

Herrán, A. y Cortina, M. (2008). Hacia una evolución curricular. En A. de la Herrán y M. Cortina, *La muerte y su Didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (2ª ed.). Madrid: Universitas (e.o.: 2006).

Capítulo 7

HACIA UNA EVOLUCIÓN CURRICULAR

I MÁS ALLÁ DE LA TRANSVERSALIDAD

QUIZÁ SEA QUE LA HISTORIA CASI SE REPITE... Hace no muchos años, la posibilidad de educar para la igualdad de oportunidades entre sexos y otras calificaciones sociales en las aulas era considerada poco más que un disparate. ¿Cómo iban a educarse sobre y para los mismos derechos los niños y las niñas, si tenían funciones sociales diferentes? ¿Y cómo plantearlo para poder llevarse a cabo en todas las etapas educativas? Después, la consideración de “rarísimo” se reservaba a eso de introducir en las aulas la educación para la seguridad vial, para la paz, para la salud, sexual, para el consumo, intercultural...

Sin embargo fueron rápidamente incorporados como ámbitos importantes en la educación, porque no podía ser de otra manera. Aquella transversalidad incipiente de los “Programas Renovados” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1981) proporcionaba sus primeros frutos generalizados, en el marco de un proceso de enriquecimiento irreversible.

Pero el gran tema, la constante “k” de todas las inquietudes de fondo, la Educación para la Muerte, se rodeaba y se reodea, como en una *gimcana* de prejuicios. En ningún sistema educativo se está abordando formalmente la muerte desde una perspectiva didáctica. Creemos que no es tiempo ya de preguntarse ¿cómo puede ser esto posible?, sino si ¿no es esta ausencia una rareza objetiva? A nosotros lo que nos resulta extraño es lo raro que resulta.

Siguiendo la misma línea de la evolución hacia la tolerancia, la humanización y la profundidad del conocimiento, adelantamos hoy que la Educación para la Muerte es una de esas áreas de experiencia y conocimiento pendientes, cuya normalización en la enseñanza (desde su planificación y desarrollo) es sólo cuestión de unos cuantos vaivenes de opinión, reflexión e investigación en las aulas y un poco más de tiempo y de complejidad de conciencia.

En general, con respecto a la muerte, existe un hueco vital y por ende curricular que tenderá a rellenarse. El mismo hueco de la sociedad emisora y demandante de ese currículo tabuizado en parte necesario y en parte convencional.

HACIA LA TERCERA DIMENSIÓN CURRICULAR: TEMAS RADICALES O PERENNES.

Para R.D. Motta (2007), el currículo está integrado por dos dimensiones: 1) La *dinámica de las áreas de conocimiento*, que nacería en las disciplinas de referencia, y 2) Las *necesidades y problemas sociales*. Desde el punto de vista de las intenciones educativas (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) lo anterior se correspondería con las *áreas o materias*, y los *temas transversales*. Los temas transversales son aspectos de incorporación relativamente reciente (desde 1982) en nuestro sistema de educación.

En los Diseños Curriculares Base de 1989 se conceptuaban los temas transversales de un modo que hoy continúa vigente: “un conjunto de aspectos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad durante los últimos años”. Más concretamente, podemos añadir que los temas transversales son encargos sociales realizados a la escuela sobre problemas compartidos por la mayor parte de la sociedad.

Este profesor sostiene que *lo transdisciplinar* se situaría en medio de ambos, en lo que llama *interfase lúcida*, y que el campo educativo pertenecería a esa interfase. Por ello – dice – un científico no sería el profesional ideal para enseñar una materia. Nuestra posición define la propuesta de R.D. Motta (2007) como una “*síntesis vincular*” entre sendas dimensiones formales. Nuestra postura se apoyaría en “clases de síntesis” (A. de la Herrán, 2003, pp. 583-600) más complejas.

Desde un razonamiento lineal, la bidimensión anterior significaría que el currículo actual no podría *integrar establemente*, por ejemplo, la Educación para la Muerte, porque en sentido estricto no se trata de ‘un aspecto de especial relevancia para el desarrollo’, ni es un tema ‘propio de los últimos años’, ni se interpreta como ‘problema social’. Sin embargo, creemos que sí sería posible tal integración al descubrir, sin añadir elementos nuevos, que algunos retos y cuestiones atraviesan a las áreas de conocimiento y a los transversales consensuados sin ser un área o materia. Parecen comportarse como *transversales de los transversales y de las áreas o materias curriculares*, sin ser en sentido estricto aquellos *temas transversales*.

Para recapitular, diremos que partimos de una lógica geométrica: las dos dimensiones o modos de organizar convencionalmente las intenciones educativas componen un plano; el plano por definición carece de profundidad, y lo que venimos a proponer es una tercera dimensión que, articulada a las otras dos, defina, no una *interfase lúcida*, sino una tridimensión curricular con *tres interfaces lúcidas*. Es por esto por los que hemos convenido en llamarlos *temas radicales* o relativos a la raíz curricular.

Por ello pueden tener algo que ver con la solidez y la orientación de lo que se construye. Creemos que este calificativo de *radical* ha de ser entendido más allá de la mera metáfora, por poder alcanzar el umbral de lo concreto. Que sea concreto no quiere decir que deba ser clara o fácilmente visible. De hecho, casi todas las raíces son inaccesibles a la vista, pero forman parte del vegetal. Le permiten, de hecho, crecer y repararse. Una vez identificadas, se reconocen, comprenden e incorporan al discurso de lo cotidiano. Por otro lado, entendemos que si no buscamos las raíces de la enseñanza, no estamos en Didáctica ni en Pedagogía, y en consecuencia no hacemos educación.

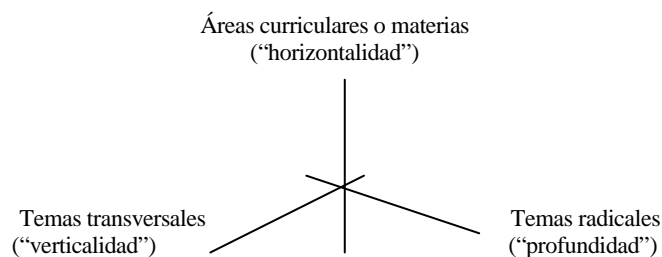


Figura: Estructura de un currículo 3D, basado en la conciencia (Fuente: A. de la Herrán et al., 2000).

ALGUNOS POSIBLES TEMAS *RADICALES* O *PERENNES*. La Educación para la Muerte podría ser, en efecto, un ejemplo de *tema radical*. En efecto, la muerte atraviesa a todos los *temas transversales* y a las *áreas de conocimiento o materias instructivas*, sin ser una área o materia prescrita. “¿O acaso no hay relaciones evidentes entre muerte y ciclos biológicos, la educación para la paz, para el consumo, para el progreso social, para la salud, para la igualdad de oportunidades, o la educación ambiental, sexual, vial, etc.?” (A. de la Herrán, 1997b, p. 38). ¿Y no puede haberlas así mismo entre la muerte y la biología, la historia, la matemática, la química, la filosofía, las artes...? Por tanto, diríase que se comporta como una *espiral* o *radical* a todos ellos. En síntesis, la Educación para la muerte no se podría presentar como un *área* o *materia curricular* más, pero tampoco encajaría exactamente con las características de los *temas transversales* ordinarios, vinculados a necesidades sociales expresas.

Presentamos a continuación algunos de esos temas que constituirían la familia de ámbitos perennes o de (r)evolución educativa en todos los niveles educativos -incluido el universitario-. Al tratarse de temas, procesos básicos y/o contenidos de conciencia, apuntarían a la construcción de un currículo de naturaleza *transdisciplinar* con base y orientación en la (educación de la) conciencia. Podrían constituir ese tercer eje radical o de profundidad, y ser constructor clave para promoción del cambio social hacia la evolución humana:

- a) El *ego(centrismo) humano, individual y colectivo*, como fuente de la mayor parte de las injusticias, errores y problemas sociales y profesionales¹ que pueden frenar o impedir la elevación del conocimiento sobre sus lastres de infantilismo². Si se considera que estamos en una sociedad inmadura basada en el egocentrismo (A. de la Herrán, 2003), éste podría ser una clave del empeoramiento individual, grupal y social. Requeriría el desarrollo de lo que hemos denominado “didácticas negativas”, basadas en el trabajo sobre capacidades con cuya pérdida (a modo de lastres) se ganaría en calidad humana. Este tema sirve para interpretar valores que de otro modo podrían significar lo contrario. Un par de ejemplos: la solidaridad o la empatía pueden ser egocéntricas. Pensemos en un grupo destructivo, por ejemplo una mafia. O en una persona que perjudica a otras, y es el daño infringido, vía empatía, la fuente de refuerzo.

¹ Por ejemplo, docentes (A. de la Herrán, e I. González, 2002).

² Más allá del *egocentrismo* de Piaget, nuestra postura es que el egocentrismo, lejos de superarse a los 7 años aproximadamente (fin del periodo *preoperacional*), define la característica de la vida adulta.

- b) El *autoconocimiento*, como respuesta a la pregunta *¿Quién soy yo esencialmente?*³ Es el más importante aprendizaje que puede descubrirse, y lo consideramos progresivamente adquirible desde tres vías complementarias (A. de la Herrán, 2004): 1) Vía *negativa*, mediante el reconocimiento de la propia añadidura (A. de Mello), léase propios *programas mentales colectivos* (J. Krishnamurti) y propias *máscaras* (A. Blay). 2) Vía *directa*, mediante la meditación. 3) Vía *indirecta*, a través del conocimiento. A decir verdad, la *dificultad de autoconocimiento* es la dificultad de aprendizaje más extendida y la de mayores repercusiones para la vida. Como consecuencia de ella morimos creyendo que somos tan sólo una capa más o menos superficial de la cebolla que nos envuelve, damos la vida por ella y nos solemos acabar sin tener ni idea de quiénes somos esencialmente.
- c) La *complejidad de la conciencia desde el conocimiento*, como variable que proporciona principal diferencia al ser humano actual respecto al de hace 80000 años, *unidad de medida de la posible evolución humana*, única tendencia conocida en el universo capaz de contrarrestar a la entropía (P. Teilhard de Chardin), y base de enfoques y asiento de finalidades educativas orientadas al desarrollo de la capacidad sobre la que radica la *evolución interior*.
- d) La *evolución interior*, como consecuencia de reducción de *ego* y de incremento de *conciencia* y de *madurez personal y social*. Es éste un constructo íntimamente sintonizado con la posición científica de que *todo está en evolución*. Asienta la *buena noticia* para todo ser humano, en especial a los alumnos y educadores, de que ‘podríamos ser el eslabón perdido entre el ser que somos y el que podríamos llegar a ser’. Parte de la base y desemboca en que no hay evolución exterior sin evolución interior. Actualmente esta evolución no se está pretendiendo en primer plano.
- e) La *humanidad*, como contenido del que es preciso hablar mucho más de lo que se hace y sobre el que los alumnos de toda etapa deben pensar –entre otras cosas porque el niño de 5-6 años ya está capacitado para imaginarla, y de hecho lo hace-, por ser mucho más real que cualquiera de sus particiones, o, como diría Eucken, la única realidad. Decía J. Martí que la “Patria es Humanidad”. Sin embargo Savater previene que la humanidad es una patria que muere sin haber podido nacer todavía. Podría decirse, en conclusión, que hay que actuar y trabajar prioritariamente para el mejoramiento de la humanidad. Esta es la gran consigna a atender desde lo concreto, hasta sentir, aunque sólo sea fugazmente, que cooperamos en una obra común de humanidad que requiere de una educación más profunda, amplia y mejor orientada.
- f) La *universalidad*, como *tema semilla-raíz* o expresión natural de una conciencia originaria conscientemente recuperada y actualizada como gran objetivo interior-exterior de cada persona y de cada sistema humano (normalmente abierto y cerril a la vez). La universalidad desemboca automática, espontánea, naturalmente en el *autoconocimiento*. Se sitúa más allá de lo singular o lo parcial: lo incluye como necesidad de identidad (social, cultural, religiosa, política, etc.), no tanto de identificación; soluciona la dialéctica *singularidad-universalidad* favoreciendo un cambio preposicional que podríamos considerar *formativo*, en tanto que basado en un enfoque de mayor *complejidad de conciencia*: en lugar de razonar predominantemente *hacia o para mi sistema, antes que sobre cualquier otro sistema concurrente o concursante*, proceder a hacerlo *desde mi sistema, para la posible evolución humana*. Se observará que el concepto de *universalidad* es abierto y

³ Con mucha frecuencia, la Psicología y la Psiquiatría ha identificado incorrectamente, a nuestro juicio, el *autoconocimiento* con la respuesta a la pregunta: *¿Cómo soy yo?* Es muy importante percibirse de que lo que responde a esta pregunta es el *autoconcepto*, el *autoanálisis* e incluso la *autosíntesis*, si existiera, pero no el *autoconocimiento*.

polivalente, aunque pueda tener una aplicación primera en el intento de superación de la *multiculturalidad*, la *interculturalidad* o la *transculturalidad* (A. de la Herrán, 2002).

- g) La *convergencia* y la *cooperación no selectivas* (no-narcisistas), como actitudes sanas y superiores, de todo orden: personal, institucional, etc.
- h) El *amor*⁴ como *conciencia* aplicada, y la *conciencia*, como *amor* aplicado. La *conciencia* o es *amor* o no es *conciencia*.
- i) El *prejuicio* y el *odio*, como lastres relacionados a soltar a través del conocimiento, la empatía y el proyecto evolutivo común, y no sólo con *alianzas* egocéntricas y defensivas.
- j) La *duda*, como soporte más fiable del saber y como aprendizaje instrumental orientado a un mejor uso de la razón, que pueda permitir *(des)aprendizajes significativos* y *(re)aprendizajes transformadores* y el desarrollo de conocimientos autónomos y autógenos, *no-parciales* y tendentes a lo universal, a la altura de la naturaleza “*dudosa*” (Russell) del mismo conocimiento.
- k) La *muerte* como eje de la vida y clave de una más realista y consciente orientación y responsabilidad de la vida propia y de los demás: la *muerte* como *amor* aplicado y el *amor* como *muerte* aplicada.
- l) El *lenguaje universal* como inversión para la apertura y el mejor aprovechamiento del conocimiento humano, nunca excluyente con las lenguas locales o internacionales. Parte del siguiente razonamiento: si no se duda en emplear tanto esfuerzo en aprender una lengua parcial, ¿cómo no invertir el mismo esfuerzo para aprender una lengua universal? Se podría asentar en un consenso basado en el respeto democrático pero sobre todo en la conveniencia objetiva para las futuras generaciones. Podría aprovechar, ahondar en complejidad⁵ y actualizar formatos ya propuestos, semejantes al “Volapuk”, de Schleyer [1879] o el “Esperanto” de Zamenhof [1887], considerado seriamente por filólogos y por personas motivadas por la idea de unidad. A dos o tres generaciones vista, supondría ganancia en conciencia y pérdida de lastres: Ganancia en intercambio de conocimiento, en comprensión y en unidad humana, basado en el aprovechamiento eficiente de la energía humana. Pérdida de lastres, por disolución progresiva de las barreras idiomáticas y por posible principio del fin de los adoctrinamientos e imperialismos lingüísticos actuales.

Cada uno de ellos contiene a los demás. La conciencia los interrelaciona mutuamente. Todos son umbrales y portones de conciencia. A todos ellos la conciencia desemboca. Cada uno de ellos es *conciencia aplicada*. En conjunto, pueden estructurar un *currículo transdisciplinar centrado en la conciencia y un futuro más lúcido y humano*.

Una cuestión normal, ante esta propuesta u otra semejante, suele ser: ¿Cómo abordar estos ámbitos desde las diferentes materias? La respuesta a esta pregunta pasaría por otra complementaria: Si lo que se practica es la educación, ¿cómo pueden no anhelarse y abordarse?

⁴ Saramago (2005), Nobel de Literatura en 1998, ha desarrollado en su novela “Las intermitencias de la muerte” la idea de que “la única defensa contra la muerte es el amor”. Discrepamos con él por dos razones complementarias a las que damos respuesta en esta obra: el amor no *es la única*, sino que, si se quiere, *puede ser una defensa entre varias* que a su vez están entrelazadas. En segundo lugar, no nos parece que ante la muerte la más sabia actitud sea una *defensa*: este enfoque es dual, y nuestro caminar es dialéctico, complejo y evolutivo.

⁵ Se requiere mayor complejidad en el mismo lenguaje, su espesor debe aumentar (R. Juarros).

Cucu

TRANSVERSALIDAD Y RADICALIDAD: DIFERENCIA Y COMPLEMENTARIEDAD. ¿En qué radica la diferencia entre los *temas transversales* y los *radicales* por la que podrían considerarse complementarios?

Etiología común. Tanto los asuntos correspondientes a los *temas transversales* como *temas radicales* o *perennes* comparten una etiología inequívocamente educativa.

Demanda social. Los *temas transversales* pueden conceptuarse como *problemas sociales* a los que se asocian los correspondientes *encargos sociales de su resolución causal*. Estos ‘encargos’ pueden ser más o menos inducidos, explícitos, urgentes o normalizados. Los *temas radicales* no se demandan generalizada ni expresamente, porque no suelen interesar en primer plano. Otras veces se dan por ‘imposibles’, perdiéndose de vista su importancia. Por eso suelen desaparecer de nuestro mapa de intenciones educativas. Por eso el autoconocimiento es la más extendida y a la vez desatendida dificultad de aprendizaje y por tanto un enorme fracaso educativo; la universalidad, como sentimiento y como proyecto no se comprenden; la conciencia es la gran ausente, no se considera en educación; la evolución humana y global es como si no existiera para la motivación de las personas, etc.

Hipótesis motivadora. Los *temas transversales* se basan en la esperanza de que la escuela puede contribuir a mitigar o neutralizar los *problemas sociales* que los motivan. Esta orientación funcional indica al menos dos cosas: que no se sabe cómo pueden resolverse sin recurrir a la educación, y la reducida comprensión que de la educación se tiene. Los *temas radicales* responden, en conjunto, a argumentos hipotéticos como que socialmente existe un importante problema de inmadurez generalizada y de pensamiento débil, que la educación en su conjunto está desorientada, que está *exteriorizando* al sujeto de sí mismo y por ello está bastante alejada de la *formación*, porque por *formación* se siguen teniendo sobre todo pretensiones instructivas (informes Pisa) o profesionalizantes (Espacio Europeo de Educación Superior), pedagógicamente poco ambiciosas, muy profundizables y mejor orientables.

Difusión social. Los *temas transversales* responden a problemas muy extendidos, fuertemente influidos por el contexto y el grado de desarrollo de los entornos relativos. Quizá por ello están bien difundidos, son sonoros, conocidos, resultan familiares, despiertan consensos, unanimidades, y, al afectar al conjunto de la sociedad, están respaldados por los medios de comunicación. Este apoyo mediático no se realiza en coordinación con la tarea educativa de la escuela. Los *temas radicales* son temas en sí, constantes, perennes, independientes de culturas, procesos y demandas sociales, cuya presencia se sitúa en los fundamentos y en la posible evolución del conocimiento, y desde allí expresan su orientación social de naturaleza evolutiva. Como son *radicales*, están ocultos bajo la tierra. Al estar ocultos, no son visibles. Al no percibirse, pese a su continuidad y permanencia, suelen ser objetos y retos desconocidos o ignorados.

Relación con el progreso. Los *temas transversales* son ámbitos especialmente relacionados con el desarrollo, el progreso o la rentabilidad de los sistemas sociales. Lo que los *temas radicales* favorecen es la evolución personal y social, que incluye el

progreso o el desarrollo, pero que no permanece en él. Por tanto, desde una perspectiva global, mientras que los transversales quedarían comprometidos con una Educación y un Currículum para el Desarrollo Social, los radicales o espirales apuntarían más bien a una Educación de la Evolución Humana y un Currículum Centrado en la Conciencia.

Implicaciones colaterales. Con frecuencia, los *temas transversales* tienen implicaciones extrínsecas (sociales, económicas o políticas) significativas: cifras, gastos, presupuestos, poder... No así los *temas radicales*, cuyas implicaciones económicas o políticas, o son indirectas, o, en todo caso, provienen de un mal uso de ellos, desde y para la parcialidad.

Sociabilidad y enfoque social. Los *temas transversales* se realizan directamente en lo social, adoptándolo como medio y como fin. Los *temas radicales* se desarrollan en lo íntimo, tomando lo personal y lo social como fin. Ninguno de ello se pretende socialmente de un modo prioritario. Se pueden abordar de refilón, como efecto secundario o primariamente en momentos coyunturales o por circunstancias externas coadyuvantes.

Sistemas de referencia. Los *temas transversales* pueden estar relacionados con necesidades sociales. Cuando hablamos de ‘necesidades’ –y siguiendo a Ortega y Gasset-, nos referimos a ‘necesidades elaboradas culturalmente’, por tanto relativas y cambiantes, en función de la civilización o los contextos. Los *temas radicales* no cambian con los espacios, las civilizaciones. *Sobre todo pretenden promover la formación de las personas y la virtud o madurez de sus sistemas de pertenencia y de referencia social.* No se asocian a sistemas concretos (sincrónicos o diacrónicos), sino a causas profundas que trascienden los límites de cualquier sistema.

Temporalidad. Los *temas transversales* pueden tener que ver o no con personas o colectivos, según se tengan o no cultivados o superados. Desde el punto de vista de su *superación posible*, pueden considerarse *temporales*. Además, se asocian a cuestiones especialmente propias de “los últimos años”. Cada uno de los *temas radicales* suele empeñar toda una vida a todas las personas, aun pertenecientes a otras épocas, pasadas, presentes o futuras. De ahí su calificativo de *perennes*.

Escolaridad. Con relativa facilidad, los *temas transversales* se asimilan a la educación escolar. De hecho, una mayoría de familias y docentes así lo entienden, comprendiéndolo a priori. En cambio, los *temas radicales* tienen todo que ver con la autoeducación, la educación social y con la educación de la humanidad (Goethe, Herder), de modo que son asimilados a la función educativa de la escuela por una minoría normalmente avanzada después de haberse meditado bastante.

Enfoque didáctico y curricular. Los *temas transversales* admiten abordajes en sí, desde las áreas de conocimiento o materias y separadamente. Permiten desarrollar currícula con enfoques diversos (por ejemplo, proyectos curriculares de etapa con una alta carga u orientación de género, de equidad, de educación ambiental, de educación para la paz, de educación vial, para el consumo, etc.). A pesar de responder a la realidad, de su importancia para la vida y de ser capaces de llevar la vida a la escuela, los transversales normalmente no se comprenden y de ahí que ni siquiera se apliquen bien. El hecho de que en distintas publicaciones suelen ofrecerse aparte, no ha ayudado mucho a su planificación y a su programación. De hecho, cuando se hace, suelen incluirse después y a

capón. Quizá por éstas, entre otras razones, en algunas escuelas podría hablarse de “transversales atravesadas” (I. González), porque han sido objetos de una combustión rápida o porque se han bloqueado. No han pasado del estado de mezcla al de combinación. Quizá una manera no forzada de resolver este nudo gordiano sea expandiéndolos a lo profundo, desde temas como la Educación para la Muerte, de modo que, por aportar una complejidad lógicamente construida, paradójicamente pueda simplificarse el panorama. Los *temas radicales*, en tanto que *espirales de transversales*, son centranes y orientadores de *temas transversales* y de *áreas de conocimiento*. También aportar enfoques del currículo hacia su profundidad. Se tratan mejor en conjunto, no separadamente. Pueden trabajarse desde los *transversales* y desde las áreas de conocimiento o materias. Pero también pueden cultivarse directamente desde la *conciencia*.

Desde analogías geométricas: Un currículo diseñado sobre un transversal podría quedar bien representado por una circunferencia. Un currículo diseñado sobre “n” transversales podría representarse por una espiral construida en el plano. Por ejemplo, la “espiral de Dürero”, elaborada sobre el “número áureo”. Un currículum diseñado sobre un transversal y dos radicales podría quedar bien representado por una elipse, haciendo las veces de focos. Un currículum diseñado sobre un transversal y varios radicales podría quedar bien representado por una esfera. Un currículo diseñado sobre “n” transversales y “m” radicales podría quedar bien estructurado por una espiral tridimensional teilhardiana, enrollada plectonómicamente y en centración creciente sobre un eje .

Formación en valores. Los *temas transversales* son expresiones *sustantivas* de la ‘educación en valores’, que pueden tener mucho de arbitrario, en el sentido de parcializarse, egotizarse o manipularse en nombre de cualquier sesgo, pequeño o internacional, acertado o disparatado (A. de la Herrán, 2006). Los *temas radicales* son expresiones *verbales*, causales, más conectadas con la madurez personal, el conocimiento, la reducción de egocentrismo, la presencia de conciencia y la ‘educación en virtudes humanas’ que se adquieren como consecuencia de ser más y mejor. De ellos la formación en valores se deduce como resultado o consecuencia espontánea de haber sentido, pensado y actuado bien.

Interdependencia lógica. Los *temas transversales* son tratados indirecta y eficazmente a través de una educación centrada en los *temas radicales*. La afectación inversa ocurre en menor medida.

CURRÍCULO ORDINARIO Y CURRÍCULO EXTRAORDINARIO. La diferencia esencial entre el currículo (normal) y este que definimos de tres dimensiones radica en la conciencia subyacente: mientras que la que soporta y estructura al primero es la *conciencia ordinaria* la que demanda la riqueza y sentido del segundo es una *conciencia extraordinaria*.

a) **Percepción normal u ordinaria.** Entendemos que la mentalidad es ordinaria cuando el interés es egocéntrico, o sea se centra en el beneficio de sistemas por encima de lo relevante para la posible evolución humana. Desde el punto de vista de conciencia y currículo ordinarios, la Educación para la Muerte enriquece la concepción misma de la transversalidad, porque favorece la conciencia de su presencia en las áreas y materias del currículo.

Los temas transversales son a los longitudinales (áreas o materias del currículo) lo que la Educación para la Muerte sería a los temas transversales y a las propias áreas o materias curriculares De aquí que pueda considerarse radical o espiral a todas ellas. Desde este estatus curricular, la Educación para la Muerte aparecería, por ejemplo, para el niño de Educación Infantil como la paz en las pesadillas, rabieta y desasosiegos; la aceptación sexual para su placer y continuación; la seguridad vital en lo vial; la salud en su cuerpo y psique sanos; el cuidado ambiental de una Tierra que nos salva, porque todos somos vivos puntos de colores en este cuadro impresionista.

¿Cuál podría ser el resultado previsible de la inserción de tales temas radicales en el currículo educativo, no sólo en la Educación Infantil, sino en todos los tramos educativos? Cuando las raíces profundizan y se fortalecen, el árbol puede resistir mejor vientos y lluvias.

b) Percepción superior o extraordinaria. Entendemos que la mentalidad es extraordinaria cuando el mayor interés de los sistemas menores se supedita a los de la posible evolución humana, dominando entonces la generosidad y la conciencia. Desde esta percepción, lo más importante, desde un punto de vista pedagógico, no es la Educación para la Muerte en sí, sino el hecho de que la Educación para la Muerte nos delate o nos sirva para descubrir la presencia callada y profunda de una tercera dimensión formativa: un eje y sentido de conciencia capaz de proporcionar hondura y norte formativo al conocimiento. Algo que en esta sociedad de la rentabilidad y de la prisa podría tacharse como contracultural, quizá por aproximarse sin intermediarios a lo que la formación humana demanda.

Desde el punto de vista de una conciencia y un currículo extraordinarios, podríamos percatarnos en primer término de que no toda necesidad educativa se demanda. Y éste es el caso. Estaríamos realmente ante una nueva dimensión (o *inmensión*⁶) curricular, complementaria a las existentes. Podría denominarse *profundidad evolutiva*.

La Educación para la Muerte podría iniciar otra clase de cuestiones radicales que mirarían por la profundidad⁷ y consecuente seguridad en la altura que entendemos falta en la oferta curricular actual en todas las etapas educativas: infantil, primaria, secundaria y universidad (al menos y por coherencia en las carreras docentes).

Lo anterior conllevaría un cambio radical de mirada del currículo en el que aparecería la orientación evolutiva como sentido propio de la complejidad de conciencia, a su vez comprendida como motor, síntesis y resultado principal de la evolución posible. No se trata sólo de una cuestión de pensamiento, ni siquiera exclusivamente de conocimiento; estamos proponiendo una (r)evolución de la educación centrada en la conciencia, de la cual la muerte y su educación son constructos y fenómenos fundamentales.

⁶ Literalmente, *no mensurable*.

⁷ Dimensión más relacionada con lo que es capaz de promover la evolución de la condición humana sobre cualquier clase de cualificación, y por tanto independiente de la *globalización macdonalizante* a que permanentemente invita el capitalismo feroz y desequilibrado que avala el *egocentrismo* cotidiano y generalizado.

II VINCULACIÓN DE LOS TEMAS TRANSVERSALES CON LA EDUCACIÓN PARA LA MUERTE

La incorporación de los temas transversales fue una de las aportaciones más novedosas en el currículo. Gracias a estos temas se hace explícita e intencional la formación priorizada socialmente que está en la base de toda educación. En ellos se reflejan las preocupaciones de nuestra cultura. También a través de ellos se globalizan áreas y materias, se definen proyectos y se facilitan aprendizajes para la vida.

Los transversales buscan un marco global asumible por todos los centros, independientemente de creencias, principios religiosos, sensibilidades culturales, etc., que se concreta en cada país, en cada autonomía, en cada centro, en cada aula y para cada alumno. Por ello, el currículo establecido prevé la posibilidad de otros transversales.

Puesto que se trata de una propuesta abierta, nosotros justificamos la necesidad y viabilidad de una Educación para la Muerte, no condicionada por entornos socioculturales concretos - que frecuentemente determinan *transversales de hecho*, como ocurre, por ejemplo, en las comunidades autónomas andaluza y vasca- y, por tanto, válidos para todos ellos.

La muerte es un tema presente y constante en todas las transversales, en toda actividad escolar, y es reflejo de la vida misma. Por un lado, su manifiesta ausencia en el currículo no evita que esté presente en el currículo oculto. Por ello y por su condición de ámbito importante y formativo de la vida, consideramos necesario que su educación se haga explícita. Por otro, del mismo modo que las áreas curriculares o materias convencionales (longitudinales) se enriquecen con las perspectivas transversales, todas ganan en coherencia, y se ahorman más cuando se impregnan de los contenidos de esta radical o espiral de transversales.

A continuación, trataremos más a fondo las relaciones entre los temas transversales tradicionales, vinculándolos con una Educación para la Muerte⁸.

I EDUCACIÓN PARA LA SALUD. EDUCACIÓN SEXUAL

La salud no es sólo la ausencia de enfermedad. La salud ha de ser una forma de estar en la mejor calidad de vida posible, física, mental y social, para vivir plenamente, muerte incluida. Y educar para la salud debería ser hacer responsable al alumno y asumir la salud de cada uno de una forma cada vez más autónoma, gozosa y solidaria.

Como educadores, promotores de un concepto tan amplio de salud que incluye toda la vida-muerte, poco podemos hacer con factores biológicos, genéticos o sanitarios, salvo contar con ellos como requisitos de la culminación educativa, desde la consideración de lo genético, lo psicosomático y lo *epigenético*. Pero debemos preocuparnos por entender, decidir, programar y evaluar cómo trabajar, para que en nuestra escuela se valore y busque un estilo de vida y un entorno saludable.

⁸ Adoptamos las propuestas de transversalidad normalmente desarrolladas en la etapa de la Educación Infantil como estructura válida para el resto de las etapas, por su mayor capacidad educadora y por la polivalencia didáctica de lo que se expone.

Una escuela promotora de salud debe estar integrada en los programas educativos sanitarios de la zona, contando con el apoyo técnico de otros profesionales e instituciones. Es también necesario conocer y dar respuesta a los factores socioambientales que la condicionan y determinan.

Todos estos factores estarían incompletos si no incluyeran un tratamiento saludable del tema la muerte. Compartimos la idea de que: “La Educación para la Salud debe impregnar el conjunto de la actividad educativa, hasta convertirse en una línea de actuación preferente en los centros, que tendrán que subrayarla en sus programaciones generales” (J. Nieda, 1992, p. 17). Sin embargo, nos parece incompleta la siguiente aspiración:

Una buena Educación para la Salud debe pretender que los alumnos desarrollen hábitos y costumbres sanos, que los valoren como uno de los aspectos básicos de la calidad de vida y que realicen las pautas de comportamiento que nos conducen a la adquisición de un bienestar físico y mental (Ministerio de Educación y Ciencia, 1993, p. 84)

En efecto, en ella echamos de menos el bienestar social del que habla la OMS, porque realmente este tema está naturalmente ligado a todas las dimensiones biopsicosociales de la persona.

Siendo así, los objetivos y contenidos de la educación para la salud son los propios de la etapa y del ciclo, asumidos, adecuados, apropiados, enriquecidos y secuenciados por el centro, y siempre, con la participación necesaria y deseable de los padres y madres.

1 Alimentación

La función elemental de la comida es aportar los nutrientes esenciales para la vida. Pero el ser humano, ha modificado los aspectos instintivos del nutrirse como acto reflejo y automático frente al hambre, transformándolo en el acto voluntario de alimentarse, en una forma de goce, cultura y comunicación.

Uno de los problemas más frecuentemente expresado por los padres respecto a la alimentación es: “¡Mi hijo no me come!”. A esos padres, F. Pereña (1986) les diría: “Dejad que los niños tengan hambre, dejad de taponar los agujeros del cuerpo, porque comer no es un mandato sino un deseo.” Del mismo modo que este autor sugiere para lo somático, nosotros propondremos evitar taponar los huecos del conocimiento sobre la muerte con soluciones simplificadoras y predeterminadas.

De momento, volvemos a lo físico. En la alimentación se pueden dar carencias de algún nutriente: vitaminas, algunas proteínas, minerales, etc., debido a dietas inadecuadas, al rechazo ante los nuevos sabores o a aspectos de otra índole: caprichos mantenidos, oposición, interferencias en las comidas, deseo de terminar cuanto antes, etc. La educación para la salud pretende mejorar situaciones como éstas. La calidad de su alimentación está en función de lo que signifique *calidad* para quien lo atiende. Desde un punto de vista científico la dieta adecuada deberá ser:

- a) Variada o mixta, compuesta por todos los grupos de alimentos.
- b) De calidad, en cuanto a origen, composición, estado y función.
- c) De cantidad de energía adecuada a cada individuo, desde el punto de vista de su metabolismo, actividad y termogénesis inducida por los alimentos.

d) Equilibrada energéticamente, desde el punto de vista de sus glúcidos, prótidos y lípidos.

Contemplando la alimentación desde el punto de vista del estado de lo que comemos, encontramos alimentos:

- a) Vivos: yogur, kéfir, ostras, etc.
- b) Muertos: espárrago, filete, gambas, etc.
- c) Activos, por tener diferentes propiedades que cambian con el tiempo, mientras sigan siendo alimento: miel, aceite, vino, queso, jamón serrano, etc.
- d) Inertes: agua, sal, legumbres, azúcar, etc.

La cara opuesta de alimentarse bien sería envenenarse, un peligro real para niños, jóvenes y no tan jóvenes. Estos peligros se dan:

- a) En el hogar: medicinas, productos químicos (lejías, jabones, insecticidas, alcohol...), juguetes, tebeos, etc.
- b) En la naturaleza: setas, hojas, semillas venenosas, tierras, etc.
- c) Siempre debemos tener en cuenta la higiene y el estado de los productos: caducidad, aditivos, procedencia, etc.
- d) En la sociedad actual encontramos muchos productos superfluos, como las chucherías, la bollería industrial, etc., que enmascaran una correcta alimentación produciendo daños en el presente y pudiendo producir patologías futuras: colesterol, caries, etc.

2 Educación sexual

El equilibrio sexual del adulto depende de su sexualidad de niño y de su educación. Con este equilibrio psicosexual puede estar relacionada la curiosidad científica (epistémica) y la actitud para enfrentarse sin temor y de forma abierta a lo desconocido, como por ejemplo a la muerte.

Es importante el conocimiento de los órganos sexuales y de las diferencias externas entre los sexos, partiendo de sus intereses, tantas veces manifestados en las actividades de la vida cotidiana. Conviene tratar estos temas con naturalidad, para no generar miedos e inhibiciones.

Los niños y los adolescentes acaban por interiorizar la moral sexual de los adultos y del medio social y comunicativo, que a veces es errónea. Es muy importante satisfacer sus diferentes curiosidades sexuales y no sexuales sin sobrepasarlas ni sobrepasarles. Cuando nos preguntan algo relacionado con el sexo o con cualquier otro tabú como la muerte, las tendencias habituales son a evadirse, aplazar, descalificar, callar, reír, mentir... con respuestas como: “ya te lo explicaré luego”, “¡qué cosas preguntas!”, “cuando seas mayor”, etc. Con mucha frecuencia, su finalidad interrogativa no es tanto una respuesta cerrada, sino saber que cuenta con el apoyo del adulto de referencia para las cosas de la vida que le importan y preocupan. Procuremos entonces dar una respuesta adecuada, sentida, honesta y vivida desde nuestra experiencia que le invite a seguir preguntándose e indagando, y a buscar sus propias respuestas, que irán cambiando conforme vaya madurando su conocimiento.

3 Educación para evitar dependencias

Algunos educadores consideran que la Educación Infantil no es la etapa más adecuada para tratar este tema. Otros no piensan que deba abordarse en ninguna etapa posterior, o bien concretan los grupos de dependencias a educar. Pero favorecer una actitud creativa ante la vida que evite el apego a objetos, personas, situaciones, *ismos*, etc. que creen dependencias, falta de autonomía y desde ellas impidan la verdadera libertad que da el conocimiento, sí nos parece planteable cuanto antes.

El niño, en principio, es un ser dependiente que tiende a madurar, es decir, a una creciente autonomía. Esto hace que el planteamiento de los problemas de dependencia infantil pueda articularse desde unos objetivos claros. Y al contrario, si se instalase en la dependencia de personas, espacios, juguetes, normas estrictas, caprichos, obsesiones, manías, soluciones preestablecidas, ciertos prejuicios, doctrinas, etc., podría constituirse en una serie de aprendizajes significativos con evidentes consecuencias para el futuro no siempre positivas.

Estas invitaciones a identificarse, aprender bien y depender, en ocasiones, se desarrollan desde objetivos curriculares implícitos, cuyo motivo manifiesto es proteger al niño y al adolescente, enseñarle lo mejor para él, preservarle del error o asegurar su permanencia en el orden. Con ello, lo más probable es que, sin desearlo, se logre que crezcan sin conocer, experimentar ni cuestionar, convirtiéndose en campo abonado donde pueden instalarse ellos mismos en una vida más pasiva, donde creen vivir plenamente sin hacerlo del todo, siendo la vida la que les pase por encima, porque no han ejercido su libertad de elección ni comenzado a ejercitar su *pensamiento propio*, pese a ser nietos de Kant.

Esta clase de *quietismo afectocognoscitivo* es una forma de parálisis interna o muerte intelectual, porque en él no late la duda, la inquietud por el conocimiento, la actividad mental endógena, la curiosidad y, como consecuencia, se invalida y anula la posibilidad de descubrir por sí mismo y de crecer desde dentro.

Ante este fenómeno social y cotidiano, muy eludido por la educación, uno podría pensar que, a veces, podemos no sentirnos vivir, porque *nos mueren*. Por ello, como mecanismo de defensa (centrado en el ego), desde los cotos de identificación, las dependencias inducidas no son indeseadas -¡sino necesarias!-, por lo que el fenómeno pasa desapercibido.

4 Actividad física

Desde el nacimiento, el niño adopta sus reacciones corporales a la quietud-movimiento de la madre (diálogo tónico), utilizando la quietud, para sentirlos y sentirse y el movimiento para actuar sobre y con los otros. La actividad física ayuda al niño y al adolescente a progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con el bienestar, la seguridad personal, el fortalecimiento de la salud, la higiene, la socialización y la autoestima.

Al dormir, se experimenta un *estado de conciencia* complementario a la vigilia. Al no poder sentirse, se puede tener un cierto miedo porque “no se está”, “no se es”. Ayudar al niño a valorar tanto la quietud como el movimiento, asegurando su alternancia, facilitará la anticipación de su acción, la sensación de seguridad y un sueño más tranquilo. Para no pocas personas, dormir es una *minimuerte*, una *muerte parcial*. Y para algunos poetas, la muerte tiene algo de sueño.

5 Prevención de accidentes

Lo deseable sería que, en los centros nuevos, los equipos educativos y el personal de administración y servicios se contratasen desde la fase de proyecto de construcción. Y lo ideal sería que todos los centros se asentasen en entornos seguros y sin riesgos, que atendiesen a las peculiaridades de su actividad y del desarrollo del niño y el adolescente. Así mismo, el mobiliario, las instalaciones y los materiales deberán adecuarse a las normas que garanticen su seguridad.

Conseguido un entorno adecuado, nos ocuparemos de educar en la prevención de accidentes, desde el proyecto educativo de centro, en el que se establecerá la actuación ante la señal de alarma: control emocional, evacuación de las aulas, lugar donde situarse, salidas de emergencia, situación de los extintores, comunicación de la situación, etc.

Por otra parte es muy importante establecer con la familia una comunicación en dos sentidos:

- a) Coordinando familia y escuela, para tomar decisiones preventivas, definiendo riesgos asumibles.
- b) Informando a padres, madres y tutores de los accidentes más frecuentes en el hogar y de las formas de evitarlos.

En el aula de Educación Infantil debemos ser conscientes de que el niño no ha alcanzado un pensamiento causal ni reversible, lo que dificultará su capacidad de anticipar los resultados de sus acciones. En las aulas de Educación Primaria y Educación Secundaria, aunque hayan alcanzado esta competencia, anticipar peligros es una tarea en la que tenemos la obligación de ayudarles, para su seguridad. Esto cobra una sustantividad propia en los peligros viales, que en el párrafo correspondiente se señalarán con detenimiento.

6 Salud e higiene

Hace algo más de cien años, un ginecólogo pensó, que lavarse las manos antes de una intervención podría salvar la vida de sus pacientes. Actualmente nadie duda de la relación, científicamente contrastada, entre higiene y salud. Hoy la escuela debe incluir, en todas sus programaciones, actividades educativas que establezcan hábitos de higiene: no coger alimentos del suelo, dejar la clase ordenada y limpia, utilizar papeleras, lavarse las manos antes y después de comer, de tocar a un animal, de preparar una comida, de ir al baño, etc. Una mala higiene puede deteriorar el medio ambiente y producir enfermedades.

7 Salud mental

Los educadores, padres y madres tenemos que ayudar no solo al desarrollo físico e intelectual, sino al desarrollo emocional, que es la base de la salud mental. Los hábitos de convivencia, las normas en general, los límites, etc. cumplen una función importante en la formación del niño y del adolescente. Pero éstos deben basarse en el descubrimiento o, por lo menos, en la comprensión del porqué de los mismos.

Los niños y los adolescentes perciben y amplían los estados de ánimo de quienes les rodean. Como consecuencia, deberíamos plantearnos nuestras reacciones. Así, por ejemplo, los

padres y madres deben saber separarse del niño para que el o ella pueda crecer feliz, transmitiéndole la seguridad y confianza que le permita ser autónomo y equilibrado, y realizar una inserción social sin conflictos.

Expresar sentimientos y emociones es a veces una tarea difícil pero necesaria que generalmente realizan mediante un lenguaje no verbal que nosotros debemos comprender y devolver, bien con otro gesto o precisado en palabras.

Enseñarles a controlar sin reprimir, a posponer el placer o a superar las pequeñas frustraciones es mostrarles el camino hacia la autonomía y la libertad.

Aunque hoy en día no se asusta a los niños pequeños con cocos, ogros, lobos, hombres del saco, etc., éstos siguen experimentando miedos habituales (el ridículo, el rechazo, su monstruo particular, etc.), que algunos adultos no dudan en emplear como recurso para el inmediato manejo del niño, como ya denunciaba J.J. Rousseau. Lo único que se consigue con esto es despertar fobias, angustias o miedos imaginados, y desconfianza hacia el que asusta o intimida, y ninguna educación. Con los niños más mayores algunos padres y educadores continúan, *mutatis mutandis*, con la misma inútil estrategia de amenaza, inseguridad, miedos, neurosis y otras formas de estéril ignorancia.

Por otra parte, ocurre lo contrario: hay otros miedos, como a dormir, a la oscuridad, a la enfermedad, a la muerte... que el adulto quisiera erradicar, sin tener en cuenta su base psicobiológica. Sólo desde el respeto, la comprensión y la empatía les ayudaremos a que evolucionen en sus temores y a paliar sus consecuencias.

8 Enfermedades, limitaciones y pérdidas

Muchas veces, en todas las etapas educativas la salud es un valor que se da por supuesto. Del niño se dice que es sano por naturaleza. Pero la salud en grado máximo es una quimera. Siempre hay variaciones y limitaciones en salud sensorial, afectiva, motora, memorística, lingüística, funcional, social, etc. Todas las expresiones de salud condicionan el diseño y desarrollo de las fases preactiva, interactiva y postactiva de la comunicación didáctica. A veces es el maestro quien está enfermo, o un proceso gripal puede dejar la clase reducida, y obligar a reprogramar las actividades. En otras ocasiones, se asiste a clase con deficiencias de salud crónicas o pasajeras. Si en lugar de sobrellevarlas se asumen de forma activa y se integran en un verdadero proceso educativo que tienda a la promoción de capacidades como la constancia, los ritmos o la atención sistemática a los problemas de salud, estaremos generando programaciones y creando condiciones adecuadas para la Educación para la Salud. En este tema, la participación e implicación de padres y madres es muy importante, sobre todo si el niño precisa una ACI (adaptación curricular individual), para garantizar la continuidad, globalidad y utilidad educativa de nuestra intervención.

En Educación Infantil se dan además unos sentimientos de pérdida, de fragmentación, frente a hechos y situaciones, que sin ser traumáticas o patológicas, los niños pueden vivir como si lo fueran. Es el caso del sueño (pérdida de la conciencia ordinaria), el corte del pelo y las uñas, la caída de los dientes, la pérdida de fluidos o la desaparición dramática por el inodoro de una defecación o algunos objetos de apego e identificación (transicionales), que en algún momento los niños consideran como una parte de sí mismos o al menos como algo valioso.

Por extensión, también tienen sentimientos de amenaza, fragmentación y/o pérdida ante los profesionales (peluqueros, dentista, médicos, etc.). Denominar estas pérdidas y fragmentaciones como *muertes parciales*⁹ no nos parece incorrecto. Pues igual que el niño percibe y representa su corporeidad primero unido a la madre y posteriormente de forma yuxtapuesta (por partes), tiende a sentirse desaparecer (morir) de la misma forma. Esto explica la repetida broma de quitar-poner la nariz. Es necesario comprender estos sentimientos para entender su agresividad o depresión para ayudarle a encontrar una actitud equilibrada de responsabilidad y búsqueda de apoyo para la mejora de calidad de vida, evitando ser descuidado y aprensivo.

II EDUCACIÓN AMBIENTAL

En muchas culturas la Tierra es la madre protectora, nutricia. A Gaia (J. Lovelock, 1993) se la considera un ser vivo con órganos y funciones: pulmón-Amazonas, sangre-agua. En este contexto el hombre es su hijo y depende de ella. Estaba antes y estará cuando no existamos. No se puede vender, “no tiene dueño”. Por el contrario considerar al hombre dueño de la creación nos ha llevado a la degeneración, al desprecio por la naturaleza y puede llevarnos al desastre y a una *muerte total*.

Desde los primeros meses de vida se experimentan impresiones, sensaciones y percepciones del medio cercano, que será educativo si le impulsa a desarrollar una exploración, a responder a unos estímulos, a sentir unos cambios. Con ellos el niño y el adolescente irán construyendo poco a poco su experiencia personal. La interacción de esta experiencia con su desarrollo irán configurando su educación ambiental.

En la dualidad infantil, animismo-artificialismo el niño atribuye a elementos de la naturaleza deseos, lenguajes, intencionalidad, a la vez que puede creer que dependen del adulto, que él los ha hecho y que él mismo, con la omnipotencia de su palabra, puede también actuar sobre ellos. Piensa que todo es cíclico, que todo vuelve, tras el día, la noche, tras el sábado, el domingo, las estaciones, los años, la vida... todo se repite por él. Esta mirada egocéntrica de la dinámica que le rodea va acompañada, además, de una dificultad para ver más allá del momento presente.

En la adolescencia, sus intereses se mueven en torno a necesidades cercanas, lo que lleva asociada una dificultad para valorar a largo plazo las consecuencias de las acciones observadas y realizadas. Este obstáculo no está lejos de la dificultad para experimentar la empatía (sensibilidad por el sentir desde otros puntos de vista), que tampoco se aplica en el caso del medio ambiente. Sin embargo este rasgo no debe asimilarse en exclusiva a la adolescencia, porque tal y como indican las conclusiones del Programa de la ONU para el Medio Ambiente (2005) el deterioro ambiental de Gaia está llegando a extremos nunca alcanzados. Este indicador confirma que aquellos rasgos que hemos descrito para la adolescencia siguen presentes en la sociedad en su conjunto, por lo que estamos de acuerdo con A. de la Herrán (2003) en hablar de *sociedad inmadura (egocéntrica)* o con E. Rojas (2004) en hacerlo de *sociedad adolescente*.

⁹ A título de curiosidad y relacionado con lo que tratamos, podemos recordar a San Juan de la Cruz (1991), cuando escribía: “Siendo privación de vida, hay tantas formas de muerte cuantas son las vidas que se pueden perder” (p. 793).

Estando inmerso el niño, el adolescente y el adulto en sus entornos (naturales, afectivos, ideológicos, profesionales...) pierden de vista el resto y la globalidad, a los que se da importancia en función de lo más próximo. Esta tesis nos lleva a reafirmar la importancia de *saber morir a lo parcial para renacer en lo universal*, con lo que automáticamente se identifica la dimensión ambiental de la educación.

Desde las edades más tempranas, la mejora del entorno inmediato puede ir ampliándose al centro, al parque, al barrio, hasta llegar a entender la importancia del medio ambiente para la calidad de vida presente y futura. La progresiva ampliación de la conciencia ambiental ayudará a que el adulto futuro trascienda las fronteras para conservar la naturaleza y apueste sinceramente por un desarrollo sostenible.

Podríamos reconocer un reflejo didáctico de la Educación Ambiental en la práctica de la Educación Infantil, porque entre otras cosas esta etapa es la que más utiliza la metodología por espacios: la alfombra, los talleres, rincones, huerto, patio, jardín... ya que ha descubierto que el entorno es educativo. La maestra enseña por estimulación no por exposición, invita a la exploración, al descubrimiento, a la colaboración, a la cooperación, etc., ampliando el radio de acción a medida que crecen los intereses del niño. Una vez más entendemos que la Educación Infantil puede actuar como referente metodológico para todos los tramos posteriores.

El adulto tiene un papel de mediador entre el entorno y el niño. Le va a ayudar a comprenderlo mejor, iniciándole en el camino del respeto y la valoración de la vida y de la naturaleza, un camino en el que niños, adolescentes y jóvenes están llamados a adelantarnos, porque de ellos y de las próximas generaciones depende que la Tierra, Gaia, por nosotros herida, tenga capacidad para salvarnos.

Para terminar, podemos recordar, como desarrolló J.A. Comenio (1986), que una fuente de enseñanza y aprendizaje para los niños es el campo, el jardín o el huerto, con sus plantas y frutos, la granja con sus animales etc. La naturaleza es una gran y divertida maestra que no hace más que enseñar.

III EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Los niños necesitan atenciones, amor y respeto, pero por encima de todo tienen derecho a vivir y a vivir en paz. En paz dentro del hogar, dentro de la escuela, dentro del país, dentro de la tierra, del universo. En una paz positiva, confiada, segura, alegre, enriquecedora y culta donde el niño se acepte y acepte a los otros con sus capacidades, conflictos y limitaciones, incluida la muerte.

La educación en este espíritu de paz, comprensión y tolerancia implica que la actitud de los profesores y la metodología sean democráticas (participativas, socializadoras e igualitarias), con una base afectivosocial y en un clima de seguridad y confianza.

Las normas deben ser compartidas y consensuadas por la comunidad educativa, buscando que afecten y beneficien a todos en casa, en clase, en el centro, en la calle, en la ciudad etc., reduciendo disensiones. Deben provenir de la necesidad sentida y no de la imposición, sabiendo que el saltárselas, más que bueno o malo, es incómodo para todos.

En el aula, la Educación para la Paz implica, sobre todo, la atención a la diversidad por el docente y la comprensión de la diversidad por parte de todos, porque todos somos iguales con y gracias a nuestras diferencias. Los conflictos, al igual que las diferencias, enriquecen al grupo, es necesario no eludirlos. Hemos de darles su debida importancia, trabajando de modo explícito la búsqueda de posibles soluciones, valorando el proceso y el respeto ante las diversas respuestas sin intentar llegar a un resultado preestablecido e inamovible.

La muerte es un conflicto. Cuanto más nos acerquemos a una respuesta crítica y personal, más fácilmente interpretaremos prejuicios, doctrinas, miedos, inseguridades, iras, odios, consiguiendo así acercarnos al otro sin ataduras, de persona a persona, haciendo posible la paz. Al respecto, las intervenciones educativas han de promover respuestas ajustadas a las características individuales y grupales de los alumnos. En Educación Infantil los contenidos son fundamentalmente de tipo procedimental y actitudinal, y los conceptuales se van elaborando poco a poco. En Educación Primaria los conceptos pasan a ocupar un lugar de relevancia creciente, y en Secundaria es posible una complejidad mayor.

Muy relacionada con la Educación para la Paz es la imagen ajustada y positiva de sí mismo basada en la autoestima. Valorándose, conociéndose a sí mismo e identificándose como miembro de los diversos grupos sociales a los que pertenece, llega a valorar a los otros (“niño/adolescente querido, niño/adolescente que quiere”). Así, con la edad, llegará progresivamente a comprender, compartir, cooperar, compadecer, etc., que pasarán a formar parte de su actitud frente a la vida: “ser con” no “estar contra”.

El Principio X de la Declaración Universal de los Derechos del Niño, del 20 de noviembre de 1959, dice: “El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole”. Educándole desde el *respeto didáctico*¹⁰ y atención individualizada en un clima seguro y solidario, cumplimos con la obligación educativa que implica tal derecho.

En la escuela encontramos diferencias sociales, culturales, físicas, funcionales, intelectuales, de actividad, etc. Y es en el terreno de la educación donde la promoción de la igualdad tiene mayores éxitos, por su importancia preventiva, paliativa y encauzadora, para promover la igualdad de oportunidades del individuo y de los grupos. Por encima de las condiciones previsibles o diagnosticadas, ya sean económicas o culturales, será más eficaz cuanto antes comience, y cuanto más claras tenga las dificultades que se deben superar. Lo mejor sería no tener que hablar de diferentes grupos, etnias o patologías, sino de diferentes individuos y referentes, relativizando la identidad-diversidad, luego la semejanza, y estableciendo una diferenciación positiva no discriminatoria que permita y facilite la convivencia.

Hasta que la muerte nos iguale, como puede comprobarse en la visita a un cementerio, podríamos plantearnos hasta qué punto merece la pena distinguir o distinguirse por un estar, un tener o un identificarse a grupos e *ismos* destinados fundamentalmente a su propia pervivencia. Convivir es *conmorir*, con nosotros, con los otros y con nuestro tiempo.

¹⁰ Actitud profesional profunda desde la que el docente actúa de manera consciente (inteligente y generosa) y no-egocéntrica para la formación del alumno.

IV EDUCACIÓN VIAL

Un modo de comenzar a vincular la Educación para la Muerte con la Educación Vial pasa por considerar la siniestralidad como punto de partida:

- a) 30 millones de personas han muerto en accidentes de tráfico en el siglo XX, o sea, un muerto cada dos minutos.
- b) Los accidentes infantiles más frecuentes son las caídas en el hogar, pero el tráfico produce las lesiones más importantes. Los accidentes domésticos y recreativos causan un número más alto de muertes en la U.E., que los accidentes laborales. Cerca de 40.000 muertos y más de 40 millones de heridos anuales (L.M. Álvarez Guarediaga, y M.N. Álvarez Martín, 1988).
- c) Según A. E. Hernando, y A. Menchaca (1998):
 - a. En Europa 1.000 niños menores de 12 años mueren cada año en las carreteras y otros 80.000 resultan heridos de diversa consideración.
 - b. Más de 200 niños mueren cada año en España en accidentes de tráfico.
 - c. Los traumatismos craneoencefálicos, en el caso de los niños que sufren un accidente de bicicleta podrían reducirse un 50% si estos utilizasen casco.
 - d. Diferentes estudios han demostrado que, en caso de accidente, el riesgo de sufrir lesiones graves o mortales es siete veces mayor para los menores que no van correctamente sujetos en el automóvil.
 - e. Un informe del Royal Automobile Club de Inglaterra pone de manifiesto que dos tercios de los asientos para niños son usados incorrectamente y que los menores de cuatro años tienen 10 veces más posibilidades de morir en accidentes de tráfico que las personas adultas (p. 8, adaptado).

La concentración demográfica hace que, en nuestro país, el entorno sea mayoritariamente urbano. El comportamiento vial está en la base de la siniestralidad que afecta a los menores. Por su seguridad vial, nos planteamos, por un lado, la formación de peatones, viajeros, conductores y pilotos de triciclos, bicicletas, monopatines, ciclomotores... orientándolos hacia unos comportamientos seguros y respetuosos con las normas, atendiendo así a su *seguridad vial*. Por otro, buscamos la *educación ciudadana vial*, que conlleve la posibilidad de optar por la ecología, la solidaridad, el placer del encuentro, y la comunicación y la toma de conciencia del valor negativo que suponen la contaminación atmosférica y acústica, la agresividad, el estrés y las barreras que suelen darse en el medio vial, sobre todo en las grandes ciudades. El énfasis puede caer sobre una u otra vertiente, pero ambas, *seguridad vial* y *educación ciudadana vial*, son Educación Vial para nuestros niños y nuestro futuro.

Los padres y madres son el marco de referencia de los niños y adolescentes, en cuanto a Educación Vial se refiere, y los responsables directos de la seguridad de sus hijos. Según la DGT, se ha comprobado que el mejor recurso para el aprendizaje vial son los adultos, actuando en situaciones reales y con mucha intención educativa. El aumento de información sobre los contenidos de Educación Vial dado a los padres mejora las actitudes tanto de éstos como de sus hijos. Por estas razones, en el tema de Educación Vial la colaboración y el trabajo con padres cobra una especial importancia.

Los niños pueden ser causa y víctima de muchos conflictos viales, a veces con nefastas consecuencias. En Educación Vial, los hábitos a establecer son de seguridad y aceptación de normas, fácilmente transferibles a otras situaciones educativas y viceversa. Durante la

Educación Infantil se forman hábitos de conducta con facilidad y larga permanencia, debido a la gran plasticidad, capacidad de imitación y creciente socialización. Más adelante los hábitos podrán continuar desarrollándose como procesos más reflexivos y aplicados, más próximos a sus intereses. Las percepciones sensitivas se consolidan y matizan en el estadio evolutivo preoperacional, de 2 a 7 años, según J. Piaget. Durante la Educación Infantil y Primaria favoreceremos el desarrollo de su inteligencia y la capacidad de interpretación de otros códigos, incluyendo la lectura, ayudando a descodificar los estímulos visuales, sonoros y táctiles (las señales). En la Educación Infantil, la moral heterónoma le hace respetar pequeñas normas. Si las normas viales afectan a todos, le estaremos ayudando a interiorizar unos valores de seguridad, prudencia y respeto que serán la base, de una educación moral y cívica, de paz, y de tolerancia que faciliten una vida saludable. En etapas posteriores la asunción normativa deberá ser más autónoma y responsable. En la Educación Infantil y más allá, a través del juego simbólico, el niño elabora pautas de comportamiento, se entrena en la aceptación y comprensión de los roles, crea códigos y los interpreta, juega a ser conductor, guardia, bebé etc., se inventa normas o las transgrede. También los adolescentes, dentro de sus grupos de pertenencia, escenifican o simulan espontáneamente situaciones en las que las normas (viales y otras) impuestas son transgredidas, y ensayan o inventan códigos y valores nuevos que sí respetan.

Hemos elegido algunos ejemplos de peligros potenciales relacionados con la muerte, para ilustrar algunas características del estadio preoperacional, por ser el periodo que consideramos *crítico* en el proceso educativo vial. Posteriormente, realizaremos una transferencia a los adultos:

- a) El desarrollo perceptivo y corporal insuficiente alarga los tiempos de reacción, y conlleva una interpretación incorrecta de situaciones de riesgo, sintiendo peligro donde no lo hay y viceversa. Por ejemplo, la amplitud del ángulo de visión infantil es menor que la del adulto, y la menor altura del niño reduce la perspectiva de visión.
- b) Su esquema corporal y las relaciones espacio-temporales sin desarrollar completamente, limitan sus posibilidades de comportamiento vial. Por ejemplo, cuando piensan que pueden cruzar, atravesar la calle y ganar a los coches, ya que ellos han empezado a cruzar los primeros, los vehículos ahora están parados y el disco está en rojo, sin reparar en que, en pocos segundos, los mismos coches puede acelerar más que ellos.
- c) El juego simbólico, a veces no diferenciado de la realidad, dificulta la comprensión de que la vía pública no es un juego. Por ejemplo, pueden pensar simbólicamente que las ambulancias o el coche de su madre son buenos, y por lo tanto no les pueden atropellar.
- d) El egocentrismo les dificulta considerar otros puntos de vista distinto al suyo propio. Todo gira en torno a sí. Las cosas están para ellos y por ellos. Existe gran dificultad para sentir o percibir desde el otro. Por ejemplo, son incapaces de comprender lo que están sintiendo, percibiendo y viviendo las *señales* que les acompañan en una salida.
- e) La centración es la tendencia del niño a fijarse en lo que a él más le llama la atención. Por ejemplo cuando se le escapa la pelota y sale detrás de ella, haciendo caso omiso de todo lo demás.
- f) El razonamiento transductivo, que va de lo particular a lo particular, le lleva a necesitar ayuda y experimentación para establecer relaciones entre hechos y anticipar sucesos, que son la base en la prevención de accidentes. Por ejemplo, pueden percibir un coche rojo, el sonido de una bocina, un peatón esperando, el hombrecillo rojo del semáforo, sin concluir que están pasando coches.

- g) El sincretismo es la tendencia a percibir globalmente, sin integrar las partes. Por ejemplo, puede “calcular” la velocidad de un vehículo por el ruido que hace sin tener en cuenta otros factores: asfaltos ruidosos, vehículos en mal estado, etc.
- h) La yuxtaposición se caracteriza por el conocimiento que el niño tiene del todo y de las partes sin llegar a la síntesis. Un ejemplo: el niño sabe que la acera es para las personas, y que la calzada es para los coches, conoce también las salidas de garaje, pero no sabe integrar que un vado sea acera y calzada a la vez. Un segundo ejemplo que nos aproxima al desarrollo de la conceptualización de muerte a través de la vivencia de muertes parciales son los viajes de los padres (sin él) y propios. El primero, es, quizá, la muerte parcial más parecida al concepto adulto de muerte [no ver a los padres]. Cuando es el niño quien viaja el tiempo suficiente, pierde sus objetos y lugares de referencia, lo que se evidencia a la vuelta, que es cuando culmina la síntesis [resucitación] sobre lo perdido y recuperado.
- i) El animismo, que dota de vida a los objetos inanimados, le hace ver a los coches, señales, etc. como seres vivos, buenos o malos, provocando miedos y conductas inadecuadas. Por ejemplo, hay coches, colores, tamaños, marcas, matrículas, formas, etc. con pinta de buenos y con pinta de malos.

¿Qué relación se puede establecer entre estos comportamientos y los modos de proceder de jóvenes y adultos? Resulta significativo que, quizá por alguna clase de reminiscencia (vuelta al seno materno) y por una transferencia de proxemia (espacio vital), los conductores de automóvil activen sus egos infantiles desde sus vehículos, actualizando una buena porción de características preoperatorias: egocentrismo, centración, razonamiento transductivo, sincretismo, yuxtaposición y animismo. De ellos es especialmente significativo el egocentrismo, que se puede manifestar en el ámbito vial y en otras esferas de la vida cotidiana:

- a) Individualmente: Al no frenar y parar en un paso de cebra sin respetar al peatón que quiere hacerlo, meterse en otra fila o colarse en el supermercado sin fijarse más que en la propia necesidad, dirigirse al dependiente sin pedir la vez, pensar (tácita o expresamente) en uno mismo como principal y que el otro (pareja, conocidos, etc.) son secundarios y están para nosotros, decir a los demás continuamente lo que tienen que hacer, porque el que habla, en su lugar, lo haría de ese modo, etc.
- b) Ya en su vertiente colectiva, frecuentemente reforzados y avalados socialmente por sistemas regulados espontáneamente por un ego compartido, creer que la propia opción es la mejor y que las restantes están en un error o son inferiores, generar y mantener cotos de identificación basados en el apego y el prejuicio hacia sí y hacia otros, etc.

Lo que indirectamente nos confirma la necesidad de que:

- a) Ya desde muy pequeños la educación vial se deba centrar, en positivo, en la ausencia de ego o en la conciencia: cortesía, generosidad, amabilidad, etc., y no sólo en pautas negativas: no correr, no beber más de la cuenta (absurdo, en la medida en que tácitamente anima a beber algo), etc., para evitar tragedias y muertes violentas, propias y ajenas.

Se demostrará que la inmensa mayoría de las imprudencias y accidentes de tráfico no provienen del desconocimiento del código, sino de egocentrismo de los conductores. Esta

evidencia traerá como consecuencia un giro copernicano en la educación vial inicial y permanente.

- b) En todos los ámbitos de la vida cotidiana los adultos practiquen la generosidad y la cortesía ante los niños y reflexionen sobre su recalcitrante egocentrismo, porque lo que sobre todo van a enseñar a sus hijos y alumnos va a ser su forma de comportarse y de responder a la vida, más que lo que se les pueda decir y contar, que pudiera estar a muchísimos kilómetros de distancia.

¿Dónde está el filón para la autoformación necesaria? Si se piensa que muchas veces: “Los mayores necesitamos la mano de un niño para cruzar las calles sin semáforo” (en S. García, M.B. García, M. del P. Miguel, y R. Sánchez, 2000), deduciremos que los maestros y maestras, si saben observar, si quieren aprender, por estar rodeados de sus alumnos, gozan de una situación privilegiada.

V EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR

Muchas de las experiencias básicas que permiten a nuestros alumnos observar, identificar y manipular objetos de la vida cotidiana, están mediatizadas por objetos de consumo. Los materiales de clase, ya sean comprados para su uso específico, o elaborados a partir de materiales de deshecho, reflejan la sociedad consumista en que vivimos.

En esta edad se establece una relación con los objetos, no sólo de uso, sino llena de connotaciones afectivas. Posiblemente, esta consideración explique que no reaccionen frente al medio según el razonamiento adulto. Nuestros niños y adolescentes desarrollan una capacidad para el uso de las máquinas, videos, ordenadores, electrodomésticos etc. que parece innata, mientras que algunos adultos aprenden a utilizarlos con más esfuerzo, con un manual y con temor y *tecnoestrés*. El adulto le ofrece experiencias y estímulos, pone palabras, pero puede no saber actuar como modelo lúdico, y observar cómo los objetos que ellos aprecian varían de año en año, sin actualizarse con ellos. El progreso y la tecnología que asimilan tan fácilmente conlleva, además del abuso de materias primas, medios de producción, explotación de los recursos etc., un consumismo excesivo, actualmente necesario, capaz de hacerles perder la referencia de las formas naturales y gratuitas de vivir.

El adulto quizá aprenda a desmitificar las máquinas, a buscar con los niños y adolescentes el “¿por qué no?” de las cosas que a ellos les gustan, pero también debe conseguir, con paciencia y respeto, que el niño valore la importancia del medio, que consuma con prudencia y contribuya de esta forma, desde los primeros aprendizajes, a ser una persona más saludable, solidaria, crítica y consciente. No debemos esperar resultados llamativos, sino buscar un aprendizaje continuo en un consumo responsable que pueda transferir a otros ámbitos y momentos de su vida.

En resumen, educar para el consumo significa analizar nuestro entorno, buscando soluciones viables para cada caso, atendiendo al ahorro y buena utilización del agua, la energía, tratamiento de los residuos, el cuidado y mantenimiento de la naturaleza, el uso de productos reciclados o reciclables. Todo ello para ir ampliando esta preocupación al resto del planeta, rechazando los productos que dañan la capa de ozono, la calidad del agua y valorando otros hábitos y otros esfuerzos que, desde otras culturas, contribuyen a un desarrollo sostenible.

Porque no se trata de *tener más*, sino de un *mejor ser* y un *mejor vivir*, que no solo se mida por la cantidad, sino por la calidad, posibilitando un futuro mejor. De ello podría depender que nuestro ciclo de vida-muerte pueda llegar a ser de “vida-muerte-plenitud” con el consumo.

VI EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA

La presencia de los temas transversales en el actual sistema educativo responde a las demandas de nuestra sociedad. Tras un periodo de dejar hacer, de no poner límites, se ha evidenciado la necesidad de educar en valores éticos, buscando que éstos sean lo más universales, asumidos de forma autónoma y elaborados de forma personal. Cada centro debe definirse, consensuando las respuestas morales de su propuesta educativa, considerando al menos los siguientes aspectos:

- a) La organización de la escuela y del grupo clase, de forma que facilite una participación democrática lo más madura posible.
- b) La programación de actividades pensadas específicamente para favorecer la formación del juicio y el comportamiento moral.
- c) El compromiso y la participación de la sociedad en la vida escolar.

Todos los miembros de la comunidad educativa deberán respetar la divergencia de opiniones, pero pretendiendo llegar a un consenso para contestar y resolver los conflictos que se den, manteniendo una coherencia educativa. Educar equivale a interactuar. El maestro/a enseña más por lo que es que por lo que sabe. O lo que es idéntico, como decía M.Á. Santos Guerra (1998) en un curso sobre diversidad educativa en el CPR de “La Remonta”: “Lo que somos les llega a los niños con tanto ruido, que a veces les impide escuchar lo que decimos”.

La mejor manera de enseñar las llamadas cuestiones transversales y de un modo especial la ética es “siéndolas”, practicándolas de manera sensata y natural, coherentemente. Si no se saben o no se pueden practicar, es mejor no mostrarlas, y por tanto, no dedicarse a su enseñanza. Y, puesto que si no se enseñan, realmente queda mermada en extremo la calidad educativa, lo plenamente ético debiera ser (auto)formarse profesionalmente.

Por tanto, educar en valores éticos es, sobre todo, actuar como modelo¹¹ y posibilitador, no inculcando, sino mostrando alternativas para que ellos mismos, desde la libertad, puedan elegir la opción más acorde con su forma de entender la vida.

Así, poco a poco, será el niño quien aprenda a elegir mejor sus actividades, sus amigos, el rincón, el proyecto, el taller, la ropa, etc. Poco a poco pasará de lo concreto a lo abstracto, de lo externo a lo interno, de lo bonito a lo bueno.

¹¹ Ser *buen modelo* es caminar desde el *discípulo interior* al *maestro interior*, como decía K.G. Dürkheim, o encaminarse hacia la plenitud humana tantas veces expresada por los Eucken, Maharsi, Krishnamurti, Blay, Panikkar y tantos otros a los que la educación sigue dando la espalda, de manera injusta, inconcebible y sólo explicable por la ignorancia de los que más ruido “epistemológico” hacen.

En la infancia y adolescencia el niño define los valores desde la perspectiva del adulto y desde otros niños de sus grupos, pero paulatinamente su juicio, junto con su inteligencia, le llevará a una moral más autónoma, una interiorización y un sentido crítico, responsable y maduro frente a sí, los otros y el mundo. Si la vida escolar se mueve en un ambiente de educación, respeto y confianza, será fácil que en el aula el maestro/a pueda mantenerlo. Los niños disfrutarán así de una relación cálida, comprensiva, auténtica, comprometida y creativa con los iguales y con los adultos.

En ocasiones, los problemas que afectan e interesan a los niños pueden hacer que el educador/a se sienta personalmente incapaz de afrontarlas y/o darles respuesta. Sería importante que, en estos casos, la respuesta no fuera superficial ni inmediata, sino que, siguiendo a Piaget, se la pudiéramos devolver en forma de pregunta, para que, desde sus apreciaciones y conclusiones, se acercasen a la respuesta que no poseemos. El *respeto didáctico* debe presidir toda labor docente en todas las etapas educativas.

Uno de los conflictos que más bloqueos puede producir al educador/a, incitándole a eludirlo, proyectarse (A. Freud) o dar una respuesta fácil y predeterminada es el tema de la muerte. Ante esto puede apoyarse en sus experiencias anteriores, en su reflexión, pero, sobre todo, en su sensibilidad para entender y escuchar los sentimientos del niño, sus inquietudes y miedos para paliarlos desde la situación concreta en que el niño se encuentra. El educador/a debería tener presente la positividad de la mortalidad como valor orientador de la vida.

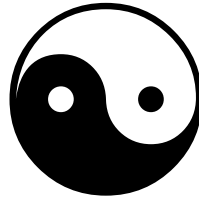
VII EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO Y OTROS RASGOS

La Educación tiene entre sus funciones la compensación de las desigualdades sexuales, sociales, raciales, económicas, clase social, etc. La escuela es el segundo ámbito de socialización tras la familia. En ella, los niños entran en contacto con otros niños y con otras personas adultas. Esta relación posibilita la adquisición de nuevos roles, nuevas experiencias, costumbres etc. Es una oportunidad única para saberse igual y diferente, luego semejante: sigue siendo hijo, pero también alumno; no depende sólo de sus padres, también de su maestro/a; ya no es hijo único, ni sólo entre sus hermanos, sino que forma parte de un grupo y lo que se espera de él no es lo mismo.

En ocasiones esta oportunidad de socialización, en términos generales, está desaprovechada, ya que en muchas escuelas se refuerzan los roles y el código de género sexista del y en el lenguaje. La familia y la escuela deben coordinarse para no transmitir sesgos sexistas, y para mostrarle que entre sexos y acciones no hay correspondencia prefijada y para promover en el niño y la niña un sentido crítico más objetivo.

Si no se plantea, se pueden transmitir valores y actitudes desde el adulto a los niños, porque, normalmente, el entorno y los iguales reproducen estereotipos sexistas y de otras clases. En Educación Infantil, el rincón de las muñecas y el rincón de los coches son una invitación a imitar los roles tradicionales. Por ejemplo, un coche más grande será utilizado por niños y niñas indistintamente. La existencia de muñecos en todos los rincones es también una alternativa igualitaria. Sin embargo, el rincón de los disfraces propicia un cambio de los roles habituales. Ahí tienen permiso para transformarse en animales, mujeres con bigote, monstruos sin sexo definido, esqueletos, hombres embarazados, fantasmas, etc., sin censura ni castigo social. En Educación Primaria y Educación Secundaria, es necesario explicitar el problema, buscando la justicia social y las ventajas que aporta la complementariedad social

entre los sexos. También es fundamental promover la identidad social con su sexualidad y/o su sexo desde el autoconcepto, la autoestima y la autoaceptación, sin rechazar al otro/a que todos llevamos dentro, como la imbricación del blanco y el negro o el yin-yang del símbolo tai-chi.



Un aspecto importante del sexismo en la cultura, lo refleja con claridad el lenguaje en lo que llamamos código-género. Por ejemplo el zapato-la zapatilla, el zorro-la zorra, el barco-la barca, etc. Lo mismo ocurre con el concepto de muerte, que se suele nombrar en femenino cuando nos referimos a lo cotidiano o familiar, como en la parca, la desdentada, la pelona, la igualadora, etc. Y, en masculino, cuando normalmente se refiere a una muerte colectiva o al poder de la muerte: ángel exterminador, Apocalipsis, final, etc.

La ya popular frase “Todos iguales, todos diferentes” cobra especial significado si nos referimos a la muerte, ya que ella es la gran igualadora de sexos, edades, poderes, colores, tamaños, etc. Igualdad y diferencia, representación y fenómeno convergen, se hacen semejantes hasta difuminarse en la muerte, como la mayor síntesis de la (in)existencia.