

INVESTIGACIONES

## Tensiones y prácticas institucionales en el abordaje de la muerte en la escuela: estudio de tres casos en Chile<sup>1</sup>

Institutional tensions and practices in the approach of death at school:  
a study of three cases in Chile

*Maili Ow<sup>a</sup>, Helena Montenegro<sup>a, b</sup>*

<sup>a</sup>Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.  
mow@uc.cl

<sup>b</sup>Laboratorio Educación, Centro Modelamiento Matemático, Universidad de Chile.

### RESUMEN

Como experiencia vital, la muerte pareciera no ser parte de la vida. No se habla ni se educa para la muerte. No obstante, la crisis sanitaria del 2020 la ha convertido en un asunto acuciante y las instituciones educativas han de prepararse para educarla. Este trabajo aborda la muerte en la escuela desde la perspectiva de distintos actores educativos. Se entrevistó a docentes, equipos directivos, padres y apoderados de kínder a 6° básico de tres comunidades educativas para conocer cómo abordan la muerte. Los resultados evidencian la transversalidad de la muerte pero, al mismo tiempo, prácticas institucionales muy diversas mediadas por el capital profesional de las instituciones educativas, su mayor o menor adhesión a la fe y su nivel socioeconómico. Además, se detectan tensiones como la falta de formación de los docentes en el tema, la inexistencia de visiones compartidas y de lineamientos de acción que orienten a las comunidades educativas.

*Palabras clave:* muerte, docentes, enseñanza, educación básica.

### ABSTRACT

When speaking about vital experiences, death seems not to be part of life. People neither speak nor educate for death. However, the 2020 health crisis has made it a crucial issue, and educational institutions must educate for it. This research addresses death at school from the perspective of different educational actors. School teachers, principals, parents and guardians from kindergarten to 6th grade from three educational communities were interviewed to learn how they approach death. The results show the transversality of death, but, at the same time, several institutional practices mediated by the professional capital of educational institutions, their greater or lesser adherence to the faith, and their socioeconomic level. Also, different tensions are detected, such as the lack of teacher training on this issue, the lack of shared visions and guidelines for action to guide educational communities.

*Key words:* Death, Teachers, Teaching, Primary Education.

---

<sup>1</sup> Estudio financiado por Primer Concurso de Investigación del Programa de Pedagogía en Religión UC, 2019. ¿Cómo se vive la muerte en la escuela? Narraciones de actores educativos en tres instituciones escolares de la Región Metropolitana. Se agradece también el apoyo y financiamiento entregado por el Proyecto ANID ACE210010.

## 1. INTRODUCCIÓN

Como espacio social, la institución escolar suele recoger y reflejar los cambios, demandas, desafíos, avances y complejidades de la vida, de tal forma que lo que ocurre en el mundo del día a día se tematiza y aborda pedagógicamente para promover los procesos de inserción y cambio social que las nuevas generaciones han de enfrentar. No obstante, existen ciertos ámbitos de la vida que han estado tradicionalmente ausentes del quehacer escolar, aun cuando sean un componente ineludible de éste. Tal es el caso de la muerte. No nos resulta espontáneo hablar sobre la muerte y menos aún con quienes, por ciclo vital, están lejos de vivirla o parecieran estarlo. Esta incomodidad, sin embargo, no se condice con la necesidad palpable y creciente que tenemos de hacerlo, sobre todo en momentos de crisis sanitaria global en los que la muerte se ha vuelto un asunto y dolor recurrente para todos (INE, 2018; OMS, 2020).

El presente trabajo da cuenta de una investigación sobre la muerte en la escuela desde la perspectiva de distintos actores educativos. Se entrevistó a docentes, equipos directivos, padres y apoderados de kínder a 6° básico para conocer cómo abordan esta experiencia, ya sea porque se ha incorporado su tratamiento en el currículo escolar o porque se ven enfrentados a reaccionar cuando se presentan episodios de muerte de algún miembro de la comunidad educativa. Teniendo presente que las experiencias vinculadas a la muerte son altamente personales, contextuales y mediadas por las especificidades culturales (Holcomb *et al.*, 1993; Neimeyer & Ramírez, 2007), se estudiaron experiencias y prácticas pedagógicas vinculadas a la muerte en tres establecimientos educativos de la Región Metropolitana muy distintos entre sí, atendiendo de esta forma a la diversidad social y cultural que caracteriza al país. Trabajar con establecimientos educativos de distinta dependencia administrativa, nivel socioeconómico y ubicación geográfica dentro de Santiago, permitió corroborar que la muerte, como experiencia humana universal, no se vive del mismo modo ni en los hogares ni en las instituciones educativas.

Por la complejidad y novedad del tema en el contexto escolar chileno, se focalizó el análisis en las principales tensiones que plantea esta dimensión de la formación personal de las y los estudiantes y en las prácticas que desarrollan las comunidades educativas al respecto. De esta forma, se pudo acceder y ahondar en los significados que los distintos actores tienen sobre la muerte, visibilizando temas y prácticas educativas relacionadas con el abordaje y acompañamiento de los estudiantes y familia cuando se enfrenta la pérdida de un ser querido. La relevancia de este estudio radica en la oportunidad de poder sistematizar información y experiencias de un tema escasamente abordado en nuestro país. Esto cobra urgencia si se considera que una vez superada la crisis sanitaria del COVID-19, los estudiantes retornarán más sensibilizados y afectados con la experiencia de muerte de algún familiar o persona cercana. De esta forma, los resultados y conclusiones de este estudio pueden contribuir a visualizar lineamientos y estrategias concretas para enfrentar el abordaje pedagógico de la muerte, siendo la escuela un espacio educativo clave para pensar e implementar acciones de esta naturaleza.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. ¿POR QUÉ INVESTIGAR LA MUERTE EN LA ESCUELA?

En una trayectoria escolar habitual en nuestro país, al egresar del sistema escolar los estudiantes habrán estado al menos 12 años en una o varias instituciones educativas. En este

período habrán compartido con diversos estudiantes, docentes, directivos y profesionales del campo de la educación. Probablemente, habrán tenido logros, dificultades y desafíos de diversa índole y, muy probablemente también, se habrán enfrentado a algún episodio de muerte ya sea de su contexto familiar o escolar. Según datos del PNUD (2018), durante el año 2018 el 31% de los estudiantes chilenos de último año de Educación Media señala haber experimentado un dolor relevante durante el año, como por ejemplo la muerte de un cercano. Anualmente muere una niña o niño cada cinco establecimientos educacionales en promedio (INE, 2018). Estos datos se ven considerablemente aumentados por la crisis sanitaria del COVID-19, colocando a nuestro país dentro de los primeros con mayor tasa de mortalidad (OMS, 2020).

Que la muerte es parte de la vida de todos no cabe duda. Sin embargo, qué tanto la escuela se hace parte de esta experiencia y acompaña a los estudiantes sí plantea diversas interrogantes. Por ejemplo, cómo este fenómeno se incorpora en el curriculum escolar, qué preparación requieren los docentes para su abordaje, o si existen o no protocolos, entre otras. En este sentido, en los últimos 40 años se han ido consolidando líneas de investigación en el campo de la educación que proponen que es tarea de la escuela abordar, preparar y prepararse para la muerte (Cantero, 2013; de la Herrán & Cortina, 2009; Eyzaguirre, 2000; Gorosabel-Odrizola & León-Mejía, 2016). En términos prácticos, las escuelas parecen estar en una posición única para ayudar a los escolares que han de enfrentar situaciones de muerte pues, a pesar de que la muerte y el duelo son asuntos íntimos y familiares, potencialmente afectarán a los escolares mientras están en la escuela (McEvoy *et al.*, 2002).

Como plantea Schonfeld (2019), en el quehacer profesional de un docente es probable que surjan preguntas sobre la muerte y que algunos de sus estudiantes experimenten pérdidas de familiares, amigos y mascotas, entre otros. En consecuencia, los estudiantes pasarán por un proceso de duelo y demandarán apoyo y respuestas de sus profesores. De esta forma, la escuela puede ser un refugio seguro e incluso una “segunda familia” que se vea exigida de respuestas ante situaciones de muerte (Lowton & Higginson, 2003). En la misma línea, Bowie (2000) señala que la muerte es un asunto que preocupa a los escolares. En el estudio desarrollado por esta autora con estudiantes de enseñanza básica se detectó que la mayoría de los niños pensaban y sabían sobre la muerte, aun cuando sus profesores no lo tuvieran presente en sus clases y solo lo abordaran cuando tenían experiencias directas con alguien que murió (Bowie, 2000).

En efecto, al interior de nuestra sociedad prevalece la idea de que la educación para la muerte es mejor que sea enseñada en el hogar y que es responsabilidad de los padres formar a sus hijos para enfrentarla. Sin embargo, esta postura desconoce que la manera habitual en que se aborda la muerte en el hogar es a través del silencio (Noppe 2007b, en Mascarenhas & Testoni, 2011-2012). Es por ello que diversos investigadores plantean que el carácter cotidiano de la muerte amerita que permitamos a los niños desde muy pequeños involucrarse en dicha experiencia, conocer y desarrollar este concepto, así como también preparar a las escuelas para ser un soporte y guía a la que puedan recurrir sus estudiantes frente a esta experiencia (Colomo & Cívico, 2018; Gorosabel-Odrizola & León-Mejía, 2016; Rodríguez *et al.*, 2012).

La escuela es un lugar privilegiado y universalmente disponible para abordar este tema porque permite a los estudiantes comenzar a aprender sobre la muerte en un entorno protegido, empatizando con situaciones que a futuro tendrán que enfrentar (Mahon *et al.*, 1999). Además, desde una perspectiva humanista, enfrentarnos a la muerte tiene un valor

formativo al estar en relación con la dimensión espiritual del ser humano, ya que posibilita que emerjan preguntas sobre la vida y su sentido (Rodríguez *et al.*, 2012). A pesar de ello, el tratamiento de la muerte sigue siendo un tema tabú, muchas escuelas se niegan a ser parte de investigaciones sobre el tema y los docentes reconocen que no han tenido formación profesional sobre este aspecto (Stevenson, 2004), siendo un tópico escasamente discutido y enseñado en los currículos de formación profesional (McGovern & Barry, 2000; Wass, 2004).

Y si bien hoy el tema de la muerte no forma parte de manera explícita de las propuestas curriculares nacionales, sí se hace mención en la Ley General de Educación – LGE – (Ley N° 20.370, 2009). En dicho documento se plantea que la escuela ha de promover “la reflexión sobre la existencia humana, su sentido, finitud y trascendencia, de manera que las y los estudiantes comiencen a buscar respuestas a las grandes preguntas que acompañan al ser humano.” (p. 25). En esta misma línea, la Convención de los Derechos del Niño a la que adhiere Chile desde el año 1990, reconoce la importancia de preparar a los niños para los distintos desafíos de la vida, de los cuales tratar de aceptar la muerte es para muchos el desafío más difícil de todos (art. 29).

## 2.2. QUÉ Y CÓMO SE HA ESTUDIADO LA MUERTE EN CONTEXTOS ESCOLARES

La revisión bibliográfica sobre investigaciones vinculadas al tema de la muerte en el contexto escolar permite identificar, en términos generales, dos posicionamientos que emergen de contextos socioculturales y académicos muy distintos, pero que coinciden en preocupaciones y objetivos en el abordaje de la muerte en la escuela. Estos son la Pedagogía de la Muerte (Affifi & Christie, 2019; de la Herrán & Cortina, 2007) y la Educación para la Muerte (Cantero, 2013; Fonseca & Testoni, 2011).

El enfoque de Pedagogía de la Muerte se ha desarrollado principalmente en España, consolidándose como un ámbito de investigación, formación e innovación educativa emergente (de la Herrán & Cortina, 2007; Rodríguez Herrero *et al.*, 2019). Esta perspectiva surge producto de la ausencia de enfoques pedagógicos claros o metodologías que orienten a los profesores para tratar situaciones de muerte en la escuela (Feijoo & Pardo, 2003; Otero & Soares, 2012), pero de un modo más bien prescriptivo y normalizado. Por ejemplo, qué y cómo abordar la muerte en la escuela (Rodríguez & Cortina, 2015), qué tipo de recursos utilizar (Colomo, 2016), qué acciones institucionales, preventivas y paliativas se han de implementar cuando se presentan episodios de muerte en una escuela (Gorosabel-Odriozola & León-Mejía, 2016), o cómo incorporar este tema en el currículo escolar y qué tan preparados están los docentes para enseñarlo (Colomo & Cívico, 2018). Esta mirada aplicada apunta a una didáctica de la muerte (Galende, 2015).

El enfoque de Educación para la Muerte, en cambio, surge fundamentalmente en Estados Unidos desde el campo de la Tanatología, empleando una visión interdisciplinaria para dar cuenta de la necesidad de preparar a las personas para vivir y acompañar la muerte (Mascarenhas & Testoni, 2011). La aproximación interdisciplinaria de la Educación para la muerte plantea cuestionamientos de carácter subjetivo que han llevado al estudio de actitudes, creencias, experiencias y prácticas de distintos actores educativos, en una relación mucho más estrecha con las ciencias de la salud y la psicología. Así, es habitual que se considere a los docentes con similares demandas formativas que los profesionales de la salud respecto del tema de la muerte (Engarhos *et al.*, 2013; Fonseca & Testoni, 2011).

La revisión de la literatura constata que la muerte en la escuela es un tema escasamente investigado en Chile. Solamente se encontró una investigación acerca de las creencias y percepciones de la población en general respecto de temas como la secularización de la muerte, las experiencias y creencias personales al respecto y la mediatización del morir (DESUC, 2015). En cambio, en países anglosajones se aprecia un amplio campo de estudio focalizado en aspectos subjetivos relacionados en cómo distintos actores educativos entienden, sienten y viven las experiencias de muerte (Engarhos *et al.*, 2013; Gorosabel-Odrizola & León-Mejía, 2016; Rodríguez *et al.*, 2019; Wass, 2004). Por ejemplo, qué creencias tienen docentes y padres sobre el abordaje de la muerte en la escuela (Kovács, 2012; McGovern & Barry, 2000), o qué tan preparados se sienten los futuros docentes para abordarla con sus estudiantes (Galende, 2015).

Las investigaciones ponen de manifiesto la relevancia de acceder a las experiencias y prácticas escolares vinculadas a la muerte a través de la voz de los actores educativos, avanzando hacia enfoques más pertinentes para el trabajo de este tema (Eyzaguirre, 2000; Pfeiffer, 2003). A su vez, los instrumentos de carácter más abierto y orales permiten que, junto con el levantamiento de la información, los actores educativos participantes puedan reconectarse en profundidad con sus experiencias y contribuir a una reflexión positiva sobre la pérdida (Bolkan *et al.*, 2015). Incluso, algunos investigadores plantean que el trabajo con entrevistas permite no solo pensar sobre la muerte, el morir, la pérdida y el dolor, sino que también provocar cambios de actitud (Neimeyer *et al.*, 2014; Pfeiffer, 2003).

En resumen, la investigación sobre la muerte en la escuela si bien lleva década de desarrollo en el mundo, es un campo incipiente en Chile y se ha estudiado fuera del ámbito escolar a través de cuestionarios o instrumentos cerrados que acceden a una dimensión subjetiva, personal, e individual. El presente trabajo da cuenta de un estudio inédito que indaga esta temática desde una mirada más comunitaria: la escuela, expresada a través de la voz de distintos actores educativos. Además, es una investigación en profundidad ya que analiza narraciones extensas de padres y apoderados, docentes y equipos directivos. Si bien en esta investigación se accede a los significados personales, se los estudia en el contexto de cada institución educativa y teniendo presente las características específicas de cada una ellas. Esta diversidad institucional permite constatar que aun cuando la muerte es una experiencia universal, no se vive ni experimenta de la misma forma, lo cual conlleva desafíos para su estudio riguroso.

### 3. METODOLOGÍA

El objetivo de este estudio fue analizar experiencias y prácticas pedagógicas vinculadas a la muerte en tres establecimientos educativos de la Región Metropolitana para caracterizar, desde la voz de los actores educativos, las principales tensiones que plantea esta dimensión en la formación de las y los estudiantes en sus primeros años de escolaridad. Se indagó en las prácticas que cada institución emplea para abordar situaciones de muerte y las tensiones que emergen de estas. Las siguientes interrogantes guiaron la investigación:

1. ¿Cómo se aborda la temática de la muerte en instituciones educativas de distinto nivel sociocultural y dependencia administrativa?
2. ¿Cuáles son las principales tensiones que plantea el tratamiento de la muerte en la formación personal de niños y niñas de pre- kínder a 6° básico?

Metodológicamente, se realiza un estudio de casos múltiples con la finalidad de obtener una descripción en profundidad del fenómeno en estudio en su contexto (Yin, 2009). Los casos corresponden a tres instituciones educativas: un establecimiento confesional perteneciente a una congregación religiosa de nivel socioeconómico alto y de dependencia particular pagada; un establecimiento particular subvencionado de nivel socioeconómico medio, con adhesión al catolicismo, pero sin dependencia a alguna institución religiosa; y un establecimiento laico de dependencia municipal y nivel socioeconómico bajo. La selección de estos establecimientos se realizó con la finalidad de explorar el abordaje de la muerte en contextos educativos muy distintos entre sí, para así lograr una comprensión más amplia de ésta.

Se trabajó con actores educativos desde kínder a 6° básico, considerando que esta es una etapa escasamente abordada en investigaciones de este tipo. En cada establecimiento se realizaron entrevistas a actores educativos estrechamente ligados a los procesos formativos de niños y niñas: un docente, un padre o apoderado, un directivo, un profesor de Religión y un encargado del área de desarrollo personal (orientador, psicóloga, entre otros). Cada comunidad escolar eligió e invitó a participar a los distintos actores de acuerdo con el rol que desempeñan, tomando como precaución que no estuvieran en un proceso de duelo activo. Cada participante firmó un consentimiento informado en donde se informaba los objetivos de la investigación, la voluntariedad a participar y la confidencialidad de los datos entregados. En la siguiente tabla se caracterizan los casos de estudios y los distintos sujetos que participaron en la recopilación de la información.

*Tabla 1. Características de los casos*

	<b>CASO 1</b>	<b>CASO 2</b>	<b>CASO 3</b>
Dependencia	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Ubicación	Peñalolén	Recoleta	Lo Barnechea
Actores entrevistados en la comunidad escolar	Directora Orientadora Profesor de religión Educadora de Párvulos Apoderada	Coordinador primer ciclo Psicólogo Profesor de religión Profesor jefe 1° Básico Apoderada	Subdirectora de Formación Psicóloga Profesora de religión Profesor jefe 2° Básico Matrimonio de apoderados
N° Entrevistas realizadas	5	5	5

Se aplicó una entrevista en profundidad orientada a explorar el abordaje de la institución frente a episodios de muerte de algún miembro de la comunidad escolar, qué tipo de estrategias concretas se implementan y las principales tensiones y desafíos que han debido

enfrentar frente a esta experiencia, entre otros. El instrumento se diseñó y sometió a juicio de expertos (Galicia *et al.*, 2017).

Las entrevistas fueron transcritas y analizadas desde el análisis temático (Braun & Clarke, 2006). Para ello, se utilizaron los lineamientos y fases de análisis propuesto por estos autores: lectura inicial de los datos; generación de códigos iniciales; búsqueda preliminar de temas; revisión de los temas encontrados; definición de etiquetas y nombre a los temas definidos; y producción de los resultados de análisis. Para validar los resultados, los temas identificados fueron triangulados y discutidos por los miembros del equipo de investigación, chequeando la pertinencia y consistencia con los datos recolectados (MacPhail *et al.*, 2016). Una vez realizado un análisis intracaso, se realizó un análisis comprensivo y transversal de la información con la finalidad de poder generar un panorama global final, orientada a responder el cómo y porqué del fenómeno en estudio (Yin, 2009).

#### 4. RESULTADOS

Los resultados del análisis de los datos se reportan en función de las dos preguntas de investigación. Primero se caracterizarán las principales experiencias y abordajes frente a episodios de muerte. Luego, se presentarán las principales tensiones que emergen a la hora de abordar y responder al tema de muerte.

##### 4.1. ¿CÓMO SE ABORDA LA TEMÁTICA DE LA MUERTE EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE DISTINTO NIVEL SOCIOCULTURAL Y DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA?

Un aspecto interesante de consignar es que las formas en que se trabajan o enfrentan las situaciones de muerte tienen un alto componente sociocultural. Los establecimientos que son parte del estudio son muy distintos entre sí, especialmente en relación con el capital profesional con el que cuentan y las familias y escolares que atienden, representando en alguna medida la extrema diversidad escolar que hay en Chile.

Por ejemplo, en las entrevistas se indagó inicialmente en experiencias personales y profesionales vinculadas a situaciones de muerte. Como era esperable, en todos los casos se han presentado situaciones de muerte de distintos actores educativos: padres y apoderados, escolares y profesores. No obstante, se pudieron detectar experiencias específicas relacionadas con el contexto de los establecimientos educativos. En particular, en el establecimiento asociado al caso 1 se presentan mayores referencias a muertes violentas o suicidio en los apoderados:

Porque cada vez que pasa y pregunto cómo se murió [y me responden] se ahorcó, se mató... Porque la chiquitita del año pasado la mamá se ahorcó. Hace poco unos niños de quinto la mamá también se ahorcó. Ahora cada vez que veo yo que se mata algún amigo, un pariente, es porque se ahorcó (Apoderada, caso 1).

En el caso 2, por su parte, no se han presentado situaciones de muerte de un miembro de la comunidad en el último tiempo, por lo que los entrevistados recuerdan experiencias de muerte del pasado. El Coordinador de Ciclo describe un ritual de despedida realizado a un docente con una larga trayectoria en el establecimiento educacional:

Estuvo mucho tiempo acá como docente [...] y llegó su ataúd hacia el sector donde hacemos los actos. Se le brindaron las últimas palabras de agradecimiento por lo que había hecho aquí en el colegio (Coordinador de Ciclo, caso 2).

Por último, en el caso 3, los participantes relatan la muerte de diversos miembros de la comunidad, siendo la más frecuente la de estudiantes:

Tuvimos a un niño que se mató en moto. Tuvimos a una niña que se mató en un accidente de auto en tercero medio. Uno que atropellaron en preescolar. No... hemos tenido harto (Subdirectora de Formación, caso 3).

En términos generales, los entrevistados reconocen que la muerte es un tema poco abordado y prácticamente invisible en las prácticas institucionales de las comunidades escolares. No obstante, es posible identificar dos posicionamientos diferentes: por una parte, que es un tema que debe abordar la escuela; y por otra, que corresponde ser principalmente abordado por las familias con apoyo de las instituciones escolares. Cabe destacar que esta última postura fue más evidente en los establecimientos con adhesión a la fe católica.

Por ejemplo, en el caso 1, los entrevistados señalan que es un tema que se aborda en distintos espacios curriculares. En los cursos de Enseñanza Básica se trabaja en las asignaturas de Religión (que no es católica sino evangélica en esta comunidad escolar), Orientación y Ciencias Naturales. Y en la Educación Parvularia se aborda como parte del ciclo de la vida. También se señaló como posibilidad incluirla en las clases de Historia, tal como lo reporta la directora de este establecimiento educacional:

Nuestros pueblos originarios tienen otra mirada sobre la muerte, entonces las clases de historia no son transversales. Uno cuando, por ejemplo, yo pasaba los contenidos de culturas precolombinas: qué interesante ver la muerte como la veían los aztecas, los mayas. O sea, era un honor ser sacrificado por los mayas. (Directivo, caso 1).

En cambio, el caso 2 tiene una posición intermedia ya que los entrevistados señalan que, si bien es un tema importante, es algo que les corresponde a las familias, pues *“Si no vienen lineamientos emanados del Ministerio de Educación, los colegios no tienen la obligatoriedad”* (Directivo, caso 2). Sin embargo, se mencionan como posibilidades las clases de Religión, la Catequesis y, en general, los espacios en los que se educa en valores. Incluso, señalan que la Semana Santa cobra relevancia como momento privilegiado para abordar la muerte en vínculo con la Resurrección.

Cuando muere Jesús para Semana Santa, muerte-resurrección. Entonces comúnmente estamos, los niños a lo mejor, no sé, no hemos hecho ninguna encuesta o ningún estudio, de que los niños tengan quizás más conocimientos que otros con respecto a la muerte (Directivo, caso 2).

Por otra parte, los entrevistados del caso 3 también dan cuenta de una posición intermedia, pero no en función de la responsabilidad de la escuela o aquella vinculada a los padres, sino que se preguntan por el momento más adecuado para abordar la muerte: *“es súper importante conversar siempre y cuando nazca desde ellos. Yo creo que no es bueno*

*plantear el tema de la muerte con los niños como: hoy día vamos a hablar sobre la muerte”* (Profesora, caso 3). Aun así, los entrevistados mencionan distintos espacios y posibilidades para abordar el tema, como por ejemplo la literatura infantil, las clases de Religión, el tema del ciclo de la vida, la Biblia, la Semana Santa y las experiencias que los niños y niñas pueden ir teniendo con Jesús y María, entre otras.

Todo lo que es como la literatura infantil hay que estar súper claro de cómo eso puede afectar a un niño eh... Y desde lo religioso nosotros hemos mirado algunas palabras, algunos conceptos y hemos puesto algunos cambios, sin dejar la fe de lado, al contrario, es cómo voy a desde la fe, desde lo religioso lo puedo como rehacer, mirar, replantear (Psicóloga, caso 3).

A pesar de las diferencias del tipo y experiencia de muerte en los tres casos analizados, llama la atención que de manera transversal los establecimientos educativos focalizan su atención en los actores educativos, entregándoles apoyos concretos frente al abordaje de la muerte, los cuales son de distinta naturaleza dependiendo del nivel socioeconómico al cual pertenece la escuela. En sectores más vulnerables las estrategias de apoyo se focalizan principalmente en la entrega de apoyo monetario y psicológico a las familias que se enfrentan a un episodio de muerte (caso 1 y 2).

En contraposición, en sectores más acomodados el apoyo se relaciona en cómo se puede dar soporte a los profesores que acompañan a familias (casos 2 y 3); derivación a especialistas del área de la salud (casos 2 y 3); y un acompañamiento sostenido a los estudiantes cuando retornan a clases (caso 3). Para apoyar a los profesores, los entrevistados señalan diversas estrategias como involucrar a todos los profesores de la comunidad educativa, abordar los casos en los consejos de profesores y trabajar en red.

Por último, otro elemento que llama la atención es la presencia de acciones ligadas a apoyo por medio de rituales con un fuerte sentido religioso, tales como jornadas espirituales y espacios de oración. Este tipo de acciones se manifestaron en mayor grado en el caso 2. A modo de síntesis, en la siguiente tabla se sistematizan las principales prácticas institucionales identificadas en el relato de los participantes:

Tabla 2. Prácticas institucionales en torno a situaciones de muerte en la escuela

<b>Prácticas escolares específicas ante episodios de muerte</b>	
<b>Caso 1</b>	Apoyar económicamente Asesorar en aspectos legales a los apoderados
<b>Caso 2</b>	Orar. Se aborda desde los momentos de oración Se conecta con la resurrección. Se aborda en Semana Santa Hacer ceremonias Se lee la biblia y allí aparece la muerte Se aborda en las jornadas pastorales Orientación habla con los profesores. Hay un equipo de psicólogos Estar alertas a los cambios de conducta de los alumnos Los papás se acercan, el colegio conoce los casos. Si falta apoyo económico, aquí también se les da Rol del profesor jefe: él detecta si es necesario derivar Derivación y seguimiento. Se pregunta al profesor, se tienen entrevistas con los apoderados
<b>Caso 3</b>	Proyecto Chardonnay: mirada más global y sistémica de la familia para poder normalizar ciertos procesos Ajustes especiales como reducción de jornada o cambios del plan lector El regreso de los niños al sistema escolar debe tener una preparación Acompañamiento a los profesores y a los profesores jefes de los alumnos Traspaso de curso a final de año. Se hace una pauta con cada niño, debilidades, fortalezas, necesidades Acompañamiento sostenido a los alumnos Juntar citas a los padres si es que tienen más hijos en el colegio Hacer nexos con los especialistas Modus operandi: mail diario

Otro aspecto que llama la atención son las diferencias vinculadas a los equipos profesionales que cada institución puede destinar al trabajo con estudiantes, familias y profesores al momento de enfrentar situaciones de muerte. Estas diferencias van desde un trabajo exclusivamente interno desarrollado por los mismos docentes, orientadores y profesores de religión (caso 1); el apoyo de sacerdotes o religiosos que se desempeñan en el establecimiento (caso 2); hasta la posibilidad de tener un programa especial de acompañamiento a las familias para situaciones de crisis y la contratación de especialistas externos (equipo de psicólogos expertos en duelo) cuando se presentan situaciones críticas (caso 3). En particular, en el caso 3, el establecimiento cuenta con un programa de apoyo a las familias y se promueve el acompañamiento a largo plazo.

Hace cuatro años nosotros, el directorio aprobó el Proyecto Chardonnay, fue un proyecto que propuse a la dirección de formación... no es que un niño esté sufriendo, sino que hay una familia que está sufriendo y lo que vimos era que en el fondo el tener una mirada más global, sistémica, de la familia completa. De poder normalizar ciertos procesos, de poder dar los tiempos necesarios (Psicóloga, caso 3).

Los resultados evidencian distintos niveles de acompañamiento y apoyo de los establecimientos a los miembros de la comunidad que lideran y acompañan en los procesos de duelo. Esta diferencia se ve claramente entre las percepciones de la Orientadora del caso 1 quien lo manifiesta como una necesidad sentida y la profesora del caso 3, quien cuenta con un equipo de profesionales que lideran y apoyan en el acompañamiento de esta tarea. Estas diferencias se pueden apreciar en las siguientes citas, respectivamente:

...debe existir alguien que te apoye, un autocuidado, que venga y diga: oye saben qué, no sé, porque uno carga esto (Orientadora, caso 1).

Sí, te cansas, y yo creo que fue súper importante recibir una ayuda... y gracias a Dios yo creo que este equipo ayuda mucho a eso. La psicóloga que estaba justo acá afuera ayuda mucho. Te va guiando hacía que uno le cuente también qué es lo que va sintiendo (Profesora, caso 3).

Con relación a la responsabilidad de abordar el tema de la muerte en la escuela, todos los entrevistados plantean la necesidad de hablar sobre esta temática y que las comunidades educativas debieran hacerse responsable de tratarla. Sin embargo, los distintos entrevistados manifiestan la necesidad de trabajarlo con la autorización y apoyo de familia y considerando la edad de las y los niños.

En el caso 1, se reconoce que este es un tema fundamental para la escuela, más aún cuando se trata de una escuela vulnerable. Y que debiese ser un tema que hay que *“hablarlo desde kínder”* (Educadora Párvulos, Caso 1), para normalizarlo tal como ha sido con el tema de género. Se señala, además, la conveniencia de hablarlo antes y después con los apoderados porque *“la gente tiene que estar preparada con el sentido de la muerte”* (Profesor Religión, Caso 1).

Los entrevistados del caso 2 señalan que el tema de la muerte debe ser abordado primero en los hogares, ya que *“les corresponde a las familias, luego a la escuela”* (Profesora, Caso 2). Es decir, la escuela puede apoyar, pero es una tarea y rol fundamental de la familia educar sobre este tema. Uno de los entrevistados incluso señala que:

Hay otros temas más importantes: drogadicción, dificultades sociales, homoparentales, vulneración de derechos de los niños (Directivo, caso 2).

No obstante, se reconoce el aporte que la institución educativa puede hacer; por ejemplo, preparando a los padres en catequesis para hablar de la muerte, tal como lo señala uno de los docentes del caso 2: *“Instaurar el tema del más allá, incentivar la pregunta por el sentido de la vida”*, o al acompañar a los estudiantes en la medida que el tema vaya apareciendo en la escuela, puesto que *“[Trabajar este tema] dentro del curso sería importante para entender el sentimiento del afectado directo”* (Directivo, Caso 2).

Por último, en el caso 3, los entrevistados señalan que el tratamiento de la muerte es una tarea compartida entre la familia y la escuela. Uno de los entrevistados manifiesta que:

Yo creo que de todas maneras es un rol compartido, porque al final... el niño pasa la mayor parte de su día en el colegio. Entonces si el colegio en verdad no se interesa, todo el trabajo que pueda hacer una familia puede no surgir efecto (Profesora, caso 3).

Los entrevistados reconocen la importancia de respetar las diferencias entre las familias y las situaciones puntuales de muerte, ya que *“las muertes son todas tan diferentes que los niños requieren cosas distintas”* (Profesora, caso 3). Por otra parte, se propone el colegio como un espacio de acogida donde los niños y niñas que viven un proceso de duelo puedan sentirse acompañados, y a la vez puedan seguir con sus vidas. En este sentido, el estudiante *“tiene que llegar a un lugar acogedor, a un lugar cálido, a un lugar donde también... la tarea del colegio también es dar la sensación de continuidad”*. A diferencia del hogar que puede estar *“cargado de la experiencia de muerte”*, el colegio *“entrega un espacio donde muchas veces estoy libre de conflicto ... el curso te acoge, la Miss te acoge y también te lleva y te muestra que la vida tiene que seguir”* (Psicóloga, Caso 3).

#### 4.2. ¿CUÁLES SON LAS PRINCIPALES TENSIONES QUE PLANTEA EL TRATAMIENTO DE LA MUERTE EN LA FORMACIÓN PERSONAL DE NIÑOS Y NIÑAS DE PRE-KÍNDER A 6° BÁSICO?

Por la complejidad y novedad de esta temática en las comunidades educativas, en las entrevistas de todos los actores emergió una cantidad considerable y muy variada de tensiones o dificultades. A diferencia de otros temas, para referir las tensiones los participantes del estudio desarrollaron respuestas más largas, profundas y reflexivas.

Las tensiones se pueden categorizar en función de los distintos actores de la comunidad educativa: alumnos, profesores, familia y la escuela en su carácter institucional. En virtud de la transversalidad de las tensiones, los resultados se van a describir integrando las ideas que emergieron en las tres comunidades educativas que participaron del estudio.

#### **Tensiones vinculadas a lo/as niños y niñas**

Si bien se presentan variadas tensiones en relación con la incorporación del tema de la muerte en la formación personal de niños y niñas de prekínder a 6° básico, una de las más expresadas es la dificultad de abordar este tema considerando las características, necesidades y particularidades de los estudiantes según su edad. Por ejemplo, se menciona que la institución educativa no siempre considera el ciclo vital de los estudiantes, sus necesidades y, sobre todo, sus niveles de comprensión de la muerte.

Nos jugó un poco una mala pasada el tema de la Semana Santa que fue muy cercano de la muerte de esta niñita. Que Jesucristo haya resucitado, entonces, ella también podía resucitar y para algunos fue bien confuso... Hay que tener harto ojo el educar en la fe. Tiene que ir muy asociado o muy de la mano de las características y etapas del ciclo vital que se viven (Psicóloga, caso 3).

Otra tensión reportada es la dificultad de enfrentar esta temática en actividades y celebraciones del día del padre o la madre. De los casos analizados, dos reportan situaciones complejas que tuvieron que enfrentar, valorando críticamente lo acontecido:

Por ejemplo, ahora la profesora, tiene profesora nueva, y la profesora no estaba enterada del tema de la alumna. Y un día me dice: directora, estábamos haciendo unas cartas para el día de la mamá, y yo las leí el fin de semana para revisar ortografía. Y me dice: me llamó tanto la atención porque leí la de ella, y yo le dije que sí que la mamá [había

muerto]. Y ahí quizás faltó la transferencia. Quizás faltó más detalle. Porque la niña lo tomó maravilloso, ella dice “esta carta te la voy a llevar al cementerio el día domingo”. Entonces para la profesora fue chocante leer eso (Directora, caso 1).

La carta para el día del papá, el día de la familia, o no sé el día de la mamá. Es complicado porque le ponen “Dibuja tu familia” [y en alumno] perdió un papá y es muy chico todavía y no lo entiende. Y los compañeros no lo hacen de mala persona, pero en el fondo: No tienes papá ¿Por qué dibujas a tu papá? ¿Quién es? ¿Cómo? ¿Dónde está tu papá? [Los niños] son mucho más brutos, menos delicados (Psicóloga, caso 3).

Se reconoce, además, como tensión la *ansiedad* que puede provocar en niños y niñas la muerte de algún papá o mamá de compañeros. La profesora del caso 3 lo destacó al relatar su explicación a un estudiante que “*A ver no es verdad. La gente se puede enfermar, sí, pero eso no significa que tú te vayas a enfermar. Pero... no significa que, porque otro se muera, la muerte no se contagia*”.

Los entrevistados destacan la importancia de ser especialmente cuidadoso con los mensajes que se dan a los alumnos cuando se habla del tema. En esta línea, emerge como otra tensión el que los adultos imponen sus propios miedos y angustias a los niños y niñas, restando la naturalidad con la que ellos suelen ver la muerte, sin respetar sus propios procesos:

... la profesora les comentó que su amiga se había suicidado y que ella estaba muy muy triste y muy apenada y al otro día no venía porque iba a ir al velorio y al funeral. Pero después los niños andaban... todos lloraban... es que a mí se me murió el conejito, es que a mí se me murió mi abuela, a mí se me murió este... Entonces teníamos a todo el curso que lloraba desconsolado (Directora, caso 1).

Otra tensión relevante se vincula con las situaciones en las que se reviven los duelos en los niños y niñas producto de la ocurrencia de una nueva situación de muerte. Según el relato de los participantes, frente a esa experiencia suelen revivir procesos de duelo. Es por tales motivos que la comunidad escolar debe estar consciente de estos episodios y anticiparse a ellos:

Nosotros como colegio sabemos que, voy a inventarte, para esa familia que se le murió un hijo, por ejemplo, cuando esa generación le toca vivir un momento, un hito, una primera comunión no es que se reviva, pero ese momento abre un espacio de duelo en esa familia y [hay que] estar atentos. (Psicóloga, caso 3).

### **Tensiones vinculadas a las familias**

Bajo el supuesto de que las familias son altamente relevantes en la formación de los niños y niñas sobre todo en estas edades, las tensiones en este ámbito se relacionan en cómo incorporarlas a los procesos vinculados con el tratamiento de la muerte, no solo desde una perspectiva reactiva (cuando se presentan episodios de muerte de algún actor de la comunidad escolar), sino también preventiva o proactiva.

Por ejemplo, les preocupa contar con la autorización de los padres para abordar el tema con sus hijos e hijas, sobre todo en los casos 2 y 3 por experiencias negativas que han tenido:

Uno que trabaja en un colegio ve un millón de cosas porque lo he aprendido de la experiencia. Pero un papá que es muy sobreprotector con su hijo y que no quiere hablar de la muerte con su hijo ¿Cómo habla el colegio de la muerte? (Profesora, caso 3).

Yo creo que primero debería haber una consulta, debería haber un trabajo con la familia y desde ahí partir el trabajo con los niños ¿Ya? Compartir con los papás primero, saber sus inquietudes y luego con los niños, pero no al revés (Profesora, caso 2).

Por otra parte, en el caso 3 emerge un conjunto de tensiones relacionadas con los procesos de acompañamiento que el colegio y apoderados realizan cuando fallece algún miembro de la comunidad. Preocupa el sobre acompañamiento de la institución, pero sobre todo el de los otros padres del curso afectado, que pueden agobiar a los deudos:

Lo que nos pasa es que no podemos controlar que de repente hay un sobre acompañamiento de parte de los pares, que uno no puede manejar en el fondo. Entonces [es necesario que] canalicen [las estrategias]... Uno busca estrategias de cómo canalizar la ayuda a través de una persona (Psicóloga, caso 3).

### Tensiones vinculadas a los docentes

Respecto de las principales tensiones vinculadas a los docentes, emerge con fuerza la falta de capacidades profesionales y de herramientas concretas para abordar el tema. Esta es una necesidad que se presenta en los tres establecimientos educativos, independientemente de sus dependencias, nivel de adhesión a la fe y equipos de apoyo con los que se cuenta. Entre los principales temas que señalan es la falta de oportunidades de capacitación en el tema y el temor de no contar con habilidades socioemocionales para responder e interactuar de manera adecuada. En la siguiente tabla se sistematizan las respuestas de distintos entrevistados:

Tabla 3. Tensiones sobre la formación y capacitación sobre el abordaje de la muerte en docentes

CASO 1	CASO 2	CASO 3
Porque nadie nos dice; “sabe qué, se va a morir.” Ay, no sé cómo explicarlo. Pero no nos han enseñado (Paradocente). Debe haber reflexiones en torno al tema, ver si el niño quiere conversar, si el niño tiene otras inquietudes. Puede que yo le haga una pregunta y que en el fondo esté generando más dolor en el niño en vez de estarlo apoyando. Entonces esas cosas uno las desconoce, uno reacciona de manera instintiva (Educatora de Párvulos)	No he ido nunca a una capacitación, por decirlo así, para hablarle a los chicos de la muerte. Uno lo hace bajo su experiencia personal, ¿ya? De lo que uno cree, de lo que siente y de lo que de repente escuchamos aquí, como colegio cristiano (Profesor Educación Básica). Dónde fallan las herramientas: en lo emocional. Porque acá no solamente te involucras como profesional o como psicólogo, al atender al otro (Profesor Religión).	¡En verdad no soy experta! No tengo idea, hay que verlo. (Psicóloga). Un profesor hoy en día no sale preparado para enfrentar estas cosas de la vida que al final son las relevantes. Si un niño el profesor no sabe cómo enseñarle a sumar va a aprender, porque se puede ver entero un video, leerse un libro. Pero no así a enfrentar la muerte (Profesora).

### **Tensiones a nivel institucional**

Por último, a nivel institucional también emergen tensiones de diversa índole que afectan el modo en que las comunidades escolares abordan el tema y experiencias de muerte. En términos globales, es posible distinguir dos tipos de abordajes: por una parte, prácticas de carácter reactivo, es decir, formas de proceder cuando acontece algún episodio de muerte de algún miembro de la comunidad educativa (casos 1 y 2). Y, por otra, prácticas de carácter más proactivo que no dependen de una situación puntual, sino más bien de un posicionamiento permanente de la comunidad educativa hacia este tema (caso 3). La presencia de este posicionamiento surge desde el aprendizaje de la experiencia de enfrentar situaciones de muerte, lo cual ha contribuido a pensar y reflexionar aquellas acciones más pertinentes y relevantes de implementar.

... a mí me hace un poco más de sentido que frente a la situación que hemos tenido, de abordarlas. Después de la capacitación hicimos varios cambios de ... de lenguaje, muchos cambios de lenguaje, muchos, muchos. Usamos mucho, por ejemplo, el tema de los libros (Psicóloga, caso 3).

Por ejemplo, en un sentido reactivo, los entrevistados reconocen que el tema de la muerte es un tema relevante y necesario de abordar. No obstante, plantean como dificultad los tiempos y ritmos de la escuela que impiden que se dedique tiempo, ya que manifiestan que es difícil incorporarlo dado el vértigo del día a día:

En el momento de que pasamos esto, ya, acompañamos, estamos bien. Pero en el momento de después nosotros quedamos mal, quedamos con un peso súper fuerte. Psicológicamente no quedamos bien. Por mí, yo después de esto me iría a mi casa a estar tranquila, a llorar si necesito llorar. Pero no puedo porque tengo que volver acá y tengo que volver a hacer mi trabajo y tienes que cambiar el switch (Apoderado, caso 1).

En términos más concretos, en el caso 1 se señala a nivel institucional la falta de un protocolo o lineamientos para el abordaje de esta situación. Esta falta es sentida como una necesidad por parte del profesor de religión:

Yo creo que hay que siempre partir de la base de que exista ese protocolo, que exista y que se comunique. Que sea intencional, que haya intencionalidad en que esté presente, y yo creo que lo primero que tendría que estar es el apoyo a la persona que directamente esté afectada, y tener algún tipo de capacitación para el profesor para saber cómo hacerlo (Profesor de Religión, caso 1).

A esta falta de protocolo o lineamientos se agrega el hecho de que la muerte no es un tema que esté incorporado de forma explícita al currículum tal como señala el Psicólogo del Caso 2 *“No es un tema que le interese al Ministerio, tampoco es un tema para el colegio, no existe una política”*. La incorporación del tema, además, supone evitar miradas parceladas que no logran visibilizar la muerte en su complejidad. En este mismo sentido, señalan como tensión permanente la tendencia a homogeneizar las experiencias y a no respetar las individualidades que se expresan en cada situación de muerte. Asimismo, en

este establecimiento con declarada adhesión a la fe católica, se declara como tensión la tendencia a psicologizar la muerte, y la escasa atención a la dimensión espiritual que se da a los deudos y comunidad educativa cuando se presenta la muerte de algún miembro.

... el colegio ha tendido a psicologizar algunas cosas y también ha externalizado. O sea, vemos un chiquillo con sufrimiento y el colegio no tiene la capacidad para hacerse cargo, se hace una derivación a psicólogo, a psiquiatra, neurólogo, dependiendo de la dificultad (Psicólogo, caso 2).

Respecto del caso 3, se señala como tensión muy relevante la existencia de discursos alternativos frente al rol de la fe en las situaciones de muerte y la falta de una visión compartida por toda la comunidad. Esto cobra relevancia si se considera que en este establecimiento educativo ha desarrollado ciertas pautas y protocolos en el abordaje de la muerte, siendo un desafío al interior de la comunidad que todos conozcan estos lineamientos y adhieran a ellos.

Entonces esto de poderlo pensar antes, anticiparlo, pensarlo entre todos, ya te tinca por aquí, te tinca por acá, hagamos la capacitación de una... eso también va como dando, haciendo probablemente que no haya tantas dificultades. Yo siento que al final las dificultades podrían llegar a surgir cuando las cosas están hechas muy encima y sin poder analizar previamente... Por eso que yo creo que también el protocolo te ayuda mucho (Psicóloga, caso 3)

Finalmente, otras tensiones señaladas por los entrevistados dicen relación con el no acompañamiento a largo plazo, lo que impide hacer seguimiento de los procesos de los estudiantes; la falta de comunicación permanente de los docentes y el traspaso año a año de las situaciones que ameritan acompañamiento; y la inexistencia o insuficiencia de los equipos de apoyo que se responsabilicen de abordar la muerte en las instituciones educativas.

## 5. CONCLUSIONES

El principal objetivo de este estudio fue profundizar sobre la muerte en la escuela desde la perspectiva de distintos actores educativos. Para ello, propuso un análisis de caso múltiple en el cual se realizaron entrevistas desde un enfoque narrativo a docentes, equipos directivos, padres y apoderados de kínder a 6° básico de tres establecimientos con distinta dependencia educativa y adhesión a la religión católica.

La relevancia de profundizar en esta temática radica en que se aborda un tema que pocas veces se discute de manera espontánea y natural al interior de las familias y escuelas (Gorosabel-Odrozola & León-Mejía, 2016; Schonfeld, 2019). La literatura del área da cuenta que el abordaje tiende a ser de manera más bien reactiva, respondiendo frente al episodio de muerte cuando esta ocurre y con la sensación de poca preparación para poder responder de manera adecuada (Engarhos *et al.*, 2013). En consecuencia, los resultados de este estudio pueden contribuir con evidencias acerca de los principales desafíos que enfrentan las comunidades educativas y, de esta forma, poder visualizar estrategias y

recomendaciones prácticas, pertinentes y contextualizadas a nuestra realidad local. Esto cobra relevancia si se considera que la crisis sanitaria del COVID-19 ha cobrado víctimas de manera transversal en nuestro país, por lo que al volver a clases de manera presencial la mayoría de las escuelas deberán enfrentar experiencias de duelo por la pérdida y muerte de un miembro de la comunidad educativa.

En relación con los hallazgos encontrados en función de la primera pregunta de investigación *cómo se aborda la temática de la muerte en instituciones educativas de distinto nivel sociocultural y dependencia administrativa*, el análisis de los resultados obtenidos evidencia que la muerte es una experiencia transversal que han vivido los miembros de los distintos casos analizados. Aun así, es posible ver diferencias en esta experiencia dependiendo del sector social y nivel de vulnerabilidad de las personas. Por ejemplo, en sectores más vulnerables asociados al caso 1 se reportan muertes violentas en padres y apoderados vinculadas a asesinatos y suicidios. En cambio, en sectores más acomodados asociados al caso 3 también se reportan muertes violentas, pero vinculadas a accidentes automovilísticos en donde mueren apoderados o estudiantes.

Otro aspecto relevante son las diferencias en las estrategias de apoyo y abordaje que la escuela implementa frente a la muerte de un miembro de la comunidad educativa, las cuales también dependen del nivel socioeconómico del establecimiento educacional. En sectores más vulnerables (caso 1 y 2), las estrategias de apoyo se orientan principalmente en la entrega de apoyo monetario y psicológico a las familias que se enfrentan a un episodio de muerte. En cambio, en sectores más acomodados (casos 2 y 3), el apoyo que las escuelas entregan se relaciona con el apoyo a los estudiantes, familias y profesores vinculados con las experiencias de muerte y duelo. En otras palabras, las inequidades y segregación escolar es un fenómeno que no sólo se da en el plano educativo, sino que también en los recursos y apoyos para enfrentar el abordaje de la muerte.

Respecto de los resultados obtenidos en la segunda pregunta de investigación *cuáles son las principales tensiones que plantea el tratamiento de la muerte en la formación personal de niños y niñas de pre- kínder a 6° básico*, los resultados del estudio permiten sostener que los miembros de las comunidades educativas se sienten poco capacitados y preparados para enfrentar episodios de muerte en sus escuelas, siendo una necesidad sentida en los tres establecimientos educativos con independencia del nivel de adhesión de fe y equipos de apoyo con los que se cuenta. Esto se traduce en que los profesores y directivos no saben cómo actuar y abordar este tema, especialmente cuando se deben efectuar actos y celebraciones escolares como el día de la madre o padre. Asimismo, en la mayoría de los casos no existe una política clara si la responsabilidad en discutir estos temas es de la escuela o de la familia. Estos resultados van en línea con los obtenidos por Gorosabel-Odrizola y León-Mejía (2016), quienes señalan que la muerte es un tema tabú a nivel social, lo cual incentiva que las responsabilidades sean delegadas a otros como una forma de evitar el tema. De igual forma, Galende (2015) señala la necesidad de formar profesores en esta temática desde la formación docente inicial, ya que esto facilitaría un abordaje más apropiado dentro de las aulas escolares.

Otro aspecto que llama poderosamente la atención es la falta de políticas o lineamientos claros al interior de los establecimientos frente al tema de muerte de un miembro de la comunidad educativa. En la mayoría de los casos el abordaje se realiza de manera paliativa e intuitiva, liderando dichos procesos agentes claves de la escuela. Sólo en el caso 3 fue posible apreciar el desarrollo de algunas estrategias más planificadas, las cuales han

sido posible gracias el apoyo de profesionales internos y externos del establecimiento educacional. En otras palabras, el abordaje de la muerte dentro de la escuela avanza desde una mirada reactiva a una proactiva en la medida que se trabaja desde un enfoque multidisciplinario, en el cual profesores en conjunto con profesionales especialistas construyen miradas más complejas y profundas del fenómeno (Holland, 2008). Para el caso de sectores más vulnerables, esto implica formar alianza con los especialistas de los consultorios y sistemas de atención primaria, quienes pueden apoyar y acompañar a las escuelas en estos procesos.

Los resultados de esta investigación pueden contribuir con proponer recomendaciones y sugerencias prácticas sobre el tema analizado. En primer lugar, se recomienda avanzar en el desarrollo de enfoques más intencionados en el abordaje de la muerte en la escuela. Esto implica sensibilizar a la comunidad educativa en la visión de la muerte como parte del ciclo de la vida, generando espacios de apertura y diálogo frente a este tema. En segundo lugar, se recomienda la creación de un equipo para coordinar acciones concretas frente al tratamiento de la muerte en la escuela. Estos equipos debiesen estar conformados por miembros de la comunidad educativa y especialistas del área externos, para lograr un apoyo más contenido frente al tema. En tercer lugar, se sugiere incorporar dentro de los planes de estudio iniciativas curriculares frente a este tema, como una forma de poder comenzar a instalar dentro de las comunidades educativas el abordaje de este tema.

Finalmente, con relación a sugerencias para futuras investigaciones en esta área, este estudio abre nuevas preguntas y temas interesantes de profundizar. Por ejemplo, las estrategias más pertinentes para su abordaje que pueden adoptar profesores; el diseño de lineamientos y protocolos de intervención frente a un episodio de muerte; y las estrategias de acompañamiento más efectivas frente al duelo de un estudiante. El desarrollo de una línea de investigación en este tema es fundamental en estos tiempos de pandemia, ya que las escuelas, al volver a la presencialidad, lo más probable es que deberán lidiar con ella.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Affifi, R. & Christie, B. (2019). Facing loss: Pedagogy of death. *Environmental Education Research*, 25(8), 1143–1157.
- 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.
- Bowie, L. (2000). Is there a place for death education in the primary curriculum? *Pastoral Care in Education*, 18(1), 22–26.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Cantero, M. (2013). La educación para la muerte. Un reto formativo para la sociedad actual. *Psicogente*, 16(30), 424–438.
- 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.
- Colomo, E. & Cívico, A. (2018). La necesidad de formación del profesorado en Pedagogía de la Muerte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 21(1), 83–94.
- de la Herrán, A. & Cortina, M. (2007). Fundamentos para una Pedagogía de la Muerte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(2), 1–12.

- de la Herrán, A. & Cortina, M. (2009). La muerte y su enseñanza. *Diálogo Filosófico*, 75, 499–516.
- DESUC (2015). *Los chilenos y la muerte*. Dirección de Estudios Sociales UC. Disponible en <https://docplayer.es/58917202-Iv-estudio-los-chilenos-y-la-muerte-instituto-de-sociologia-pontificia-universidad-catolica-de-chile.html>
- Engarhos, P., Talwar, V., Schleifer, M. & Renaud, S. J. (2013). Teachers' attitudes and experiences regarding death education in the classroom. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(1), 126–128.
- Eyzaguirre, R. J. (2000). *Teachable moments around death: An exploratory study of the beliefs and practices of elementary school teachers*. Unpublished Doctoral Thesis. University of California.
- Feijoo, P. & Pardo, A. B. (2003). Muerte y educación. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 33, 51–76.
- Fiorelli, R. (2010). Grief and bravement in children. In B. Kinzbrunner & J. Policzer (Eds.), *End-of-life care: A practical guide* (pp. 417–440). McGraw Hill.
- Fonseca, L. M. & Testoni, I. (2011). The emergence of thanatology and current practice in death education. *Omega: Journal of Death and Dying*, 64(2), 157–169.
- Galende, N. (2015). Death and its didactics in pre-school and primary school. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 185, 91–97.
- Galicia, L., Balderrama, J. & Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: Propuesta de una herramienta virtual. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 9(2), 42–53.
- Gorosabel-Odrizola, M. & León-Mejía, A. (2016). La muerte en educación infantil: Algunas líneas básicas de actuación para centros escolares. *Psicología Educativa*, 22(2), 103–111.
- Holcomb, L., Neimeyer, R. A. & Moore, M. (1993). Personal meanings of death: A content analysis of free-respondent narratives. *Death Studies*, 17, 299–318.
- Holland, J. (2008). How schools can support children who experience loss and death. *British Journal of Guidance and Counselling*, 36(4), 411–424.
- INE. (2018). *Anuario de estadísticas vitales 2016*. Recuperado de [https://www.ine.cl/docs/default-source/demograficas-y-vitales/vitales/anuarios/2016/vitales-2016.pdf?sfvrsn=8a1156d2\\_15](https://www.ine.cl/docs/default-source/demograficas-y-vitales/vitales/anuarios/2016/vitales-2016.pdf?sfvrsn=8a1156d2_15)
- Kovács, M. J. (2012). Educadores e a morte. *Revista Semestral Da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 71–81.
- Lowton, K. & Higginson, I. J. (2003). Managing bravement in the classroom: A conspiracy of silence? *Death Studies*, 27(8), 717–741.
- Lytje, M. (2018). Voices we forget: Danish students experience of returning to school following parental bereavement. *Omega: Journal of Death and Dying*, 78(1), 24–42.
- MacPhail, C., Khoza, N., Abler, L. & Ranganathan, M. (2016). Process guidelines for establishing intercoder reliability in qualitative studies. *Qualitative Research*, 16(2), 198–212.
- Mahon, M., Goldberg, E. & Washington, S. (1999). Concept of death in a sample of Israeli kibbutz children. *Death Studies*, 23(1), 43–59.
- 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.
- McClatchey, I. & King, S. (2015). The impact of death education on fear of death and death anxiety among human services students. *Omega: Journal of Death and Dying*, 71(4), 343–361.
- McEvoy, J., Reid, Y. & Guerin, S. (2002). Emotion recognition and concept of death in people with learning disabilities. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 48(95), 83–89.
- McGovern, M. & Barry, M. (2000). Death education: Knowledge, attitudes, and perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies*, 24, 325–333.
- Neimeyer, R. A., Klass, D. & Dennis, M. R. (2014). A social constructionist account of grief: Loss and the narration of meaning. *Death Studies*, 38(8), 485–498.
- Neimeyer, R. A. & Ramírez, Y. (2007). *Aprender de la pérdida: una guía para afrontar el duelo*. Paidós.
- OMS. (2020). *Coronavirus disease. Situation Report – 167*. Recuperado de [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200705-covid-19-sitrep-167.pdf?sfvrsn=17e7e3df\\_4](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200705-covid-19-sitrep-167.pdf?sfvrsn=17e7e3df_4)

- Otero, I. & Soares, C. (2012). Pedagogía de la muerte en el nivel de enseñanza primario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(3), 1–8.
- Pfeiffer, E. (2003). *An investigation of understanding death education*. Unpublished Doctoral Thesis. Seton Hall University.
- PNUD. (2018). *Primera encuesta de Desarrollo Humano en niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de [https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/human\\_development/primera-encuesta-de-desarrollo-humano-en-ninos--ninas-y-adolesce.html](https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/human_development/primera-encuesta-de-desarrollo-humano-en-ninos--ninas-y-adolesce.html)
- Rodríguez, P. & Cortina, M. (2015). Pedagogía de la Muerte mediante aprendizaje servicio. *Educación XXI*, 18(1), 189–212.
- Rodríguez, P., de la Herrán, A. & Cortina, M. (2019). Antecedentes internacionales de la Pedagogía de la Muerte. *Foro de Educación*, 17(26), 259–276.
- \_\_\_\_\_. (2012). Antecedentes de Pedagogía de la Muerte en España. Enseñanza & Teaching. *Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30(2), 175–195.
- Schonfeld, D. J. (2019). Helping young children grieve and understand death. *YC Young Children*, 74(2), 74–75.
- Stevenson, R. G. (2004). Where have we come from? Where do we go from here? Thirty years of death education in schools. *Illness, Crisis & Loss*, 12(3), 231–238.
- Wass, H. (2004). A perspective on the current state of death education. *Death Studies*, 28(4), 289–308.
- Yin, R. (2009). *Case study research*. SAGE.