tema, sencillamente, por no saber qué decirles y porque el diálogo sobre el mismo resulta incómodo para los adultos.

Por esa razón se recurre al uso de eufemismos, que son explicaciones psicológicamente más cómodas para el adulto, pero que no son verídicas (Schaefer & Lyons, 1986; Wilson & McCalla, 1990; Snow, 1991; entre otros).

En este ensayo, describo los orígenes históricos de la idea de la educación sobre la muerte y planteo la importancia de la misma, en particular, con respecto a los niños. Discuto los beneficios y alcances que tal educación puede lograr en su desarrollo. Presento, igualmente, los objetivos que un programa psico-educativo al efecto debe perseguir como también las sugerencias y actividades propuestas por algunos tanatólogos.

Origen y pertinencia de la educación sobre la muerte

De acuerdo con Bugen (1979), dentro de la idiosincrasia de Norteamérica, la muerte es considerada antiamericana porque atenta contra los valores fundamentales de la vida, la libertad y la lucha hacia la felicidad. Esta percepción y actitud originó la idea de que la muerte y el morir son asuntos con los cuales la legislatura debería lidiar. Como consecuencia de esa idea, en el 1977, la legislatura de Texas presentó cuatro proyectos de ley que mostraban su interés hacia estos asuntos. Entre los derechos que tales proyectos contemplaban, se encontraban el derecho a morir y la otorgación de fondos para realizar autopsias y brindar consejería a familias sobre el Síndrome de Muerte Infantil Repentina. Cada uno de estos

proyectos requería, para su implantación, un programa de educación al público. Esta tarea tenía que ser asumida por psicólogos, sociólogos y educadores en salud, aunque, paradójicamente, esta materia no se incluía en el currículo de las escuelas graduadas que preparaban a estos profesionales. Se identificó la necesidad de educar, en primera instancia, a los profesionales sobre todo lo referente a la muerte.

Desde mediados de los años sesenta en adelante, la educación sobre la muerte tomó auge en los Estados Unidos, luego de la publicación del reconocido libro *Sobre la Muerte y el Morir*, de Elizabeth Kübler-Ross. En marzo de 1966, los psicólogos Richard Kalish y Robert Kastenbaum, fueron pioneros al crear una publicación periódica sobre dicho tema, siendo el primer esfuerzo por comunicar masivamente las inquietudes e ideas sobre tan delicado asunto. Esta publicación se transformó en el 1970 en la revista *Omega: Revista Internacional para el Estudio Psicológico del Morir, la Muerte, el Duelo, el Suicidio y Otros Comportamientos Letales* (posteriormente fue llamada *Omega*).

El surgimiento de esta revista fue de crucial importancia para el desarrollo de la educación sobre la muerte porque, como revista científica, servía de medio de expresión y comunicación de los esfuerzos realizados y logros obtenidos en los estudios tanatológicos. No fue sino hasta finales del 1970 que se logró que la educación sobre la muerte se hiciera realidad en los Estados Unidos. Las escuelas elementales y secundarias, las universidades, las escuelas de leyes, las de enfermería y de teología, comenzaron a solicitar materiales y currículos para ofrecer cursos de educación al respecto. Empezó, posteriormente, a ser parte de los programas de adiestramiento para profesionales de ayuda.

El reconocimiento sobre la importancia de educar a los niños sobre la muerte, surge en parte como consecuencia de los dramáticos cambios en los estilos de vida de la sociedad

norteamericana (Wolfelt, 1983) y por los hallazgos de un estudio realizado con los estudiantes de un distrito escolar en el que se encontró que, al menos un 20 por ciento del estudiantado, vive la experiencia de la muerte de uno de sus padres durante sus años escolares. Wolfelt (1983) consideró que el primer paso antes de pensar en educar a los niños sobre la muerte, debería ser la educación de sus padres, para que luego éstos puedan educar a sus hijos. Como segundo paso, propuso la educación de los maestros, por ser ellos los que indudablemente ejercen una influencia fundamental en el desarrollo y entendimiento de los alumnos. Otros esfuerzos posteriores debían dirigirse a la educación de los orientadores y otros profesionales de ayuda.

Concluye Wolfelt (1983) que tal educación debe ser ofrecida antes, y no después, de que los niños tengan una experiencia concreta de muerte. "Siempre que sea posible, se ayuda mejor a los niños al prepararlos a tiempo a enfrentar y lidiar con asuntos relacionados con la tristeza y la pérdida" (Metzgar & Zick, 1996 en Corr, Nabe & Corr, 2000, p.321). A través del desarrollo infantil, surgen oportunidades y vivencias neutrales que son ideales para este tipo de enseñanza a través de las cuales adquieren información que asimilan conforme al nivel alcanzado de desarrollo del entendimiento de los conceptos morir y muerte.

Entendimiento de los niños sobre morir y muerte

Weininger (1979) realizó un estudio sobre el entendimiento de los niños pequeños sobre los conceptos morir y muerte. Encontró que los niños de cuatro a seis años, en una situación de juego con una muñeca que "está muy enferma y se va a morir", demostraron no entender el concepto de morir y aún cuando se le dieron instrucciones de que la muñeca había muerto, ellos la "revivían". Los niños de siete a ocho años parecían estar en la etapa de transición en el

proceso de entender que si la muñeca se está muriendo, no se le puede evitar que muera ni mucho menos revivirla. No obstante, los niños de nueve años demostraron tener pleno conocimiento de lo que significa morir y estar muerto, demostrándolo al dejar "muerta" a la muñeca que estaba muriendo y murió.

Tamm y Granqvist (1995) también encontraron diferencias por edad en el modo con que los niños visualizan la muerte. Los más pequeños expresan la preocupación sobre la muerte no por la muerte por sí misma o por los procesos naturales en que ocurra, sino por la muerte como consecuencia de una hostilidad, violencia o castigo propinado por otra persona. Los niños de entre los nueve a doce años representan la muerte en términos biológicos porque se interesan más por las características visibles de la muerte y del muerto, por las causas de la misma y las condiciones que la rodearon.

Objetivos esenciales de una educación sobre muerte

Cualquier proceso educativo que se refiera a los aspectos de la muerte y el morir, debe tener como meta la humanización (Bugen, 1979). Esta meta sólo se logra cuando en ese proceso se atiende, tanto a la dimensión cognoscitiva, como a la emocional-afectiva. Propone Bugen que los objetivos básicos de un currículo sobre esta materia sean: ofrecer información adecuada para la comprensión de lo que implica la muerte y ayudar en la aceptación de la misma a través de la legitimación de los sentimientos que la acompañan.

En el caso de los niños, Wolfelt (1983) destaca la importancia de algunos aspectos en esta educación: la franca comunicación entre éstos y el adulto, el uso de recursos que les ayuden a expresar sus pensamientos y sentimientos sobre una pérdida, como también el reconocimiento por parte del adulto, de sus propios valores, ideas y sentimientos frente a esta realidad. Este reconocimiento es necesario para evitar

que las ideas y actitudes del adulto interfieran en la información que les brinde a los niños, la cual debe ser objetiva. Igualmente importante es la disposición para escuchar, observar, atender y responder a lo que los niños manifiestan. La comprensión que los niños adquieran sobre la compleja realidad de la muerte, va a depender del ambiente emocional, la empatía con el educador, la confianza para expresar sus ideas y la seguridad de que sus preguntas y preocupaciones serán atendidas con honestidad, serenidad y amor. Los adultos deben incluso entender, que a veces, los niños pueden hacer preguntas, no tanto para solicitar información, sino para tener la oportunidad de interactuar con los primeros.

Otros autores coinciden con Wolfelt en lo que respecta a los aspectos que deben ser trabajados en un proceso de educación sobre la muerte y el morir. Corr, Nabe y Corr (2000) proponen que un programa proactivo para niños debe incluir tres aspectos esenciales: educación, comunicación efectiva y validación de sentimientos. La educación debe proveerse en momentos y situaciones que no estén "cargadas emocionalmente" para ellos. Con respecto a la comunicación, se sugiere: "toma las claves de los propios niños, contesta lo que ellos quieren saber y lo que están preguntando, en sus términos" (Bluebond-Langner, 1977 en Corr, Nabe & Corr, 2000, p.322). Los adultos deben considerar que ellos se comunican de diferentes maneras y a distintos niveles. De acuerdo con Kübler-Ross (1969) existen al menos, tres modos en los que los niños se comunican: (1) comunicación simbólica no verbal, la cual suele darse a través de expresiones de arte como dibujos y pinturas; (2) comunicación simbólica-verbal, que es la que se da mediante expresiones indirectas con amigos imaginarios y personajes que realmente representan los pensamientos, sentimientos e inquietudes de los niños, y (3) comunicación verbal no-simbólica, la cual se da a través de

las expresiones verbales que literalmente escuchan de sus padres.

Sobre el tipo de información que se recomienda se brinde a los niños, Grollman (en Wilson & McCalla, 1990) afirma que éstos pueden comprender mejor la muerte si se les explica en términos de ausencia y cese de aquellas funciones corporales mantenedoras de vida que ellos conozcan mejor (tales como respirar y comer) y también cuando se les dan ejemplos concretos. En el caso de los más pequeños, la repetición es un factor esencial, ya que éstos aprenden y recuerdan mejor cuando escuchan la explicación más de una vez. Los adultos no deben asumir que la capacidad de comprensión de los niños es muy limitada; los que así piensan, asumirán actitudes y darán respuestas inapropiadas (Kastenbaum, 1972; Kastenbaum & Aisenberg, 1976).

El significado que la muerte tiene para los niños, es cualitativamente diferente del que tiene para los adultos y no solamente en la dimensión cognoscitiva. El componente emocional del significado de la muerte, representa para los primeros una carga aún más fuerte que la que tiene el componente cognoscitivo. Por lo tanto, la inclusión del aspecto emocional en su educación es más necesaria y pertinente. Para éstos, la muerte trae consigo el temor de quedarse solos, de perder los cuidados de sus padres y otros familiares o de quedar abandonados, precisamente en una etapa en la que se tiene menos independencia. Por esta razón, la educación en este aspecto debe brindar respuestas a sus inquietudes, al mismo tiempo que provea oportunidades de expresión de sus temores (Gordon & Klass, 1979). Esto debe darse en un ambiente de sensibilidad y calidez, no sólo hacia lo que comuniquen verbalmente, sino también a lo que expresen con el lenguaje no verbal (Wolfelt, 1983).

El mero hecho de que los niños pregunten, sugiere que en su mente hay unos aspectos que no están claros.

Kastenbaum (1967, en Feifel, 1977) destaca la pertinencia de las ideas e inquietudes que los niños tienen sobre la muerte, al afirmar que las mismas pueden tener un efecto sobre su desarrollo emocional, psicológico e intelectual. Este argumento apoya, no solamente la deseabilidad, sino también la necesidad de la educación sobre la muerte.

Efectos del proceso psico-educativo de la muerte en el desarrollo y funcionamiento de los niños

De acuerdo con Mills, Reisler, Robinson y Vermilye (1976), la muerte de un ser querido no debiera ser el motivo por el cual se inicie una explicación sobre la misma. El argumento planteado por Mills y colaboradores, ha sido sostenido también por otros autores (Gordon & Klass, 1979; Kastenbaum, 1972; Knott, Ribar, Duson & King, 1989; entre otros). El proceso educativo debe conducirse libre de interferencias emocionales que la experiencia de una pérdida trae consigo. Consciente de las repercusiones que esta educación puede tener en el desarrollo de los niños, el currículo propuesto por Mills y otros (descrito más adelante), provee actividades dirigidas al aspecto cognoscitivo, social y emocional. Algunas de las actividades que benefician el desarrollo cognoscitivo son: dibujos, lecturas, debates y discusiones grupales sobre aspectos relacionados. Añaden estos autores que, cuando a los niños se les pide buscar información y utilizar materiales representativos sobre el tema, además de adquirir vocabulario relacionado con el mismo, adquieren destrezas de estudio que les ayudan también en otras materias.

El proceso psico-educativo sobre la muerte tiene efectos importantes sobre el desarrollo social de los niños y sobre su conducta en general. Las oportunidades educacionales que ofrece este tema son muchas y variadas. Trae consigo, por ejemplo, la exposición a una diversidad de ambientes

culturales y sociales, como también a sus particulares sistemas de valores (Mills, Reisler, Robinson & Vermilye, 1979; Webb, 1993). Un programa educativo sobre la muerte ayuda a los niños a darse cuenta de la forma de pensar de otros, a reconocer la influencia que ejercen los sistemas de valores sobre su conducta y les ayuda a desarrollar su propio sistema de valores.

En ocasiones, tienen inquietudes de naturaleza religiosa sobre la muerte. Esto se observa, particularmente, en la cultura puertorriqueña, por sus raíces religiosas (Pané, 1979; Alegría, 1979). Mediante las experiencias educativas sobre este tema, los niños pueden aprender sobre las diferentes costumbres y creencias religiosas que existen y sobre la manera en que las mismas enfrentan la muerte. La educación, en este sentido, les provee la oportunidad de desarrollar un entendimiento ecuménico y un respeto hacia las creencias religiosas que tienen los demás.

En cuanto al desarrollo emocional, el beneficio más importante que le puede proveer esta educación, es el aprendizaje de que en la vida existe una gran variedad de pérdidas que no son por muerte, que también involucran los procesos de duelo. Shamoo y Patros (1997) afirman que para los niños, la pérdida del autorespeto debido a una experiencia frustrante, puede resultarles tan real como la muerte. Según estos autores, una pérdida puede ocurrir cuando sienten que han sido defraudados por una persona en quien confiaban. Como los niños sienten tan profundamente un rechazo, aún esto puede representarles una pérdida significativa. Mills, Reisler, Robinson y Vermilye (1976) consideran que el currículo propuesto por ellos tiene efectos abarcadores sobre su desarrollo emocional, precisamente porque a través del mismo aprenden a superar, no solamente una experiencia de pérdida por muerte, sino además pérdidas de otra naturaleza.

Otro de los efectos de la educación tanatológica es el de la reducción de ideas y sentimientos de autoculpa que en ocasiones surgen en los niños ante la muerte de un ser querido.

Los niños, especialmente los pequeños, a menudo suelen creer que tienen poderes mágicos y que con ellos, al desearle la muerte a una persona, se la pueden causar (Feifel, 1977; Stillion, McDowell & May, 1996). El proceso educativo puede también beneficiarlos en su capacidad de reconocer y aceptar los sentimientos de tristeza, coraje y temor como componentes naturales de una experiencia de muerte (Wolfelt, 1983; Webb, 1993; Schaefer & Lyons, 1986; entre otros), mientras adquieren el entendimiento de que la vida continúa, independientemente del duelo causado por una pérdida. Finalmente, otro efecto positivo de esta educación en el desarrollo emocional, es el reconocimiento de que las expresiones de llanto o de temor ante una pérdida, no son señales de inmadurez o de debilidad; de este modo, se sentirán más tranquilos al mostrarlas.

En vista de los efectos trascendentales que la educación sobre la muerte puede tener en el desarrollo y funcionamiento de los niños, los tanatólogos advierten sobre unos aspectos básicos que deberán ser considerados al iniciar un programa educativo de esta naturaleza. Estas consideraciones se refieren al ambiente psicológico que debe existir mientras se desarrolla este proceso, a los objetivos y las actividades que vaya a incluir.

Estrategias y actividades sugeridas para la implantación de un programa de educación sobre la muerte

Un educador debe ser un buen observador de la manera en que los niños se comportan, de modo que pueda ver lo que su conducta intenta decir. Debe también escuchar lo que éstos dicen (Kastenbaum, 1977; Corr, Nabe & Corr, 2000). Mientras más relajado, paciente y atento esté el adulto, mejores resultados obtendrá en el proceso. Las explicaciones y respuestas se dan gradualmente dentro de un ambiente de confianza y diálogo espontáneo (Kastenbaum, 1977; Wilson & McCalla, 1990).

Los tanatólogos concuerdan sobre los efectos adversos de la utilización de eufemismos para explicar la muerte (Dickinson, 1992; Snow, 1991; Schaefer & Lyons, 1986). Dickinson afirma que decirles que una persona que murió "está durmiendo" o se "fue para el cielo", además de ser respuestas falsas, pueden provocarles ansiedad o temor hacia las actividades y funciones corporales normales, como el descansar o dormir, ocasionando una actitud de no querer realizar las mismas para que no les pase lo mismo. Por otro lado, puede crearles expectativas irreales sobre el retorno de esa persona de su sueño o de su "viaje".

Uno de los requisitos del proceso educativo sobre la muerte, va dirigido a las personas que asumirán esa responsabilidad. Los educadores deben analizarse y reconocer en ellos sus propios prejuicios y temores al respecto para poder superarlos antes de iniciar el proceso. (Redrado, 1976; Wilson & McCalla, 1990; Gordon & Klass, 1979; Mills, Reisler, Robinson & Vermilye, 1976). Se ha encontrado que un proceso de duelo no superado por los adultos, afecta adversamente la percepción que tienen sobre los sentimientos y conductas manifestadas por los niños en relación a la muerte (McCown & Davies, 1995).

Una educación sobre la muerte dirigida a los niños, debe enfatizar el valor y sentido de la vida, de su belleza y fuerza. Para lograr que capten este mensaje, se sugiere realizar actividades en las cuales puedan observar organismos vivientes, vivos y en movimiento; como también observarlos muertos (Knott, Ribar, Duson & King, 1989; Mellonie & Ingpen, 1983; Mills & otros, 1976; Simon, 1986). Estas experiencias sensoriales concretas proveen a los niños más información comprensible que todas las explicaciones verbales que los adultos puedan dar. Cuando las explicaciones verbales son simples pero ciertas y el vocabulario va de acuerdo con la edad y desarrollo, se tiene más certeza de que

serán entendidas (Redrado, 1976; Wilson & McCalla, 1990). Con relación a las oportunidades propicias para iniciar un diálogo sobre este tema, se sugieren las ocasiones en que observan insectos o animales muertos que no sean sus mascotas, como también cuando sepan del fallecimiento de una persona conocida (no emocionalmente significativa para los niños).

Con respecto a currículos formales para ofrecer una educación sobre la muerte, son pocos los autores que han aportado en este sentido. Knott, Ribar Duson y King (1989) proponen un currículo que abarca desde actividades iniciales para crear el ambiente psicológico idóneo para introducir el tema, experiencias de clarificación y expresión emocional, hasta actividades de juego de roles con contextos de situaciones hipotéticas de pérdidas por fallecimiento o separación. Estos autores recomiendan, por varias razones, que las actividades sean estructuradas. En primer lugar, porque la mayoría de las personas necesitan estructura para ayudarse en la exploración y discusión de asuntos relacionados con la muerte. Knott y colaboradores, consideran que la educación sobre esta materia, está estrechamente ligada al contexto interpersonal en la que se da. Es por tal razón que, las experiencias educativas relacionadas a este tema, se enriquecen cuando se provee una estructura que asegure la interacción con otros niños por medio de discusiones de grupo y actividades grupales conducentes a la expresión espontánea de ideas y sentimientos sobre el particular.

El currículo desarrollado por Mills, Reisler, Robinson y Vermilye (1976) se subdivide en niveles por edades. Para el nivel de cinco a seis años, asumiendo que estos niños no expresan fácilmente los sentimientos de duelo, estos autores proponen como primer objetivo, que éstos se conciencien sobre los sentimientos que acompañan la muerte. El segundo objetivo para este nivel es, relacionar el concepto del cuerpo

con las funciones corporales y los cambios que en este sentido se observan en la persona cuando ha muerto. El tercer objetivo consiste en, la explicación de los ciclos de vida para incluir el proceso de crecimiento y los cambios que ocurren en cada ciclo. Este objetivo sirve de base para presentar las causas fisiológicas de la muerte. Por último, se presenta el aspecto de la expresión de duelo en el que los educadores legitiman los sentimientos de tristeza que lo componen y enfatizan que la vida continúa, pese a lo que se pueda sentir.

Para los otros dos niveles, el de siete a nueve y el de diez a doce años de edad, sólo se incluyen como objetivos la discusión sobre los ciclos de vida y la expresión de duelo. No obstante, tomando en consideración que el desarrollo intelectual y emocional alcanzado por los niños de diez a doce años es mayor que el de los de siete a nueve, los aspectos enfocados para la consecución de los objetivos son distintos para cada nivel. Los niños de siete a nueve años típicamente piensan que la muerte, mayormente les ocurre a los ancianos y la visualizan como un fantasma o esqueleto (Mills, Reisler, Robinson & Vermilye, 1976; Nagy, 1948; Childers & Wimmer, 1971). Mills y colaboradores asumen que una explicación detallada sobre los cambios corporales que se dan en cada ciclo de vida, propicia un entendimiento sobre la muerte desde el punto de vista de lo que le ocurre al cuerpo y de que la muerte es una realidad que le ocurre a cualquier cuerpo. Se proveen alternativas de actividades conducentes a la expresión de duelo y para que vean la importancia de escuchar también a los demás expresar el suyo.

En el nivel de los diez a doce años, la discusión sobre los ciclos de vida gira alrededor de unos aspectos más complejos: el deterioro biológico de un cuerpo y la muerte del mismo como partes integrantes del proceso natural de vida. De igual modo se discuten analogías entre los ciclos de vida de las plantas, de los animales y de los seres humanos.

La expresión de duelo se trata en discusiones grupales, usando como recursos algunas lecturas de obras de teatro y cuentos en los que se identifican las expresiones de duelo de los personajes y se comparan con las expresiones que los niños observan de las personas que conocen.

Se puede concluir que los objetivos generales indispensables en cualquier programa que pretenda educar a los niños sobre la muerte son: proveer información precisa, sencilla pero verídica además de propiciar la libre expresión de las ideas y sentimientos que acompañan a una experiencia de esta naturaleza. El educador o educadora debe ser sensible y estar atento a lo que los niños comunican, tanto verbalmente o por medio de gestos, conductas y expresiones de arte. Los conceptos básicos que debe incluir el programa son: los relacionados con el cuerpo (sus funciones, crecimiento y los ciclos de vida con sus respectivos cambios físicos), el valor y belleza de la vida, las causas naturales de muerte y ésta como parte del proceso natural humano. Las actividades sugeridas para la consecución de los objetivos y presentación de los conceptos, parecen estar sujetas a la forma de pensar e intereses de quienes desarrollen el currículo.

Como se puede ver en la literatura revisada sobre la muerte, el estudio tanatológico es relativamente nuevo, tanto en Norteamérica como en Puerto Rico y lo es aún más el que se relaciona con los niños. Un estudio realizado en Puerto Rico con niños de edad preescolar y su concepto de muerte, reveló que la gran mayoría de éstos han tenido experiencias personales con la muerte cuando estaban entre los tres y los tres años y medio de edad (Rañal, 1999). Pese a que nuestros pequeños están frecuentemente expuestos a tales experiencias, no existen aún guías curriculares de educación sobre el tema. La necesidad éstos de información apropiada sobre la muerte, continúa sin ser atendida.

Recomendaciones

Conuerdo con los autores que han señalado que un programa de educación sobre la muerte, o al menos una explicación precisa, verídica y sencilla sobre ésta, debería ser provista a los niños antes de tenerla que enfrentar con la pérdida de un ser querido (Wolfelt, 1983; Corr, Nabe & Corr, 2000). No obstante, pese a que una situación neutral es la idónea para brindar este tipo de educación, la realidad es que actualmente nuestros niños están expuestos a eventos relacionados con muerte mucho antes de que los adultos podamos prepararnos psicológica, cognoscitiva y emocionalmente para brindarla.

Tomando en consideración que esta educación tiene que primero tener lugar con los adultos que servirán de recursos en ese proceso de enseñanza, recomiendo un programa de educación sobre la muerte de dos fases. La primera fase es la de planificación de los recursos a utilizar en el proceso de enseñanza. Esta a su vez comienza con un primer paso que consiste de unas actividades de reflexión y autoanálisis para los adultos que servirán de educadores en este proceso, con respecto a las cualidades personales que deban poseer para trabajar con niños, que les permita establecer un ambiente psicológico de confianza, receptividad y empatía para escuchar lo que éstos tengan que decir verbal y no verbalmente, como también lo que necesiten expresar de sus emociones. El segundo paso de esta fase consiste del análisis de las ideas, prejuicios y actitudes que los adultos posean con respecto a la muerte, con miras a que desarrollen una perspectiva hacia la muerte como una parte natural de la vida; de modo que la puedan transmitir a los niños. El tercer paso consiste en orientar a estos adultos sobre las diferencias que observarán en la conducta de los niños, conforme a su desarrollo cognoscitivo-intelectual, emocional y social.

La segunda fase es la de comunicación de información a los niños. La implantación de esta fase requiere la ubicación de los niños en grupos de acuerdo a su edad, tomando en consideración los niveles de desarrollo intelectual y entendimiento del concepto de muerte. Las actividades en esta fase giran en torno a la presentación de organismos con y sin vida (Ejs. plantas e insectos). El objetivo de estas actividades es propiciar la espontánea comunicación de lo que éstos entienden sobre los conceptos de vida y muerte. A partir del conocimiento de cómo ellos piensan y sienten sobre estos asuntos, comenzar a brindar información adecuada. Durante este proceso se da oportunidad para la libre expresión de las emociones que puedan sentir y se legitiman las mismas como respuestas humanas que normalmente surgen ante una experiencia con la muerte.

Referencias

- Alegría, R. (1979). *Los indios de Boriquén. NADC. Presencia taína: Antología de lecturas*. Mass: NADC Publication.
- Bugen, L. (1979). *Death and dying: Theory, research and practice*. Iowa: W.C.B. Company Publisher.
- Childers, P. & Wimmer, M. (1971). The concept of death in early childhood. *Child Development*, 42 (4), 1299-1301.
- Corr, C., Nabe, C., & Corr, D. (2000). *Death and dying, life and living*. 3rd Edition. California: Wadsworth Thomson Learning.
- Dickinson, G. (1992). First childhood death experiences. *Omega*, 25(3), 169-182.
- Feifel, H. (1977). *New meanings of death*. New York: McGraw Hill.

- Gordon, A., & Klass, D. (1979). *They need to know: How to teach children about death*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Kastenbaum, R. (1972). The kingdom where nobody dies. *Saturday Review*. 40: 2257.
- Kastenbaum, R., & Aisenberg, R. (1976). *The psychology of death*. New York: Springer Publishing Company.
- Kastenbaum, R. (1977). *Death, society and human experience*. Missouri: The C.V. Mosby Company.
- Knott, J., Ribar, M., Duson, B., & King, M. (1989). *Thanatopics: Activities and exercises for confronting death*. Mass: Lexington Books.
- Knowles, D., & Reeves, N. (1983). *But won't granny need her socks?* Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. New York: Macmillan.
- McCown, D., & Davies, B. (1995). Patterns of grief in young children following the death of a sibling. *Death Studies*. 19: 41-53.
- Mellonie, B., & Ingpen, R. (1983). *Lifetimes: The beautiful way to explain death to children*. New York: Bantam Books.
- Mills, G., Reisler, R., Robinson, A., & Vermilye, G. (1976). *Discussing death: A guide to death education*. California: E.T.C. Publications.
- Nagy, M. (1948). The child theories concerning death. *The Journal of Genetic Psychology*, 73: 3-27.
- Pané, F. (1979). *Mitología de los indios taínos*. NADC. *Presencia taína: Antología de lecturas*. Mass: NADC Publications.
- Rañal, M. (1999). *La conceptualización de la muerte en niños y niñas de cuatro y cinco años como función de sus experiencias con ésta*. Investigación sin publicar. Ponce: Universidad de Puerto Rico.

- Redrado, J. (1976). *El niño y la muerte*. Barcelona: Labor Hospitalaria Hermanos de San Juan de Dios.
- Schaefer, D., & Lyons, C. (1986). *How do we tell the children?* New York: Newmarket Press.
- Shamoo, T., & Patros, P. (1997). *Helping your child cope with depression and suicidal thoughts*. California: Jossey-Bass, Inc. Publishers.
- Simon, N. (1986). *The saddest time*. Illinois: Albert Whitman & Company.
- Snow, J. (1991). El niño de edad preescolar ante la muerte de un ser querido. *El Sol*, Num.3 Año XXXV: 34-36.
- Stillion, J., McDowell, E., & May, J. (1996). *Suicide across the life span: premature exits*. 2nd Edition. New York: Hemisphere Publishing Corporation.
- Tamm, M., & Granqvist, A. (1995). The meaning of death for children and adolescents: A phenomenographic study of drawings. *Death Studies*, 19: 203-222.
- Webb, N. (1993). *Helping bereaved children: A handbook for practitioners*. New York: Guilford Press.
- Weininger, O. (1979). Young children's concepts of dying and dead. *Psychological Reports*, 44, 395-407.
- Wilson, D. & McCalla, J. (1990). *Talking to children about death*. Office of Clinical Center Communications. United States Department of Health and Human Services, Vol.3 Article 61.
- Wolfelt, A. (1983). *Helping children cope with grief*. Indiana: Accelerated Development, Inc.