

La muerte como hecho bio-físico-cultural: una reflexión para la educación

*Death as a biophysical-cultural fact:
A reflection for education*

Juan Jesús Velasco Orozco*

Resumen: El presente trabajo plantea una reflexión documentada sobre la articulación de la muerte como fenómeno físico y biológico, a partir del sentido humano de la cultura. Esta relación es fundamental para la configuración de una antropología de la educación para la muerte, en cuyo ámbito de estudio se establece una capacidad bioantropológica para aprender y transmitir el sentido y acción de la muerte. Así, se resalta la condición paradójica de la muerte —la reacción socioemocional de rechazo y aceptación— y la necesidad de aprender y transmitir la cultura de la muerte para vivir con un sentido que atempere la dicotomía entre la certeza y la incertidumbre. Finalmente, se propone recuperar el tratamiento cultural del tema de la muerte en una configuración antropológica de la educación para la muerte e incorporar la conciencia de la condición humana a temprana edad.

Palabras clave: Muerte, biofísica, cultura, educación.

Abstract: *This paper presents a documented reflection on the articulation of death as a physical and biological phenomenon, based on the human sense of culture. This relationship is fundamental for the configuration of an educational anthropology in death. The field of study establishes a bioanthropological capacity to learn and transmit the meaning and action of death. Thus, the paradoxical death condition is highlighted, the socioemotional response of rejection and acceptance, and the need to learn and transmit the culture of death in order to live with a meaning that balances the certainty and uncertainty dichotomy. Finally, it is proposed to recover the cultural treatment of the topic of death in an educational anthropology configuration for death and to incorporate awareness of the human condition at an early age.*

Keywords: *Death, biophysics, culture, education.*

*Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Antropología, México, jujevo@gmail.com

RECEPCIÓN: 06/09/2023

ACEPTACIÓN: 01/10/2024

Introducción

La intención de este trabajo es contribuir a concienciar sobre la muerte, para considerar que se le incluya en la educación formal. La conciencia, siguiendo a Freire (1970: 17), “es esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes”, comprender su condición y dotarle de sentido trascendental y humanizante. Thomas (2017: 635), al final de su obra, sugiere que “una educación de la muerte debería formar parte de los programas escolares en todos los niveles de enseñanza, y en la totalidad de sus dimensiones”, lo cual aún parece una tarea pendiente.

Desde los estudios antropológicos, encontramos que en cada sociedad humana hay una pedagogía de la muerte, generalmente implícita o informal (Thomas, 2017), desde los primeros años de vida. Los informes etnográficos dan testimonio de una enorme variedad de costumbres en torno a los muertos y las ideas alrededor de ese tema en las distintas culturas; sin embargo, no se ha encontrado énfasis sobre la educación para la muerte.

Se parte de la premisa de que conocer mejor la muerte es admitir que es necesaria para renovar la vida y no como algo ajeno o contrario, de acuerdo con Cerejido y Blanck (2019: 11) acerca de que “el tema de la muerte es tan imprescindible para comprender el funcionamiento de la vida, la mente y la sociedad, que sería aconsejable que se incorpore en la visión del mundo de cada uno de nosotros”.

En este ejercicio reflexivo y documental, en un primer momento, se intenta mostrar la muerte como hecho físico, principalmente termodinámico; biológico, asociado a la vida; y cultural, constructo de orden simbólico. En segundo lugar, se plantea que con esos elementos debería formar parte no solo de una antropología de la muerte como campo científico especializado, sino también de la antropología de la educación. Finalmente, se presenta la propuesta de incluir el tema de la muerte en la enseñanza formal, en sociedades donde la escuela es un ámbito central de transmisión cultural.

Con la experiencia reciente con la cantidad y rapidez de muertes a nivel global, resultado de la pandemia por covid-19, y en México, además, a causa del crimen y la violencia cotidiana, tanto en las calles como en los medios de comunicación y la web, reflexionar sobre este fenómeno y su consideración educativa podría ayudar a transformar la percepción de crisis en una oportunidad de vivir intensamente.

Perspectiva física-biológica de la muerte

Un primer concepto para esta reflexión sobre la muerte, desde una perspectiva biofísica, es el de sistema abierto (alejado del equilibrio, adaptativo, disipativo). Una de las características más representativas de las estructuras biológicas “es que nacen en sistemas abiertos y que su organización depende fundamentalmente del intercambio de materia y energía con el medio ambiente” (Prigogine, 2009: 234). Es decir, el sistema metaboliza y se reproduce así mismo, intercambia “energía y materia con el entorno; por lo tanto, funciona como sistema abierto” (Prigogine, 2009: 316). Así que la muerte vendría cuando la estructura o el organismo suspende ese intercambio.

La muerte, como hecho biológico, tiene una relación intrínseca con la vida, representa a la cotidianidad y, por otro, un fenómeno misterioso para los humanos hoy. Entre menos conciencia hacemos de la muerte, menos conciencia tenemos de la vida, de tal suerte, la muerte sería el cese del vivir. Una postura al respecto es la de Maturana y Varela (1973), quienes acuñan un término combinando dos palabras del griego: *auto* (a sí mismo) y *poiesis* (creación). Ellos sostienen que los seres vivos son *sistemas autopoieticos moleculares*, en los que la muerte sería el cese total de esa auto-reproducción (auto-organización) del sistema. Según su teoría:

todo ser vivo es un sistema cerrado que está continuamente creándose a sí mismo y, por lo tanto, reparándose, manteniéndose y modificándose. Un ser vivo es una serie de redes e interacciones moleculares que se producen a sí mismas y especifican sus propios límites (Maturana y Varela, 2003: 22).

La muerte permite la supervivencia de la especie al asegurar posibilidades de cambio a través de una renovación cotidiana (Thomas, 2017: 7). Es un acontecimiento universal e irreversible; de los pocos verdaderamente seguros, aunque ignoremos el modo, el día y la hora en que ocurrirá. Es un hecho natural terminante y al mismo tiempo incierto.

El organismo, que es un sistema complejo y compuesto de partes diversas y dinámicas, encuentra su esencia en la interrelación; de ahí que la muerte provenga de la pérdida de la capacidad de integración como un *todo*. Así, uno podría pensar que la muerte es el fin de la vida, un proceso terminal. Entonces la extinción de la actividad homeostática —es decir, la actividad reguladora, el esfuerzo por el mantenimiento, la tendencia a la constante, la idea de regresar a las condiciones iniciales— de un ser vivo resulta en un pensamiento fatalista.

En 1944, Schrödinger intenta responder a la pregunta sobre qué es la vida, acercando el concepto de orden termodinámico al de complejidad biológica para entender al sistema vivo. Sostiene que es una “magnitud que representa el proceso por el cual un sistema se organiza a sí mismo robando orden de su entorno sin violar la severa segunda ley de la termodinámica, la entropía” (Schrödinger, 1983: 8). Lo verdaderamente asombroso de la vida, postula, “es que es orden que produce orden, evadiendo constantemente la ley de la entropía. La materia viva elude la degradación hacia el equilibrio” (Schrödinger, 1983: 109). Lo anterior lleva a incluir la noción ontológica y epistemológica para la reflexión sobre la muerte termodinámica y la entropía. “Así como los platos caen al suelo por influjo de la ley de la gravedad, nosotros nos vemos impelidos a la muerte y al sexo por influjo de la segunda ley” (Schneider y Sagan, 2009: 369).

La vida se alimenta de entropía negativa, así, vivir significa ir contra la disipación, mientras se consume más y más energía al comer, beber, respirar, fotosintetizar, en una palabra, metabolizar (Schrödinger, 1983). La segunda ley afirma que “cuando una forma de energía se convierte en otra, siempre se pierde cierta porción de energía en forma de calor, y que ésta no puede ser recuperada por ningún sistema, es irreversible” (Tyrtania, 1999: 9), a ello se le denomina *termodinámica de procesos irreversibles*. Las cosas se enfrían, se desordenan y se vuelven irreconocibles; por eso, el papel de la disipación no es destruir, sino transformar (Tyrtania, 2009), lo cual es otra noción paradójica en relación con la muerte. Si bien, la tendencia termodinámica (y, por tanto, natural) del ser vivo es morir, también lo es crear, permitir que aparezcan nuevas estructuras o realidades que propicien la transformación enunciada en la primera ley. Con ello se podría decir que la muerte, en el caso humano, es un estado de transformación de materia, energía e información que permite el cambio de quienes sobreviven; que se vuelven, quizá, personas distintas. El proceso entrópico constituye el fundamento físico de la vida, pero no determina qué ocurrirá, ni cómo.

Siguiendo a Thomas (2017: 19), se apunta, que “con demasiada frecuencia las definiciones que se proponen de la muerte solo consideran al ser vivo animal o vegetal, con esta manera de ver corremos el riesgo de ocultar, si no lo fundamental, cuando menos un aspecto capital de la cuestión”. Esto se refiere al mundo físico propiamente dicho, que luego de un periodo de desgaste tiende a la muerte, que representa, desde este ángulo, un proceso de homogeneización de la energía. De ahí, resulta que en última instancia

nada puede existir si todo es homogéneo. [...] La heterogeneidad resulta de ese modo indispensable, no solamente para la vida, sino para toda cosa existente, o que pueda existir, por lo menos para nuestra representación del mundo. A su vez, tampoco podría existir una heterogeneidad infinita, sin homogeneidad con respecto a la cual se definiría. Así, la muerte sería sinónimo de reducción homogeneizadora (Thomas, 2017: 21-22).

La muerte es el equilibrio del ser vivo con su entorno. “Todo lo activo produce entropía y, con ello, acelera la carrera hacia el reino de la muerte” (Prigogine, 2009: 87). La muerte física atañe al cuerpo, a la materia. Alcanza su apogeo con la descomposición, y su término con la reducción del esqueleto a cenizas (Thomas, 2017: 242). Todos los pueblos saben que la muerte marca el final de la existencia corporal. La causa directa e inmediata en una persona es siempre un paro cardiorrespiratorio, la causa mediata es celular y la última, el segundo principio de la termodinámica. Todo se transforma (energía, materia e información), nada es para siempre. Así que adoptar un principio constructivista y procesual de la vida nos dará una perspectiva menos triste y fatal de la muerte; que el tiempo nos anuncie que no estaremos aquí para siempre es el recordatorio más importante para vivir.

Perspectiva cultural de la muerte

Para ubicar el fenómeno cultural, se parte de dos principios biológicos. El primero es que los humanos son seres incompletos, inacabados y, por tanto, abiertos al mundo. Cualidad que implica, entre otras cosas, vivir en permanente incertidumbre. Qué ser, qué hacer, qué esperar, son cuestiones que se deben plantear y resolver en sociedad, mediante la cultura, según se le asigna significado, porque la vida, y la muerte, carecen de él. El segundo principio es que los seres humanos viven mundos interpretados, propiciados por la capacidad de asignar o quitar sentido a todo. Esto ocasiona una vida en permanente ambigüedad, que la cultura trata de reducir mediante el lenguaje y la comunicación. La muerte para los seres humanos es mucho más que esa fatalidad radical de la vida no solo es el acontecimiento que pone término; es un agente que le da forma a la cultura humana y viceversa. Es un hecho cultural, socialmente construido.

La muerte, ante todo, es un asunto de vivos. “Es por los vivos, en primera instancia, y por los difuntos, en segunda instancia, como forma de iniciar su acompañamiento hacia la otra vida, que han imaginado las diferentes tradiciones culturales” (Morera, 2019: 10-11). Si se aplica el argumento de David le Breton (1999: 112), según el cual “la emoción nace de la evaluación de un acontecimiento”, la muerte sería el acontecimiento humano de mayor

emotividad. “Mediante el recuerdo a los muertos, por ejemplo, se ha dado el primer paso para poder domesticar a la muerte” (Moreras, 2019: 15), así se le dota de sentido y con ello se le enfrenta y se convierte en algo más que solo el fin de la vida.

Se entiende la cultura como el sistema simbólico que orienta colectivamente el sentido y las relaciones sociales de los seres humanos. También está constituida por reglas que condicionan la vida social y que deben conocerse para aceptarlas. Como comportamiento aprendido y característico de la especie humana, “su configuración orgánico-biológica precisa de la práctica adquisitiva dentro de la cual hay que incluir los procesos de enculturación, socialización y educación” (Pérez, 2012: 35). La cultura integra un esquema históricamente transmitido de sentidos y significaciones representadas en símbolos. Una síntesis entre “la forma de ver el mundo (o cosmovisión) y la manera en que uno debe comportarse, entre el estilo de vida deseable y la realidad que se formula a través del símbolo” (Pérez, 2012: 37). Los esquemas culturales o series simbólicas sirven de modelo a la acción social; los seres humanos necesitan aprender rápidamente y automatizar los más útiles y adaptados al entorno, “para poder ocuparse de lo más específicamente humano: progresar, innovar y crear” (Pérez, 2012: 37).

La cultura es la esencia de la naturaleza transformada en algo útil para la vida humana; “No hay estrictamente una humanidad natural, es decir, no hay humanidad sin armas, sin fuego, sin alimentos preparados y artificiales, sin techo y sin formas de cooperación elaborada. La cultura es, pues, la segunda naturaleza” (Bouché *et al.*, 2002: 88).

Las culturas (así en minúsculas y plural) representan la manifestación del ser abierto — en búsqueda de posibilidades de ser y estar— de los humanos. La diversidad cultural pone de manifiesto las respuestas sociales para darles un cierre y trae consigo multiplicidad de formas de ser humano, cosmovisiones que orientan su vida, su mundo.

Una antropología de la muerte abordaría cómo los seres humanos la describen, explican y predicen como un hecho socialmente interpretado, holístico, histórico, comparativo y contextual, en su unidad (universalidad) y su particularidad (diversidad).

La actitud frente a la muerte, la muerte y el morir, al igual que el enfermar, pueden ser pensados como hechos sociales respecto de los cuales los grupos construyen acciones y saberes, y no sólo son procesos definidos profesional e institucionalmente (Menéndez, 1994: 71).

Así, la muerte como evento inherente a todo ser vivo, termodinámica o biológicamente, o como constructo (simbólico y comportamental) cultural, debería incorporarse a la actividad educativa formal por un lado y, por otro, como un ámbito de la antropología de la educación.

Antropología de la educación

El ser humano es un ser carencial desde el punto de vista orgánico; debido a su propia dotación biológica, es incapaz de vivir en un ambiente *natural* (Bouché *et al.*, 2002: 85), está abierto al mundo, lo cual lo hace maleable y adaptable. Es un ser que está siendo en y con una realidad histórica y tan inacabada como él, pero se sabe inacabado, y esa conciencia de su inconclusión lo hace educable. Ahí se encuentra la raíz de la educación como manifestación exclusivamente humana: “De ahí que sea la educación un quehacer permanente en razón de la inconclusión y del devenir de la realidad” (Freire, 1970: 97).

La antropología de la educación se conceptualiza en tanto forma de existencia humana. Constituye un campo específico de investigación, transmite el contenido educativo socialmente institucionalizado en gran parte de los grupos humanos como algo de radical importancia e imperiosa necesidad (Pérez, 2012: 15). Sobre todo, cuando se viven transformaciones tan rápidas que no dan tiempo para procesar y adaptar respuestas tan efectivas, como en la actualidad. Entrar en lo social supondría: “desindividualizarse, como también entrar en el proceso de adaptación del que depende la supervivencia; supone la entrada en el proceso de posibilidad humana, al no disponer de mecanismos innatos de ajuste al medio” (Pérez, 2012: 15).

Su condición de ser abierto dirige al ser humano a la cultura y abre el camino de la educación y la necesidad de su estudio (Pérez, 2012: 15). El ser humano se halla siempre abierto, inacabado, inconcluso, indeterminado; al contrario de los animales. “En la apertura e indeterminación humana se inicia la posibilidad de desarrollo humano. Se abre camino a la educación que es parte del sistema cultural” (Pérez, 2012: 23-24) y, por tanto, es objeto de estudio antropológico.

La antropología de la educación considera la educación como factor de socialización y de transmisión cultural, relacionándola con los elementos que estructuran tanto los grandes grupos humanos como la personalidad individual de sus distintos miembros, y atiende sobre todo al tema de las pautas de comportamiento, normas y valores (Bouché *et al.*, 2002: 13).

Transmitir la cultura es un fenómeno que se da a través de la enseñanza: “La educabilidad —en cuanto necesidad de ser educado y capacidad para ello— es el correlato necesario de la condición cultural de la naturaleza humana” (Bouché *et al.*, 2002: 95). La educación, como tarea humanizadora a lo largo de toda la vida, hace necesario su abordaje desde una perspectiva cultural (Amilburu *et al.*, 2018: 50).

Esta revisión sobre el campo de la antropología de la educación (Amilburu *et al.*, 2018; Bouché *et al.*, 2002; Morin, 1974; Pérez, 2012; Calhoun *et al.*, 1976) muestra que no hay apartado explícito que trate la consideración del tiempo humano, el cuerpo y su desarrollo y la vida y la muerte en tanto fenómenos moldeados por la cultura. Lo que sí se encuentra, y se presenta en el siguiente apartado, es la relación entre la muerte y la educación en la formación de las nuevas generaciones (la niñez y adolescencia).

Muerte y educación: ¿hacia una educación para la muerte o pedagogía de la muerte?

La muerte no tiene por qué ser un hecho aterrador, sino también, entre otras cosas, algo de lo que debemos estar conscientes y preparados. Tal vez no sea agradable, pero tomar conciencia de ella —explícita, reflexiva y crítica— implica trabajar en su representación tanto para el individuo como para la sociedad. ¿Cómo prepararnos para la muerte?, ¿cómo dotarle de sentido significativo? ¿deberíamos rebelarnos o aceptarla dócilmente? Se considera importante desarrollar un concepto positivo, optimista de la muerte para familiarizarse con ella de manera natural e intencionalmente significada, tomar conciencia de su inmanencia. Eliminar el tabú relacionado con ella, posibilitaría conocer mejor la realidad de la gente que está a punto de morir y de quienes experimentan la muerte de otros; mejoraría la competencia comunicativa (Wolpert, 2013: 246) y, en última instancia, contribuiría en la calidad de vida de las nuevas generaciones.

Para la niñez, por ejemplo, las experiencias cercanas con la muerte, como la de un familiar cercano, la de un amigo o la de alguna mascota, influyen para configurar una noción de ella. Las películas, la televisión o los videojuegos están repletos de imágenes asociadas directa o indirectamente con la muerte; así, las infancias pueden ver a la muerte como algo temporal o reversible. De cualquier forma, esta experiencia está influenciada por quienes los rodean, es una cuestión relacional. La noción que se forman es tema de una antropología de la muerte, pero también de una cuestión educativa, cuando los adultos transfieren a sus hijos conceptos, comportamientos y sentimientos alrededor de ese asunto.

Para los niños, el miedo a lo que no entienden o desconocen, la ausencia o pérdida de control sobre algo y la separación de familiares y amigos pueden ser sus principales fuentes de ansiedad y temor, con las que asocian a la muerte. El tratamiento sistemático o formal de la duda, la curiosidad, el extrañamiento, la incertidumbre, en fin, de la fenomenología de la muerte, como su permanencia, universalidad e inevitabilidad, por ejemplo, podría ayudar a la niñez a vivir esa experiencia con menos efectos perjudiciales. Aunque podríamos afirmar que no solo para este sector, ya que, como se apuntó al inicio, es un fenómeno (biofísico) presente en todas las etapas de la vida de los humanos y, además, es culturalmente diverso respecto a su respuesta y significación.

Es importante que los adultos (educadores, tutores o padres de familia) se den cuenta de que los niños y los adolescentes responden a la muerte de diversas maneras, que necesitarán apoyo, orientación y, especialmente, alguien que los escuche y consuele para aliviar sus miedos. El enfoque para hablar de la muerte dependerá del nivel de comprensión que se tenga del fenómeno mismo; Louis-Vincent Thomas (2017: 15) propone cuatro conceptos centrales para la comprensión y educabilidad en y de la muerte:

1. Irreversibilidad. La muerte es permanente, no puede volver al estado o situación anterior o inicial.
2. Irrevocabilidad. Todo funcionamiento se detiene con la muerte, no puede dejarse sin efecto.
3. Inevitabilidad. La muerte es universal para todos los seres vivos, no se puede impedir que ocurra.
4. Causalidad. La muerte es un fenómeno uni y multicausal, y creador de uno o múltiples efectos.

La falta de comprensión de estas ideas por parte de las personas (sean niños o adultos) afecta su capacidad para procesar lo ocurrido y afrontar sus sentimientos de manera óptima (si es que existe alguna). La incorporación clara de rasgos cualitativos como estos en la enseñanza cotidiana sobre el tema de la muerte podría contribuir a formar una conciencia desde edades tempranas. Una serie de cuestiones educativas de interés podrían ser: ¿Qué respuestas y orientaciones dan los adultos a las inquietudes respecto a la muerte?, ¿cómo ayudan a pensar y asignar sentido y significado sobre ella?

En concordancia con Feijoo y Pardo (2017), es necesario, y en ocasiones urgente, orientar a los niños y a los jóvenes en relación con la muerte, el dolor y las pérdidas. Al mismo tiempo, los familiares del alumnado se beneficiarían si desde las escuelas se les ayudara a enfrentar el tema y se les ofrecieran pautas de acción.

La incomodidad de no saber qué decir en relación con la muerte, o de cómo apoyar cuando hace acto de presencia en la vida del centro; la dificultad de mantener contacto con el dolor ajeno; así como la propia negación de la muerte por parte de los adultos, son factores que favorecen las conductas que la evitan y las respuestas no implicadas. De ahí la importancia de incidir en actitudes y habilidades mediante la formación (Feijoo y Pardo, 2017: 54).

La relación entre la muerte y la educación podría promover la reflexividad y el espíritu crítico frente al hecho de la finitud y la vulnerabilidad de la existencia. Ya Feijoo y Pardo (2017: 54) consideraron:

- Disminuir la negación de la muerte y contactar con los temores asociados al tema (mirar de frente).
 - Trascender el miedo a la muerte y saber qué hacer con la ansiedad cuando se presenta (dejar de huir).
 - Considerar el hecho de la propia muerte e integrarla en el sentido de la vida (encontrar esperanza).
- Fortalecer el rol educativo, que consiste en:
- Realizar actividades de aula relacionadas con la finitud, conversar tranquilamente sobre la muerte, y responder con sencillez a las preguntas y preocupaciones de los alumnos (ayudar a aprender).
 - Facilitar la elaboración de pérdidas significativas para la clase y detectar a los alumnos o alumnas que precisen ayuda psicológica preventiva (apoyar en el duelo).

La incorporación de la muerte como contenido educativo ayudaría a disfrutar intensa y plenamente cada momento. Con lo anterior, podríamos perfilar una educación para la muerte como modo de adaptación a esta realidad. Presentaría ventajas, como la de conducir a las nuevas generaciones a asumir sus propias limitaciones. Herrán y Cortina (2007; 2008) lo conceptualizan como la reflexión e integración del fenómeno fatal en la comunicación educativa y la formación de docentes.

Los trabajos relacionados con la pedagogía de la muerte pretenden que el ser humano recupere su conciencia de mortalidad y de compasión frente al otro, en una sociedad que antepone los valores materiales y el egoísmo a principios realmente vitales, vinculados a lo que nos hace humanos. Dicho esto, resulta clara la necesidad de contar con una visión más significativa de nuestra realidad finita; de comprender que no somos eternos y que la fragilidad de nuestras vidas, emociones, espiritualidad, amor y muerte hacen parte de la realidad humana (Rodríguez *et al.*, 2020: 125).

En ese sentido, la muerte no es un hecho que se deba esconder o temer, sino un fenómeno biofísico cultural que implica aprehenderlo y dotarlo de sentido, pues es parte de la realidad humana. La pedagogía de la muerte es un campo emergente de la educación en países como España, así lo muestra el trabajo de Rodríguez *et al.* (2020), donde se hace un recuento de las investigaciones recientes al respecto. Ahí se advierte que la tendencia de implementar una educación para la muerte o una pedagogía sobre la muerte, principalmente en niños de los primeros años de escolaridad, buscan, entre otros esfuerzos:

Normalizar la pérdida durante las diferentes etapas de formación, por medio de investigaciones que favorezcan su inclusión curricular como elemento educativo, para ayudar a transformar la conciencia personal, colectiva y social, facilitando que sea posible cuestionar las creencias sociales predominantes sobre la pérdida, y contribuir a la construcción de nuevos paradigmas donde lo humano sea visible a través de la naturalización de la muerte, en la educación, sin deshumanizarla. Así, el morir está en constante tensión con el vivir, se entrelazan de manera dialéctica (Rodríguez *et al.*, 2020: 126).

Sin embargo, su incorporación en el sistema educativo aún es tarea pendiente. Reforzando esta idea, Manes y Niro (2021: 90) sostienen que:

al igual que se enseña sobre la vida, ¿Por qué no se enseña sobre la muerte? ¿Acaso la muerte no pertenece a la vida? Sostienen que es paradójico que en una sociedad en la que están de moda temas como la autorregulación personal, la inteligencia emocional, el trabajar la autoestima, educar a los niños para que sean resilientes, esté ausente el tema de la muerte.

Otro elemento para sostener que la muerte es un asunto prioritario para la educación formal (y del Estado) es que, en la vida cotidiana, los padres, tutores o familiares más cercanos son quienes tienen que asumir el papel de educadores con los menores en el momento de un acontecimiento de este tipo, no obstante, no siempre están lo suficientemente preparados para afrontar esa situación. No siempre se sabe cómo actuar con los niños, por lo que se procede de acuerdo sentido común, que incluye prejuicios, normas e ideas erróneas. Un entendimiento científicamente acordado del fenómeno de la muerte, con una epistemología y método pedagógicos detrás, y una profunda reflexión acerca de la importancia de su componente educativo, podrán ser de gran ayuda para la orientación de sentido y práctica en casa.

1. Es un asunto que relegamos a la indiferencia de manera premeditada, reforzado por la necesidad de la mente de occidente de perpetuarse en este mundo.
2. La educación actual tanto desde el ámbito formal (escuela), como desde el ámbito informal (la familia), no prepara en la aceptación de la muerte.

3. La muerte es la única certeza que tenemos todos los seres vivos, desde el momento de nuestro nacimiento.
4. Tarde o temprano la realidad se impone, y si no nos educamos en la muerte no aprendemos a vivir en plenitud.
5. El miedo, en ocasiones exacerbado, que tenemos a la muerte nos bloquea ante la vida.
6. Afrontar la existencia de la muerte nos permite plantearnos cuestiones esenciales sobre el sentido de nuestra vida y nos hace observarla con detenimiento.
7. Negar la muerte significa negar la vida.
8. Observar y aceptar la muerte nos humaniza y nos hace ser conscientes de nuestra finitud como seres humanos.
9. Ser conscientes de nuestra finitud nos permite vivir más intensamente y no dejar para más adelante el ocuparnos de nosotros mismos y de los seres que nos rodean.
10. Educar en la muerte nos permite adentrarnos en lo más profundo de nuestra existencia, obteniendo una visión más cierta e intensa de la vida (Olmedo, 2009: 9-10).

María Cantero (2013: 424), desde España también considera que es importante incluir *la educación para la muerte* en el sistema educativo estatal contemporáneo, en primer lugar, y como tema transversal, en segundo. La idea es que ofrezca una alternativa al discurso de las competencias básicas, para que seamos capaces de afrontar la muerte como un derecho.

La educación para la muerte como ámbito formativo. ¿Es suficiente con educar para la vida? Si no se incluye la muerte en la enseñanza —desde las Políticas Educativas hasta la propuesta de un maestro— no se estará educando para la vida. ¿Qué sucede cuando las escuelas no nos dicen una sola palabra sobre el significado del sufrimiento, cuando ni se les ocurre hacer algún comentario sobre la muerte que nos aguarda? Una enseñanza sin muerte es la muerte absoluta de la enseñanza, porque no tratar de lo que más importa descalifica a cualquier institución sobre el saber (Herrán y Cortina, 2008: 409).

Como se apuntó, el ser humano tiene mucho (si no es que todo) que aprender para su proceso de humanización, por lo que se requiere cierta educación tanto para la muerte como para la vida. “La *educación para la muerte* podría ser uno de esos temas a la vez esenciales e inexistentes de la educación. No solo el cambio climático debería encender la alarma de la sensatez” (De la Herrán y Cortina, 2008: 410). De acuerdo con el plan de estudio de educación básica de nuestro país, La muerte no está considerada como asignatura ni como tema de estudio transversal (SEP, 2022). Sin embargo, consideramos su incorporación tan importante y necesaria como las otras esferas de la vida humana que sí son parte del currículo, como la salud, la sexualidad, lo socioemocional, el cuidado del ambiente y la prevención de la violencia, entre otras.

Conclusiones

Este ejercicio reflexivo propone abordar la muerte como un hecho biofísico cultural, donde se resalta, en primer lugar, la naturaleza intrínseca a los seres vivos y su relación determinante en clave termodinámica. La consideración de una ley determinista —en cuanto es dado el morir para el que vive, pero incierta en cuanto no se sabe cómo ni cuándo— tiene una relación directa con la respuesta cultural, un orden imaginado simbólico y dador de sentido.

Por ello, una antropología de la educación debería incluir la muerte como vía civilizadora y creadora de cultura, además de reconocer la necesidad de transmitir la experiencia de la misma muerte y del morir. Una antropología de la educación que incluya la diversidad y unidad de los seres humanos frente a dicho fenómeno mostraría al mismo tiempo la diversidad y unidad frente a la vida.

Respecto a la educación formal (escolar) se discurre alrededor de la ausencia del tratamiento de la muerte. En los tiempos que corren, la concepción de la muerte junto con la vida, en la formación de las nuevas generaciones, es cada vez más importante. Sobre todo

con la aparición de circunstancias que hace años eran solo ficción, como son el transhumanismo que se describe a sí mismo en batalla continua contra la muerte, haciendo uso de modificaciones biofísicas o con la inserción de herramientas tecnológicas y extensiones corporales al propio cuerpo (Amilburu *et al.*, 2018: 41).

Esto sin abordar el asunto de la realidad virtual, cuestiones que merecen un tratamiento más profundo en su relación con la muerte y la educación.

Referencias

- Amilburu, M. *et al.* (2018). *Antropología de la educación. La especie educable*. Madrid: Síntesis.
- Bouché Peris, H. *et al.* (2002). *Antropología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Breton, D. le (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Calhoun, C. *et al.* (1976). *The Anthropological Study of Education*. Chicago: Mouton.

- Cantero, M. (2013). "La educación para la muerte. Un reto formativo para la sociedad actual". *Psicogente*, vol. 16, núm 30, pp. 424-438.
- Cereiijido, M. y F. Blanck (2019). *La muerte y sus ventajas*. México: FCE.
- Feijoo Portero, P. y A. B. Pardo Porto (2017). "Muerte y educación". *Tarbiya, revista de investigación e innovación educativa*, núm. 33, Recuperado el 25 de enero de 2023, de: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7255>.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Herrán, A. de la y M. Cortina (2007). "Introducción a una pedagogía de la muerte". *Revista Educación y futuro*, núm. 17, pp. 131-148.
- De la Herrán, Agustín y Mar Cortina (2008), La educación para la muerte como ámbito formativo: más allá del duelo. En *Psicooncología*, vol. 5, núm. 2-3, pp. 409-424.
- Manes, F. y M. Niro (2021). *Ser humanos. De dónde venimos. Quiénes somos. Hacia dónde vamos*. México: Paidós.
- Maturana, H. R. y F. Varela, (1973). *De Máquinas y Seres Vivos: Una teoría sobre la organización biológica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H. R. y F. Varela (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Argentina: Lumen / Editorial Universitaria.
- Menéndez, E. (1994). "La enfermedad y la curación ¿Qué es la medicina tradicional?". *Alteridades*, núm. 4, vol. 7, pp. 71-73.
- Moreras, J. (ed.) (2019). *Socio-antropología de la muerte. Nuevos enfoques en el estudio de la muerte*. España: URV.
- Morin, E. (1974). *El hombre y la muerte*. Barcelona: Kairós.
- Olmedo, A. (2009). "Educar en la muerte". Recuperado el 10 de abril de 2023, de: <https://docplayer.es/26224882-Educaren-la-muerte-kay-zen-anabel-olmedogonzalez.html>.
- Pérez Alonso-Geta, P. M. (2012). *El brillante aprendiz. Antropología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Prigogine, I. (2009). *¿Tan sólo una ilusión? Una exploración del caos al orden*. Barcelona: Tusquets.

- Rodríguez, O., E. Paz, E., y D. Osorio (2020). "Pedagogía de la muerte en la escuela: una tarea pendiente". *Revista educación y ciudad*, núm. 39, pp. 121-129.
- Schneider, E. y D. Sagan (2009). *La termodinámica de la vida. Física, cosmología, ecología y evolución*. Barcelona: Tusquets.
- Schrödinger, E. (1983). *¿Qué es la vida?*, Barcelona: Tusquets.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*. México: Gobierno de México.
- Thomas, L. V. (2017). *Antropología de la muerte*. México: FCE.
- Tyrtania, L. (1999). *Termodinámica de la supervivencia para las ciencias sociales*. México: UAM-Iztapalapa.
- Tyrtania, L. (2009). *Evolución y sociedad. Termodinámica de la supervivencia para una sociedad a escala humana*. México: UNAM / Juan Pablos.
- Wolpert, L. (2013). *Por ti no pasan los años. La sorprendente naturaleza del envejecimiento*. Barcelona: Tusquets.

Juan Jesús Velasco Orozco: Doctor en Antropología Social. Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Antropología de la UAEMéx. Su línea de investigación es ambiente, educación y cultura; es miembro del SNI nivel 1. Entre sus artículos recientes destacan: "Burnout Syndrome and Sleep Quality in Basic Education Teachers in Mexico" en *International Journal Environment Research Public Health* 2023, 20, 6276; "Interdisciplina y etnografía: reflexión de la experiencia de investigación sobre tintes naturales en la comunidad de Santa Rosa de Lima, México", en la *Revista Peruana de Antropología*, Vol. 8, No. 12 (abril, 2023). Es autor del libro *Educación y migración. Etnografía-narrativa de la práctica docente en contexto migratorio en el Estado de México* (2023). Religación Press-Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina (CICSHAL). Quito, Ecuador.