



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

DOCTORAT EN EDUCACIÓ

TESI DOCTORAL

Pedagogia de la mort

Percepcions i necessitats formatives que té el professorat d'escoles i els aprenents de mestre pel que fa a la pedagogia preventiva sobre la mort

Realitzada per Anabel Ramos Pla

Codirigida per:

Dr. Joaquín Gairín Sallán

Dr. Ramon Camats i Guàrdia

Bellaterra, X de novembre de 2018



Pedagogia de la mort

Percepcions i necessitats formatives que té el professorat d'escoles i els aprenents de mestre pel que fa a la pedagogia preventiva sobre la mort

Autora: Anabel Ramos Pla

Codirigida per:

Dr. Joaquín Gairín Sallán

Dr. Ramon Camats i Guàrdia

Bellaterra, 2018

*A tot aquell qui ha cregut i m'ha acompanyat
en aquest projecte de vida i de mort.*

Nota:

Al llarg del present document s'ha evitat l'ús continuat del duplicat de gènere (mestre/mestra, alumne/alumna, etc.) per tal de facilitar la lectura. D'aquesta forma, cada vegada que s'esmenta mestre, alumne, etc., fa referència als dos gèneres. Aquest fet no implica cap tipus de valoració discriminatòria o pejorativa.

“L’essencial és invisible als ulls.” (A. De Saint-Exupéry, 1943)

“Aprender a amar es aprender a perder.” (Marie de Hennezel, 1996)

“Sería muy útil que hubiera más gente que hablara de la muerte como de una parte intrínseca de la vida, de la misma manera que no vacilan en hablar de que alguien está esperando otro niño.” (Elizabeth Kübler-Ross, 1992)

“[...] és en la mort on aprenem a viure” (Miquel Martí i Pol, 2008)

“La muerte sólo será triste para los que no hayan pensado en ella” (Feneló, s. XVIII)

“Quan el cor plora pel que ha perdut, l’ànima somriu pel que ha trobat” (Proverbi sufí)

“Qui ha après de morir, ha desaprès a servir” (Sèneca, Epístoles 26, 10)

Agraïments

Aquesta tesi doctoral no és només fruit dels meus esforços, si no també de tota aquella gent que ha format part, directa o indirectament, de la mateixa; ja sigui aportant el seu gra de sorra o, simplement, donant-me ànims.

En primer lloc, voldria agrair al Dr. Joaquín Gairín la seva tasca, suport i acompanyament en tot moment. En aquest sentit, també voldria agrair al Dr. Ramon Camats la tasca que realitza conjuntament amb el Dr. Gairín en referència a aquesta tesi doctoral. No tots els professionals se senten còmodes de parlar i treballar sobre la mort, però ells estigueren disposats a desenvolupar aquesta tasca des del primer moment.

En segon lloc, a la Dra. Isabel Del Arco per haver confiat en mi des del primer moment, haver-me acompanyat i haver-me orientat en tot el procés de la tesi doctoral i per, alhora, haver-me obert les portes de la universitat. Juntament a ella, mereixen els meus respectes tots els membres de l'equip EDO-UdL, però sobretot la Patricia Silva i l'Òscar Flores, per creure sempre que podia aprendre i que cap repte és inassolible.

A més, tot el meu sincer agraïment al Dr. Moisés Selfa per ésser persona abans que professor i per comprendre, des de segon de carrera, que era una alumna a qui inquietaven altres temes didàctics que els que apareixien a la guia docent. Gràcies per comprendre'm, ensenyar-me que un professor ensenya allò que necessita i interessa a l'alumne i introduir-me en el camí de la Pedagogia de la Mort.

És un imperatiu personal donar les gràcies a tots els professionals i experts que han col·laborat en aquest projecte. He trobat pel camí a grans persones que m'han orientat en la temàtica de la mort des de diferents àmbits de coneixement. M'han ajudat a obrir mirades i contemplar factors que, com a mestra i psicopedagoga, no tenia. Vull agrair al Daniel Gabarró, Xavier Muñoz, Anna Nolla, Fidel Molina, Pablo Rodríguez Herrero, Ernesto Colomo, Joan-Carles Mèlich, Pablo Rodríguez i la Xusa Serra per haver-me ajudat a construir coneixement i redirigir-me el camí quan ha sigut necessari. Emperò, vull subratllar especialment l'ajuda del "guru" espanyol de la Pedagogia de la Mort, Agustín de la Herrán, qui ha esdevingut proper en tot moment i m'ha ajudat en tot el que he necessitat. Alhora, dirigeixo el meu profund agraïment a la Montse Esquerda, el meu referent lleidatà, qui m'ha acompanyat des del minut u en tot el contingut de la tesi, ja sigui a nivell conceptual o personal.

Val a dir, que dirigeixo el meu profund agraïment a les cinc pèrdues que vaig patir el 2015 i el 2016: el meu gos Sweet, el meu tiet Ramon, les meves àvies Lola i María i Octavio. Les quatre morts em van fer viure en primera persona el patiment i dolor que suposa un procés de dol, que ningú t'acompanyi i que ningú t'hagi ensenyat a gestionar-ho. Ells cinc em van ensenyar a trobar la llum al final de túnel; a ressorgir i transformar-me personalment i m'atreviria a dir que professionalment. Aquests esdeveniments em van fer replantejar la necessitat d'aquesta tesi, fet que mai abans havia pogut imaginar.

Per últim, vull reconèixer els esforços que ha dirigit la meua parella, Cristian, en suportar la realització de tota la tesi. En un principi, no ho acabava de comprendre i no parlava de la mort i a dia d'avui per a ell és quelcom normalitzat. Gràcies per ésser el meu suport incondicional, el meu confident, el meu amic i còmplice. Gràcies per compartir amb mi el feixuc pes d'aquests anys i fer que no fos un camí del tot solitari.

Índex

Agraïments.....	9
<u>Índex del contingut</u>	
Índex de taules.....	16
Índex de figures	21
Introducció.....	23
BLOC 1: MARC TEÒRIC	29
CAPÍTOL 1: CONCEPTES	29
1.1.-Definició de pedagogia de la mort.....	31
1.2.-Definició de pedagogia preventiva sobre la mort.....	34
1.3.-El vincle d'aferrament.....	36
1.4.-Analogia entre l'adéu temporal i l'adéu definitiu	38
1.5.-El dol.....	40
1.5.1.-Comprensió de la mort i el dol segons l'edat.....	52
1.5.2.-La melangia.....	54
1.6.-Percepcions i necessitats formatives	56
Síntesi del capítol	64
CAPÍTOL 2: LA MORT I EL DOL DES DE DIFERENTS ÀMBITS DEL CONEIXEMENT	65
2.1.-Àmbit sociològic. El tabú de la mort en la nostra societat.	67
2.1.1.-El Día de los Muertos de Mèxic	80
2.1.2.-Orígens i influències d'altres cultures.....	82
2.2.3.-Les ofrenes i el seu significat	84
2.2.-Àmbit psicopedagògic.....	86
2.2.1.-Psicopedagogia de les emocions	87
2.2.2.-Tipus d'actuació segons l'edat i estratègies	95
2.2.3.-L'acompanyament empàtic.....	102
2.3.-Àmbit pedagògic: les institucions educatives	108
2.3.1.-Importància de la formació del professorat.....	116
2.3.2.-Comunicació de la mort a un infant o adolescent	126
2.3.3.-Tipus d'impacte per la comunicació de la mort d'un ésser estimat. Factors a tenir en compte.....	131
2.3.4.-Tanatori, funeral i enterrament o cremació	133
Síntesi del capítol	135
CAPÍTOL 3: PEDAGOGIA PREVENTIVA SOBRE LA MORT	137

3.1.-Arqueologia de la pedagogia preventiva sobre la mort. Bases filosòfiques.....	139
3.1.1.-Abordatge de la dualitat cos-ànima en la filosofia	142
3.1.2.-Abordatge de la dualitat cos-ànima des l'antropologia	150
3.2.-Pedagogia de la mort. Lineaments generals per dissenyar un programa pedagògic preventiu sobre la mort: “ <i>Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius</i> ”	152
3.2.1.- Noció general per al disseny del programa pedagògic preventiu sobre la mort: “ <i>Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius</i> ”	157
3.2.2.-Cerca del sentit de la vida	157
3.2.3.-Influències de les religions en la pedagogia preventiva sobre la mort.....	162
3.2.4.-Creativitat en la pedagogia preventiva sobre la mort.....	165
Síntesi del capítol	168
BLOC 2: MARC D'APLICACIÓ	173
CAPÍTOL 4: PROCÉS D'INVESTIGACIÓ I ESTUDI DE CAMP	173
4.1.-Justificació i descripció del problema	175
4.2.-Objectius de la investigació (general i específics).....	182
4.3.-Preguntes d'investigació.....	182
4.4.-Fases de la investigació i cronograma	183
4.5.-Enfocament de la investigació.....	189
4.5.1.-Modalitats de l'estudi de cas	194
4.6.-L'estudi mixt.....	195
4.7.-Disseny metodològic.....	200
4.8.-Triangulació de dades	207
4.9.-Població i mostra.....	212
4.9.1.-Perfil de la mostra.....	217
4.10.-Instrumentes per a la recollida de dades	222
4.10.1.-Qüestionaris.....	222
4.10.1.1. Qüestionari dirigit a mestres en actiu d'escoles públiques de la ciutat de Lleida.....	225
4.10.1.2. Qüestionari dirigit a estudiants de 4t de grau en Educació Primària de la Universitat de Lleida.....	227
4.10.2.-Entrevistes.....	228
4.10.3.-Grups de discussió	231
4.10.4.-Anàlisi documental	233
Síntesi del capítol	236
CAPÍTOL 5: ANÀLISI DE RESULTATS I DISCUSSIÓ	237
5.1.- Introducció	239

5.2.-Transcripció i emmagatzematge de dades.....	241
5.3.-Tractament i anàlisi de dades.....	242
5.4.-Estructura de la presentació dels resultats	258
5.4.1.-Factors professionals: Experiència professional, competències professionals i necessitats formatives	262
5.4.1.1.-Perfils i experiència professional	262
5.4.1.2.-Necessitats formatives.....	283
5.4.1.3.-Necessitat d'abordatge d'una pedagogia preventiva sobre la mort	302
5.4.1.4.-Competències professionals en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort	315
5.4.2.-Factors didàctics: Currículum, continguts, metodologies i agrupacions, estratègies d'aprenentatge, recursos materials, avaluació i transversalitat de la mort	316
5.4.2.1.-Ordenació de l'Ensenyament de l'Educació Primària.....	316
5.4.2.2.-Continguts.....	317
5.4.2.3.-Metodologies i agrupacions.....	323
5.4.2.4.-Estratègies d'aprenentatge, recursos i materials.....	328
5.4.2.5.-Avaluació.....	331
5.4.2.6.-Transversalitat de la mort	333
5.4.3.- Percepcions referents al tabú social i professional de la mort	334
5.4.3.1.-Tabú, creences i cultures en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort	334
5.4.3.2.-Experiència i motius de la (no-)posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort.....	336
Síntesi del capítol	347
BLOC 3: MARC CONCLUSIU	353
CAPÍTOL 6: DISCUSSIÓ, CONCLUSIONS, LIMITACIONS DE L'ESTUDI I LÍNIES DE FUTUR	353
6.1. Introducció.....	355
6.2.-Discussió de resultats.....	356
6.2.1.- En relació als factors professionals	356
6.2.2.- En relació als factors didàctics	359
6.2.3.- En relació a les percepcions referents al tabú social i professional de la mort	362
6.3.-Conclusions.....	365
6.3.1.-Revisar i debatre aportacions existents sobre la mort i el dol infantil i juvenil des dels àmbits de la pedagogia, la sociologia, la psicopedagogia i la filosofia.....	365

6.3.2.-Avaluar, analitzar i comparar els resultats de la investigació en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort	367
6.3.3.-Conèixer les percepcions i les necessitats formatives dels mestres en actiu i del professorat en formació pel que fa a la pedagogia preventiva sobre la mort.....	370
6.3.4.-Detectar les pràctiques didàctiques dels mestres en actiu en referència a la pedagogia preventiva sobre la mort	371
6.4.-Altres conclusions referents al mètode	373
6.5.-Propostes i orientacions per al disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort	375
6.5.1.-Títol i justificació	375
6.5.2.-Durada i distribució temporal	375
6.5.3.-Objectius.....	376
6.5.4.-Línia de centre.....	376
6.5.5.-Formació en pedagogia preventiva sobre la mort.....	376
6.5.6.-Treball previ per part del docent.....	377
6.5.7.-Reunió informativa amb les famílies dels alumnes	377
6.5.8.-Projectes i unitats didàctiques.....	378
6.5.9.-Metodologia.....	378
6.5.9.1.-Tècniques d'ensenyament i activitats didàctiques	380
6.5.10.-Recursos materials.....	381
6.5.11.-Avaluació.....	381
6.5.12.-Procés d'adopció del programa.....	382
6.5.13.-Possibles escenaris.....	383
6.6.-Limitacions i línies futures	386
Referències bibliogràfiques.....	391
ANNEX 8. Model de transcripció de grup de discussió	421
Annex 1. Comprensió de la mort i manifestacions del dol segons l'edat.	422
Annex 2. Recull de contes i llibres que parlen de la mort i el dol per a infants	429
Annex 3. Filmografia sobre la mort i el dol.....	433
Annex 4. Relació de centres d'Educació Primària participants.....	435
Annex 5. Relació d'experts participants.....	436
Annex 6. Guió de l'entrevista i grups de discussió	437
Annex 6.1. Guió de l'entrevista semiestructurada dirigida a experts	438
Annex 6.2. Guió del grup de discussió dirigit a mestres en actiu.....	439
Annex 6.3. Guió del grup de discussió dirigit a estudiants de 4t de grau en EP de la UdL.....	441

Annex 7. Model d'entrevista a experts: Percepcions i necessitats formatives que té el professorat d'escoles i els aprenents de mestre de la pedagogia preventiva sobre la mort.....	443
Annex 8. Model de transcripció de grup de discussió	449
Annex 9. Carta de demanda per tal de col·laborar en la validació dels qüestionaris.....	455
Annex 10. Versió del qüestionari a mestres en actiu de la ciutat de Lleida amb els apartats corresponents per realitzar la validació.....	456
Annex 11. Versió del qüestionari a estudiants de quart de Grau en Educació Primària de la Universitat de Lleida amb els apartats corresponents per realitzar la validació.....	463
Annex 12. Valoració quantitativa del qüestionari adreçat als mestres en actiu	467
Annex 13. Valoració qualitativa del qüestionari adreçat als mestres en actiu.....	468
Annex 14. Valoració quantitativa del qüestionari adreçat a l'alumnat	470
Annex 15. Valoració qualitativa del qüestionari adreçat a l'alumnat.....	471
Annex 16. Versió definitiva del qüestionari per a estudiants de quart de grau en Educació Primària de la Universitat de Lleida	473
Annex 17. Versió definitiva del qüestionari per a mestres en actiu d'escoles públiques de la ciutat de Lleida	476
Annex 18. Llibre de codis.....	480
Annex 19. Transcripció de l'experiència prop de la mort.....	483
Annex 20. Carta "El dol, el dolor i l'escola"	484
Annex 21. Conte: "Carta a un destinatari que ha mort"	486
Annex 22. Model d'anàlisi documental.....	489
Annex 23. Graella de validació de les orientacions i propostes per al disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort.....	495

Índex de taules

Taula 1. Factors que influeixen en el procés de dol de cada individu	42
Taula 2. Diferències entre depressió i dol	47
Taula 3. Indicadors per edats per tal de detectar dols no normalitzats en una aula d'Educació Primària.....	48
Taula 4. Adaptació dels tòpics de la mort imperants durant el segle XXI	68
Taula 5. Model d'Intel·ligència emocional.....	88
Taula 6. Definició de les competències emocionals i la seva relació amb la mort	90
Taula 7. Classificació de les pors dels infants en el moment de la mort d'un ésser estimat	104
Taula 8. Preguntes que donen peu a la reflexió sobre les experiències de mort i dol	119
Taula 9. Condicions organitzacionals d'un projecte d'innovació exitós	122
Taula 10. Cronograma de la investigació	188
Taula 11. Síntesi dels tres paradigmes d'investigació: positivista, interpretatiu i sociocrític	190
Taula 12. Modalitats de l'estudi de cas	194
Taula 13. Avantatges i inconvenients dels dissenys mixts de la investigació	196
Taula 14. Diferències entre la investigació qualitativa i quantitativa.....	199
Taula 15. Codis de l'anàlisi documental.....	202
Taula 16. Codis de l'anàlisi documental	203
Taula 17. Matriu d'informació. Relació entre els objectius i tòpics/dimensions amb els instruments, els informants i les fonts d'informació de l'estudi	207
Taula 18. Criteris de validesa	210
Taula 19. Criteris per donar validesa a l'estudi	211
Taula 20. Contactes realitzats i que s'obtingué resposta	219
Taula 21. Mostra de centres educatius que respongueren el qüestionari	219
Taula 22. Mostra dels alumnes de quart de grau en Educació Primària de la Universitat de Lleida convidats a respondre el qüestionari per tal de formar part de la recerca	221
Taula 23. Relació de qüestionaris, entrevistes i informants	222
Taula 24. Relació de jutges experts que participaren en la validació dels qüestionaris	224

Taula 25. Relació d'entrevistes a professionals de la pedagogia de la mort en funció del seu àmbit de coneixement.....	229
Taula 26. Instrument de recollida de dades per analitzar les unitats didàctiques i projectes de pedagogia preventiva sobre la mort a l'escola en Open Acces.....	234
Taula 27. Llistat de codis de les variables en el programa SPSS ordenats per ordre d'aparició sobre el qüestionari dirigit a mestres en actiu	244
Taula 28. Llistat de codis de les categories dels qüestionaris en el programa SPSS ordenats per ordre d'aparició sobre el qüestionari dirigit a mestres en actiu d'EP	246
Taula 29. Llistat de codis de les variables en el programa SPSS ordenats per ordre d'aparició sobre el qüestionari dirigit a alumnes de 4t de grau en EP	248
Taula 30. Llistat de codis de les categories dels qüestionaris en el programa SPSS ordenats per ordre d'aparició sobre el qüestionari dirigit als estudiants de 4t d'EP	249
Taula 31. Llistat de codis ordenats alfabèticament i número d'US associades	254
Taula 32. Llistat de categories ordenades alfabèticament i número d'US associades	256
Taula 33. Llistat de temes/metacategories relacionades amb les US que es relacionaren i el percentatge total de les mateixes.....	258
Taula 34. Matriu d'informació. Relació entre els objectius i tòpics/dimensions amb els instruments, els informants i les fonts d'informació de l'estudi.	259
Taula 35. Percentatges i freqüències de la pregunta referida a sexe en el qüestionari a mestres en actiu.....	264
Taula 36. Percentatges i freqüències de la pregunta referida a sexe en el qüestionari dirigit a estudiants de 4t d'EP	264
Taula 37. Percentatges i freqüències de la pregunta referida a la titulació acadèmica en el qüestionari a mestres en actiu.....	265
Taula 38. Percentatges i freqüències de la pregunta referida a l'experiència professional en el qüestionari a mestres en actiu.....	266
Taula 39. Percentatges i freqüències de la pregunta referida al perfil professional en el qüestionari a mestres en actiu.....	267
Taula 40. Percentatges i freqüències de la pregunta referida als estudis previs en el qüestionari dirigit a estudiants de 4t d'EP	267
Taula 41. Percentatges i freqüències de la pregunta referida a la menció en el qüestionari dirigit a estudiants de 4t d'EP	269

Taula 42. Anàlisi descriptiva. Grau d'acord amb la resposta de posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort (N=12 docents amb experiència). Mitjana total = 2.09 (D.E. = 0.37)	275
Taula 43. Anàlisi descriptiva. Grau d'acord dels docents que NO han posat en pràctica un programa pedagògic preventiu sobre la mort (N=11=). Mitjana total = 3.15 (D.E. = 0.60)....	276
Taula 44. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Formació pedagògica i recursos sobre la mort, en funció de la titulació acadèmica (N=122 docents).	277
Taula 45. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Contrast de diferències de les mitjanes de les variables de la posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort, entre cursos (N=12docents).	278
Taula 46. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Contrast de diferències de les mitjanes de les variables de la posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort, entre els diferents perfils professionals (N=12docents).	279
Taula 47. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Contrast de diferències de les mitjanes de les variables de la posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort en funció de l'experiència professional (N=12docents).	280
Taula 48. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Contrast de diferències de les mitjanes de les variables de la posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort en funció de l'experiència professional (N=12docents).	282
Taula 49. Anàlisi descriptiu. Durant formació inicial van rebre algun tipus de formació en pedagogia preventiva sobre la mort (N=122 docents).....	286
Taula 50. Graella omplerta del grup de discussió en funció de les respostes dels estudiants a la pregunta "Consideren suficient o insuficient la formació en pedagogia preventiva sobre la mort al grau d'EP?"	287
Taula 51. Anàlisi descriptiva. Grau d'acord amb la resposta de la formació rebuda des de la UdL en referència a la pedagogia preventiva sobre la mort (N=10 estudiants).	288
Taula 52. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Contrast de diferències de les mitjanes de les variables de la posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort en funció de la realització de cursos de formació contínua (N=12docents).....	289
Taula 53. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Formació pedagògica i recursos sobre la mort, en funció de la menció que estan cursant (N=124 estudiants).	290
Taula 54. Anàlisi descriptiu. Formació pedagògica en pedagogia preventiva sobre la mort en el grau d'Educació Primària (N=124 estudiants).....	291
Taula 55. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Contrast de diferències de les mitjanes de les variables de la posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort en funció de l'opinió sobre la necessitat de més formació (N=12docents).	292

Taula 56. Anàlisi inferencial: anàlisi comparativa. Formació en pedagogia preventiva sobre la mort, comparada entre estudiants i mestres en actiu.....	293
Taula 57. Anàlisi descriptiva. Percepcions dels alumnes sobre la pedagogia preventiva sobre la mort a l'Educació Primària (M=124). Mitjana total = 1.58 (D.E. = 0.54).	302
Taula 58. Necessitat d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort a Educació Primària (N=124)	303
Taula 59. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort a EP, en funció dels estudis previs (N=124 estudiants).....	309
Taula 60. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort a EP en funció de la menció (N=124 estudiants).	310
Taula 61. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort a EP en funció de l'edat (N=124 estudiants).	310
Taula 62. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort a EP en funció del gènere (N=124 estudiants).	311
Taula 63. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort a EP en funció de la necessitat d'un programa pedagògic sobre la mort (N=124 estudiants).	312
Taula 64. Anàlisi inferencial: anàlisi comparativa. Formació en pedagogia preventiva sobre la mort, comparada entre estudiants i mestres en actiu.....	315
Taula 65. Relació de continguts i freqüències de l'anàlisi documental	317
Taula 66. Freqüències de les agrupacions en l'anàlisi documental	327
Taula 67. Lectures esmentades en els documents AD1, AD2, AD3 i AD5	329
Taula 68. Relació de documents analitzats amb la transversalitat de la mort.....	333
Taula 69. Anàlisi inferencial: Associació entre variables. Contrast de diferències de les mitges de les variables de la no posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort, en funció dels motius (N=110 docents).....	337
Taula 70. Anàlisi inferencial: Associació entre variables. Contrast de diferències de les mitges de les variables de la no posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort, en funció de la realització de cursos de formació contínua referents a aquest tipus de pedagogia (N=110 docents).	338
Taula 71. Anàlisi inferencial: Associació entre variables. Contrast de diferències de les mitges de les variables de la no posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort, en funció de la titulació acadèmica (N=110 docents).....	338

Taula 72. Anàlisi inferencial: Associació entre variables. Contrast de diferències de les mitges de les variables de la no posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort, en funció de l'experiència professional (N=110 docents).	339
Taula 73. Anàlisi inferencial: Associació entre variables. Contrast de diferències de les mitges de les variables de la no-posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort perquè no es consideri necessària a EP, en funció de la titulació acadèmica (N=110 docents).	340
Taula 74. Anàlisi inferencial: Associació entre variables. Contrast de diferències de les mitges de les variables de la no posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort perquè no es consieri necessària a EP, en funció del curs en el qual imparteix classe (N=110 docents).....	340
Taula 75. Anàlisi inferencial: Associació entre variables. Contrast de diferències de les mitges de les variables de la no posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort perquè no es consideri necessària a EP, en funció dels perfils professionals (N=110 docents).	341
Taula 76. Anàlisi inferencial: Associació entre variables. Contrast de diferències de les mitges de les variables de la no posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort perquè no es consieri necessària a EP, en funció de si han rebut algun tipus de formació en pedagogia preventiva sobre la mort durant la carrera universitària (N=110 docents).	344
Taula 77. Anàlisi inferencial: Associació entre variables. Contrast de diferències de les mitges de les variables de la no posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort perquè no es considera necessària a EP, en funció de la realització de cursos de formació contínua en pedagogia preventiva sobre la mort (N=110 docents).	344
Taula 78. Anàlisi inferencial: Associació entre variables. Contrast de diferències de les mitges de les variables de la no posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort perquè no es consideri necessària a EP, en funció de la necessitat de més formació en pedagogia preventiva sobre la mort (N=110 docents).....	345
Taula 79. Anàlisi inferencial: Associació entre variables. Contrast de diferències de les mitges de les variables de la no posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort perquè no es considera necessària a EP, en funció de la necessitat d'un programa en pedagogia preventiva sobre la mort (N=110 docents).....	345
Taula 80. Síntesi dels principals resultats.....	348
Taula 81. Exemple de rúbrica d'avaluació.....	382
Taula 82. Dificultats i estratègies de superació en la implementació d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort	383

Índex de figures

Figura 1. Piràmide de necessitats de Maslow.....	58
Figura 2. Canvis curriculars en el procés formatiu del docent davant les situacions de mort i dol (Otero y Soares, 2012).....	118
Figura 3. Disseny general de la recerca	186
Figura 4. Procés general d'investigació.....	187
Figura 5. Disseny triangulat	198
Figura 6. Avantatges i inconvenients del disseny mixt en dos etapes	200
Figura 7. Procés de triangulació de dades.....	210
Figura 8. Adaptació de la representació de la població i la mostra objecte del present estudi	215
Figura 9. Adaptació dels avantatges i inconvenients que comporta el mostreig.....	215
Figura 10. Distribució territorial dels centres educatius participants.....	220
Figura 11. Distribució del grup de discussió	232
Figura 12. Triangulació de dades segons els instruments de recollida d'informació i la mostra	240
Figura 13. L'anàlisi de dades en un estudi mixt	243
Figura 14. Procés d'anàlisi estadística.....	251
Figura 15. Model interactiu d'anàlisi de dades qualitatiu.....	253
Figura 16. Procés de categorització cap a la teoria	253
Figura 17. Exemple de sistema relacional per establir la categorització	254
Figura 18. Exemple de metacategoria i el seu procés de formulació	257
Figura 19. Diagrama de barres. Docents participants (N=122) segons el centre educatiu....	263
Figura 20. Percentatges sobre la pregunta referida a sexe en el qüestionari a mestres en actiu	263
Figura 21. Percentatges sobre sexe dels experts en pedagogia preventiva de la mort	264
Figura 22. Percentatges i de la pregunta referida al sexe en el qüestionari dirigit a estudiants de 4t d'EP	265
Figura 23. Percentatges de la pregunta referida a l'experiència professional en el qüestionari a mestres en actiu.....	266
Figura 24. Diagrama de barres. Alumnes participants (N=124) segons la titulació acadèmica prèvia.....	268
Figura 25. Diagrama de barres. Alumnes participants (N=124) segons els estudis actuals .	269

Figura 26. Percentatges i de la pregunta referida a la menció en el qüestionari dirigit a estudiants de 4t d'EP	270
Figura 27. Diagrama de barres. Docents participants (N=122) segons titulació acadèmica .	271
Figura 28. Diagrama de barres. Docents participants (N=122) segons el seu perfil professional.....	271
Figura 29. Diagrama de barres. Docents participants (N=122) segons la seva experiència professional.....	272
Figura 30. Histograma. Docents participants (N=122) segons la seva edat.	272
Figura 31. Diagrama de sectors. Docents amb experiència docent en pedagogia preventiva sobre la mort.....	273
Figura 32. Histograma. Alumnes participants (N=124) segons la seva edat.....	283
Figura 33. Respostes qualitatives sobre si, com a futur mestre, es voldria abordar la pedagogia preventiva sobre la mort	285
Figura 34. Freqüències sobre les qüestions que s'haurien d'abordar per incrementar el bagatge sobre la mort en la formació inicial (N=106 estudiants).....	296
Figura 35. Freqüències sobre les qüestions que s'haurien d'abordar per incrementar el bagatge sobre la mort en la formació inicial (N=109 mestres).....	297
Figura 36. Freqüències de continguts a treballar en una pedagogia preventiva sobre la mort (N=61 estudiants)	299
Figura 37. Freqüències de continguts a treballar en una pedagogia preventiva sobre la mort (N= 60 mestres)	301
Figura 38. Motius de la mostra d'estudiants pels quals és important un programa pedagògic preventiu a EP	303
Figura 39. Motius de la mostra de mestres pels quals és important un programa pedagògic preventiu a EP	305
Figura 40. Necessitat de tractament del tema de la mort i la finitud humana de forma normalitzada durant l'escolarització (N=48 estudiants)	314
Figura 41. Freqüències de la metodologia a emprar en una pedagogia preventiva sobre la mort (N= 41 estudiants)	325
Figura 42. Freqüències de la metodologia a emprar en una pedagogia preventiva sobre la mort (N= 57 mestres).....	326
Figura 43. Freqüències dels ítems d'avaluació en el document AD2.....	332
Figura 44. Freqüències altres motius de no posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort (N= 28 mestres).....	342

Introducció

No existeix la vida sense la mort, com la mort sense la vida. D'aquesta forma, si viure esdevé quelcom natural i parlar-ne d'aquest fet també, de la mateixa manera hauria de succeir amb la mort. L'ésser humà només té una certesa en aquesta vida i és que mentre es viu, un mateix està morint. La mort esdevé democràtica en tant que no entén de gèneres, cultures i classes socials. Tanmateix, tothom sol tenir una esperança no racional que fa pensar que som éssers infinits. A més, poca gent pensa en la mort quan gaudeix d'una vida sana i feliç fins que succeeix quelcom que amenaci la seva integritat psicofísica o psicosocial. Aquest fet és molt factible quan hom pensa "a mi no em tocarà", tot oblidant-se que la mort és universal. Per tant, és necessari acceptar-la com a realitat irrefutable i aprendre d'ella. Tal i com sosté Tappe (2014) el millor regal que fa la consciència de la mort és la consciència de la vida. Per tant és necessari aprendre a viure sabent que morirem i aprendre a morir sabent que hem de viure.

En el sentit del paràgraf anterior, en aquest estudi es pretén aconseguir l'objectiu principal que és analitzar les percepcions, les necessitats formatives i les actuacions dels mestres en actiu i dels estudiants de grau en Educació Primària enfront la pedagogia preventiva sobre la mort. Les raons principals per dur a terme un estudi d'aquestes característiques són les següents:

- Actualment, la mort pateix un tabú social i professional molt pronunciat. La mort s'evita en la vida quotidiana, fet que repercuteix directament als centres educatius on s'eludeix el tema. A vegades, això repercuteix en el fet que quan mor algun familiar dels infants, dels professors o mor el propi alumne o professor, habitualment no se sap què fer i s'improvisa.
- La mort és un fet real que succeeix i que ningú pot evitar. Cal prendre consciència d'aquest fet, atès que ajudarà a acceptar-la amb més normalitat. En conseqüència, es pot viure més plenament tot cercant el sentit de la vida.
- Antigament, altres institucions s'encarregaven de fer aquesta tasca front la mort, com per exemple l'església. Emperò, cada vegada més la societat se secularitza més i, per tant, no es troba a ningú que pugui abordar aquesta buidor davant les preguntes existencials.
- Avui dia encara és un àmbit inèdit i emergent dins del camp de la pedagogia.
- Tot plegat suposa un repte pedagògic emergent que cal abordar des de les escoles.

La tesi inclou la realització de 12 entrevistes a professionals de reconegut prestigi dins del seu camp del coneixement. L'objectiu principal de la realització d'aquestes entrevistes és dibuixar un mapa amb nocions generals sobre les concepcions que la mort té en els diferents àmbits del coneixement que abordem: pedagogia, psicologia, sociologia i filosofia. A més, es realitzà una avaluació de necessitats formatives i percepcions dels estudiants de 4t de grau en Educació Primària de la Universitat de Lleida (curs 2016/17) i dels mestres en actiu de les escoles públiques de Lleida. Alhora, es dugué a terme una anàlisi documental de propostes didàctiques i programes pedagògics en Accés Obert sobre pedagogia preventiva sobre la mort. Per finalitzar, es proporcionaran eines i estratègies per tal d'abordar

preventivament la mort a l'escola. Mitjançant aquestes nocions, es pretén definir i acceptar la mort des de l'escola de forma prèvia a l'esdeveniment tràgic.

Cal afegir que tot l'estudi s'enfoca a l'Educació Primària i que pot ésser entesa per qualsevol professional de l'educació. Emperò, es fa especial èmfasi a la figura del tutor, atès que és qui coneix més als infants (caràcter, reaccions emocionals, etc.) i, per tant, disposa de més temps per tal de dur a terme una pedagogia de les característiques esmentades.

S'espera que, amb aquesta tesi, es pugui contribuir a disminuir la manca d'informació, recursos i estratègies pedagògiques preventives sobre la mort, de la qual tant m'havia queixat. Alhora, no es pretén en cap cas que aquesta investigació esdevingui quelcom fúnebre i desesperançador; ans al contrari. L'última pretensió és concebre la mort com quelcom normalitzat i inevitable per esdevenir una possibilitat de creixement personal mitjançant el desig de transcendència. En certa forma, aquesta tesi té una part d'exercici egoista i de deconstrucció del propi coneixement i del significat de les pròpies experiències, en la qual espero treure'm l'espina clavada. En definitiva, una forma d'aprendre sobre la mort per tal d'enfocar la vida millor.

De fet, es pretenen respondre una sèrie de preguntes de recerca sobre la pedagogia de la mort:

- Quins han sigut els aspectes sociològics, filosòfics, psicopedagògics i pedagògics que han influït en l'estat de la qüestió de la Pedagogia de la Mort?
- Quines estratègies poden ser emprades per dur a terme un programa pedagògic preventiu sobre la mort en l'àmbit de l'Educació Primària?
- Quines són les percepcions i les actuacions dels mestres en actiu i dels estudiants de quart de grau en Educació Primària enfront la Pedagogia preventiva sobre la Mort?
- Quina és importància té la formació docent enfront la Pedagogia de la Mort?

Per tal d'intentar respondre aquestes preguntes i d'altres que aniran sorgint en el desenvolupament del treball, ens hem plantejat el següent objectiu general: Analitzar les percepcions, les necessitats formatives i les actuacions dels mestres en actiu de les escoles de titularitat pública de la ciutat de Lleida i dels estudiants de grau en Educació Primària de la Universitat de Lleida (UdL) enfront la pedagogia preventiva sobre la mort. Cal dir que la tesi s'estructura en tres grans blocs:

BLOC 1: Marc teòric. En aquesta part s'exposa des de diferents àmbits de coneixement (abans esmentats) tota la literatura sobre Pedagogia de la Mort. Aquest fet m'ha permès partir des del coneixement i des d'una base ferma sobre la temàtica que ens ocupa.

BLOC 2: Marc d'aplicació. L'apartat fa referència a tota la part d'investigació d'aquest projecte. Aquesta ha consistit en fer un estudi de cas sobre les percepcions i necessitats formatives que té el professorat d'escoles públiques de la ciutat de Lleida i els aprenents de

mestre de quart de grau en Educació Primària de la UdL pel que fa a la pedagogia preventiva sobre la mort. En aquest sentit, hem triangulat dades qualitatives i quantitatives amb les dues mostres de població: qüestionaris i grups de discussió. A més, aquestes dades s'han complementat i contrastat amb diferents entrevistes realitzades a 12 experts en la temàtica de la pedagogia de la mort i l'anàlisi documental de diversos programes pedagògics preventius sobre la mort, els quals es troben en Accés Obert.

BLOC 3: Marc conclusiu. Tot el que s'ha exposat fins el moment, ha permès realitzar el marc conclusiu en el qual es realitza la discussió, les conclusions i les limitacions de l'estudi realitzat sobre la pedagogia preventiva sobre la mort.

Fins aquí arriba la introducció per obrir una escletxa en el tabú que pateix la mort en la societat i el món educatiu.

BLOC 1: Marc teòric

BLOC 1: MARC TEÒRIC

CAPÍTOL 1: CONCEPTES

1.1.-Definició Pedagogia de la mort

1.2.-Definició de pedagogia preventiva sobre la mort

1.3.-L'aferrament

1.4.-Analogia entre l'adéu temporal i l'adéu definitiu

1.5.-El dol

1.5.1.-Comprensió de la mort i el dol segons l'edat

1.5.2.-La melangia

1.6.-Percepcions i necessitats formatives

Síntesi del capítol

1.1.-Definició de pedagogia de la mort

El moment en el qual l'ésser humà s'enfronta a la mort, esdevé una crisi evolutiva (Caplan, 1966, citat per Scatena i Correia, 2011; Moraza, 2003; Torralba, 2008b; Peniston, 2015; Park, Lee, Kim, Smith-Stonen, 2016), ja que són aquelles situacions inherents i esperables a les quals cal enfrontar-se durant els diferents moments evolutius del cycle vital. Aquestes crisis trenquen amb la quotidianitat tal com ho fa la mort, la qual és un procés bidireccional (Cantero, 2013): afecta tant al difunt com als éssers estimats del seu entorn. Cal dir, però, que entenem la mort en la línia de Colomo (2016) com quelcom que està influenciat pel prisma social, cultural i científic. És a dir, la concepció que es té de la mort, està influenciada pel context sociocultural, fent que es concebi, com manifesta Cioran (1984, citat per Gala et al., 2002; Wai Ying, 2017; Chau, Cheung, Ho i 2018) com quelcom negatiu, atès que defineix la vida com “el conjunt de funcions que es resisteixen a la mort”. Emperò, en aquesta tesi emprarem la definició de mort que encunyà (Busquet i Duran i Valverde, 2004):

“La mort no s’ha d’entendre tant com un fet (com a moment de morir, com a instant de la destrucció final) sinó com una perspectiva, un horitzó, com a finitud. La finitud, en tan que perspectiva, horitzó, també possibilita la singularitat. La finitud és mentre nosaltres existim. És la meua finitud. La mort individualitza l’home, car el fa un ésser individual, únic, amb una existència pròpia, individual, irrepètible.” (Busquet i Duran i Valverde, 2004: 188)

Tal i com diu Herrán (2011, 2017), ni Comeni en la seva *Didàctica Magna* (1632) va considerar que la mort hagués d’estar entre els coneixements que s’havien d’ensenyar als infants menors de 6 anys, ni Rousseau en el seu *Emili* (1762) va pensar en la seva educació ni va apuntar solucions didàctiques per la mort. Tanmateix, aquest últim considerava necessari ensenyar de forma no-directiva el patiment als nens/es per tal d’aproximar-los a l’aprenentatge d’un altre tabú com és la malaltia terminal. Conceptualment i vivencialment, la mort és un concepte difícil d’acceptar i comprendre per part dels adults, però la seva inclusió és necessària en la pedagogia (Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015).

Una primera definició d’educació per a la mort, la podem trobar a l’Enciclopèdia McMillan (2003):

“El terme educació per a la mort es refereix a la varietat d’activitats educatives i experiències relacionades amb la mort i acapara els temes bàsics, com poden ésser els significats i les actituds cap a la mort, els processos de mort i el dol, i l’atenció a les persones afectades per la mort”. (Enciclopèdia McMillan, 2003: 1)

La pedagogia de la mort engloba tres enfocaments distintius (Herrán i Cortina, 2007; Herrán, 2017):

- Evolutiu: relacionat amb el desenvolupament de la natura.
- Previ a la mort d’algú significatiu.
- Posterior a una pèrdua significativa.

Repensant la classificació i atenyent el criteri del moment en el qual s'ensenya la pedagogia de la mort, es pot reduir la classificació en pedagogia preventiva sobre la mort (prèvia a la mort d'algú significatiu) i la pedagogia pal·liativa sobre la mort (posterior a la pèrdua). En aquest sentit, tal i com s'ha avançat anteriorment, aquest estudi se centrarà en la primera branca: la pedagogia preventiva sobre la mort.

Arnaiz (2003d: 59) afegeix que la pedagogia de la mort “*està formada per un conjunt de propostes metodològiques, idees, destreses i actituds que faciliten a l'alumne l'accés a uns instruments intel·lectuals, afectius per aproximar-se a la comprensió de la fragilitat humana, a la vulnerabilitat y poder així viure donant el valor just a la vida*”. Cal dir, però, que en part discrepem de l'afirmació d'Arnaiz en dir “*fragilitat humana*” atès que hauria de tenir en compte tots els éssers vius. Per exemple, la mort d'un animal pot suposar a un ésser humà un impacte i un dol quasi bé idèntic al que si s'hagués mort un altre ésser humà (tot dependrà de la intensitat dels vincles d'aferrament que comparteix amb els animals i els humans (veure apartat 1.3). Aquest fet el justifiquen Wolfelt (2003), Brower i Peart (2010), Poch (2013), Russell (2016) Ji, Cao i Han (2017) advocant que:

“La mort d'un animal de companyia sempre suposa una pèrdua més profunda del que es percep. S'ha perdut <<un/a company/a>> fidel i amable que acompanyava, donava i requeria un afecte difícilment explicable a aquells que no comparteixen aquesta vivència. [...] Els animals, sobretot les mascotes, estableixen un vincle molt especial amb els seus amos, ja que aquests els hi lliuren molts sentiments.” (Poch, 2013: 54-55)

Altrament, cal dir que la pedagogia de la mort ha de fomentar la normalització de la mateixa des de la perspectiva social i educativa. D'aquesta manera, es trencaria amb l'única lectura que es fa de la mort, la qual és concebuda com a pèrdua i sofriment (Castro i Chinchilla, 1997; Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015) i, alhora, s'aprendria a viure amb les absències dels éssers estimats que han mort (Mèlich, 2011). És a dir, si la mort es tractés amb atenció científica cap a la seva pedagogia, hi hauria un avenç qualitatiu substancial. Convé destacar que l'educació per a la mort es pot abordar de forma pal·liativa (després de la mort d'algú proper) o de forma preventiva (de forma independent a una pèrdua significativa). En el sentit pal·liatiu, la mort s'aborda mitjançant la intervenció pedagògica i l'orientació en els acompanyament educatius (Herrán i Cortina, 2007a).

A més, Herrán i Cortina (2006), Herrán i Cortina (2009), Cortina i Herrán (2011), Rodríguez Herrero, Herrán i Izuzquiza (2013b), Herrán (2015, 2017) i Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina (2015) i Herrán (2017) advocaren que la pedagogia de la mort forma part de quelcom major: l'educació de la consciència¹:

“L'educació per a la mort podria ésser un dels camins per connectar a l'educació ordinària amb l'educació per a l'evolució humana [...]. En la mesura en què l'evolució humana depèn de l'increment de complexitat de consciència i la superació de l'egocentrisme i ambdues vessants depenen del coneixement, considerem que

¹ Entesa com “*La capacitat de visió que dóna el coneixement i com la capacitat de la qual depèn la possible evolució humana, tant en l'àmbit personal com social i filogenètica*” (Herrán, 2015: 35).

l'educació per a la mort és una branca important o una part essencial de l'arbre que ens interessa, l'educació de la consciència.” (Herrán i Cortina, 2006: 65-66)

Aquest fet implica que impregnar la cultura d'una escola amb l'educació per a la mort pot comportar altres beneficis, com és l'educació de la consciència. És a dir, si com a humans som capaços de prendre consciència de la nostra finitud i la dels nostres éssers estimats i, a més, som capaços d'acceptar-la com quelcom normalitzat i quotidià, es realitzarà una expansió del coneixement humà del tot considerable. Tanmateix, a hores d'ara, realitzar aquesta presa de consciència sobre la pròpia mort i la dels altres, és una càrrega insuportable (Marinoff, 2000). Herrán i Cortina (2006: 91-93), Cathcart i Klein (2012) i Noonan, Horsfall, Leonard i Rosenberg (2016) afegixen que per realitzar la pedagogia de la mort que va més enllà de la presa de consciència del concepte, cal fonamentar-se en els següents fets quotidians: la mort, la mortalitat dels éssers humans, l'omnipresència de la mort, la presència d'aquells que van morir, la necessitat de que la mort existeixi i el desig de transcendència. En aquest sentit, ens trobem en la línia de Poch (2009: 63-64) a l'hora de proposar una sèrie d'objectius generals a treballar en la Pedagogia de la Mort:

- Reflexionar sobre la mort en la societat del benestar.
- Prendre consciència que la mort ajuda a viure de forma lliure i amb més sentit el temps de la nostra finitud.
- Explicar als infants que la mort és el final natural de la vida.
- Conèixer la psicologia de l'infant davant la mort i el dol.
- Dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort a l'escola.
- Proporcionar als professionals de l'educació pautes, orientacions pràctiques i propostes didàctiques que ajudin a viure els processos de mort i dol com moments de maduresa i creixement.
- Potenciar que els professionals de l'educació suggereixen i creïn instruments i recursos que facilitin la comunicació i l'intercanvi d'experiències sobre la mort.
- Ajudar a créixer els infants amb la mínima angoixa possible en relació amb la mort. Si no es pot eliminar de tot aquesta angoixa, caldrà reconvertir-la per tal que no es transformi en motiu de desesperança.

En definitiva, apostem per l'educació sobre la mort com una nova pedagogia aplicada (Somerville, 1971; Cortina, 2003c; Cortina, Herrán i Nolla, 2009; Herrán i Cortina, 2009; Rodríguez Herrero, Herrán i Izuzquiza, 2013b), com a àmbit perenne i necessari en les institucions educatives (Girardi, San Gil, Santillán, 2009; Pedrero y Leiva, 2011; Cantero, 2013; Colomo y De Oña, 2014; Herrán, 2015; Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015) i per un canvi conceptual, el qual fou definit per Herrán, González, Navarro, Bravo i Freire (2000, 2001), Cortina i Herrán (2011): *“del tabú a l'imperatiu educatiu”*. Pels factors i característiques que hem anat esmentant, compartim la reflexió de Mantegazza (2006: 153) qui es qüestionà: *“Per què no jugar amb antelació, incorporant la mort, davant de tot, com la seva anticipació i tematització a l'educació tal i com la projectem?”*.

1.2.-Definició de pedagogia preventiva sobre la mort

La pedagogia preventiva² sobre la mort se centra en l'educació de la mateixa, tenint com a base la normalització de la mort (Cortina, Herrán i Nolla, 2009; Girardi, San Gil i Santillán, 2009; Poch, 2009; Asensi, 2012; Benlloch, Vazquez, Boluda i Garcia Bataller, 2015; Epniston, 2015; Head i Smith, 2016; Gao i Slaven, 2017; Campillo Ruiz i Ruiz Arriaza, 2017; Colomo i Cívico, 2018) per tal d'afavorir la formació integral dels educands. En aquest sentit, compartim l'argument de Huisman-Perrin (2003:11) el qual entén el diàleg amb la mort des d'una perspectiva en la qual cal *“considerar-la sense empetir-la, mesurar-la sense minimitzar-la, evocar-la amb precisió sense dilucidar-la no és ni entendre-la ni explicar-la pròpiament dit, tasques racionalment impossibles, sinó que és escoltar-la o domesticar-la per evitar l'horror i la por.”*

Esdevé necessària la presa de consciència sobre la finitud humana, atès que dóna temps per qüestionar-se i reflexionar sobre tot allò que es vol fer durant el temps que es té (Orellán, 2003; Poch, 2009), mentre es reconsidera -o considera per primera vegada- la vida (Aracil, 1998). Alhora, s'afavoreix la superació positiva de les pèrdues que s'hagin patit al llarg de la vida (Castro i Chinchilla, 1997; Colomo, 2016). Entenem per finitud la definició realitzada per Mèlich (2011:15) qui al·legà que som éssers que estem realitzant un trajecte vital fins d'un espai i temps i, afegeix que *“la finitud és sinònim de vida”*. El filòsof afirma que és necessària, i en això estem completament d'acord, la plena consciència de la mort mentre l'humà és viu, estant *hic et nunc* per començar quelcom nou; la nostra vida, la qual serà única i intransferible. D'aquesta manera, apostem per l'aprenentatge del temps i no només en el temps.

Per tant, seguint amb el fil de la definició de finitud, la mort és el final del trajecte de la vida, el qual va encunyar el nom de finitud. D'aquí rau la diferència entre mort i finitud. Mèlich (2011) entén la mort com a condicionant de la finitud; no com a part de la vida. Emperò, nosaltres ens contraposem en part a la tesi de Mèlich, atès que la mort és condicionant de la finitud perquè forma part de la vida. Si no formés part de la vida, la mort no esdevindria cap tipus de condicionant de la finitud.

A més, autors com Kübler-Ross, aposten per una definició de la mort com a *“experiència única, bella, alliberadora, que es viu sense temor i sense angoixa”* (1992a: 16). Cal dir que per realitzar aquesta definició de la mort, Kübler-Ross va tenir moltes experiències com a psiquiatra amb malalts terminals. La doctora els ensenyava a tancar assumptes pendents que tinguessin en vida per tal d'acceptar la seva mort propera i, així, poder morir en pau. Si no es van tancant progressivament els assumptes pendents que es pugin tenir al llarg del transcurs de la vida és impossible viure plenament (Trallero, 2017). Per aquest motiu, pensem que ensenyar que la mort és una experiència vital de la vida, pot ajudar a acceptar de forma més normalitzada la pròpia defunció o la dels altres.

² Entenent la prevenció com *“Conjunt de mesures preses per a evitar, contrarestar o disminuir un risc per a la salut o el benestar d'una persona.”* (TERMCAT, 2011).

Cal afegir que a través de la pedagogia preventiva sobre la mort es pretén tractar la mort amb normalitat, parlant sobre ella anticipadament per tal de poder créixer internament i, així, poder estar preparats per la seva arribada (Gibson, Roberts i Buttery, 1982; Kübler-Ross, 1992; Aracil, 1998; Dolto, 2005; Mantegazza, 2006; Imogie, 2007; Girardi, San Gil i Santillán, 2009; Sáiz Ripoll, 2010; Cantero, 2013; Valenzano, 2015; Gabarró, 2016f). D'aquesta forma, pretenem preparar-nos en el sentit existencial, mitjançant la presa de consciència de l'existència de la mort. En conseqüència, ens estarem preparant per patir el dol de forma menys traumàtica³ i patològica (Aradilla, 2004; Cantero, 2013; Guillén et al. 2013; Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015).

El fet de conèixer les emocions i els fets que desencadena la mort d'un ésser estimat possibilita una elaboració del dol més positiu. Alhora, mitjançant aquesta normalització es pretén que els infants vagin perdent progressivament la por a la mort⁴, acceptar-la com una realitat inevitable dels éssers vius mitjançant la seva deconstrucció conceptual (Frankl, 1946; Poch, 2009; González i Herrán, 2010; Comas i Carmelo, 2014) i per, així, potenciar la concepció de la mort com una eina possibilitadora de creixement personal, atès que pot esdevenir la brúixola que defineixi el sentit que es vulgui donar a la vida. D'aquest mode, partint de la consciència de la finitud humana, es pot aprendre la importància del *carpe diem* per viure amb més plenitud, energia i ímpetu -allò que Schopenhauer anomenà "voluntat" (Mèlich, 2008; Cathcart i Klein, 2012). Bermejo (2003: 124-125) al·legà que aquest fet ens aporta tres aprenentatges clau:

- Valorar el que tenim. En aquesta línia, Cabodevilla (citada per Poch, 2006) es qüestiona la nostra mínima capacitat de valorar allò que som i tenim, els quals ens provoquen més dolor quan desapareixen que goig mentre són vius.
- Allunyar preocupacions i desitjos trivials.
- Autoconsciència que la pròpia existència no pot postposar-no ("no deixar per demà el que pots fer avui").

A més, Kübler-Ross (1992a) i Griscom (2000) conceben la mort, i en definitiva tots les pèrdues que patim, com quelcom que ens ajuda a créixer personalment. És a dir, els individus que viuen sense tenir en compte la mort, deixen escapar moltes ocasions per créixer, tal que no gaudeixen en plenitud. D'aquesta forma, s'aposta per prendre's la vida com un repte on es posen a prova les capacitats i la força d'hom. Per contra, Osho (2011) al·legà que l'existència és molt lúdica i no és per fer-se preguntes, sinó per viure-la intensament, amb alegria i sense preocupar-se en absolut pel sentit de l'existència. Nosaltres som del parer que cal viure intensament el moment present, però prenent consciència de la necessitat de saber quin rumb es vol donar a la vida. Des del nostre punt de vista, creiem que cal saber quin sentit volem donar-li a la nostra vida per tal de fer-a única i transcendent.

³ Entenent les situacions traumàtiques com "aquella que constitueix una amenaça per a la integritat física o psicològica de la persona" (Aradilla, 2004: 104).

⁴ Cal recordar que tal i com sostenen Herrán (1997) i Gorosabel-Odriozola i León-Mejía (2016) la mort no causa por de forma instintiva, si no que la crea les creences que es puguin tenir al voltant de la mateixa.

En definitiva, des d'aquesta perspectiva i tal i com apunta Kübler-Ross (1992a: 40) *“morir no és, necessàriament, un assumpte trist i terrible [...] la mort ésser tan simple i poc complicada com ho és la vida, si no la convertim en un malson”*. Els ciutadans de les cultures occidentals, no estem preparats ni hem rebut cap tipus de preparació per rebre la mort com quelcom normalitzat (Marinoff, 1999). Per tant, esdevé una urgència social, humana i pedagògica rebre més formació sobre la finitud, la mort i el dol. Tal i com al·legà Poch (2013: 110): *“Aprendre que no som omnipotents és altament instructiu, ens serveix per conèixer el profund significat de valors ètics com l'amistat, la compassió, la paciència, la solidaritat... Educar en valors a través de situacions límit tan dures com el sofriment i la mort no deixa de ser un exercici pedagògic insubstituïble, i una lliçó irrepetible de realisme i humilitat.”*. Apostem per la pedagogia preventiva sobre la mort des de les seves diverses funcions, les quals de forma ínfima o nul·la s'han desenvolupat a les escoles:

- Normalització del concepte de mort (procés d'eliminació del tabú).
- Aprendre a viure el moment o *Carpe diem*.
- Importància de la cerca del sentit de la vida mitjançant el desig de transcendència.

1.3.-El vincle d'aferrament

El vincle d'aferrament⁵ és un factor fonamental i la base per comprendre perquè els éssers humans passen el dol després de la mort d'un ésser estimat, atès que estem d'acord amb Bowlby (1998b), Poletti i Dobbs (2004) i Montuori (2013) al·legant que depenent del tipus de vincle que tingui l'individu amb el difunt, es tindrà un grau o altre de sofriment i dolor produïts per la seva desaparició o mort. En aquest sentit, Bowlby (1998b) i Worden (2008) afirmaren que si es comprèn en profunditat què suposen els vincles d'aferrament, es comprendrà el significat de l'impacte d'una pèrdua i la conducta que es produeix en conseqüència.

Un altre actor important que està directament vinculat amb l'aferrament és la por a la mort, atès que la majoria dels humans desenvolupen aquesta emoció per por a perdre als seus éssers estimats (Orellán, 2003; Carmelo, 2006; Cortina i Herrán, 2011; Carmelo i Comas, 2014; Colomo, Gabarda i MotoS (2018). En aquest sentit, Morin (1999) afegí que quan l'humà observa el cadàver d'un ésser estimat, el primer s'afronta inconscientment a la seva pròpia mortalitat (i a tot allò que comporta: desaparició de la individualitat, descomposició del cos físic, etc.) i, per tant, davant del difunt apareix la por a la mort.

Es podria dir que el fundador de la teoria de l'aferrament fou Bowlby (1998a; 1998b). El psicòleg i psiquiatra defineix l'aferrament com la disposició que tenen els infants com a mereixedors d'afecte; confiança en les pròpies capacitats per obtenir el que necessita; resoldre problemes i confiar en els altres. Cal dir que Bowlby (1998b: 41) afegí que *“el primer lligam d'aferrament que estableix l'infant és amb la mare, la qual esdevé la primera*

⁵ Terme que prové de l'anglès *“theory attachment”*, el fundador del qual fou Bowlby (1969). En castellà es tradueix com *“apego”*.

figura d'aferrament o recolzament". Per tant, la primera pèrdua que patim de forma simbòlica és el naixement, atès que ens separem del ventre de la mare (Bowlby, 1998b; Baum, 2003; Poch, 2013). Posteriorment, els infants van establir relacions d'aferrament amb altres membres de la mateixa família o de l'entorn més proper.

En el cas que es trenqués la relació d'aferrament amb la mare, els infants tindrien, en conseqüència, ansietat i, fins i tot, Bowlby afirmà que podrien patir futurs problemes de comportament (Bowlby, 1998b). Tal i com apunten Guillén et al. (2013) un altre trencament molt significatiu que es té amb la mare és el deslletament, el qual pot provocar regressions en el nadó i poden tenir reaccions en la seva psicomotricitat i psicossomàtica (major tendència a emmalaltir: otitis, refredats, diarrees, etc.). Per tant, totes les primeres relacions i pèrdues que estableixi l'infant marcaran el desenvolupament de les relacions futures que pugui tenir amb altres persones. Cal dir que els mecanismes per afrontar aquesta separació i pèrdua són similars als dels infants i adults quan afronten la pèrdua d'un ésser estimat. És a dir, la teoria de l'aferrament i les fases del dol tenen una gran similitud.

Les primeres relacions afectives de l'infant marquen un patró de relació afectiva, la qual funciona com a prototip o model intern d'aferrament. Aquest servirà de guia per interpretar experiències i orientar les relacions futures d'aferrament (Soares i Dias, 2007, citat per Bustamante, Barona i Barco, 2010). Aquests models interns d'aferrament es formen a partir d'experiències reals, les expectatives, les creences, les emocions i la resposta de la figura d'aferrament.

Autors com Penagos, Rodríguez i Castro (2006; citat per Bustamante, Barona i Barco, 2010) i Worden (2008) reforcen la teoria de Bowlby i apel·len la importància de les primeres relacions que estableixen els infants, atès que aquestes marcaran les relacions futures amb altres persones, de la mateixa forma que ho poden fer les morts en la infància, atès que són un factor de risc de futurs quadres depressius, trastorns d'ansietat o dols patològics (Montuori, 2013). Aquests models mentals inclouen les expectatives que hom té sobre si mateix i sobre els altres. En definitiva, els vincles d'aferrament marquen les formes de relació que s'establiran al llarg de la vida. Tal i com afegeixen Bustamante, Barona i Barco (2010), la seguretat i la confiança que proporcioni la figura d'aferrament, dóna una base segura per tal d'explorar el món.

Cal afegir que podem trobar tres tipus d'aferrament:

- Aferrament segur: Les persones amb aquest tipus d'aferrament, tendeixen a confiar en els altres, són oberts, receptius a establir vincles afectius i no els preocupa ésser abandonats (Bustamante, Barona i Barco, 2010).
- Aferrament preocupat: Els individus amb aquesta tipologia d'aferrament tendeixen a estar preocupats pel seu estat emocional i per la incertesa amb la seva figura d'aferrament. En termes generals, tenen por a relacionar-se amb altres i tenen una

autoimatge negativa (Páez Rovira, Fernández Sedano, Campos, Zubieta i Casullo, 2006, citats per Bustamante, Barona i Barco, 2010).

- Aferrament rebutjant o desaferrament: Els subjectes amb aquest tipus d'aferrament solen tenir un menor coneixement en les formes de regular les emocions interpersonals (Páez Rovira, Fernández Sedano, Campos, Zubieta i Casullo, 2006, citats per Bustamante, Barona i Barco, 2010). Tanmateix, aquests últims autors contradiuen els estudis abans esmentats, atès que en la seva recerca en un grup d'adolescents d'institut, els quals sabien reglar les seves emocions per tal d'establir límits i mantenir una distància en les relacions amb els altres per mantenir la seva independència.

En definitiva, l'objectiu clau que persegueix l'aferrament és el manteniment del vincle afectiu. Per tant, Bowlby (1998b) i Worden (2008) relacionen el dol amb la resposta adaptativa que es dona a la pèrdua del vincle afectiu. És a dir, tal i com esmentàvem anteriorment, les reaccions del dol són similars a les que causa la ruptura amb la figura d'aferrament principal, com per exemple, la mare.

Cal afegir que quan l'ésser estimat no té una gran importància per l'individu (no li té aferrament), la qual es forma mitjançant la relació interpersonal, no s'arriba a formar la melangia o el dol. Aquests dos termes els exposarem en apartats posteriors.

Díaz Teba (2004) afirmà que a causa de l'aferrament podria ser que els humans vulguem perdurar i no morir. Tanmateix i tal i com desenvoluparem en apartats posteriors, Plató parla en certa manera del desaferrament des de la veu del seu mestre Sòcrates. Aquest fet el podem veure reflectit en el moment que diu que mitjançant la filosofia s'aprèn a morir. És a dir, la filosofia ajuda a "despegar-se" de tot allò material que ens envolta mentre vivim.

Pel que fa a les famílies en relació a la mort i el dol, serà important que com a professionals de l'educació els remarquem el fet que es cuidin, atès que si ho fan ells mateixos, estaran cuidant dels seus fills. Tal i com hem estat comentant, els pares (sobretot la mare), són la figura d'aferrament més primerenca dels infants i, per aquest motiu, cal que siguin accessibles i responguin a les preguntes dels seus fills (Alemán Méndez, 1998; Poch, 2006). Aquest fet pot suposar que molts pares s'enfrontin a la mort; el tabú del qual intenten evadir-se.

1.4.-Analogia entre l'adéu temporal i l'adéu definitiu

La mort també requereix dosis de petites morts continuades que, poc a poc, revelen el veritable sentit de la vida (Griscom, 2000; Poch, 2006; Cortina, Herrán i Nolla, 2009; Esquerda i Agustí, 2010; Santamaría, 2010; Cortina i Herrán, 2011; Serra Llanas, 2014), ja que la vida és, tal i com digué Poch (2013), un camí de continuades pèrdues.

Kübler-Ross (1992a) i Feijoo i Pardo (2003) afegiren que molta gent en el moment en el qual perd i esquinça una feina, una possessió immobiliària, documents rellevants, una empresa, joies valuoses, un amic, una casa, un animal, canvia de país, se separa de la parella, etc., viu fases similars a les d'un dol. Són, tal i com ella ho anomena, "petites morts" i es viuen des de la infància (Lee, 1995): pèrdua de la innocència, de la fantasia infantil (per poder comprendre la realitat), el cos d'infant (per aconseguir un d'adult) i el fet que et deixi de cuida la figura d'aferrament per esdevenir autònom. Tal i com apel·là Lee (1995: 189): *"La infantesa consisteix en l'abandonament d'una sèrie de coses amb l'objecte d'aconseguir unes altres"*. És el que Guillén et al, (2013: 497) anomenen "transicions psicosocials".

És important afegir que caldrà parar especial atenció als processos migratoris, atès que viuen més d'un dol alhora i, per tant, l'elaboració dels dols serà més complexa. Tizón (2000, citat per Poch, 2013:55) cita els set dols que viuen simultàniament les persones que estan immerses en processos migratoris:

- Per la família i els amics, que en general es queden al lloc d'origen; en ocasions, fins i tot, la família nuclear.
- Per la llengua.
- Per altres elements culturals.
- Per la terra.
- Per la pèrdua de contacte amb el grup ètnic o nacional.
- Per causa dels riscos físics lligats a la migració.

Kübler-Ross (1992a) afirmà que tot sofriment genera coneixement. En aquest sentit, altres autors com Herrán (1997), Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire (2000), Neimeyer (2002), Moraza (2003), Pacheco (2003), Larrull (2005), Santamaría (2010), Cortina i Herrán (2011), Zapata (2011), Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina (2012), Herrán (2015) i Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina (2015) també anomenen el concepte de "petites morts" com a "morts parcials". Els autors posen de relleu la importància de les morts parcials, les quals defineixen com les pèrdues que experimentem els éssers humans al llarg de la nostra vida. Aquestes morts quotidianes possibiliten, des de la vessant pedagògica, la presa de consciència de la mort definitiva, la preparació de la pròpia mort i la dels éssers estimats i el desenvolupament personal. Si s'escolta i acompanya l'infant en aquestes "morts parcials" se li permetrà fer un creixement maduratiu. A més, la forma en que l'infant afronti a aquestes pèrdues pot donar pistes sobre fins a quin punt és capaç de gestionar les adversitats (Esquerda i Agustí, 2010).

Cal dir que existeixen diverses tipologies de petites morts. Tanmateix, volem diferenciar dos tipus de pèrdues (Poch, 2009): les pèrdues físiques (quelcom tangible, com per exemple la pèrdua d'una part d'un cos, una malaltia crònica o la mort d'un ésser estimat) i psicològiques o simbòliques (quelcom intangible, com per exemple, la pèrdua d'un somni, una relació personal, l'autoestima, la llibertat, etc.). Les pèrdues físiques sempre comporten una pèrdua psicològica, però no a la inversa.

Poch i Herrero (2003), Feijoo i Pardo (2003) i Serra Llanas (2014) afegeixen que per dur a terme una pedagogia de la vida i de la mort (un fet comporta l'altre i viceversa) cal desenvolupar, mitjançant la reflexió, els valors que es generen en les petites morts abans esmentades. D'aquesta forma, es començaria a establir i desenvolupar un ventall de possibilitats de resposta per afrontar les posteriors pèrdues. En definitiva, consistiria a aprendre a través de la mort i el sofriment, atès que la vida està plena de petites i grans pèrdues.

Les “petites morts” ens poden donar peu a parlar amb els infants sobre la mort, atès que poden desencadenar processos similars als de quan mor un ésser estimat (Montuori, 2013). Podem aprofitar els esdeveniments quotidians i naturals de la vida per començar a introduir el concepte de mort per, després, desenvolupar la idea d'una forma més completa i complexa. D'aquesta forma, no sentiran que la mort és quelcom abstracte, llunyà i que “a mi no em pot passar”; si no que podran ho experimentar com quelcom real. Alhora, estem d'acord amb Poch (2013: 22) qui afirmà que qui no s'afronta a les pèrdues quotidianes des de petit, li resultarà més difícil l'elaboració del dol per la mort d'un ésser estimat: *“Si des de la infància aprenem a afrontar les pèrdues, a viure-les, a abandonar l'etapa anterior i a començar-ne una de nova, estarem preparats per a la pèrdua definitiva i el gran dol que suposa la mort de les persones estimades. Com han dit diversos pensadors i psicòlegs, elaborar una pèrdua sempre és una manera de madurar.”*

En aquesta tesi no volem dir que els éssers humans no hàgim de sofrir per créixer personalment a través de la mort, però sí que creiem que amb la pedagogia preventiva sobre la mort podrem oferir pautes i orientacions per aconseguir aprendre a normalitzar la mort mitjançant el coneixement previ dels alumnes.

1.5.-El dol

Multitud d'autors han definit al llarg del temps el concepte de dol des de diferents disciplines. Tanmateix, cal recordar que etimològicament parlant, el terme dol prové del llatí *dolus* (dolor).

Guic i Salas (2005: 195) defineixen el dol com *“la reacció davant una pèrdua que pot ésser la mort d'un ésser estimat, però també la pèrdua de quelcom físic o simbòlic de la qual, la seva elaboració no depèn del pas del temps, si no del treball que es realitzi.”* En altres paraules, són els processos psicològics i psicosocials que sorgeixen després de la pèrdua d'un ésser estimat (Bermejo, 2003; Dollenz, 2003; Poch, 2005, 2006; AECC, 2008). Per tant, contràriament al que advoquen Quiles et al. (2007), considerem que el dol no només es pateix quan mor un ésser estimat. En aquesta línia, la guia de dol elaborada per la Unidad de Apoyo Psicológico de Parques de la Paz Parcesa (2015: 2), la qual recolzen Feijoo i Pardo (2003) i Esquerda i Agustí (2010) defineixen el dol com *“el temps durant el qual fem, sentim i pensem coses especials que ens ajuden a assumir de forma saludable l'absència de l'ésser*

estimat. El període de dol és, per tant, natural i necessari.” A més, afegeixen que durant aquest període de temps se sent dolor (habitualment, en forma de nostàlgia cap a l'ésser estimat que ha mort), el qual, pot ser, que no desaparegui mai. Emperò, l'angoixa sí que acaba desapareixent i l'enyorança es transforma en records (Alemán, 1998).

Cal afegir que el Programa de Salud Infantil y Adolescente de Andalucía (2014) i Miret (1998) observen que passar les diferents etapes del dol d'una forma sana fins assimilar la pèrdua és fonamental pels infants. Aquest fet no és equivalent a no sofrir, ans al contrari: cal passar totes les fases del dol de forma efectiva, tot i que no calgui passar-les totes de forma cronològica (Neimeyer, 2002; Montuori, 2013). Alhora, les fases del dol esdevenen un escenari per tal d'interpretar les reaccions emocionals de la persona que pateix el dol. Per tant, no estan estandarditzades ni són universals. Cal dir que durant el dol poden haver regressions on la persona en dol torna a sentir coses de fases anteriors (Jülicher, 2004). Així, el dol esdevé un procés en espiral i, de forma més intensa, succeeix en els nens, atès que aniran passant i repetint les fases del dol (i, fins i tot, a vegades no es passa per totes, tal i com al·leguen Poletti i Dobbs, 2004; Carmelo, 2006 i Quiles et al., 2007) per tal d'anar-lo elaborant cada vegada amb major profunditat (Gabarró, 2016d). En definitiva, el dol no passa de forma lineal i una fase rere l'altra; ans al contrari, són fases indicatives i que poden anar retornant, esdevenint així una espiral progressiva.

Díaz Facio (1998), Neimeyer (2000, citat per Guic i Salas, 2005) i Worden (2008) afegeixen que el dol comporta la interacció d'un conjunt de factors condicionants de processos psíquics, somàtics i culturals (vegeu la taula 1). Alhora, Neimeyer afirmà que també són de vital importància els significats únics de l'individu que està en procés de dol, atès que hauran de ser reconstruïts. És a dir, la tristesa (factor psíquic) que envaeix l'individu després de la mort de l'ésser estimat, pot suposar efectes somàtics (per exemple: pèrdua de gana i, per tant, de pes) i culturals, com pot ésser el menyspreu que es fa culturalment a la mort. En definitiva, es marca l'inici d'una transformació de la relació amb el difunt i la transformació d'un mateix per tal d'humanitzar la vida (Orellana, 1999; Sacks, 2007; Muñoz Gallego-Mariné, 2010; Servei del Dol de Ponent, 2016).

És un fet irrefutable i innegable que qualsevol pèrdua comporta un patiment profund, els quals, fins i tot, pot comportar problemes de salut. En aquest sentit, un dol positiu i saludable s'esdevindrà quan s'entengui que el dol que s'està passant és el resultat de l'afecte i amor que sentíem pel difunt (Serra Llanas, 2014).

Taula 1. Factors que influeixen en el procés de dol de cada individu

Factors psicològics	<p>Factors de l'individu en procés de dol:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Personalitat, nivell maduratiu, intel·ligència, salut mental. -Experiències passades de dol. -Pèrdues secundàries: nombre, tipus i qualitat (per exemple, el rol que ocupava el difunt dins del sistema familiar). -Altres crisi i estressors concurrents. -Percepció de realització del difunt en vida. -Creences religioses, filosòfiques i valors. <p>Factors de relació:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mort d'altres d'éssers estimats. -Assumptes pendents. -Qualitat de la relació perduda. -Dependència respecte al mort <p>Factors de la mort:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Circumstàncies particulars: mort sobtada, mort esperada, durada de la malaltia prèvia, l'edat del difunt, existència de dol anticipat⁶, records dolorosos del procés.
Factors socials	<ul style="list-style-type: none"> -L'entorn sociocultural. -Circumstàncies socioeconòmiques -El sistema de suport social de l'individu. -Estatus educacional i econòmic. -Ritus funeraris. -Projectes truncats.
Factors fisiològics	<ul style="list-style-type: none"> -Drogues i sedants. -Salut física. -Nutrició. -Descans i son. -Exercici.

Taula adaptada de Bowlby (1998b), Feijoo i Pardo (2003), Pacheco (2003), Poletti i Dobbs (2004), Worden (2008), Gil-Julità, Bellver i Ballester (2008) i Niemeyer (2002).

Sen (2011), Worden (2008) i Colomo (2016) apel·len a l'autenticitat de la no transferibilitat del dolor i el buit que causa la mort d'un ésser estimat. Per tant, el dol esdevé un procés personal i únic per a cada individu (Carmelo, 2000; AECC, 2008; Muñoz Gallego-Mariné,

⁶ Entès com “el procés d'experiències, emocions, sentiments, reaccions i defenses psicològiques que presenta una persona davant el coneixement de la mort pròxima anunciada d'un ésser proper (estimat o significatiu)” (Cobo, 2001: 4).

2010). En conseqüència, l'elaboració del dol també serà única i intransferible. Per aquest motiu, no hi ha un període establert per al dol. En aquest sentit, cada infant té la seva forma d'afrontar el dolor del dol, tot depenent de l'entorn, l'edat, el seu grau de maduresa i les circumstàncies de la mort, entre d'altres. Sullivan (2013) afegeix que el procés de dol afronta les persones amb la pregunta que obre la defunció del subjecte que estimava. Una de les conseqüències més directes és que el subjecte viu pugui sentir que amb el difunt ha mort una part d'ell (Díaz Facio, 1998; Torralba, 2008). És a dir, quan mor un ésser estimat, l'humà ha de comprendre que a aquell individu ja no el veurà ni sentirà més. Per tant, una part de la seva quotidianitat s'ha perdut. En aquest sentit, serà important el fet de ressituar simbòlicament el difunt en la vida de l'individu viu.

En definitiva, elaborar el dol és un treball (Jülicher, 1999; Guic i Salas, 2005; Dollenz, 2003; Esquerda i Agustí, 2010), atès que requereix energia física i emocional i té repercussions en la forma de pensar, sentir i actuar. Cal afegir, que l'objectiu d'aquesta elaboració i treball és el desencadenament del dol, esdevenint així el subjecte conscient del seu procés i, així, el pugui viure de la forma més positiva possible. Els mateixos autors afegeixen que els éssers humans no estan preparats per afrontar el treball del dol durant un llarg període de temps.

Cal dir que el dol abasta des de la pèrdua del present amb l'ésser estimat com les expectatives de futur i il·lusions que es podien tenir envers el mateix (Guic i Salas, 2005; Santamaría, 2010). A més, habitualment, ni ells com a subjectes portadors del dol ni el seu entorn proper entenen o avaluen positivament i amb normalitat el treball del dol, com si fos una metamorfosi personal (Serra Llanas, 2014). Per aquest motiu, l'entorn social de l'individu tendeix a no oferir recolzament emocional per tal d'afrontar els sentiments que genera la pèrdua. En aquest sentit, manca un factor molt important per tal d'elaborar el dol satisfactòriament: l'acompanyament de les persones més properes. Bowlby (1998b) afegeix que és de vital importància d'un acompanyament des de l'entorn social de l'individu.

Un dels factors pels quals es dificulta l'elaboració d'un dol normal és l'existència de vincles afectius amb el difunt, atès que aquest fet comporta implícitament l'impuls a la cerca de la persona que ha mort. En definitiva, Bowlby (1998b: 56) apunta que un dol crònic significa *“quedar-se en la fase d'enyorança, cerca i absència d'aflicció en la fase d'estaborniment”*. Cal afegir que Arnaiz (2003d), Nolla (2000), Esquerda i Agustí (2010) i Scott, Wallace i Audsley (2017) aposten per una pedagogia del dol⁷ des de l'escola, en la qual el professional de l'educació proporciona eines i estratègies als infants per tal de facilitar l'elaboració de la pèrdua mitjançant el treball del dol. En aquest sentit, en aquesta tesi creiem fermament que existeix una necessitat social i educativa de la pedagogia preventiva i pal·liativa sobre la mort i el dol. Tanmateix, nosaltres ens centrarem en la part preventiva (abans de l'esdeveniment tràgic), però sense perdre de vista la mort i tot allò que comporta.

⁷ Entesa com *“La pedagogia del dol s'aplica quan hi ha hagut una pèrdua que ens exigeix enfrontar-nos a la realitat i demana eines per alluejar el dolor i donar suport”* (Nolla, 2000: 89).

Worden (2008) entén el dol com una successió de tasques, en lloc de fases per tal d'aconseguir un dol efectiu i sa. Per tant, aquesta definició és una concepció més activa del procés de dol (Guic i Salas, 2005). Alhora, Neimeyer (2002) analitza el dol des de la perspectiva constructivista, atès que creu que el dol suposa una reconstrucció de significats i destaca la part particular i activa en el procés de dol, a diferència de l'universal i passiu dels autors més tradicionals. La diferència del model que proposa Neimeyer (2002) i Montuori (2013) és que aquest últim aporta quelcom diferent dels models tradicionals: la fase de reorganització o restabliment, l'objectiu de la qual està determinada per la concepció del dol elaborat. A més, recorre a la necessitat de transformar les relacions amb el difunt (aprendre que ell/a ja no "és"; sinó "era"), en lloc de posar-los-hi fi. En definitiva, la relació en vida mitjançant la presència física passaria a ser una relació simbòlica, en la qual sempre es tindrien en compte els records de l'ésser estimat que ha mort.

En aquesta línia, Worden (2008: 56-93) descriu quatre tasques que l'infant ha de fer per resoldre un dol: acceptar la realitat de la pèrdua, patir la pena, ajustar-se a l'ambient on el difunt no hi és i ubicar-lo de nou a la nostra vida trobant formes de commemorar-ho. Com es faci i en quin temps, dependrà de cada persona, de les seves capacitats i de les circumstàncies. El fet d'emprar el terme tasques i no fases implica que el subjecte en dol té poder i legitimitat per evolucionar en el treball del dol. A més, tal i com hem esmentat abans, Worden afirma que si es realitzen les quatre tasques, es pot considerar que el dol ha finalitzat i l'individu en dol recobra l'interès per viure. Les tasques que defineix Worden (2008) i ampliat per Colomo (2016) són les següents:

- Acceptar la realitat de la pèrdua. En aquesta fase s'entén que l'individu que ha mort no tornarà i es replanteja la pròpia mortalitat i la dels nostres éssers estimats.
- Treballar les emocions i el dolor de la pèrdua. S'intenten evitar símptomes de conducta disfuncional i es tracta d'interrompre les relacions passades i les situacions que són irreversibles.
- Adaptar-se a un mitjà on el difunt és absent. S'assumeixen rols diferents tenint en compte que el difunt no tornarà mai més.
- Recol·locar emocionalment el difunt i continuar vivint. Cal ressituar la imatge del difunt dins de la biografia de la persona en dol, trobant-li així un lloc emocional, fet que no comporta l'oblit.

A més, podem adaptar aquestes quatre tasques al desenvolupament dels infants. En aquest sentit, Serra Llanas (2014: 205-206) ens ofereix una sèrie d'ítems que caldrà observar –de forma adaptada, tenint en compte les etapes de desenvolupament i maduresa dels nens-, per tal de saber si el dol ha finalitzat:

- L'infant és capaç de parlar obertament de la persona estimada que ha mort.
- Deixa de sentir la necessitat de plorar intensament i ja no sent opressió a la boca de l'estómac.

- Comprèn que després de la mort d'un ésser estimat la vida de les persones que queden no torna a ser exactament la mateixa.
- És capaç d'entendre que les onades de dolor tenen relació amb l'amor i que formen part del camí.
- Ha après quin és el valor dels rituals.
- Quan ja no sent ràbia i té ganes de relacionar-se o d'ajudar els altres per trobar un sentit a la vida sense sentir-se culpable.

Emperò, si no es realitzen correctament les fases o tasques del dol o hi ha un desig/obligació social d'expressar felicitat aparent, en comptes de passar les diverses etapes, pot evocar a que, posteriorment, hi hagi complicacions.

Tanmateix, hem de destacar l'assaig de Freud anomenat *Duelo y melancolía* (1917), en el qual escriu una definició que s'emprarà posteriorment per realitzar-ne d'altres. No només s'utilitzarà des de la vessant psicoanalítica, sinó que s'ha emprat des d'altres àmbits del coneixement per establir la concepció del dol. Convé destacar que aquest assaig el va escriure durant la Primera Guerra Mundial, època en la qual es començava a excloure el dol de la vida pública. Mesa (2012) afegeix en el seu estudi que a l'obra de Freud és difícil saber si l'elaboració del dol dels éssers humans es modifica en funció de l'època.

En certa manera, Freud proposa una forma de dol en el qual hi ha dues vessants antagòniques (Mesa, 2001): una tendència empeny a continuar vivint i l'altra a mantenir-se al costat de la mort. Tot i això, Freud considera el dol un afecte "normal" i el compara, fins i tot, amb l' enamorament. Per aquest motiu, entenem que en aquest sentit el dol no esdevé una patologia. Emperò, la definició de dol que ens proposa el psicoanalista (1917) és la següent:

"El dol és, per regla general, la reacció enfront la pèrdua d'una persona estimada o d'una abstracció que faci la funció, com la pàtria, la llibertat, un ideal, etc. [...] Cosa molt digna de notar-se, a més, tot i que el dol porta amb si greus desviacions de la conducta normal en la vida. [...] Confiem que passat cert temps el superarà, i jutgem inoportú i àdhuc nociu pertorbar-ho". (Freud, 1917: 2)

Freud continua dient que el dol intens representa la reacció a la pèrdua d'un ésser estimat, la qual incorpora dolor a l'estat d'ànim, la interrupció en l'interès pel món exterior, la pèrdua de la capacitat per triar de nou un objecte amorós i l'aïllament de tota activitat que no tingui relació amb el record del difunt. En definitiva, el dol no deixa que es duguin a terme altres activitats que no tinguin a veure amb la pèrdua de l'ésser estimat.

A més, de l'estudi de "*Duelo y melancolía*" (Freud, 1917) es poden extreure les fases del dol:

- El primer avenç consisteix en que l'individu sap que el seu ésser estimat ha mort. Aquest fet retira les càrregues de libido que es tenia envers el difunt. La primera resposta a aquesta circumstància és la negació de la mort.
- En el segon avenç, l'individu s'adona de la realitat de la mort, però la resposta del mateix és lenta i produeix dolor.
- En el tercer avenç, hom s'ha independitzat de la exigència de la realitat. Per tant, el subjecte conserva la seva existència psíquica (Mesa, 2012).
- En el quart avenç no es deixa d'insistir en la desaparició de l'ésser estimat i, per tant, en la seva falta.
- Per últim, es renuncia a l'ésser estimat el qual ha suposat un despreniment de libido envers ell. Aquest fet possibilita a l'individu optar, de nou, a la vida.

El psicoanalista considera que el dol és un procés lent i dolorós (Mesa, 2012) que cal que l'individu treballi. És un procés el qual, segons la psicoanàlisi, no s'intervé en el dol directament per tal d'accelerar el seu procés, impedir-lo o eliminar el dolor de l'individu que ha patit la pèrdua. Tanmateix, quan el dol finalitza, queda el jo lliure i exempt de tota inhibició. Cal afegir que Freud, posteriorment, després de morir la seva filla i el seu nét, parla de "dolorosa incurabilitat".

Espinosa (2010) advoca que en aquest assaig, Freud dona una resposta que fa qüestionar les idees de la seva època. D'aquesta manera, fa del dol un treball, on la necessitat esdevé en l'àmbit psíquic, fet que la societat omet. En definitiva, el pare de la psicoanàlisi va posar èmfasi en l'estudi de la part intrapsíquica de l'individu en dol i, sobre tot, de la percepció que té del món, atès que el procés de dol dependrà d'aquestes interpretacions sobre la realitat exterior. Emperò, resulta d'especial importància subratllar que, posteriorment, Freud (1917) al·legà la necessitat de canviar la visió catastrofista que tenen els humans vers la mort.

Cal afegir que des de la psicoanàlisi es contempen tres vies per intervenir en processos de dol: la intervenció de la realitat pel simbòlic (el subjecte ha de processar la pèrdua i, per tant, realitzar el seu dol per tramitar-lo per la via simbòlica mitjançant rituals, per exemple); la via imaginària (no s'admet de forma definitiva i es creu en altres tipologies de vida, reencarnacions, transmigracions d'ànimes etc.) i la intervenció del real pel real (omissió del dolor de la pèrdua, fet propi de la nostra època).

D'aquesta manera, el dol exigeix un cert treball a les nostres emocions. Per tant, aquesta feina ha de ser realitzada, atès que si no ho fem, ens exposem a emmalaltir (Mesa, 2001). Dollenz (2003), Uribe (2015) i Dodd, Guerin, Delaney i Dodd (2017) manifesten que el dol patològic (també anomenat dol complicat o, segons el DSM-V, trastorn persistent del dol complicat -TPDC) comporta una incapacitat per afrontar el dol i, per tant, impedeix el benestar emocional. Cal recordar que en el CIE-10-ES (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2016), afirma que la tristesa per un dol que duri més de tres mesos, i el dol no s'hagi elaborat en un any o any i mig (Carmelo, 2000; Dollenz, 2003; García Brisach i Calvo, 2012), pot considerar-se depressió. A més, el DSM-IV recomana no diagnosticar

depressió en els casos de dol, excepte que aquest hagi durat almenys dos mesos i tingui característiques de la depressió, entesa com “trastorn mental freqüent que es caracteritza per la presència de tristesa, pèrdua d’interès o plaer, sentiments de culpa o manca d’autoestima, trastorn del son o d’apetit, sensació de cansament i falta de concentració” (OMS, 2017). Aquest criteri diagnòstic portà molta controvèrsia i, per aquest motiu, el DSM-V (2013) proposa eliminar-lo, atès que s’entén que la majoria de depressions apareixen per factors estressants de la vida dels individus. D’aquesta forma, s’evita medicalitzar el dol.

Taula 2. Diferències entre depressió i dol

Dol	Depressió
Identificació normal amb el difunt.	Sobreidentificació amb el difunt.
Autoculpabilitat en relació a com va tractar al difunt.	Possible ideació suïcida.
Els símptomes disminueixen amb el temps.	Autoculpabilitat global.
Evoca empatia i simpatia.	Els símptomes no disminueixen i poden empitjorar.
Respon al reforç positiu i al contacte social.	Evoca irritabilitat.
Els símptomes del dol no responen a fàrmacs.	Aïllament social.
	Els símptomes de la depressió responen a fàrmacs.

Taula d’elaboració pròpia partint de Dollenz (2003) i Masreal (2007).

Tenint en compte el DSM-V (2013), el TPDC (trastorn persistent per dol complicat) només es pot diagnosticar si l’individu posseeix nivells intensos de resposta al dol que interfereixen en que la persona pugui funcionar adaptativament i aquests duren, com a mínim, 12 mesos (6 mesos en els infants). En aquesta línia, el DSM-V (2013) proposa el dol com a trastorn psiquiàtric i el situa dins dels trastorns relacionats amb el trauma i estressors, dins de la categoria “altres trastorns especificats relacionats amb trauma i estressors”, el qual seria definit com:

“Una reacció greu de dol que persisteix durant almenys 12 mesos després de la mort d’un familiar o un ésser estimat, en el qual l’individu experimenta tristesa, dolor emocional o preocupacions relacionades amb la mort durant la major part dels dies. La resposta pot ésser acompanyada de dificultats per acceptar la defunció, enuig per la pèrdua, una reducció del sentit de la identitat, la sensació que la via està buida i dificultats per involucrar-se, de nou, a activitats quotidianes” (Instituto Nacional de Psiquiatria Ramon de la Fuente, 2012: 50).

Mitjançant aquesta definició s’entén que el dol no es un procés normalitzat de la vida dels éssers humans i, per aquest motiu, no trigà en rebre objeccions, a les quals ens unim. Tal i com afirma l’Instituto Nacional de Psiquiatria Ramon de la Fuente (2012) el dol és un procés normal i comprensible; les reaccions de dol son diferents entre cultures i, per aquest motiu,

no es pot estandarditzar un diagnòstic i, a més, està molt lligat a les creences religioses. Emperò, enfocant-nos més en l'àmbit pedagògic, Kroen (1996: 36), indicà una sèrie d'ítems dividits per edats, per tal d'observar signes de dol no normalitzat en els nens de l'etapa d'Educació Primària:

Taula 3. Indicadors per edats per tal de detectar dols no normalitzats en una aula d'Educació Primària

Edat	Indicadors
Entre 5 i 9 anys	Cerca de la persona morta. Negació. Culpabilitat. Por, angoixa de vulnerabilitat. Ocupació dels altres.
Entre 10 i 12 anys	Creació de vincles amb la persona morta (posar-se la seva roba, etc.). Intent de posar-se per sobre del dolor. Episodis de còlera, ràbia, frustració, irritació. Por de la pròpia mort, dels seus pares, germans, etc. Percepció de l'ésser estimat com quelcom que el fa sentir-se diferent.

Taula adaptada de Kroen (1996) i Cunill, Serdà, Royo i Aymerich (2017).

Tal i com esmentàvem anteriorment, la majoria de cultures consideren que un any és el període òptim perquè el dolor s'allunyi lentament. Emperò, pel dol no hi ha un temps establert. Cada persona és única i realitza el seu propi procés. Lee (1995), Díaz Teba (2004), Lacosta et al. (2005), Quiles et al. (2007), Worden (2008) i Esquerda i Agustí (2010) ens diuen que hi ha moltes diferències individuals i depèn també d'altres factors, com l'experiència prèvia de la persona i els seus recursos, les característiques de la mort, les pautes culturals, etc.

Poletti i Dobbs (2004), Bermejo (2003: 66) i Lacosta et al. (2005) proposaren una sèrie de manifestacions que es podrien tenir en compte com a senyals d'alarma per un dol patològic i, per tant, caldrà demanar ajuda a un professional (psicòleg, infermer, pediatra, grups de suport al dol):

- Hiperactivitat, sense sentiment de pèrdua.
- Identificació amb el difunt presentant la mateixa simptomatologia o dolència somàtica.
- Prolongació excessiva de la tristesa en el temps; mostres excessives de somicar.
- Freqüents mals de cap sols o acompanyats d'altres dolències físiques, malsons i problemes de son
- Gran sentiment de culpa, ràbia i abandonament.
- Deteriorament greu sobre les activitats quotidianes.
- Imitació excessiva del difunt.
- Canvis importants en el rendiment escolar i no voler assistir a l'aula.

Alhora, Espinosa (2010) al·lega que un dol mal elaborat pot ser l'origen de malalties psicosomàtiques, addiccions, anorèxia o bulímia.

Autors com Esquerda i Agustí (2010) al·leguen que el període del dol sol durar entre sis mesos fins a dos i tres anys. A més, si es diu que abans dels sis mesos ja s'està recuperat, significarà que s'estan activant mecanismes de negació davant la pèrdua. Emperò estem d'acord amb l'afirmació de Worden (2008) i Serra i Llanas (2014) els quals sentenciaren que saber quan finalitza el procés de dol no té una resposta senzilla, però que el més segur és dir que el dol acaba quan s'ha dut a terme les quatre tasques que més tard definirem. Cal afegir, que una forma d'evitar-ho, és tractar la mort amb normalitat, parlant sobre ella (Dolto, 2005; Mantegazza, 2006) i els avantpassats morts, per tal d'adquirir la responsabilitat heretada i per llegar. Un exemple del rebuig que es té cap a la mort és l'expressió "vull recordar-lo tal i com era", quan en el fons s'està dient "vull recordar-lo viu" (Jülicher, 2004).

Esquerda i Agustí (2010:167) i Tizón (citada per Poch, 2013: 137) citen algunes senyals d'alarma que poden esdevenir criteris per la derivació d'un infant en dol a un professional clínic. Alhora la clau per comprendre-ho i no confondre-ho amb el dol normalitzat és el període perllongat de temps i la seva intensitat:

- Pèrdua d'interès pel joc i els amics.
- Expressions repetides d'unió amb el difunt.
- Rebuig d'assistir a l'escola i una disminució perllongada del rendiment escolar.
- Imitació excessiva del difunt.
- Regressions de comportament en períodes perllongats.
- Insomni, pèrdua de gana o por perllongada a estar sol.
- Període perllongat de depressió i apatia, sense interès per la vida quotidiana.
- Cúmulo de diferents pèrdues.
- Existència d'alguna malaltia mental prèvia.

Cal dir, però, que estudis realitzats per Worden (2008) sentencien que el dol patològic és molt menys freqüent en les societats menys desenvolupades, com algunes societats africanes i orientals, atès que, entre d'altres factors, les manifestacions de dolor són públiques (Poch, 2009; González i Herrán, 2010; Torralba, 2008; Benach i Pueyo, 2013), fet que com comentarem més endavant, esdevé contrari a Occident. En aquest sentit, tal i com sosté Morin (1973), les cultures adapten la mort; fet que desenvoluparem en l'apartat 3.1. Des del nostre punt de vista, considerem que aquest fet és pot donar per dos factors fonamentals no excloents: la normalització de la mort com a part de la vida –i, en conseqüència, del dol– i la inexistència del dol concebut com a patologia. Aquesta idea la trobem en autors com Neimeyer (2002) i Esquerda i Agustí (2010). Alhora, cal dir que en l'actualitat podem trobar noves formes d'expressar el dol de forma pública, com poden ser, tal i com afirmaren González Gómez i Motilla (2015:92):

- “Crònica de vida”: algunes funeràries catalanes donen l’opció als familiars del difunt d’obrir un espai web per tal de penjar fotografies, comentaris, l’arbre genealògic, etc., per tal d’honorar la memòria de l’èsser estimat que ha mort.
- “Dols col·lectius a Facebook”: Es continua mantenint actiu el perfil de Facebook del difunt i s’empra com a espai per expressar el dol (ja sigui entre els éssers estimats del seu entorn o mantenint un diàleg sense retorn amb el difunt) i per compilar records (en format imatge, text, vídeo).

Seguint el fil anterior cal dir que existeixen altres tipologies de dol que s’escapen de la concepció psicològica de la “normalitat” (Worden, 2008; Quiles et al., 2007; Masreal, 2007; Gorosabel-Odrizola i León-Mejía, 2016;):

- Dol crònic: S’allarga més del compte.
- Dol retardat o reprimat: el dol no s’ha treballat de forma suficient després de la mort de l’èsser estimat i apareix amb posterioritat. És un dol no-resolt, no-escoltat. Aquesta tipologia de dol és la clara evidència que el temps per si sol no cura la pena.
- Dol exagerat: Comporta abusos de substàncies i altres patologies.
- Dol emmascarat: Es mostra en símptomes físics i conductes inadaptades. A més, l’individu no reconeix aquests actes com a conseqüència de la mort de l’èsser estimat.

És a dir hi ha autors de caire més clínic que a partir de cert temps, el dol deixa de ser un procés normalitzat per convertir-se en una patologia. Tot i així, no es pot considerar un trastorn mental. En aquest sentit, es podria dir que un dol mal elaborat pot comportar complicacions (Dollenz, 2003) físiques i psicològiques. La mateixa autora, Uribe (2015) i el Servei del Dol de Ponent (2016) citen els símptomes característics del dol complicat o patològic: records o fantasies intensives relacionades amb el difunt; períodes amb intenses emocions relacionades amb la pèrdua; desig perquè l’èsser estimat estigui present; trastorns del son; rebequeries o signes d’agressivitat, apatia, cefalees o altres malalties físiques; imitació de la persona que ha mort; disminució del rendiment escolar o no voler anar al centre educatiu; permanència excessiva en llocs, activitats i persones que recorden el difunt i pèrdua d’interès pel treball i en l’àmbit social. Alhora, Guillén et al. (2013: 497) al·leguen que el 40% d’infants en dol pateixen trastorns del son en el transcurs d’un any després de la pèrdua i el 37% dels preadolescents mostren criteris d’un trastorn depressiu major.

Per contra, trobem autors com Muñoz Gallego-Mariné (2010) que reneguen de la existència del dol com a patologia, tot i que es pot acudir a professionals en el cas que no es tinguin eines i recursos per afrontar les etapes del dol de forma positiva. Alhora, els mateixos autors també reneguen dels fàrmacs per combatre el dol concebut com a patologia, tal que no esborraran les fases que cal passar en tot procés de dol.

Al morir una persona estimada, tots els implicats amb ell/a han de suportar la pesada càrrega de la tristesa (Kroen, 1996). La capacitat de portar aquesta càrrega, d'anar-la disminuint a poc a poc, fins aconseguir desprendre'ns d'ella, és l'essència d'un dol sa i normal. Pels infants, la pèrdua d'un ésser estimat és la càrrega més pesada de totes. Si més no, tal i com apunten Poch i Herrero (2003), el dol és un procés normal, dinàmic, depèn del reconeixement social i és un procés íntim (privat i a la vegada social), actiu i permet fer eleccions.

Partint de les idees de Fernández Hurtado (2013), Guillem, Romero i Oliete (2014), hi ha una sèrie de moments, fases o directrius generals en un procés fluït i positiu de dol. Alhora, cal dir que aquestes fases són aproximades, atès que ningú no reacciona per igual; cada persona és única. Emperò, de forma general, hi ha una primera fase d'impacte o negació; una segona on dominen les emocions de ràbia, ansietat, ira i desig que torni la persona o animal estimat/da, seguida d'una gran pena, i d'una tercera d'acceptació i de reorganització. És imprescindible afegir que Kübler-Ross (1972) ha sigut una de les autores més importants a l'hora de determinar i descriure les fases del dol, les quals ella va anomenar: negació, ira, negociació, depressió i acceptació. Segons l'autora el dol s'inicia en una primera fase de negació i aïllament. La negació, habitualment, és temporal i és substituïda per una acceptació parcial (Kübler-Ross, 1972). Cal facilitar l'evolució de les fases del dol per tal d'identificar i gestionar els sentiments que ens provoca la mort i superar les situacions que dificulten l'acceptació de la pèrdua, per finalment, reestructurar els nostres projectes vitals tenint en compte el canvi de rols.

Un altre pioner de la nostra temàtica, Bowlby (1998a, 1998b), proposà la seva pròpia definició de les etapes del dol. L'autor es basà en Freud i Lidemann per tal d'establir les tres etapes del dol. En un inici, Bowlby (1998b) al·legà l'existència de tres etapes: l'enyorança i la cerca de la persona perduda (la persona parla, però no escolta), desorganització (la persona ja escolta i cal acompanyar-la empàticament) i reorganització (tornar a la vida quotidiana tenint en compte que és terapèutic deixar parlar a la persona del seu ésser estimat difunt). Posteriorment, Bowlby (1998a) afegí la primera etapa, anomenada estaborniment (xoc a causa de la mort on la persona no s'adona de la mort i, per tant, té una certa incapacitat per connectar amb la realitat).

La segona fase és la ira. La negació és substituïda per aquesta emoció la qual comporta ràbia, enveja o ressentiment. En aquesta fase és molt típic preguntar-se "per què jo?" i, fins i tot, pot culpabilitzar al difunt de la seva pròpia mort (Bowlby, 1998b). Emperò, cal dir que la ira és una reacció egoista cap al difunt, atès que l'individu en dol se sent abandonat pel difunt.

En tercera i quarta posició trobaríem el pacte i la depressió, respectivament. Tanmateix, aquesta depressió no està considerada una malaltia, atès que hi ha un motiu de prou pes com per tenir una tristesa profunda (Esquerda i Agustí, 2010). En aquesta última, la persona se sent envaïda per una gran sensació de pèrdua. I, per últim, apareix l'acceptació de la mort de l'ésser estimat, on reorganitzem el nostre entorn i quotidianitat sabent que ell o

ella ja no hi és. En aquest sentit, Torralba (2008) afegeix que és completament normal que l'individu en dol se senti culpable si refà els seus projectes vitals, retornen les ganades de viure, etc. Emperò, aquest revifament no deixa d'ésser un homenatge al difunt.

Tal i com afirmen Kübler-Ross (1997), Esquerda i Agustí (2010) els infants passen per les mateixes fases de dol que els adults. Tanmateix, cal remarcar que, sovint, en els infants afloren dificultats de comportament, mala conducta, pors i angoixes, vulnerabilitat i inseguretat personal, alteracions del son o de la gana, regressions, problemes d'atenció i de rendiments escolar, somatitzacions, etc. (Esquerda i Agustí, 2010: 59). Alhora, donada la dificultat dels infants per posar nom a les seves emocions, pot existir una complicació per part de l'adult per identificar les manifestacions dels infants. Cal prendre consciència que, a vegades, les situacions s'agreugen perquè els adults interpretem les seves reaccions com a reaccions d'un adult. Per aquest motiu, és important que es realitzi una educació emocional⁸ dins del programa pedagògic preventiu sobre la mort.

És incert que els més petits no se n'adonin del què succeeix, i per tant, no sentin tristesa, dolor, angoixa, etc. Si un adult no acompanya el seu dolor, es poden estancar i desenvolupar posteriorment dols menys sans i traumes.

1.5.1.-Comprensió de la mort i el dol segons l'edat

En primer lloc, les persones concebem la mort i el dol depenent d'aspectes cognitius, emocionals i socials (Kübler-Ross, 1972; Rodríguez Fernández, 2000; AECC, 2008; Esquerda i Agustí, 2010; García Ledesma, Mellada, Santillán, 2010), personalitat, experiències prèvies, estil de vida, formació, etc. En aquest sentit, en el cas dels infants, existeix l'afegit que cal tenir en compte que cadascun interpretarà la mort i el dol en funció a l'etapa de desenvolupament en la qual es trobi (Bowlby, 1998b). La idea de mort requereix un nivell elevat d'abstracció i conté una alta càrrega emocional. Per aquests motius, difícilment els infants més petits poden comprendre la mort i la finitud en la seva totalitat (Esquerda i Agustí, 2010). Seguint les mateixes autores i a Poch (2009), la concepció i elaboració del concepte de la mort segueix un procés evolutiu seguint el desenvolupament emocional i cognitiu dels infants. Emperò, el coneixement de la mort passa per tres fases (Poch, 2009: 64):

- Desconeixement de la mort.
- Descobriments real de la mort de l'altre.
- Coneixement de la pròpia mort.

⁸ Entesa com "Un procés educatiu, continu i permanent, que pretén potenciar el desenvolupament de les competències emocionals com element essencial del desenvolupament integral de la persona, amb objecte de capacitar-lo per a la vida. Tot això té com a finalitat augmentar el benestar personal i social" (Bisquerra, 2006:15).

Cal dir que l'entorn social i cultural pot afavorir o influir negativament en aquest desenvolupament conceptual. Per aquest motiu i tal i com explicarem en apartats posteriors, podem trobar-nos amb infants i adolescents que no han elaborat correctament el concepte de mort de forma congruent amb el seu desenvolupament cognitiu i emocional. Per aquest motiu, caldrà anar en compte, amb independència de les creences dels adults, si es vol explicar la idea d'eternitat, el no-res o el buit, atès que els infants no poden assimilar aquestes idees (Feijoo i Pardo, 2003).

En primer lloc, els bebès de 0 a 2 anys no tenen cap tipus de comprensió envers la pèrdua i la mort. Emperò, tal i com advoquen Quiles et al. (2007) i el Servei del Dol de Ponent (2016), sí que tenen certa sensibilitat als canvis i la desaparició vers la figura d'aferrament. En aquest sentit, poden respondre a aquests canvis no dormint, plorant molt, deixant de menjar i beure, etc.

Schaefer i Lyons, (2004), Fernández (2013), Quiles et al (2007) i Servei del Dol de Ponent (2016) al·leguen que els nens de 3 a 5 anys tenen una visió del món i de la mort lligada a les seves capacitats cognitives (pensament literal) i emocionals (egocentrisme i omnipotència). Per l'etapa que estan travessant i el i el seu pensament egocèntric, serà molt important remarcar la seva no-culpabilitat quan mor un ésser estimat, atès que s'atribueixen tot allò del seu entorn. Alhora, per aquests infants morir és estar immòbil o adormit; és un fet reversible (no entenen la finalització de les funcions vitals). A més, cal afegir que als infants d'aquesta edat els preocupa la separació, seguida per la por a la mutilació i pot sentir-se amenaçat per qualsevol cosa que pugui destruir-lo (Kübler-Ross, 1972).

Les manifestacions d'un nen d'entre 6 i 9 anys són semblants a les etapes anteriors: preponderància de les manifestacions emocionals amb presència de períodes sense cap expressió i altres amb comportaments diferents dels que té normalment. Cal dir, però, que els infants comencen a intuir l'existència de la mort (comencen a sorgir i evolucionar els conceptes d'universal i irreversible), però com quelcom que pot succeir als altres; no com un fet que em pot afectar a mi o als meus éssers estimats (Servei del Dol de Ponent, 2016). Cal afegir que s'hi poden afegir també somatitzacions, temor al rebuig social i davallada en el rendiment escolar. Tal i com afirmen Quiles et al. (2007) a partir dels 8 anys poden identificar les causes de la mort i poden associar la mort amb les corresponents imatges simbòliques i externes: creu, taüt, cadàver, etc. A més, en aquestes edats la mort pot representar-se com a figura mitjançant un home que s'emporta a la gent (Schaefer i Lyons, 2004). És a dir, se li atribueix una intervenció exterior (Kübler-Ross, 1972).

A partir dels 9 o 10 anys comencen a manifestar-se les concepcions més realistes sobre la mort, com un procés biològic permanent i inevitable. Pel que fa a les manifestacions de dol en el púber i adolescent (Fernández Hurtado, 2013; Servei del Dol de Ponent, 2016) cal dir que són semblants a les dels adults, però amb major labilitat. Passen per moments de tristesa, de ràbia, d'ansietat i de culpa lligada a fets reals. En aquesta línia, Kübler-Ross (1994) i, Busquet i Duran i Valverde Vila (2004) ens aporten experiències d'adults moribunds, els quals saben que moriran per malalties terminals. Estem d'acord amb els mateixos autors

qui sentencien que, actualment, les persones que millor coneixement tenen sobre el què suposa el morir, els sentiments que desencadena i acompanyar per a morir als pacients terminals són els serveis de PADES (Programa d'Atenció Domiciliària. Equip de Suport), tal que els procuren *“cuidar-los en l'acabar de viure, procurar-los una bona mort, a casa seva, en el seu àmbit vital, en el seu món”* (Busquet i Duran i Valverde Vila, 2004: 25).

Bermejo (2003) afegeix que els moribunds que han pres consciència de la proximitat de la seva mort, entren en una fase d'interpel·lació intrapersonal silenciosa, qüestionant-se sobre el seu ésser-estar-fer-pensar-sentir. Cal destacar una d'elles, en la qual un pacient terminal de càncer fa una definició del què suposa mort per a ell. Ho ha des d'una visió del tot objectiva (Kübler-Ross, 1994):

“Doctora: ¿Què significa la mort per a vostè?”

Pacient: La mort. Significa l'atur de tota activitat valuosa. Però al dir que amb valuosa no em refereixo al mateix que la meva dona. No em refereixo a activitats que donin diners.”
(Kübler-Ross, 1994: 133)

Val a dir que els adults elaborem el dol parlant i explicant una vegada i una altra les coses que ens han succeït; els nens petits ho fan jugant (Díaz Teba, 2004). Hem de donar-los-hi l'oportunitat de jugar i ensenyar-los-hi que necessiten divertir-se, que hi ha estones per estar trist, però també hi ha estones per riure.

Per últim, Rodríguez, Herrán i Cortina (2012) inclouen orientacions per l'acompanyament en el dol del l'alumne/a mitjançant propostes didàctiques per ajudar a l'elaboració del dol col·lectiu en els centres educatius. Aquesta tasca es pot fer mitjançant assemblees o diàlegs a l'aula, panell de fotografies i dibuixos, poemes i missatges d'acomiadament o sortides a la naturalesa per recordar a la persona que ha mort. Aquestes propostes les poden dur a terme els equips d'orientació o els propis tutors dins de l'aula.

1.5.2-La melangia

Antigament, s'utilitzava el terme melangia per definir la depressió nerviosa i la tradició clàssica l'enquadrava dins del prototip de la bogeria (Vaschetto, 2015). La melangia, tal i com apunta Vaschetto sobre les idees de Lacan, implica un sentiment dolorós d'existir, però al mateix temps és l'anestèsia en el sentit d'administrar antidepressius efectius per tal de taponar la tristesa i l'angoixa, tot i que d'aquesta manera s'encobreixen les passions.

Tanmateix, Freud (1917) distingeix els conceptes del nostre estudi: el dol i la melangia o malenconia. Segons l'autor, la melangia es defineix per una aturada en l'interès que hom té sobre la realitat i no té perquè patir-se obligatòriament per la mort d'un ésser estimat

(Varela et al., 2014); es perd la capacitat d'estimar i s'inhibeixen tots les funcions de l'amor propi, és a dir, autoestima negativa. En definitiva, considera que la melangia és patològica i, per contra, el dol és un procés normal, tal i com hem esmentat amb anterioritat.

Freud (1917: 2), defineix al seu assaig la malenconia de la següent manera: *“La malenconia es caracteritza per tenir un estat d'ànim dolorós, es té una cessió de l'interès pel mon exterior, es perd la capacitat d'estimar, la inhibició de totes les funcions i la disminució de l'amor propi.”* La disminució de l'amor propi s'exterioritza fent-se a un mateix autoacusacions i autoretretes, inclús arribant a una delirant expectativa de càstig. Mesa (2012) afegeix que aquest quadre es fa més intel·ligible quan s'observa que el dol presenta les mateixes característiques. Emperò, la diferència més marcada és la pertorbació de l'amor propi.

Així mateix, el psicoanalista defineix el dol amb els mateix ítems esmentats tret de l'autoestima negativa. És a dir, hi ha una desconexió entre la realitat externa i interna o psíquica. Tanmateix, un dels trets pels quals es diferencia del dol és el fet que en la melangia és conscient qui la perd, però no el què perd d'ell. És a dir, en la malenconia no s'aconsegueix saber què és el que absorbeix tan profundament al qui la pateix. A més, en aquesta trobem una gran baixa de l'autoestima, fet que no trobem en el dol. La persona que pateix la melangia no es creu digne d'estimació, es dirigeix retrets a si mateix i es castiga. A més, Freud (1917: 4) afegeix que *“s'humilia davant de tots els altres y compadeix als seus per trobar-se lligats a una persona tan menyspreable”*. Per últim, altres aspectes que completen la melangia són els insomnis i el rebuig a l'alimentació.

Seguint amb el mateix autor, l'individu melancòlic té una gran necessitat d'expressar tots els seus defectes i la seva baixa autoestima. Freud ho qualifica de manera que sembla que la persona senti satisfacció per fer-ho. A més, molts d'aquests éssers humans, es menyspreen tan a si mateixos de forma pública, que descobreixen i evidencien molts aspectes del seu jo intern que, potser, anteriorment negava. El psicoanalista argumentà envers aquest fet afirmant que sembla inversemblant que hàgim de caure malalts en malenconia per adonar-nos-en de molts dels nostres defectes i conèixer-nos més profundament.

Cal afegir, que Freud afegeix que moltes vegades la conducta violenta i subestimació del jo, aparentment no semblen concordar amb la personalitat del subjecte. Tanmateix, si poden projectar trets de conductes de persones a qui estima o ha estimat.

La reacció melancòlica no sorgeix únicament per la pèrdua d'un ésser estimat, sinó que també pot aparèixer per ofenses i desenganys. És a dir, hi ha més causes estimulants de la melangia, que no pas del dol, el qual s'elabora únicament per la pèrdua d'un ésser estimat. Aquest fet pot conduir a l'individu a tenir sentiments contraris a l'amor o intensificar l'ambivalència existent envers l'objecte eròtic.

Altrament, el fet que entrellaça els significats de dol i malenconia, segons Freud, és el fet de desaparèixer al cap del temps i la reacció a la pèrdua de l'objecte estimat. Emperò, en la

melangia la pèrdua d'aquest objecte eròtic fa posar en evidència l'ambivalència de les relacions amoroses. En aquesta línia, l'ambivalència li dóna al dol una estructura patològica i obliga a l'individu a exterioritza els retrets d'haver desitjar la pèrdua de l'ésser estimat. Cal afegir, que fins i tot, pot sentir-se culpable de la pèrdua. Per tant, el melancòlic s'identifica amb l'objecte perdut, rebutja la idea de pèrdua i aparta el seu desig del món. Tot plegat fa que, tal i com afirma Pacheco (2003) és l'equivalent a un dol patològic.

1.6.-Percepcions i necessitats formatives

Tal i com hem anat comentat i desenvoluparem en punts posteriors, aquest estudi pretén, en part, fer un estudi de cas sobre les percepcions i les necessitats formatives dels mestres en actiu i els estudiants de quart de grau en Educació Primària de la UdL i els mestres en actiu de les escoles públiques de Lleida.

En primer lloc, el Centre de Terminologia Catalana⁹ defineix el concepte de **percepció** des de l'àmbit de l'educació com *“Procés mental mitjançant el qual una persona interpreta els estímuls sensorials atorgant-los significat i organització”*. A més, en aquesta línia, l'àmbit de la neurociència es defineix la percepció com *“Procés mental de recepció i d'interpretació conscients dels estímuls sensorials a partir de l'experiència i del pensament”*. Cal dir, però, que la percepció s'ha anat abastant des de diferents corrents de coneixement al llarg de la història: filosofia (destacant Plató), psicologia (Gestalt, destacant Köhler i Marr), neuropsicologia (destacant Verry) psicofísica (destacant Stevens), constructivisme (destacant Helmholtz), estructuralisme (destacant Wundt i Titchener), ecologia perceptiva (destacant Gibson) i l'enfocament computacional (destacant Marr).

Vargas (1994) afirma que mitjançant referents apresos, es construeixen evidències a partir de les quals les sensacions tenen significat, atès que són interpretades i identificades com a les característiques de quelcom, tenint en compte les sensacions d'objectes o altres coneguts anteriorment. Aquest procés d'aprenentatge es construeix mitjançant la socialització dels individus en el seus grups corresponents on medien les pautes ideològiques i culturals de la societat. D'aquesta forma, tal i com afirma Vargas (1994:50): *“les diferents societats creen les seves pròpies evidències i classificacions que posen de manifest la forma com la percepció organitza, és a dir, el que selecciona, el que codifica, la interpretació que se l'assigna, els valors que se l'atribueixen, les categories nominatives, etc. [...]”*. Així, els membres de les societats aprenen els referents i els van transmetent a les diferents generacions.

Cal afegir que durant el procés de les percepcions, intervenen processos experiencials on es veuen involucrats els àmbits conscient i inconscient del cervell humà. Així, els processos que s'esdevenen són complexos on tot allò que té sentit per l'entorn (per exemple, una olor) acaba tenint sentit per cervell (per exemple, un perfum). Seguint a Castelló (2002, 2014) existeixen tres nivells de codificació:

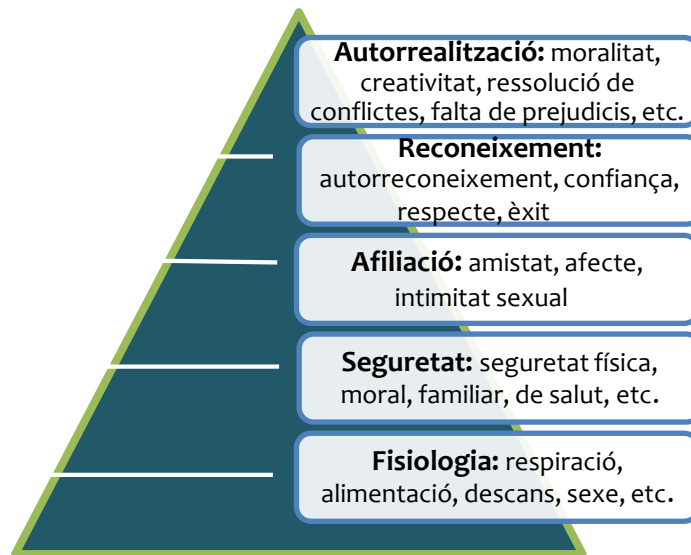
⁹ D'ara en endavant TERMCAT.

- Primer nivell de codificació o representació primària: No es produeix el processament de la informació o la manipulació de la representació, atès que només es codifica la informació.
- Segon nivell o representació secundària: Transforma l'estímul en criteris que permeten treballar amb aquest.
- Tercer nivell o representació terciària: Treballa i s'elabora amb la representació del segon nivell i donarà significat a la informació. El resultat es pot emprar per donar una resposta o com a contingut de la memòria a llarg termini i servirà per a percepcions posteriors. Així, se'ls atribuiria significat.

En segon lloc, el TERMCAT defineix el concepte de **necessitat** des de l'àmbit de les ciències socials com *“Requeriment fisiològic, psicològic i social mínim d'un individu, canalitzat i satisfet específicament a través de la cultura”*. És a dir, la necessitat quedaria vinculada a la sensació de manca de quelcom i aquesta està unida al desig de cobrir aquesta manca. A més, des de l'àmbit educatiu ho defineixen de la següent forma, fet que es complementa amb la definició anterior: *“Manca d'alguna cosa en matèria d'educació, de caràcter extraordinari, temporal o permanent, que tenen tots els alumnes d'un centre educatiu i que fa necessària la posada en marxa d'actuacions específiques”*. Alhora, Tejedor (1990:15-16) defineix la necessitat com: *“[...] la discrepància existent entre la situació corrent i la situació desitjada del desenvolupament educacional, que emfasitza en la igualtat educacional i en l'adequat desenvolupament pràctic i que pot ser eventualment millorable a curt o llarg termini com resultat d'un estudi sistemàtic”*. És a dir, Tejedor introdueix la idea que per tal de detectar una necessitat cal fer un estudi previ profund. Cal dir que Rubiato (2010) afirma que la necessitat és un concepte dinàmic, atès que són adaptables i progressius, ja que com més necessitats se cobreixen més se'n busquen per satisfer-se i canvien segons les societats i les èpoques.

Nogensmenys, es fa necessari parlar de la piràmide de necessitats dels éssers humans de Maslow. Aquesta escala jeràrquica o piràmide, està subdividida en 5 nivells (veure figura 1). En primer lloc, els humans cerquem satisfer les necessitats biològiques o primàries. En el moment de tenir satisfetes aquestes necessitats, es cerca cobrir les que estan relacionades amb aquelles que fan la vida més plaent.

Figura 1. Piràmide de necessitats de Maslow



Elaboració pròpia de la Piràmide de Maslow.

Alhora, Rubiato (2010) i la Universidad de La Punta (2014) afirmen que les necessitats es poden classificar atenent diversos criteris:

- Necessitats segons de qui sorgeixen: necessitats de l'individu (poden ser naturals o fisiològiques o socials –sorgeixen de viure en una societat-) i/o necessitats de la societat (poden ser necessitats col·lectives –parteixen de l'individu i passen a ser de la societat- o públiques –sorgeixen de la mateixa societat).
- Necessitats segons la seva naturalesa: necessitats vitals o primàries (depenen de la conservació de la vida) i/o necessitats secundàries (tendeixen a millorar el benestar de l'individu).

Cal afegir que les necessitats tenen tres característiques (Universidad de La Punta, 2014): són il·limitades en el seu número i quantitat (se creen necessitats constantment); són concurrents (no es donen de forma successiva, si no que poden tornar a aparèixer i poden ésser substituïdes) i són complementàries (integren grups).

Moreno, Palomino, Frías i Del Pino (2015) fan una aportació al concepte de necessitat des de l'àmbit de ciències de l'educació, afirmant que aquest terme està lligat a la planificació i a la investigació educativa. En aquest sentit, afegeixen que la planificació i la investigació cal fer-les a partir de la identificació i anàlisi de necessitats dels individus i dels diferents contextos educatius. D'aquesta forma, tal i com afirmen els mateixos autors (2015:5): *“la recerca educativa sobre necessitats queda vinculada a la innovació, la millora, el canvi, la prevenció o al resolució de problemes de l'àmbit educatiu”*.

A més, Eguía (1986) afirma que la distinció més important que cal fer és la que contraposa les necessitats sentides o autopercebudes de les necessitats normatives que implica

l'avaluació professional. Aquesta última implica la comparació amb determinats estàndards de tipologia més general.

Es fa necessari definir el concepte d'avaluació de necessitats (Tejedor, 1990; Gairín, 2002) com el primer que cal fer per assenyalar els perfils que permetran identificar les situacions insatisfactòries i prendre les decisions formatives.

En segon lloc, existeixen moltes conceptualitzacions sobre el concepte de necessitats formatives. Per classificar les diferents aportacions, cal saber que existeixen dos grans blocs: el "relacional" i el "polivalent" (Gairín, 2012).

Pel que fa a les necessitats, estem en la línia de Gairín (2002:13), atès que entenem la necessitat com "*la manca d'alguna cosa que es considera inevitable o desitjable*". Pérez-Campanero (1991) afirma que se'n desprenen quatre consideracions:

- Reconèixer una necessitat comporta parlar de valors.
- Un grup pot sentir una necessitat en unes circumstàncies determinades.
- Un problema és un resultat inadequat, un resultat que no respon a les expectatives.
- El reconeixement d'una necessitat inclou un judici de que existeix una solució per al problema.

Les necessitats formatives han estat definides per López Camps (2005:78) defineix com "*una concreció o com el resultat pràctic d'un procés que es coneix amb el nom d'avaluació de les necessitats d'una organització*". López Camps (2005) i Gairín et al. (1995) al·legaren que el diagnòstic o avaluació de necessitats formatives per la identificació de dèficits al sistema, en les situacions, en les persones o en els grups que cal tenir en compte i prioritzar-les, és el punt de partida de qualsevol planificació educativa. Alhora, Gairín et al. (1995) afegeixen que l'aspecte polític determinarà quines necessitats seran satisfetes.

Tal i com apel·len Gairín et al. (1995:72) per tal de dur a terme una planificació, implementació i avaluació d'un programa, cal fer una avaluació de necessitats que pretindrà:

- Avaluar el dèficit entre l'estat actual de la qüestió i el desitjat.
- Identificar objectius a cobrir amb el programa.
- Prioritzar objectius tenint en compte el context i tot el que comporta (recursos, possibilitats, limitacions, etc.)
- Donar claus per la presa de decisions pel que fa als mitjans, recursos, etc., que s'empraran per dissenyar i desenvolupar el programa.

Les fases esmentades, es poden trobar sintetitzades per López Camps (2005:78):

- Primera etapa: identificació de situacions susceptibles d'intervenció formativa.
- Segona etapa: anàlisi de les situacions esmentades en la primera fase.
- Tercera etapa: formulació de les necessitats formatives en un document escrit, on es descriu la demanda formativa.

Cal dir que estem d'acord López Camps (2005) en al·legar que l'èxit de qualsevol pla de formació dependrà de la realització d'un bon anàlisi de necessitats formatives.

Arànega (2013:22) i Gairín et al. (1995) consideren que el concepte de necessitat formativa és quelcom complex, multidimensional i dinàmic i que pot ésser analitzar des diferents perspectives:

- Necessitat normativa o prescriptiva: necessitat basada en la discrepància. En aquest sentit, es defineix la necessitat com *“la diferència entre el que cadascú és o té i el que els altres consideren que hauria de ser o tenir”* (Arànega, 2013: 24).
- Necessitat sentida: necessitat basada en el problema que tenen els agents: allò que observen, senten i expressen els protagonistes. En aquest sentit, és una necessitat que, a vegades, no és el que s'exigeix prescriptivament; sinó que és una necessitat que tenen els implicats en la formació. Per tant, aquí podem trobar les necessitats formatives basades en les percepcions (Vargas Melgarejo, 1995:47), la qual defineix aquest últim terme com *“el procés cognitiu de la consciència que consisteix en el reconeixement, interpretació i significació per l'elaboració de judicis al voltant de les sensacions obtingudes de l'ambient físic i social, en el qual intervenen processos psíquics entres els quals es troben l'aprenentatge, la memòria i la simbolització*. Cal afegir, que aquest tipus de detecció de necessitats té els seus avantatges i inconvenients (Arànega, 2013:26).

Els avantatges que podem trobar són els següents:

- Permet orientar el procés de planificació i els processos de canvi.
- L'acció formativa pot ésser més personalitzada.
- Ajudar a resoldre els conflictes quotidians.
- L'acció formativa pot ésser planificada segons les expectatives personals i/o col·lectives
- Els agents implicats estan motivats per rebre informació.
- Reconeix les necessitats personals i/o col·lectives.

Els inconvenients que tenen són:

- Pot haver tantes necessitats com persones. Per tant, cal prioritzar les accions formatives.
- Les necessitats personals poden no respondre a les necessitats formatives socials o de la institució.
- Les necessitats detectades poden ser relatives i no reals.
- Pot ésser una formació deslligada de la realitat, del moment o pot ésser una formació sorgida d'una moda passatgera.
- Caldrà potenciar l'educació en valors¹⁰ per tal de parlar dels mateixos, els quals tenen una visió subjectiva.

¹⁰ Entenent l'educació en valors com *“L'educació en valors intenta respondre a la formació que possibilita el creixement personal. Educar en valors és encoratjar el desplegament de la personalitat i formar-la no com mitjà,*

Bradshaw (1972) classifica les necessitats en funció de les expectatives que fonamenten els judicis de valors:

- Necessitats normatives: Es basen en l'establiment de nivells desitjables de satisfacció per a cada necessitat.
- Necessitats expressades: Identificables en la majoria de demandes.
- Necessitats percebudes o experimentades: Es fonamenten en la percepció de les persones sobre una mancança.
- Necessitats comparatives: Extrems de a comparació entre diferents grups i/o situacions.

Per últim, la mateixa autora afirmà que la millor forma de detectar i saber les necessitats formatives dels docents és la que permet establir un paral·lelisme entre les necessitats normatives basades en la discrepància i les necessitats sentides i percebudes. Aquest fet permetrà mantenir un equilibri entre el que percep la institució i el que perceben els docents (Aránega, 2013). Alhora, en funció del tipus de mesura, existeixen diferents formes per fer l'avaluació (Tejedor, 1990):

1. Preparatòria: Si es realitza amb la preparació del programa.
 - a. Retrospectiva: Si es realitza quan el programa ja està desenvolupat.
2. Interna: Si no hi ha un contrast aliè al propi procés.
 - a. Externa: Si existeix aquest contrast.
3. Individual o col·lectiva.

Cal dir que segons Gairín (2002: 41), les necessitats formatives poden sorgir de les següents casuístiques:

- Praxis satisfactòries i/o praxis que provoquen frustració.
- Praxis percebudes que són desitjables, però que s'etiqueten com a no factibles de dur a la pràctica.
- Praxis percebudes que són desitjables, però que no tenen voluntat real de dur-se a terme.

Tot seguit es descriuran alguns instruments de mesura (tenint en compte les seves avantatges i inconvenients) que permeten dur a terme un anàlisi de necessitats formatives (Casas, Repullo i Donado, 2003a, 2003b; Llorens Gumbau, 2014: 6-8) i els que hem triat per fer la investigació es poden veure a l'apartat 1.4:

1. Observació. Les avantatges que presenta són: minimització de la interrupció del treball rutinari; generació de dades "in situ"; proporció de comparacions entre les inferències de l'observador i l'informant que respon. Entre alguns dels inconvenients que podem trobar, destaquem: cal un observador molt entrenat;

com un element funcional d'un mecanisme social, sinó com una persona que té una finalitat a la vida i sap, per tant, dotar-la de sentit" (Sánchez-Gey, 2003: 24).

té limitacions derivades de recollir dades només al lloc de treball; els informants que responen poden percebre l'observació com si fos un "espionatge".

2. **Qüestionaris.** Entre els avantatges d'aquest instrument destaquem que poden respondre'ls una gran quantitat d gent alhora; cost econòmic baix; donen l'oportunitat d'expressió sense por i proporcionen dades que poden resumir-se fàcilment. Entre els inconvenients: ofereixen poca provisió d'expressions lliures de respostes no-anticipades; requereixen temps per desenvolupar instruments efectius; són d'utilitat limitada; es poden veure afectats perquè la gent ha respost poc els qüestionaris i per la falta d'adequació de les persones que responen el qüestionari.
3. **Consultes clau.** Entre les avantatges podem trobar: són simples i barats; permeten l'entrada/interacció d'un conjunt d'informants i estableix línies de comunicació entre els participants del procés. Entre els inconvenients convé destacar: es basen en les percepcions d'aquells qui veuen les necessitats de formació des de la seva perspectiva; pot ésser una visió parcial de les necessitats de formació si el grup informant no és representatiu.
4. **Print media.** Entre els seus avantatges podem trobar que són una bona font d'informació per descobrir necessitats formatives; proporcionen informació actual i són de fàcil provisió. Entre els inconvenients: poden ésser problemàtics quan s'utilitzen en un anàlisi de dades i se sintetitzen per tal d'aprofitar-los.
5. **Entrevistes.** Entre les avantatges d'aquesta tècnica podem trobar que poden donar informació sobre els sentiments de l'informant i proporcionen a l'entrevistat una oportunitat per expressar-se de forma lliure i espontània. Entre els inconvenients podem observar la seva llarga durada i la dificultat per analitzar-les; la necessitat de que l'entrevistador sigui expert per generar dades de qualitat.
6. **Grups de discussió.** Podem destacar els següents avantatges: la immediatesa en sintetitzar diversos punts de vista; ajuda als participants a ésser millor analistes i construeix el recolzament a una resposta particular que es decideix al final. Podem observar els següents inconvenients: la seva llarga durada i la seva difícil anàlisi.
7. **Tests.** Entre els seus avantatges convé destacar: la seva funcionalitat en detectar la causa dels problemes és una deficiència en coneixements o destreses o se deu a una supressió o actitud; és fàcil de quantificar i comparar. Entre els seus inconvenients podem trobar la dificultat per adaptar-se a una mostra de població en concret.
8. **Documents i arxius.** Els avantatges a destacar: proporciona bones pistes per detectar situacions problemàtiques; dóna evidència objectiva dels resultats dels problemes; poden recollir-se amb un mínim esforç. Entre els inconvenients convé esmentar: freqüentment no indiquen les causes i solucions dels problemes; condueixen cap a perspectives que reflecteixen la situació passada i necessiten un analista de dades experimentat.

Seguint a Gairín (2002:37-38), el procés d'avaluació caldrà que segueixi els següents ítems o apartats:

1. Delimitació conceptual, la qual prové de la diversitat de plantejaments:

- Necessitats
- Avaluació de necessitats

2. Delimitació de l'objecte i subjecte de l'avaluació; això és, per a què es fa i en relació a què es fa.

3. Establir el model de detecció, que suposa:

- Definir el model general, en el que s'emmarca l'avaluació de necessitat.
- Delimitar el model específic que s'utilitzarà.

4. Aplicar el model, que implica:

- Construir la instrumentalització.
- Aplicar la instrumentalització.

5. Realitzar l'informe, que comporta:

- Sintetitzar informació.
- Contrastar informació.
- Seleccionar prioritats.
- Elaborar conclusions.
- Definir propostes.

6. Configurar noves realitats i actuar, com a mecanisme per a produir informació.

D'altra banda, rau la necessitat de definir el concepte de **percepció**. En aquest sentit el TERMCAT defineix la percepció des de l'àmbit educatiu i psicopedagògic com "Procés mental mitjançant el qual una persona interpreta els estímuls sensorials atorgant-los significat i organització". Aquesta definició la completa l'àmbit filosòfic, definint el terme com "Aprehensió mental d'un objecte que es produeix gràcies a l'organització interpretativa de sensacions a partir de records i d'experiències prèvies"¹¹.

¹¹ TERMCAT afegeix a aquesta definició que aquest terme Terme s'empra amb significat divers segons la interpretació que en fa cada filòsof.

Síntesi del capítol

En aquest capítol s'ha dut a terme una introducció i justificació dels principals termes que vertebraran la present tesi. S'ha fet un recorregut des d'una definició completa de pedagogia de la mort (fent més incís en la pedagogia preventiva sobre la mort), la importància dels vincles d'aferrament, una analogia per tal de comprendre la repercussió en la vida d'un mateix i dels altres de les petites morts quotidianes i, per últim, una part més extensa sobre el dol, atès que és la conseqüència directa que es pateix quan mor algú estimat. Tot plegat ens ha permès tenir uns coneixements bàsics i la definició d'alguns conceptes que permetran al lector poder seguir el fil de la present tesi.

La tipologia de relacions que s'estableixen entre els éssers humans, els mateixos amb les mascotes, etc., depenen dels vincles d'aferrament. En funció del grau d'aferrament que se senti cap a l'altre individu, les emocions que ens produirà el mateix i la seva mort, seran més o menys intenses. Per aquest motiu és important l'apartat sobre l'aferrament i la seva relació directa amb les reaccions de dol que es poden patir.

La definició de pedagogia preventiva sobre la mort l'entendem des d'una perspectiva integral, perenne i potenciadora del creixement personal. D'aquesta forma, l'esmentada pedagogia permet que funcioni l'engranatge del coneixement i de les emocions de l'ésser humà des d'una visió positiva i integradora. D'aquest mode, es pretén que els infants entenguin la mort com quelcom normalitzat, fet que succeeix a tothom i que es pot acceptar com una font d'aprenentatge vital. Tanmateix, aquest fet no traurà que l'infant passi per les fases que comporta qualsevol dol. Ans al contrari; conèixer la pedagogia de la mort i comprendre-la des d'una perspectiva normalitzadora pot potenciar que els infants passin un dol positiu. D'aquesta forma, es poden evitar possibles dols crònics i patològics.

Entenem el dol com un procés de conversió personal; un camí de transformació personal on hi hauran fases de molt dolor, tristesa, arribant a la reorganització de l'entorn i transformant la relació física amb el difunt en una relació espiritual, anímica i d'amor real. El dol permetrà, finalment, que l'individu entengui la vida des d'una visió plena.

Cal afegir que, tal i com hem anat desenvolupant, no existeixen únicament les morts físiques dels éssers estimats, mascotes, etc. Al llarg de la quotidianitat succeeixen diverses morts, petites pèrdues que si s'entomen des d'una perspectiva pedagògica i formativa, poden permetre que l'infant vagi construint poc a poc, el significat de la mort definitiva. Com a humans hem d'aprendre que la vida està plena de la mateixa, però també de pèrdues i morts. Si s'aprofiten les ocasions que brinda la vida amb les "morts parcials", el coneixement que se'n pot desprendre, tant conceptualment com emocionalment, és molt poderós. A més, d'aquesta forma, s'estarà normalitzant la temàtica que ens ocupa i, alhora, s'estaran normalitzant, donant sentit i acceptant totes les reaccions emocionals que es desprenen de la mort i de les pèrdues que es pateixen a la vida quotidiana.

CAPÍTOL 2: LA MORT I EL DOL DES DE DIFERENTS ÀMBITS DEL CONEIXEMENT

2.1.-Àmbit sociològic. El tabú de la mort en la nostra cultura

2.1.1.-El “Día de los Muertos” de Mèxic

2.1.2.-Orígens i influències d’altres cultures

2.1.3.-Les ofrenes i el seu significat

2.2.-Àmbit psicopedagògic

2.2.1.-Psicopedagogia de les emocions

2.2.2.-Tipus d’actuació segons l’edat

2.2.3.-L’acompanyament empàtic

2.3.-Àmbit pedagògic: les institucions educatives

2.3.1.-Importància de la formació del professorat

2.3.2.-Comunicació de la mort a un infant o adolescent

2.3.3.- Tipus d’impacte per la comunicació de la mort d’un ésser estimat. Factors a tenir en compte.

2.3.4.- Tanatori, funeral i enterrament o cremació

Síntesi del capítol

2.1.-Àmbit sociològic. El tabú de la mort en la nostra societat.

Des l'antiguitat, tant la mort com el dol han passat per diverses etapes, variacions i concepcions socials que impacten de formes diferents a la població (Sullivan, 2013).

Torralba (1995: 15): defineix el tabú com “*la prohibició de manifestar determinades paraules que, per motius socials, religiosos, supersticiosos, culturals, ideològics o de qualsevol altre tipus, són considerades incòmodes o no convenients*”. Per aquest motiu, afirmem que avui dia la mort pateix un tabú, una dessocialització i una omissió molt pronunciada (Articoni, 2015; Badia, 2015; Herrán, 2015, 2017; Peniston, 2015; Ransanz, 2015; Gabarró, 2016a; Corr, 2016; Gill, 2016; Gorosabel-Odriozola i León-Mejía, 2016; Park, Lee, Kim, Smith-Stonen, 2016; Ortego et al., 2016; Yang i Park, 2017, Ji, Cao i Han, 2017; Chau, Cheung, Ho, 2018, entre d'altres) igual que li succeeix al sofriment (Torralba, 1995) i més que el que patí el sexe, el qual s'està integrant paulatinament tant socialment com educativament.

Cal recordar que l'escola és un mirall de la societat i, per tant, també existeix un clar silenci pedagògic enfront la mort, fent-la esdevenir, així, un dels majors centres d'interès no reconeguts per la humanitat (Herrán, 2015). Aquesta idea, també la proposaren Mantegazza (2006) i Campillo Ruiz i Ruiz Arriaza (2017), els quals afirmaren que són necessàries les pràctiques pedagògiques per normalitzar la mort.

Estem vivint en un moment de pèrdua de consciència de la mort, on l'únic ésser viu que és conscient que morirà, la calla (Nolla i Giralt, 2003). Aracil (1998: 92-93) destaca que la societat pateix i manté un “*tabú trivial, frívol, casual o arbitrari. [...], en un sentit superficial, emocional, de malestar o fàstic*”. Vivim en una societat moderna líquida (Bauman, 2006) que intenta reprimir la por a la mort mitjançant el seu silenci i, en conseqüència, del seu tabú. Ometre la mort suposa un retroprocés evolutiu que porta a estadis més immadurs cap a les actituds sobre la mort (Gala et al., 2002) i, alhora, porta a admetre que l'ésser humà acaba en una descomposició biològica en lloc de reflexionar sobre la mateixa per veure la ruptura biogràfica (Fullat, 1993) tal i com ho feu Sòcrates al *Fedó*. D'aquesta forma es meditaria de la millor forma possible sobre la possibilitat de donar-se (la) mort (Derrida, 2006). Otero i Soares (2012) afegeixen que no s'ofereix suficient informació sobre la mort i no s'aprova, socialment, expressar dubtes o preguntes.

Les concepcions que tenim sobre la mort són el reflex social de les idees imperants i dels canvis que han fet que hi hagués un retroprocés en les concepcions de la mort. Aquest fet l'argumenta Mèlich (2011: 17), atès que els humans heretem la gramàtica (formada per signes, mites, símbols, tradicions, rituals, valors, hàbits i costums) dels nostres avantpassats i de la societat en la qual vivim. Per tant, depenent d'on i envoltats de qui hàgim nascut i conviscut, l'ésser humà viurà d'una forma determinada esdevenint així éssers contingents (Castro i Chinchilla, 1997; Mèlich, 2011: 29).

Les diferents cultures han anat produint tòpics (o “*artefactes simbòlics segons Mèlich, 2011: 38*) sobre la mort que han estat formats per la cristal·lització d'experiències i imatges de la mort, els quals han determinat una sèrie d'idees i creences tancades i permanents (Cobo Medina, 2000; Poch, 2006). Cal dir que els tòpics han anat perdurant de generació en

generació, però no obstant això, han evolucionat segons l'època i la cultura imperant. L'autor anomena els següents tòpics existents:

Taula 4. Adaptació dels tòpics de la mort imperants durant el segle XXI

Tòpic de la mort	Significat
Personalització de la mort	Personalització de la mort com a cavaller de la mort, dama negra de la mort, piadosa senyora de la bella figura, dolça nena de la mort o "el senyor coco de la mort".
Mort triomfant	Característica en les èpoques que hi hagueren grans epidèmies.
Mort en vida	Mort com quelcom normalitzat i no aliè a la vida. Concepció humanitzada i concepte base de la pedagogia preventiva de la mort.
Mort culminadora o mort acceptada	Mort concebuda com a final de la vida.
Mort justificant	Mort entesa com a última escena del tercer acte del teatre de la vida.
Mort igualadora	La mort esdevé a tots per igual.
Mort enemiga, intrusa	Mort destructora i destructiva; enemiga de la vida.
Mort com absència de vida	Mort com aspecte negatiu radical.
Mort necessària	La mort entesa com a necessitat biològica.
Mort-tèrminus	Concepció de final del trajecte del viatge de la vida.
Mort successiva	Mort com constant de morir.
Mort diària	Concebre la mort com una preocupació quotidiana.
Mort destinada	Morir és el destí dels humans.
Mort interessada	La mort s'emporta els millors.
Mort arbitrària	La mort és una injustícia.
Mort absurda o mort desesperançada	Un fracàs i un sense-sentit; estancament existencial.

Mort estranya	A través de la mort esdevé la despersonalització.
Mort anul·ladora	El coneixement que es pugui tenir sobre la mort desapareix quan es mor.
Mort negada / Fuga	La mort com a tabú social i, afegim, professional.
Mort desitjada / Alliberament	Concepció de la mort com quelcom alliberador i que hom espera que arribi.
Mort esperançada	S'espera la mort com a trànsit o viatge a una altra tipologia de vida. S'espera el retrobament amb els éssers estimats que també estan morts.
Mort estimada	Respectar qui ha mort. Es respecta perquè ha mort.
Mort administrada	Concepció administrativa de la mort; com a part de l'economia i dels negocis. Exemple: tanatoris o companyies d'assegurances.

Taula elaborada partint de Cobo Medina (2000), Mantegazza (2006), Poch (2000, 2006,2013), Mantegazza (2006); Torralba (2008) i Palol (2013).

A més, els mitjans de comunicació i els videojocs retransmeten morts vinculades a agressivitat, accidents, desastres naturals, etc., fet que provoca, en certa forma, aïllar a les persones de la seva “trobada educativa” amb la mort (Articoni, 2015; Rodríguez, Herrán i Cortina, 2015; Gabarró, 2016a; Morey citat per TV3, 2016; Torralba, 2008; Tanhan, Kasap, Ünsal, 2016; Yang i Park, 2017; Brown i Jimerson, 2017; Herrán, 2017). En aquest sentit, els infants acaben veient més morts televisades que no pas a la vida real, fet que provoca que un adolescent haurà vist al llarg de la seva vida unes divuit mil morts amb indiferència i llunyania (Esquerda i Agustí, 2010; Serra Llanas, 2014; Articoni, 2015; Gabarró, 2016a). Alhora, existeix una mancança de continuïtat entre les morts televisades com un espectacle i la vida quotidiana, fet que pot crear una idea difosa i distorsionada sobre la mort, a la qual s'associaria violència (Esquerda i Agustí, 2010). És necessari esmentar que estem d'acord amb Articoni (2015) qui al·legà que cal l'acompanyament d'un adult en aquestes morts televisades, atès que els infants poden necessitar recolzament emocional.

La idea exposada en el paràgraf anterior és un dels arguments pels quals costa apropar els infants a les experiències de mort “quotidiana”, atès que quan se la troben en la vida real no saben on ni com ubicar-la. A més, Poch (2009) afegeix que hi ha imatges que de tant projectar-se deixen de mirar-se i, per tant, es produeix una insensibilitat a l'hora de mirar morts retransmeses pels mitjans de comunicació, atès que <<la mort succeeix als altres, però no a mi ni als que estimo>>. Cal recordar que els infants també construeixen la seva realitat a partir de la hiperrealitat (Acaso, 2001, citat per Jiménez Yañez, Mancinas Chávez, Martínez Soto, 2008) que conformen els mitjans de comunicació. Tot plegat fa que la petita pantalla vagi deshumanitzant la mort, convertint-la en un objecte d'espectacle de masses. Aquest fet, es pot emprar a l'hora de dur a terme una formació en pedagogia preventiva sobre la mort (la importància de la formació dels professionals de l'educació es pot veure a

l'apartat 3.3.1 de la present tesi doctoral), ja que convida a la reflexió i, alhora, vivim en una societat de la informació on la televisió, els mòbils o les tablets són tecnologies punteres de gran ús per part de tota la població (Head i Smith, 2016).

En definitiva, es prohibeix parlar de la mort, la qual hom sap del cert que existeix, i a més, es pren consciència de la mort des de la infantesa, atès que així ho expressen els infants mitjançant el joc (Arnaiz, 2003a, Esquerda i Agustí, 2010). Per contra, els mitjans de comunicació retransmeten cada dia diverses morts de forma violenta i aïllada –gran contradicció amb el tabú que estem vivint. D'aquesta forma, s'està contribuint a la pornografia de la mort (Aracil, 1998; Mantegazza, 2006). Alhora, no hem d'oblidar que és molt probable que l'infant d'Educació Primària passi per alguna experiència de mort i dol durant la seva escolarització.

És cert que les persones ens allunyem progressivament de les qüestions existencials, tot apartant-se de la nostra naturalesa. A més, la societat occidental rebutja tot el relacionat amb la decadència física i/o psíquica i la mort, tot allunyant aquests fets de la normalitat. Fernández Hurtado (2013) afegeix que la nostra cultura occidental parteix d'uns valors segons els quals la persona com a individu té molta importància i la vida es mira de preservar per damunt de tot, a vegades sense tenir gaire en compte la qualitat d'aquesta. Ens ensenyen des de ben petits que hem de “gastar” el nostre temps en coses que ens facin feliços, esdevenint el temps com un do, un regal que ens proporciona la vida. Per aquest motiu, pot semblar negatiu “perdre” el temps en estar tristos perquè un ésser estimat ha mort i necessitem temps per elaborar positivament el nostre dol. També pot semblar antinatural dedicar part del nostre temps en ésser conscients de la finitud humana i de la mort, atès que es perd de vista la conseqüència directa d'aquest fet: viure el moment i de forma més plena (veure apartat 4.1.1 de la present tesi doctoral).

Mesa (2001) afirmà que la societat ens exigeix estar sempre bé, realitzar tot allò que produeixi plaer i ocultar el dolor i el patiment. Tal i com apel·len Esquerda i Agustí (2010: 17): *“Estem en una societat en què només compten els guanys i la mort és una gran pèrdua”*. Alguns autors com Kübler-Ross (1992a) o Aracil (1998) al·leguen que per aquest fet, les persones actuem en conseqüència fent mal a altres per mitigar la nostra ira, ràbia i por.

En la nostra societat de consum i desenvolupament existeixen dues grans posicions (o discursos) sobre la mort, des del punt de vista del seu coneixement (Herrán, González, Navarro, Bravo i Freire, 2001a; Herrán i Cortina, 2007a, 2007b):

- Una, majoritària, de rebuig segregador o de refugi en la superficialitat. Kübler-Ross (1994: 15) justifica aquesta actitud des de la seva experiència com a psiquiatra: *“Pel nostre inconscient, és inconcebible imaginar un veritable final de la nostra vida aquí a la terra, i si aquesta vida nostra ha d'acabar, el final sempre s'atribueix a una intervenció del mal que ve de fora. [...] Per tant, la mort de per si mateix va associada a un acte de maldat, és un esdeveniment aterridor, alguna cosa que exigeix pena i*

càstig.” Aquest fet el recolza Tappe (2014), qui recorre als condicionaments biològics (instint de supervivència) i psicosocials (necessitat de plenitud i perdurabilitat) per tal de justificar el pensament que podem tenir els humans com a éssers infinits. Arregui (2006) afegeix des d’un punt de vista més crític, que tenir aquest tipus de pensament és desconèixer la situació humana i, a més, viure de forma distreta i irresponsable. És a dir, negar la mortalitat empobreix l’existència. Per contra, acceptar la finitud comporta l’embelliment de la mateixa vida. En aquest sentit, Palacios (2005) afegeix que morir ens fa lliures, atès que existir esdevé una tasca personal, una aventura incerta que mereix ser viscuda. En definitiva, cal viure com apostaven els antics romans: *tempus fugit, carpe diem*; o com deia Lévinas (1993: 121): “*la véritable peur de la mort est le peur de l’œuvre inacabada*”. Per tal d’aconseguir aquesta contesa, caldrà prendre consciència de la mort per tal que la por desaparegui (Osho, 2010).

- L’altra, més culta, d’interès integrador i educatiu. Des dels anys setanta del segle passat, es començaren a realitzar els primers estudis sobre com afrontar la mort, l’angoixa que provoca, com viure la pèrdua, etc. (Esquerda i Agustí, 2010). A partir dels anys 80 del segle passat, estan sorgint diferents iniciatives arreu d’Espanya que aposten per la importància d’una pedagogia de la mort (Herrán i Cortina, 2012, Arnaiz, 2003b; Herrán, 2015). A més, autors com Rodríguez Herrero, Izuzquiza i Herrán (2013b) proposen una educació per a la mort de forma adaptada a les necessitats de les persones amb discapacitat intel·lectual. Si bé és cert que els últims esdeveniments han provocat l’interès d’alguns professionals de l’educació a interessar-se i a plantejar-se la importància que té el tractament pedagògic de la mort, encara no han sorgit les suficients propostes com per afirmar que, socialment i educativament, la mort està normalitzada. Tal i com apunten Arnaiz (2003b) i Mèlich (2003) és possible que aquestes iniciatives hagin sorgit, per part d’alguns professionals, de la presa de consciència de la fragilitat i vulnerabilitat humana, la incertesa i la fugacitat.

Al llarg dels últims anys, s’han produït multitud d’avenços tecnològics i ha augmentat molt l’edat de la població, però alhora, s’han anat perdent alguns valors de caire comunitari i espiritual. Aquests fets ens porten a l’equivoc que som infal·libles i que l’important es troba estretament enganxat a aquesta vida. Lee (1995), Mèlich et al. (2000), Masreal (2007), i Esquerda i Agustí (2010) i Torralba (2008) afegeixen que vivim en la societat del culte al cos, la immediatesa i la tecnologia omnipotent. Tot plegat ha generat una falsa creença de control mentre “no tenim temps” de preocupar-nos per els afliccions fins que deixa de ser real quan ens adonem que la mort no és controlable i tampoc evitable. Vivim una època en la qual hi ha una lluita constant entre la ciència (per perllongar la vida) i la mort (Ariés, 1977; Singer, 1997). Per tant, morir sol concebre’s com quelcom inoportú, molest (Hernández Pacheco, 2006) i, malauradament, la mort suposa una bufetada a la rapidesa i la tecnologia. A més, hi ha hagut un deteriorament religiós, el qual ja no ofereix cap tipus de salvació després que esdevingui la mort.

La mort suposa patiment, i per tant, ens provoca una emoció que no desitgem. Per aquest motiu evitem parlar-ne, eludint-la de la vida quotidiana i convertint-la en un tabú, la gran M (Cathcart i Klein, 2012), el “gran silenci” (Mantegazza, 2006), en un fet “innombrable” (Ariés, 1975; Gorer, 2003; Arnal Gil, 2013). Aquest fet no afavoreix l’elaboració del concepte mort. Tanmateix, Palacios (2005) afegeix que l’era cibernètica que estem vivint i que reemplaça el món real per aparents sensacions, no impedeix que la nostra existència estigui interrelacionant-se contínuament amb altres éssers. Aleshores, quan algú del nostre entorn mor, esdevé un escàndol i deixa de ser el fenomen de les mort en tercera persona; aquelles que passaven desapercebudes. Per tant, la mort en segona persona esdevé una gran pèrdua, la qual com afirma Poch (2013) és sinònim de fracàs, desgràcia, destrucció, enfonsament, naufragi, etc.

Morir es torna aleshores en quelcom terrorífic perquè és la pèrdua de tot i ens assenyala la nostra feblesa. Davant d’aquesta por deixem de parlar de la mort, que esdevé un tema tabú. Vivim sense pensar que la mort forma part de la vida (Pàmies i Bertran, 2003; Díaz Teba, 2004; Arnaiz, 2003b; Nolla i Giral, 2003; Larrull; Poch, 2005; Herrán i Cortina, 2007a; Sáiz Ripoll, 2010; Young-Mi, Ju-Young, So-Hee i Hye-Young, 2015; Gabarró, 2016g; Tieman, Miller-Lewis, Rawlings, Parker i Sanderson, 2018, entre d’altres). En aquesta línia, Kübler-Ross (1972) i Guil, Gil-Olarte, Mestre i Nuñez (2006) advoquen que tot el conjunt de canvis esmentats són els responsables de la creixent por a la mort. És a dir, estem en la línia de Bauman (2006) en creure que la por és el nom que li posem a la incertesa per tal d’intentar combatre-la. No obstant això, moltes de les pors que perduren avui dia, tenen una base i focus comú: la por a la innombrable, a la gran desconeguda i incognoscible mort (González i Herrán, 2010). A més, la mateixa Kübler-Ross (1972) afegeix que altres motius pels quals es té aquesta por a la mort és perquè s’ha acabat transformant en quelcom “solitari, mecànic i deshumanitzat” (Kübler-Ross, 1972: 21). Per contra, Busquet i Duran i Valverde Vila (2004: 28) al·leguen que “cal alliberar la mort del colonialisme tecnocràtic i retrobar-la nua”.

En la nostra societat, tal i com diuen Herrán, González, Navarro, Bravo i Freire (2000) i Herrán i Cortina (2007a, 2007b: 131), “Al mort se l’encaixona, se l’envidra, se l’ tapa, se l’ camufla amb flors i olors tan significatius que costa oblidar”. Des de ben petits, es talla la curiositat que tenen els infants sobre la mort, els quals reben reaccions incòmodes per part de l’adult com a mostra del seu “adultcentrisme” (Somerville, 1971; Huisman-Perrin, 2003; Molina-Jiménez, 2015; Renaud et al., 2015) i, per aquest motiu, deixen de preguntar. Realitzant accions d’aquest tipus, els estem transmetent les pors i angoixes que tenim com adults (Baum, 2003; Esquerda i Agustí, 2010; Gabarró, 2016a) tot fent desenvolupar als infants la “desnaturalització de la mort” (Jülicher, 2004:97). La nostra època i cultura occidentals neguen el deteriorament, el dol i “tot allò que insulti a l’home en la seva carrera contra la mort” (Díaz Facio, 1998). Aquests autors, juntament amb Herrán, González, Navarro, Bravo i Freire (2001a), Herrán i Cortina (2007b), Cortina i Herrán (2011), Herrán (2015), Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina (2015) i Laudo (2015) afegeixen que la mort, com a part de l’educació, és una qüestió educativa de màxima resistència, atès que:

- No té tradició professional en l'educació. Emperò, cal fer un gir copernicà a la mort, convertint-la en una ciència, tal i com sostingué Morin (1974:18 i Singer, 1997:187). A més, afegim que no només cal copernitzar la mort, sinó també vitalitzar-ne la seva pedagogia (adaptat de Torralba, 2002) per tal de dotar-la de vida en el món educatiu.
- Té tradició històrica en altres àmbits, de tal manera que en les societats occidentals s'ha recobert de negativitat i por. Tal i com explica Serra Llanas (2014), si es tenen dubtes i manquen recursos per tal d'actuar (ja sigui des de la perspectiva familiar, escolar, etc.) es perd de generació en generació la tradició de la normalització de la mort.
- Manca en les polítiques educatives, la formació del professorat i en la recerca (exceptuant en tots els casos algunes excepcions).
- La tergiversació social (cultures, mitjans de comunicació, etc.) de la mort, fet que dificulta la seva comprensió.
- La por i el desconeixement van lligats i es nodreixen mútuament retirant, així, tot allò que estigui relacionat amb la mort.
- *“L'evolució de la pròpia evolució: pot ser que sigui massa aviat. També pot ser que sigui massa tard. És possible que aquest sigui el millor dels moments”* (Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015: 31).
- Manca de formació sobre pedagogia de la mort (preventiva i pal·liativa) del professorat i orientadors.

Alhora, Herrán i Cortina (2008) al·leguen que estem vivint un fenomen de “cultura anestesiada”, tenint “l'anestèsia de la mort” inclosa. Aquesta percepció pot traduir-se en un menor sentiment de dolor, però no evita la ferida de la mort. Afegeixen que el que es fa és “tapar” o “taponar” la situació o el dol, evitant així que l'infant elabori el seu propi dol. La concepció que tenim de la mort en la nostra cultura, la va anomenar Ariés (1975) com “la mort prohibida”, és a dir, un període de negació de la mort, la qual es definiria com a “ningú ha de morir” i la mentida i el silenci son els substantius que envolten la mort. Després d'analitzar els diversos autors, es pot extreure la idea que la concepció que es té sobre la mort es basa en les experiències personals, la formació i el context cultural.

Per Kübler-Ross (1972), una solució seria combinar els avenços tecnològics i científics de la humanitat amb una insistència similar en les relacions interpersonals. Actualment el sistema queda descompensat: li donem major importància a la tecnologia i a la ciència que no pas a les relacions humanes.

Al llarg de l'existència humana, hem anat cercant i triant una postura davant la mort, recurrent, principalment, a dues estratègies (Arnaiz, 2003b): els ritus funeraris amb el recolzament de mites o creences i la cerca de sentit de la vida. Els ritus funeraris pretenen

dotar la mort amb el sentit de traspàs i la cerca de sentit pretén entendre amb plenitud què és viure.

Els humans hem anat construint en el transcurs dels anys, diferents ritus (pels que moren i pels vius per tal d'elaborar el dol), representacions i significats per a la mort. En aquest sentit, Torralba (1995) i Fabra (2017) afirmen que no ha existit cap comunitat d'humans que no hagin practicat ritus funeraris. Existeixen ritus funeraris trobats a la Sima de los huesos (Atapuerca), els quals la seva antiguitat es de fa 500.000 anys¹². Allí podem trobar una acumulació d'òssos que l'homo heidelbergensis feu en un pou. És de les primeres datacions que tenim constància del transport dels morts per depositar-los en una fosa. En definitiva, és el primer ritus del qual hi ha constància, actualment. Des d'aleshores s'han anat practicant ritus funeraris per tal de comprendre la transcendència de la mort i, en conseqüència, no hi ha pràcticament cap home, per primitiu que fos, que abandonés els seus morts (Morin, 1974). Alguns dels exemples de característiques ritus poden ser les cendres, els vestits estripats, el vel, les *Klage Weiber* (les antigues ploraneres que contractaven les famílies adinerades en els funerals dels seus familiars), etc. Totes aquestes estratègies eren formes de manifestar el dol en altres èpoques. Els exemples esmentats serveixen per veure que l'ésser humà no ha canviat excessivament al llarg del temps pel que fa a la mort i el dol. No obstant això, el que sí ha canviat és la forma en la qual li fem front (Kübler-Ross, 1972). En aquest sentit, la preocupació humana per la mort es remunta als orígens de l'homo sàpiens (Sacks, 2007). La mateixa autora al·lega que l'autoconsciència i la consciència de la mort és el fet distintiu que ens diferencia com a humans de la resta d'animals, afegint posteriorment Lázaro (2015) que l'ésser humà és l'únic que no es resigna a morir. A més, la consciència de la mort pròpia demostra un salt qualitatiu a partir de l'evolució d'homo neandertal a homo sàpiens (Herrán, 1997; Huisman-Perrin, 2003; Larrull, 2005).

Cal afegir que s'ha atès la ritualització de la mort des de totes les cultures, tal que representa l'afirmació simbòlica dels valors del grup enfront la situació de mort (Pacheco, 2003). Tal i com explicaren Huisman-Perrin (2003), Hernández Ramos (2003), Pacheco (2003) i Larrull (2005) Bacci (2014), els antics egipcis momificaven els seus difunts per tal de preservar els seus cossos. Així, els preparaven pel viatge a la següent vida. D'aquesta forma, Osiris (Déu dels Morts) es convertí en la meta egípcia dels morts, tal que els procurava la salvació de l'ànima i una gloriosa immortalitat. En aquest cas, el déu egipci valorava el pes del cor del difunt: si pesava igual o menys que una ploma podia esdevenir immortal, atès que mentre era viu no havia comès cap mal. En canvi, si pesava més que una ploma, l'ànima era devorada per un monstre, Amut (Larrull, 2005), ja que havia comès mals en vida. Aquesta concepció s'integrà en les concepcions greco-orientals en l'època de l'Alexandria hel·lenística i romana (Morin, 1974).

Tal i com al·lega Pacheco (2003), els íbers i celtas de la Península Ibèrica incineraven als morts per, després, posar les cendres en una urna. Aleshores, s'enterrava el difunt incinerat

¹² Dades de l'Institut Català de Paleoeologia Humana i Evolució Social (2016).

juntament amb els seus utensilis (armes, robes, etc.) i es deixava un forat (“forat de l'ànima”, Pacheco, 2003:29) per al que l'esperit del mort pogués entrar i sortir de la tomba.

D'altra banda, els maies enterraven els seus difunts tenint en compte les classes socials dels mateixos: els nobles es cremaven i a sobre construïen temples i la gent comú era enterrada. Altrament, els asteques preparaven els seus difunts per tal que lliuressin les batalles que els depararien els diversos obstacles abans de trobar-se amb el senyor dels morts, qui decidia el seu destí.

Cal dir que l'ésser humà per tal de combatre i superar l'angoixa que li provoca la mort ha posat en marxa diferents mecanismes de defensa (Sacks, 2007) com la mitologització - mitjançant els rituals funeraris- i la intel·lectualització a través de la filosofia (Thomas, 1993, citat per Sacks, 2007, Mèlich, 2003).

Actualment es mor diferent de com es feia en altres llocs i èpoques. Els diferents conceptes que s'ha tingut de mort, han anat modificant les diferents cultures i viceversa. A més a més, el concepte de mort, clínicament també ha sigut canviat, els avenços tecnològics, biològics i fisiològics (Sen Rubiños, 2009; Kübler-Ross, 1972) ens permeten tenir una esperança de vida més longeva i allargar la vida de malalties que antigament eren terminals, causaven una mort dolorosa, etc. A més, hi havia una gran probabilitat que els infants morissin de petits a causa d'epidèmies, contagis, ferides, morts perinatal, etc. Hom ho concebia com quelcom més “normal” o “habitual”, fet que no treu que es pateixi el dol.

Els humans hem passat de viure la mort com quelcom normalitzat a transformar-la en un fet privat i ocult (Rubiños, 2009), de tal manera que s'espera morir d'una forma inconscient i ràpida, sense poder acomiadar-nos. En aquesta línia, Morin (1974), advocà que la por que tenen les persones a la mort forma part d'un procés d'afirmació davant el món. És a dir quan l'humà adquireix protagonisme, es produeix la inadaptació al món. Entre d'altres causes, cal destacar que la mort s'escapa del nostre control, on el coneixement mèdic ha fet avenços per tal d'ajornar-la, però no per adaptar-se a ella. A més, Kübler-Ross (1994) i Poch (2009) afegixen que és totalment comprensible que les persones ens resistim a parlar de la mort si de cop i volta es torna en quelcom personal que ens afecta a nosaltres directament. D'aquesta forma, parlar de la mort esdevé quelcom morbós i incòmode. Val a dir, que la primera vegada que es parla del tema pot resultar dificultós i complex, però a mesura que augmenta l'experiència, també ho fa la capacitat de comprensió.

Quan es mor algú proper a nosaltres, apartem als infants i adolescents d'aquesta situació per tal de protegir-los del dolor (Herranz, 2016; Campillo Ruiz i Ruiz Arriaza, 2017). A tall exemple, la majoria d'actes funeraris es celebren dins de l'horari escolar. D'aquesta forma, es té l'excusa perfecta per tal que els infants no assisteixin al tanatori i/o al cementiri. Emperò, fent actes d'aquest tipus, oblidem que ells a la seva manera, també estan patint el dolor de la pèrdua i estan duent a terme el seu dol. Cal pensar que el dolor per la mort d'un ésser estimat i si els adults ometem el sofriment als infants i adolescents no els estem

ajudant. Ans al contrari, el patiment forma part de la vida i com a tal, cal passar-lo d'una forma resilient. Si no expliquem la veritat i responem als dubtes als nens i nenes, es poden crear les seves fantasies sobre la mort i tot el que hi conflueix. Fets d'aquest caire, potencien encara més el tabú que pateix la mort en la nostra societat. El millor que podem fer en aquestes situacions és no amagar els fets (així, es dóna permís per sentir les emocions que poden sorgir), ser sincers, respondre els seus dubtes i preguntes honestament i mostrar la nostra tristesa als infants. D'aquesta forma, es crearà un clima i un espai on es podrà aprendre, compartir amb els altres i a sentir-nos acompanyats (Díez Navarro, 2011; Gabarró, 2016c) i l'infant no haurà de recrear a la seva imaginació, atès que sabrà que està succeint quan mori algú. I per finalitzar, estar amb ell o ella quan ho necessiti. A més, Girardi, San Gil i Santillán (2009) i Herrán i Cortina (2008: 409), de manera directa qüestionen: “*Què justifica furta a l'infant el dret a saber què és i no és la mort?*” Poch (2000) advocà el següent:

“No hem de protegir de la mort als nostres nens i joves, sinó que des de petits els hem d'introduir en la seva veritable naturalesa i en allò que puguin aprendre d'ella. La nostra cultura està mal educada en relació al tema de la mort, o inclús no està educada en absolut. La preocupació cap a ella no ha entrat ni a casa ni a l'escola, i les actituds que més se donen són la por, l'angoixa o l'evasió”. (Poch, 2000:86)

En aquest sentit, coincidim amb Herrán i Cortina (2007) i Palol (2013) en el sentit que l'origen clau d'aquesta actitud occidental tan negativa sobre la mort és el mal aprenentatge que s'ha fet a la mateixa, el qual s'ha anat transmetent al llarg del temps. És a dir, s'ha dut a terme una formació negativa sobre la mort, el qual ha desembocat en la conseqüència de la por a la mort.

És necessari recordar que fins no fa massa temps, les persones morien a casa seva envoltats dels seus éssers estimats, sense oblidar als nens i nenes. Si bé és cert que aquest fet es duia a terme en un entorn rural, ara la situació i la progressiva urbanització han canviat la concepció que es tenia de la mort i es viu del tot diferent. Kübler-Ross (1994) aportà un exemple en el qual un pagès que es trobava greument ferit, va decidir morir a casa i cridà a cadascun dels seus familiars i amics (incloent els infants) per tal de acomiadar-se. Pels nens no va suposar res traumàtic, atès que les ferides estaven embenades i van poder experimentar la mort com quelcom normalitzat. Cal afegir que la mateixa autora en els seus estudis amb moribunds (Kübler-Ross, 1978, 1993), va conscienciar als adults a que deixessin participar els infants en el procés de la malaltia dels seus familiars fins arribar a la mort. En aquest sentit, els infants i joves se sentien satisfets de poder contribuir en reduir les molèsties del seu familiar. En definitiva, era quelcom terapèutic perquè la concepció que tingués de la mort el nen o jove no fos de caire terrorífic si no fem que ho sigui. Tots aquells infants que hagin viscut la mort d'un familiar proper envoltats de normalitat, pau i amor, no tornaran a témer la mort; seran lliures d'aquesta por.

Per contra, actualment estem vivint en una “deshumanització de la mort” (Kübler-Ross, 1972; Poch, 2006; Gorer, 2003; Aradilla, 2004; Calvetto, 2015; Tanhan, Kasap, Ünsal, 2016) en

la qual, es dona per suposat que les famílies portaran els seus familiars greument malalts als hospitals. Segons Poch (2009) aquest fet s'inicià a Espanya durant els anys 1930 i 1950. D'aquesta manera, s'estandarditza la mort i s'unifica per a tots. Si abans podia esdevenir quelcom privat i molt personal, tant per la persona que moria com pels seus familiars, avui en dia quasi tothom mor a l'hospital. Aquest fet esdevé com una norma social on s'espera que hom acabi al mateix lloc. A més, les famílies poden arribar a justificar la seva culpabilitat dient que han fet tot el possible i que van deixar el seu familiar en mans dels millors experts.

Les cultures del món administren, en certa forma, la immortalitat (o "autodivinització" tal i com anomena Aracil, 1998: 144) i la regulació de l'accés a l'infinit i el diví (Hernández Pacheco, 2006; Arnaiz, 2003b; Mèlich, 2003, 2011; Poch, 2009). En aquest sentit i en contraposició a la concepció que es té a Occident, trobem la situació de l'Orient, de la qual Fernández Hurtado (2013) afirma que la mort és viscuda com una fase més de l'existència, com la mateixa vida. Morir suposa un trànsit i no un final; i la mort és molt present en la cultura en el dia a dia. Thomas (1993, citat per Sacks, 2007) estableix una diferenciació entre la societat que aplega homes (societats de caire oriental) i la societat que aplega béns (societat occidental). La societat oriental manté una actitud d'acceptació i transcendència, i la societat occidental té una actitud de negació. Els éssers humans som animals culturals (Mèlich, 2003) i, per tant, la forma en la qual vivim l'experiència de morir, i en definitiva, la forma en la qual la cultura condiona el nostre pensament, afavoreix la perdurabilitat del tabú que pateix la mort. Ariés (1975) al·legà que existeix una estreta relació entre les formes socials i l'estructuració conceptual que tenen sobre la mort. Emperò, cal tenir en compte que existeixen societats, en les quals el tabú que pateix la mort és igual o més patent que el de les societats occidentals. Aquest és el cas de Corea del Sud (Song i Kim, 2015; Park, Lee, Kim, Smith-Stonen, 2016).

Pel que fa a l'actitud envers la mort en la societat occidental, cal destacar les obres Ariés (1975, 1999), el qual va narrar i va reflexionar tenint com a punt de partida la primera Edat Mitjana. L'historiador afirma que la mort, de forma social, ha viscut la majoria de temps en la semiclandestinitat (1982: 15) o en la clandestinitat absoluta (Gala et al., 2002: 41). Els canvis d'actitud que han sofert els éssers humans envers la mort han sigut o molt lents o han estat immòbils durant un llarg període de temps. És a dir, no s'ha tingut una concepció i una actitud estàtica de la mort. En primer lloc, va haver un període en el qual la mort estava "amaestrada" (1975: 21). Durant l'Edat Mitjana, els individus ja sabien que anaven a morir, atès que la mort estava normalitzada com un acte solemne i públic i hi havia moltes malalties contagioses que la feien més palesa. Tal i com esmenta el mateix autor (1975: 22): "No havia mode de fer trampa, de simular no haver-se adonat [de la mort]". Mostres d'aquest fet les podem trobar en obres, com per exemple, com el Quijote, el qual és conscient que és a punt de morir al final de la història o en la passió amb la qual vivien la vida, atès que la seva esperança de vida era més curta que la de l'actualitat. A més, quan moria algú es realitzava una cerimònia pública, la qual, podia estar organitzada pel mateix difunt abans de morir i els infants eren presents en tot moment. Fins el segle XVIII existeixen representacions d'habitacions de moribunds on apareixen infants, els quals s'inclouen en els

ritus funeraris (Gala et al., 2002. D'aquesta forma, la mort esdevenia quelcom normalitzat i proper, per aquest motiu rep el nom de mort "amaestrada".

En segon lloc, a partir dels segles XI-XII (segona Edat Mitjana), les actituds front la mort es van modificar en la línia de prendre un sentit dramàtic i personal. Així mateix, els éssers humans continuaven acceptant la mort com a part de la mateixa vida, sense intentar eludir-la. Tanmateix, cada vegada es formava una relació més estreta entre el difunt i la seva biografia i, d'aquesta forma, fins el segle XIX, la mort produïa a les classes més instruïdes una carga dramàtica i emotiva que en l'etapa de la mort "amaestrada" no existia.

En tercer lloc, a partir del segle XVIII, l'home occidental fa un canvi de mirada envers la mort, la qual exalta i dramatitza. A més, es preocupa més de la mort aliena que de la pròpia (Ariés, 1975: 43). D'aquí en endavant, la mort suposà una ruptura i un agítament per a l'ésser humà. Podem trobar mostres d'aquest fet en, per exemple, les planyeres que aparegueren a partir del segle XIX. La mort es plora i es gesticula de forma apassionada. En definitiva, es viu una exageració de la mort, atès que els individus tenen més dificultats per acceptar la mort dels éssers estimats.

En quart lloc, fins a mitjans del segle XX la mort solia esdevenir al domicili familiar on es continuaven als infants en el procés (Gala et al., 2002). Emperò, a partir de la segona meitat del segle XX es començà a amagar la mort propera als moribunds per, posteriorment, amagar-la a la resta de la societat i, esdevenint així, la mort invertida, salvatge o exclosa. Poch (2009) afegeix que la tabuització de la mort començà a Espanya durant els anys 60 del segle passat. Cal afegir que es començà a deixar de morir a casa per morir als hospitals i també es començà a treure dramatisme als ritus funeraris. Es reprimeixen les mostres de tristesa públiques (Ariés, 1975; Schwartzberg, Viansson, 1978; Lee, 1995; Herrán, 1997; Aracil, 1998, Bermejo, 2003; Orellán, 2003; Carmelo, 2006; Masreal, 2007; Poch, 2006, 2008, 2009; Benach i Pueyo, 2013; Bacci, 2014; Serra Llanas, 2014) i està desapareixent el "luto", desritualitzant i dessimbolitzant així la mort (Busquet i Duran i Valverde, 2004: 33). Des d'aquesta perspectiva, la nostra societat occidental manca d'una cultura del dol, on la seva omissió es considera un mitjà legitimitzat de superació del dolor (Jülicher, 2004). Si s'amaguen les expressions públiques del dol, resultarà més difícil acceptar el dolor que provoca (Lee, 1995; Neimeyer, 2002; Torralba, 2006; Quiles et al., 2007), atès que l'ésser humà desitja ser escoltat. Cal dir que, tal i com al·legaren Neimeyer (2002) Poch (2013) mostrar públicament el dol per la mort d'una mascota encara està pitjor vist socialment, tot i que no hauríem de subestimar aquests dols. Estem d'acord amb Schaefer i Lyons (2004) i Mantegazza (2006:71), el qual van advocar que qui ha conviscut i ha estimat un animal, sap el què se sent quan mor: *"la mort del fos o del gat de casa és la mort de qui confia en nosaltres, de qui ens permet experimentar la confiança total, la dependència esperançada que entre els éssers humans es dona només, pot ser, amb els fills.*

Cal dir que actualment vivim en la societat de la informació, del coneixement i del consum on la mort ha arribat al punt de fer-se'n negoci: les funeràries, els cementiris, les floristeries, recursos digitals de comiat de pagament per tal de viure en l'eternitat digital com

Greatgoodbye, Slightly Morbid, Deathswitch/LastPost, My Las Email (Benach i Pueyo, 2013:97). A més, cal afegir que un cop es mor, és molt possible que tot el patrimoni digital continuï a la xarxa i tingui continuïtat. En aquest sentit, Benach i Pueyo (2013) i Ware (2016) advoquen la necessitat de rumiar sobre què succeirà amb la nostra identitat digital un cop s'hagi mort. En aquest sentit, a les xarxes socials es poden donar reaccions rellevants (condols, reconeixement a la persona desapareguda, etc.) front la mort d'un ésser estimat, com per exemple a Facebook. Com a curiositat, aquesta xarxa social té l'opció "If I die" (<ifidie.net>) que permet a l'usuari elaborar un comiat i designar a tres individus com a "portaveus de la seva mort" (Benach i Pueyo, 2016: 138). Alhora, podem trobar xarxes en forma de memorial per tal de recordar l'ésser estimat que ha mort: *Epilogable, Duelia* o *Memorire des Vies*, en són un clar exemple.

Com a éssers socials que som necessitem el reconeixement del nostre entorn, saber que no estem sols en aquest procés tan dur i, així, no sentir-nos com quelcom estrany que destorba la felicitat imperant dels altres. Ens trobem en la línia de Lee (1995) i Serra Llanas (2014), atès que al·leguen el seu convenciment en el fet que molts de nosaltres no hem expressat la nostra pena i sofriment tot allò que haguéssim volgut o necessitat per por a la reacció dels altres. Per tant, s'ha viscut el dol en solitari. Emperò, és un perill i un risc que cal prendre per tal de vetllar per un procés de dol positiu. Per aquest motiu, la gent en dol demanda, cada vegada més, l'assistència mèdica per tal de superar el dol (Bacci, 2014). Esdevé necessari, tal i com advoca Serra Llanas (2014), aprendre d'altres cultures a expressar socialment el nostre dolor. A tall d'exemple, l'ètnia gitana sap del cert que quedar-se per un mateix totes les emocions que comporta la mort d'un ésser estimat, pot ésser perjudicial. Per aquest motiu, intenten que tothom expressi verbalment les mostres de dolor a través de plors, crits, etc. Alhora, elaboren molts rituals pels seus difunts, fet que juntament amb l'anterior, demostra que els gitanos pateixen menys depressions, violència i suïcidis arran de la mort d'éssers estimat (Serra Llanas, 2014: 54); fet contrari al que succeeix a les societats occidentals.

En definitiva la mort i el dol es silencia i esdevé quelcom vergonyós, com una masturbació (Gorer, 1955). D'aquesta forma neix la "mort prohibida" (Ariés, 1975:55). Alhora, el mateix autor justifica aquest fet com una influència rebuda d'Estats Units i la seva apologia de la felicitat que començà a principis del segle XX i segueix duent-se a terme en l'actualitat. Emperò, a Amèrica es van quedar amb la idea de transformar i maquillar la mort; sense fer-la desaparèixer; fet que a les societats Occidentals es pretén produir.

Des fa uns anys, autors com Elisabeth Kübler-Ross (1972) en els seus estudis i experiència amb pacient moribunds afirmà que si vivim la mort com un procés de transformació i canvi, utilitzem aquest moment per enriquir-nos més de forma espiritual i madurar. Per contra, si no ho acceptem i ens resistim, es pateix més i el dolor incrementa. A tall d'exemple, a l'annex X hi ha l'experiència transcrita per Busquet i Duran i Valverde (2004: 57) qui descriu el procés de canvi interior que està vivint des que ha descobert que es troba en una situació d'una malaltia terminal.

Tal i com esmentàvem abans, fa qüestió d'unes dècades, es deia als infants que els bebès venien de París, els portava una cigonya, etc. Si més no, els pares i familiars els deixaven assistir als moments, tant previs (en el cas dels moribunds) com posteriors, d'una mort. Emperò, a mitjans del segle XIX aquesta presència començà a molestar i, per tant, es va escurçar fins a suprimir-la, tal i com succeeix en l'actualitat (Kübler-Ross, 1997).

Fa uns anys, la dificultat dels adults era parlar de sexe amb els seus infants (Ariés, 1975; Arnaiz, 2003b, 2003c, 2007; Santos Guerra, 2004; Herrán i Cortina, 2007a, 2007b; Busquet i Duran i Valverde Vila, 2004; Torralba, 2008; Poch, 2009; Brower i Peart, 2010; Esquerda i Agustí, 2010; Serra Llanas, 2014; Badia, 2015; Peniston, 2015; Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015). Tanmateix, aquest tabú ha desaparegut i ha donat pas a la gran interdicció del segle XXI: la mort. La por que abans es podia tenir al sexe, avui en dia es té a la por i per amagar-ho, hom converteix la mort en una gran mentida emprant els eufemismes del caire "ha marxat de viatge o "s'ha dormit". Emperò, sí que parlem de la mort dels pobres i les que es produeixen en guerres; no de la dels nostres éssers estimats o de la pròpia mort d'un mateix (Arnaiz, 2003c).

Tanmateix, tal i com esmentàvem, la prohibició de fa uns anys era el sexe i si els nens s'atrevien a preguntar quelcom al respecte, es considerava inoportú o prematur (Arnaiz, 2003c; González i Herrán, 2010; Serra Llanas, 2014). Aquest obscurantisme, conseqüència del tabú, comportà a concebre de forma equivocada diferents conceptes. A tall d'exemple, Arnaiz (2003c) anomena la confusió entre cos i sexe, comunicació corporal i erotisme o l'equívoca concepció que podia tenir en pensar que l'atenció a les necessitats afectives podia conduir a les obsessions sexuals. Per tant, no es parlava de sexe perquè, entre d'altres motius, mancava el llenguatge per a fer-ho (Arnaiz, 2003c).

Al cap dels anys, la societat va anar avançant i els propis pares i docents van rebre formació sobre com parlar de sexe als infants. Aquest fet ha permès que es parli del sexe amb els infants de forma més naturalitzada. Per contra, el tabú que pateix la mort no s'ha superat atès que requereix d'una maduresa més complexa que la que es necessitava pel sexe i, a més, el sexe és quelcom desitjable; fet contrari al que suposa la mort (Herrán i Cortina, 2007; González i Herrán, 2010). En definitiva, tal i com esmentà Torralba (2008: 9): "*hem alliberat l'eros de la gàbia, però hi hem tancat el thànatos*".

En definitiva, avui en dia els infants viuen l'ocultació de quelcom com la mort, fet que amb anterioritat, quasi sempre es trobà al descobert per a ells.

2.1.1.-El Día de los Muertos de Mèxic

Tal i com afirma Uribe (2015) és molt comú que els països llatinoamericans incloguin els infants en els ritus funeraris. Els infants no són desvinculats d'aquesta tradició, i encara menys, se'ls hi amaga. Ans al contrari, se'ls anima a participar. D'aquesta manera, podem

trobar que en algunes regions de Michoacán, els nens i nenes són els encarregats de velar en els panteons el primer dia de novembre.

Així mateix, a les escoles mexicanes es celebra el Día de los Muertos. Des de les aules, es duen a terme diferents ofrenes, sobre les quals, posteriorment, els alumnes escriuen quelcom.

Volem destacar la pràctica mexicana del Día de los Muertos, la qual és una festivitat de gran importància a la república de Mèxic. Al 2003 fou reconeguda per la UNESCO com a Patrimoni Cultural Intangible de la Humanitat (Suárez Rienda, 2011). Aquesta celebració la practiquen indígenes, grups mestissos, urbans i comunitats camperoles, i es celebra al mes de novembre, en el qual el dia 1 està dedicat a Tots Sants i el dia 2 als Difunts Fidels. D'aquesta manera, els mexicans rendeixen homenatge als seus avantpassats (Govern de Mèxic, 2014). Tal i com desenvoluparem posteriorment, la seva justificació i fonamentació compren diferents disciplines com poden ser la filosofia i l'antropologia.

Durant aquests dies es celebra el fet que les ànimes dels morts, retornen a casa seva per conviure amb els seus familiars vius, i d'aquesta manera, poder nodrir-se de les ofrenes que els hi fan mitjançant els altars, etc. Emperò, cal dir que en comptes de ser por, aquesta festa es viu alegrement i s'empra l'humor com un element similar al de Halloween¹³. Als Estats Units, la nit de Halloween (31 d'octubre) els infants disfressats d'esquelets, vampirs, bruixes, etc., van a les cases del veïnat a buscar lllaminadures. Emperò, mentre que a Halloween els morts (infants disfressats de personatges relacionats amb la mort) van als vius, l'1 de novembre els vius van a visitar als morts per tal d'homenatjar-los (Huisman-Perrin, 2003; Palol, 2013).

Seguint les aportacions que ens proporciona el govern mexicà, el primer dia es dedica als infants morts ("*muertos chiquitos*"); el segon dia als adults morts, i per últim, en alguns llocs el dia 28 correspon a aquells que van morir en accidents. A més, el dia 30 dediquen les seves ofrenes als nens i nenes que van morir sense estar batejats.

La tradició mexicana, afirma que durant el Día de los Muertos, els difunts tornen amb els seus familiars, i a la vegada, ho fa la Mort. Ella baixa a la Terra i la percepció que tenen d'ella és simple, plana i etèria com els seus óssos i el seu somriure, el qual està plasmat a l'altar. Actualment, la celebració del Día de los Muertos ha esdevingut una barreja d'aspectes religiosos, pagans, por i burla (Huisman-Perrin, 2003; Ramírez, 2014).

Cal afegir que la mort és quelcom que impregna gran part de l'art mexicà, atès que té molta representativitat des diferents disciplines i àmbits (Rodríguez; Hermida i Huesca, 2012): contes, llegendes, escultures, pel·lícules, etc.

¹³ Etimològicament significa all "*hollow's eve*" (vigília de Tots Sants).

Per últim, donada la normalització del concepte de mort i la seva quotidianitat, Mèxic disposa des del 2007 del Museo Nacional de la Muerte (MUMU), en el qual es busca ensenyar la gamma iconogràfica de la mort i l'art fúnebre com elements festius que s'ha anat duent a terme al llarg del temps. Cal dir que aquest museu va néixer sota el patrocini de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. És a dir, la mateixa universitat és la primera institució que normalitza la mort, i a més, la mostra i venera.

2.1.2.-Orígens i influències d'altres cultures

El dia Tots Sants a la tradició occidental és un acte de commemoració, record i oració pels difunts. A Mèxic, aquest dia s'ha barrejat amb els Difunts Fidels. Cal dir que la commemoració del Día de los Muertos es festejava des d'abans de l'arribada dels hispans a les comunitats indígenes i en el moment de barrejar-se, aquesta data s'ha convertit per la tradició aborígen en una festa, un carnaval de colors i gustos, on vius i morts conviuen (Govern de Mèxic, 2014). Tanmateix, molts d'ells com els antics mexicans, mixtecas, texcocans, zapotèques, tlaxcalteques, totonaques i altres pobles originaris, han traslladat el seu antic dia de commemoració al del dia del calendari cristià. A més, tot i ser una festa mexicana, cada vegada més es festeja als Estats Units on hi ha una gran aflluència de població mèxico-americana. D'altra banda, en major mesura també es celebra en algunes parts de Llatinoamèrica.

Els seus orígens es fonamenten en les cultures indígenes (Rodríguez; Hermida i Huesca,2012) les quals concebien la mort com un binomi entre la vida i la mort. Emperò, cal dir que tenien una concepció unitària de l'ànima. És a dir, un individu podia retenir diverses ànimes i cada una d'elles tenia un destí diferent quan morien. La mort era concebuda com l'inici del viatge cap al Mictlán (regne dels morts o inframón, també anomenat Xiomayan) i el trajecte durava quatre dies fins arribar a l'últim estadi on es duia a terme l'últim repòs, anomenat "obsidiana dels morts". Cal dir que el terme Mictlán fou traduït incorrectament pels hispans per infern.

Cal dir que la concepció que tenien els indígenes sobre la mort, no tenia la concepció moral de la religió catòlica (Rodríguez; Hermida i Huesca,2012), en la qual s'anava a l'infern o al paradís com a càstig o premi. Ells creien que el destí de l'ànima del difunt anava en funció del tipus de mort que havia tingut i la seva conducta en la vida (aquesta última idea sí que està relacionada amb els fonaments cristians). Així, la mort convivia en tots els aspectes i manifestacions de la cultura indígena i era concebuda com una nova etapa i una renaixement constant mitjançant les ofrenes que fan les famílies dels difunts. Rodríguez, Hermida i Huesca (2012) afegeixen la metàfora que entén la mort com un procés infinit i que al·lega que els qui avui estem oferint ofrenes, demà serem convidats a la festa. D'aquesta manera entenem que en aquella època es concebia la mort com quelcom habitual i quotidià.

Anteriorment a l'arribada dels espanyols a Sud-Amèrica, el Día de los Muertos es commemorava al mes d'agost, atès que coincidia amb el final del cicle agrícola del blat, carbassa, cigró i el *frijol*, atès que els seus cultius eren part de l'ofrena (Govern de Mèxic, 2014). Aleshores, aquesta festivitat era celebrada tot un mes sencer i era presidida pel déu Mictecacihuatl (més conegut com la "Dama de la Mort"). Actualment, rep el nom de Catrina. A més, els seus orígens poden ésser traçats fins l'època dels indígenes de Mesoamèrica, com eren els Azteques, Mayes, Purepechas, Nahuas i Totonacas.

- Cal afegir que al 1492 van arribar els conqueridors espanyols a Sud-Amèrica. Tanmateix, quan van veure les manifestacions i pràctiques paganes dels indígenes, van quedar perplexos i aterrats. Per aquest motiu, van dur a terme tot un procés de conversió a la religió catòlica. D'aquest fet, forma part el moviment del calendari de la celebració del Día de los Muertos, fent-la coincidir amb el dia de Tots Sants (1 de novembre), tradicionalment de commemoració catòlica. Cal dir que durant aquest dia, els catòlics van a visitar els seus difunts al cementiri i a Catalunya es celebra la castanyada la vetlla del dia esmentat. L'origen que el dia de la festivitat dels morts sigui l'1 de novembre, la podem trobar en la tradició celta, atès que a la tardor era quan entrava el fred a Europa i les malalties provocaven la mort de moltes persones (Huisman-Perrin, 2003).

A més, algunes de les ofrenes que van introduir els hispans a la festivitat original indígena, són els següents (Agencia Reforma, 2014):

- Altars: Les ofrenes es col·loquen elevades tal i com es du a terme a les esglésies catòliques. Els més habituals són els de dos pisos (representació del cel i la terra). Tanmateix, existeixen els altars de tres pisos, en els quals s'afegeix a idea de purgatori o els altars de set pisos que simbolitzen els passos necessaris per arribar al cel (altar més tradicional). L'altar esdevé quelcom comunicatiu que evoca la valoració sobre la seva cultura i on es reflecteixen els elements originals i els més actuals. Actualment, són considerats per la UNESCO com a Patrimoni de la Humanitat (Rodríguez; Hermida i Huesca, 2012). Cal dir que a l'altar s'afegeixen diferents objectes que constitueixen en si mateixos una ofrena:
 1. Calaveres dolces: Els indígenes ho feien d'amarant i mel. Posteriorment, s'han anat fent amb sucre quan aquest ingredient arribà d'Europa.
 2. Pa de mort: Es va començar a fer en pic els hispans van portar la farina de blat d'Europa. Cal dir que a Catalunya, es té la tradició de la Castanyada (vigília del Dia de Tots Sants), en la qual els panellets (pans de difunts) en són tradició (Lorente i Vilamitjana, 2011).
 3. Retrat: Fou afegit a partir del segle XIX, quan l'invent arribà a Mèxic des d'Europa. Actualment, algunes poblacions l'amaguen de tal forma que només es pugui veure mitjançant un mirall, atès que el difunt ja no existeix.
 4. Paper picat de colors (Ramírez, 2014): Simbolitzen la unió entre la vida i la mort.

5. Objectes personals del difunts: D'aquesta manera creuen que els morts recordaran els moments viscuts en vida. En el cas dels infants, s'hi posen joguines. Així, l'objecte esdevé un ambaixador provisional que representa el difunt (Lee, 1995). La mateixa autora al·lega que aquests objectes permeten donar el temps que necessita cada individu per a fer el seu procés de dol.
6. Altres elements que esmentarem en el següent apartat, però que tenen un origen més antic.

Una des les manifestacions pròpies del sincretisme i harmonia que ha adquirit aquesta celebració a partir de la barreja de dues cultures, és la gamma cromàtica de les flors que empren els mexicans per decorar el seus altars, i així commemorar la mort. Els diferents colors emprats seran esmentat a l'apartat següent.

Cal dir que a partir del segle XVI, després de la conquesta i colonització (Rodríguez, Hermida i Huesca, 2012), s'introdueix a Mèxic, mitjançant el Cristianisme, la por a la mort i a l'infern. Emperò, l'evangelització cristiana no va ser total, si no que en va resultar una barreja amb les cultures prehispaniques. D'aquí neix el catolicisme característic de Sud-Amèrica. A partir d'aquí, es van iniciar les celebracions del Dia dels Difunts Fidels on es veneraven els sants europeus i asiàtics en cerimònies acompanyades de flors, oracions i processons, entre d'altres.

En definitiva, són evidents les influències dels hispànics sobre l'antiga tradició indígena del Día de los Muertos. D'aquesta manera, no esdevé una tradició homogènia, si no que se li van afegint significats i evocacions segons el poble que la celebra i la influència rebuda dels hispànics.

2.2.3.-Les ofrenes i el seu significat

Les ofrenes que realitzen els dos primers dies del Día de los Muertos són considerats un homenatge al difunt que visita als seus familiars, atès que realment creuen que aquest fet succeeix. Segons el Govern de Mèxic (2014), aquestes ofrenes consisteixen en fer el pa de morts, carabasses en tatxa i plats de cuina mexicana, que en vida, foren els preferits del difunt. A més, s'empren altres ornaments com les flors (exposarem algunes d'elles posteriorment), paper picat, veles grogues, calaveres de sucre o els *sahumadores* en els quals es crema el copal.

Cal dir que un dels símbols més comuns del Día de los Muertos són les *calaques* (cranis), les quals es representen mitjançant màscares. A més, les calaveres dolces poden tenir inscrits els noms dels difunts a la front, per posteriorment, consumir-les els familiars o amics de la persona desapareguda.

Una altra forma de representació d'aquesta festivitat són les litografies, les quals contenen versos on la Catrina (la mort) bromeja sobre trets característics de persones vives (Suárez Rienda, 2011). Habitualment, aquests versos finalitzen amb alguna menció del fet que aquella persona, de la qual s'ha fet mofa, morirà (Govern de Mèxic, 2014). El creador de la Catrina fou José Guadalupe Posada (1852-1913), personatge conegut i il·lustre de Mèxic (CNN México, 2011). Cal afegir que Posada fou de vital importància, i a més, fou font d'influència d'altres autors com Diego Rivera. Aquest no només fou captivat per la Catrina, si no que la va popularitzar i l'alçà a nivell mundial (Museo de Historia Mexicana, 2012). A més, cal afegir que el nom original de la calavera fou "la calavera garbancera" el qual substituï Rivera per Catrina.

Altrament, en el cas que les famílies mexicanes no puguin visitar la tomba, elaboren majestuosos altars a les seves cases. D'aquesta manera, hi posen ofrenes que passen de plats amb menjar, el pa de mort, vasos d'aigua o joguines per les ànimes dels nens i nenes.

Avui dia, els mexicans vesteixen de molts colors, objectes i aromes durant el Día de los Muertos. Per a ells, és important emprar els seus productes per venerar a la mort. Cal dir que la majoria es posen als altars, abans esmentats. Alguns dels elements que utilitzen són (Agencia Reforma, 2014):

- Aliments de la zona: Es posa el beure i el menjar preferits del difunt per tal que ho consumeixi durant la seva tornada (Ramírez, 2014).
- *Cempasúchil* o *cempoalxóchitl*: Simbolitza el sol que s'alça des l'inframón. D'aquesta manera, ajuda als difunts durant el seu trajecte després de la vida terrenal. Habitualment, les famílies col·loquen pètals a les entrades de les seves llars.
- Copal: S'utilitza per allunyar els esperits malignes. D'aquesta manera, es dona pas a l'ànima del difunt sense perill.
- Aigua.
- *Petate*: Estovalla per col·locar l'ofrena al terra.
- Ciris: Símbol de la fe i l'esperança i il·lumina el camí que han de seguir les ànimes.
- Sal: Neteja el cos del difunt durant el camí i el purifica.

Els colors que es destaquen són els següents (Govern de Mèxic, 2014):

- El groc de la flor de cempasúchil.
- El blanc de l'alhelí.
- El vermell de la flor anomenada "pata de león".

És necessari esmentar que una part essencial del Día de los Muertos és la visita als cementiris durant el dia o la nit. Els familiars col·loquen veles als seus difunts i molts pernocten als cementiris, atès que aquests estan oberts les vint-i-quatre hores del dia durant aquella setmana. Ans al contrari succeeix a la societats més occidentals, en les quals han desplaçat els tanatoris i els cementiris fora de les ciutats per tal d'amagar més, si

s'escau, la mort. Aquesta pràctica l'inicià Napoleó al 1804 al·legant motius d'higiene i salut (Articoni, 2015).

Val a dir que en els darreres dècades, el Día de los Muertos s'ha anat popularitzant cada vegada més, de manera que cada any reben més turistes atrets per la tradició mexicana. A més, es celebren multitud d'actes, en els quals es realitzen manifestacions de la mort des la ironia, el sarcasme i l'alegria. Podem destacar les desfilades que hi ha del 30 a 2 de novembre, en els quals els homes i les dones passegen disfressats de calacas (calaveres ornamentades) i catrines (Morales, 2015). Cal destacar que durant aquesta festivitat es mostren projectes artístics i culturals (per exemple, es posen pel·lícules), es fan visites guiades als cementiris, conferències i tallers pels nens.

Cal destacar les celebracions que es fan a Pátzcuaro (Michoacán), en les quals es duen a terme en una illa del llac de Pátzcuaro. Allí esta situats els cementiris de Janitzio, els quals són il·luminats amb veles des indígenes purépechas que velen als seus difunts tota la nit (Morales, 2015). Les tombes s'ornamenten amb flors, calaveres de dolç, pa de mort i el menjar i beure preferits de l'individu mort. A més, en alguns llocs es posen pètals de cempasúchil, flor abans esmentada, la qual representa els raigs del sol que donen llum al camí que han de seguir els morts des l'ofrena familiar fins al cementiri.

A més, a Mèrida es duu a terme el passeig de les ànimes, en el qual un sacerdot fa el Ritual dels Quatre Vents (Musacchio, 2015). En aquesta cerimònia, es demana permís per tal que les ànimes puguin sortir de les seves tombes. Posteriorment, un centenar de nens, aproximadament, desfilen silenciosament disfressats d'ànimes amb una vela a la mà.

2.2.-Àmbit psicopedagògic

Diversos autors apel·len al fet que la personalitat d'hom es compon de quatre elements o factors: aspectes físic, intel·lectuals, espirituals i emocionals. Si entre els quatre factors existeix una harmonia, l'individu es pot sentir bé (Kübler-Ross, 1978).

A més, si els infants coneixen el significat real de la mort podran disposar d'una estructura prèvia per saber on ubicar els sentiments que provoquen la pèrdua d'un ésser estimat o de la mort pròpia. És a dir, tal i com apunten Esquerda i Agustí (2010) el dolor no es pot evitar, però si la desesperança i la desolació.

Des d'aquesta tesi intentem abastar tots els aspectes de la finitud humana: des dels orígens filosòfics fins la psicopedagogia en l'acompanyament del dol. El motiu de desenvolupar tots aquests aspectes, tot i que ens centrem en la pedagogia preventiva, és la necessitat del coneixement de tot allò que suposa la mort. D'aquesta manera, l'ensenyament que se'n

pugui fer serà del tot integral, tot potenciant la importància de l'empatia, l'alteritat per tal de fomentar l'acompanyament entre els alumnes i els mateixos professionals de l'educació. Per aquest motiu, abastar l'àmbit emocional és primordial per tal de conèixer i regular les emocions que suscita la mort en els infants.

2.2.1.-Psicopedagogia de les emocions

Actualment, l'Educació Emocional¹⁴ està en auge en el món educatiu (sobretot a Educació Infantil i Educació Primària, tot i que pot abastar-se des de tots els nivells), atès que representa una formació de prevenció primària (Bisquerra, 2003, 2006). Els professionals educatius i de la psicologia han potenciat la presa de consciència que l'aprenentatge es vincula a les emocions viscudes, les quals es configuren i aprenen al llarg de la vida (Gómez Ruiz, 2013). Masreal (2007) ho descriu des de la vessant psicològica en tant que la informació que arriba al cervell per a ser analitzada, passa abans pel sistema límbic, on es troben situades les emocions. És a dir, primer actua l'emoció emetent un filtratge i després la raó.

L'etimologia de la paraula "emoció" ens revela el mateix significat, atès que "moció" significa sentiments i "e" vol dir cap a fora". Cal dir que les habilitats emocionals són susceptibles d'aprenentatge i perfeccionament al llarg de la vida.

Tenir un bon maneig de les emocions és essencial per tenir satisfacció personal i una bona relació amb els que ens rodegen (Bustamante, Barona i Barco, 1997; Griscom, 2000; Guil, Gil-Olarte, Mestre i Nuñez, 2006). Al cap i a la fi, és el que des de fa uns anys, s'anomena Intel·ligència Emocional (Salovey i Mayer, 1990, citat per Bustamante, Barona i Barco, 2010; Goleman, 1995; Extremera i Fernández-Berrocal, 2004; Mestre Navas i Fernández Berrocal, 2007). Dins d'aquesta intel·ligència, s'engloba la relació entre la cognició i l'emoció. Des d'un principi (Salovey i Mayer, 1990, citat a Extremera i Fernández-Berrocal, 2004) introduïren el concepte d'intel·ligència emocional com "*la habilidad para percibir emociones; para acceder y generar emociones que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y conocimiento emocional, y para de forma reflexiva regular emociones que promuevan tanto el crecimiento emocional como el intelectual*". En definitiva, aquesta definició es refereix a la capacitat de gestionar emocions per tal de canalitzar-les de forma constructiva i positiva. El motiu clau pel qual tractem l'Educació Emocional és la contribució que aporta en la educació integral dels infants, atès que estem d'acord amb Torralba (2002) en afirmar que si l'Educació Emocional no s'integra a l'educació i no hi ha cap tipus de vincle afectiu entre l'educador i l'alumne, no es realitzarà una educació integral.

¹⁴ Entesa com "Procés educatiu, continu i permanent, que pretén potenciar el desenvolupament de les competències emocionals com element essencial del desenvolupament integral de la persona, amb objepte de capacitar-lo per a la vida. Tot això té com a finalitat augmentar el benestar personal i social." (Bisquerra, 2003: 27).

Taula 5. Model d'Intel·ligència emocional

Percepció, avaluació i expressió de les emocions
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilitat per identificar emocions en els nostres estats físics i psicològics. ▪ Habilitat per identificar emocions en altres persones o objectes. ▪ Habilitat per expressar emocions amb seguretat i expressar les necessitats relacionades a aquells sentiments. ▪ Habilitat per discriminar l'expressió d'emocions honestes i deshonestes, exactes o inexactes.
Facilitació emocional del pensament
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilitat per redirigir i prioritzar el nostre pensament basa en els sentiments associats a objectes, esdeveniments o altres persones. ▪ Habilitat per generar i reviure emocions amb el fi de facilitar judicis o records. ▪ Habilitat per capitalitzar les oscil·lacions emocionals per prendre múltiples punts de vista; habilitat per integrar aquelles perspectives induïdes pels nostres sentiments. ▪ Habilitat per utilitzar els estats emocionals per facilitar la solució de problemes i la creativitat.
Comprensió i anàlisi de la informació emocional; utilització del coneixement emocional
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilitat per comprendre com es relacionen les diferents emocions. ▪ Habilitat per percebre les causes i les conseqüències dels sentiments. ▪ Habilitat per interpretar els sentiments complexos com les emocions contradictòries i les combinacions de sentiments múltiples. ▪ Habilitat per comprendre i predir les transicions i evolucions entre emocions.
Regulació de les emocions
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilitat per estar obert als sentiments, tant aquells que són plaents com els desagradables. ▪ Habilitat per escoltar i reflexionar sobre les nostres emocions. ▪ Habilitat per captar, perllongar o distanciar-se d'un estat emocional determinat, dependent de si el seu significat és útil i informatiu. ▪ Habilitat per gestionar les emocions pròpies i la dels altres.

Taula adaptada de Salovey, Mayer y Caruso (2008), Mestre Navas i Fernández Berrocal (2007), Extremera i Fernández-Berrocal (2003: 101), Vallés i Vallés (2003).

És important l'Educació Emocional per tal d'acompanyar en el desencadenament de reaccions emocionals que comporta el dol en la mort d'una figura d'aferrament (Dollenz, 2003). En definitiva, l'Educació Emocional serveix per a prevenir tots els sentiments (desenvolupats en apartats anteriors) que desencadena la mort d'un ésser estimat, atès que la regulació emocional legitima les emocions adequadament.

Cal recordar que Gardner (1987) reformulà la teoria de la intel·ligència per identificar set intel·ligències (teoria de les intel·ligències múltiples, Gardner, 1995, 2001, citat a Bisquerra, 2006). El psicòleg era crític amb la concepció tradicional de la intel·ligència, de la qual es pensava que només hi havia d'un tipus i decidí per la reformulació. D'aquestes set

intel·ligències, Gardner, destaca dos tipologies d'intel·ligència personal¹⁵, les quals tenen una dependència mútua (Salovey, Mayer i Caruso 2008; Darder i Vidal, 2006): interpersonal (permet les relacions i comprensió dels altres) i la interpersonal (configuració de la imatge pròpia). D'aquesta forma, tal i com advoquen Extremera i Fernández-Berrocal (2004: 6): *“Les persones emocionalment intel·ligent no només seran hàbils per percebre, comprendre i gestionar les seves emocions, sinó també seran més capaces d'extrapolar les seves habilitats de percepció, comprensió i gestió a les emocions dels altres”*. Posteriorment, Salovey y Mayer (citats a Extremera i Fernández-Berrocal, 2004) organitzà les intel·ligències personals en cinc grans competències: coneixement propi de les emocions i capacitat de controlar-les; capacitat d'automotivació, reconeixement de les emocions alienes i control de les relacions.

Diversos estudis relacionen la intel·ligència emocional amb els nivells de benestar i ajust emocional (Bisquerra, 2003; Guil, Gil-Olarte, Mestre i Nuñez, 2006; Latorre i Montañés, 2004; Pena i Repetto, 2008; Lantieri, 2009; Salovey, Mayer i Caruso 1990; Fernández-Berrocal i Ramos, 2002; ambdós últims citats per Bustamante, Barona i Barco, 2010). En aquests estudis s'estima la correlació positiva significativa entre l'ajust psicològic i el benestar. Els mateixos autors apel·len al fet que les persones que disposen d'una intel·ligència emocional més desenvolupada, tendeixen a tenir menys estats psicològics de base negativa i desenvolupen un major sentit d'adaptabilitat i flexibilitat als canvis; alhora que actuen com a protecció dels efectes *burnout* que pateixen alguns docents (Pena i Repetto, 2008, Lantieri, 2009). En aquest sentit, destaquem els estudis realitzats per Guil, Gil-Olarte, Mestre i Nuñez (2006) els quals estudiaren la correlació entre els resultats acadèmics i l'Educació Emocional amb una mostra de 77 individus de 4t d'ESO de Cadis. Els resultats mostraren que els alumnes que obtenien millors notes tenien nivells més alts de competència social i adaptabilitat. Mitjançant aquest estudi, els autors van concloure que un entrenament en competències socioemocionals repercuteix positivament en les notes acadèmiques de l'alumnat i en l'adaptabilitat. Alhora, convé destacar els estudis realitzats per Latorre i Montañés (2004), els quals analitzaren la relació entre la IE i les conductes saludables, juntament amb les percepcions de la mostra de població (462 alumnes de batxillerat i primer curs d'universitat d'Albacete). Els resultats ressaltaren la inexistència de relació directa entre la IE i les conductes saludables. Emperò, apareix una relació negativa entre percepció de la pròpia salut i benestar i els comportaments més saludables, incloent un menor consum d'alcohol i drogues.

Goleman es basa en el model de Salovey y Mayer (Bisquerra, 2003; Vallés i Vallés, 2003) i distingeix en el model de competències emocionals¹⁶ un conjunt d'habilitats en les quals destaquen l'autocontrol, l'entusiasme, l'empatia, la perseverança i la capacitat per automotivar-se. Si les emocions es canalitzen i expressen correctament, es poden apaivagar situacions d'ansietat i estrès, cercar solucions creatives per emocions negatives i empatitzar amb els altres (Extremera, i Fernández-Berrocal, 2004; Mestre Navas i Fernández Berrocal,

¹⁵ Entesa com *“la capacitat de discriminar immediatament els propis sentiments, etiquetar-los, simbolitzar-los i utilitzar-la com un mitjà per comprendre i guiar el nostre comportament”* (Latorre i Montañés, 2004).

¹⁶ Entesa com *“el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per comprendre, expressar i regular de forma apropiada els fenòmens emocionals”* (Bisquerra, 2003: 22).

2007; Bustamante, Barona i Barco, 2010). Mitjançant el desenvolupament de les competències emocionals, s'arriba a la meta de l'educació emocional (Bisquerra, 2003).

Taula 6. Definició de les competències emocionals i la seva relació amb la mort

Competència de consciència emocional
<p>Consisteix en conèixer les pròpies emocions i les dels altres. En aquest bloc, es poden trobar les següents microcompetències:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presa de consciència de les pròpies emocions. ▪ Posar nom a les emocions. ▪ Comprensió de les emocions dels altres. ▪ Prendre consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament.
<p>Relació amb la mort:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presa de consciència de les emocions que desemboquen la mort d'algú estimat; identificar-les, posar-los-hi nom, detectar-les i comprendre la dels altres.
Competència de regulació emocional
<p>És la capacitat per gestionar les emocions de forma adequada. Es poden trobar les següents microcompetències:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressió emocional apropiada. ▪ Regulació emocional i sentiments. ▪ Habilitats d'afrontament. ▪ Autogeneració d'emocions positives.
<p>Relació amb la mort:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Regular i gestionar les pròpies emocions per tal de desenvolupar estratègies d'afrontament.
Competència de d'autonomia emocional
<p>És un concepte ampli que inclou elements interrelacionats com l'autogestió personal i l'autoeficàcia emocional. En aquest sentit, es poden trobar les següents microcompetències:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoestima ▪ Automotivació ▪ Autoeficàcia emocional ▪ Responsabilitat ▪ Actitud positiva ▪ Anàlisi crítica de normes socials ▪ Resiliència
<p>Relació amb la mort:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tenir forces per afrontar la mort d'un ésser estimat.
Competència social
<p>Capacitat per mantenir relacions positives amb altres persones. Les microcompetències que la componen són les següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominar les habilitats socials bàsiques. ▪ Respecte pels altres. ▪ Practicar la comunicació receptiva.

<ul style="list-style-type: none">▪ Practicar la comunicació expressiva.▪ Compartir emocions.▪ Comportament prosocial i cooperació.▪ Assertivitat.▪ Prevenció i solució de conflictes.▪ Capacitat per gestionar situacions emocionals.
Relació amb la mort: <ul style="list-style-type: none">▪ Posar-se al lloc de l'altre (empatia) quan ha sofert una pèrdua d'un ésser estimat, entendre allò que sent i acompanyar-lo en el procés de dol.
Competències per a la vida i el benestar
És la capacitat per adoptar conductes adequades i responsables per tal de fer front satisfactòriament als reptes que es plantegen al llarg de la vida. Les microcompetències que la conformen són: <ul style="list-style-type: none">▪ Fixar objectius adaptatius.▪ Presa de decisions.▪ Cercar ajudar i recursos.▪ Benestar emocional.▪ Fluir.
Relació amb la mort: <ul style="list-style-type: none">▪ El conjunt de competències emocionals anteriors relacionades amb la mort fan que si es desenvolupen, s'acabi aconseguint la competència per a la vida i el benestar.

Taula elaborada partint de Goleman (1996), Vallés i Vallés (2003) i Bisquerra (2003, 2006, 2016).

El model d'Intel·ligència emocional segons la teoria de Goleman (1995) (adaptat de Bisquerra, 2006, 2016) consisteix en:

1. Conèixer les pròpies emocions.
2. Gestionar les emocions per tal d'expressar-se de forma adequada.
3. Motivar-se un mateix per tal d'ésser més productiu i efectiu.
4. Reconèixer les emocions dels altres.
5. Establir relacions.

La doctora Elisabeth Kübler-Ross (1992a) afirmà que l'ésser humà disposa de cinc emocions naturals, les quals es tendeixen a tergiversar. Aquestes emocions són les següents:

1. Por. Només es neix amb dues pors inherents: caure des de molt alt i a escoltar, de sobte, sorolls molt forts. És a dir, els humans naixem amb aquestes pors, però durant el transcurs de la vida, les tergiversem. Per exemple, aquestes dues pors acaben derivant en emocions desfigurades com: por al fracàs, al rebuig, al triomf, a la violència, a la depressió, etc.
2. Àrea emocional. Els infants senten por als dos factors abans esmentats, però no a la mort. Tanmateix, sí que tenen por a la separació, sobretot de la mare i/o el pare, atès que per ells és essencial que no els abandonin i que els cuidin.

3. Compartir les emocions. Cuidar dels familiars que estan malalts, pot ésser una experiència molt satisfactòria pels infants. Els poden cuidar mitjançant gests molt simples com pot ser posar-los-hi música o cantar-los-hi una cançó.
4. La gelosia natural dels nens. La gelosia és un estímul d'aprenentatge que tenen els infants cap als adults. Només pot ésser negativa en cas que es reprimeixi o es depreciï al nen per tenir aquesta emoció.
5. Diverses formes d'estimar: És important que, durant el primer any de vida de l'infant, se li donin diferents formes d'afecte (abraçades, petons, etc.). D'aquesta manera, el nen creixerà sa. A més, fins a la mort necessitem mostres d'afecte i contacte físic

Les emocions estan presents en tots els esdeveniments i, per tant, també estan relacionades i lligades directament amb la mort. Quan els alumnes prenen consciència de la realitat de la mort, les emocions pateixen un gran garbuix i hem de facilitar les emocions per tal de donar-los permís per sentir-les. Per aquest motiu, si els adults deixen que els infants expressin les seves emocions lliurement, els nens es podran adaptar amb més facilitats a les adversitats posteriors (Serra Llanas, 2014). Segons la mateixa autora, si no es realitza d'aquesta forma, l'infant no sabrà viure les emocions que té i, posteriorment, quan pateixi una pèrdua, pot desenvolupar una desadaptació i l'adversitat podrà provocar-li desordres: aïllament social, trastorns alimentaris, depressió, violència, etc.

Ahora, els humans emmagatzemem i recordem tots les experiències que ens succeeixen i, arran d'elles, construïm un filtre o una xarxa que determina els pensaments i comportaments posteriors (Griscom, 2000). Per exemple, si quan érem petits va morir el nostre avi i ho vam viure com un esdeveniment misteriós i que ens feia por perquè no ens van explicar que estar mort no és el mateix que estar adormit, es poden desenvolupar fòbies i pors a la nit, l'obscuritat, lloc tancats, etc. És a dir, si als infants no se'ls explica el què poden sentir i se'ls dóna permís per sentir-ho, no se'ls acompanya en el dol i no se'ls explica el que poden veure (en el cas que assisteixin als ritus funeraris) la mort pot esdevenir un fet perjudicial per l'infant, en el sentit que pot comportar complicacions i pot ésser més dolorós per ell. Tal i com sosté Poch (2009) el fet no saber i desconèixer genera ansietat, inseguretat i indefensió. Per aquests motius, és necessari que els infants aprenguin a exterioritzar les seves emocions.

Kübler-Ross (1993) afegeix que el fet abans esmentat facilitaria la pèrdua de por a la vida i a la mort. En aquest sentit, Arnaiz (2003d) afegeix que la pedagogia de la mort és un dels fonaments principals de l'alfabetització emocional. El motiu que proposa és ben clar, atès que la intel·ligència emocional permet entendre els processos emocionals que es viuen sobre la consciència de la fragilitat, i en definitiva, de la finitud. La comprensió i gestió d'aquestes emocions permetrà als infants poder fer un treball del dol positiu en el moment que mori un ésser estimat per a ells. A més, Frankl (1946), Kübler-Ross (1972), Wolfelt (2003), Poletti i Dobbs (2004), Quiles et al. (2007), Poch (2009), Esquerda i Agustí (2010) i Olin (2016) advoquen que cal motivar els infants i adolescents a manifestar la seva ràbia, a plorar per tal d'expressar el seu dolor, a manifestar les seves pors i fantasies a algú que els escolti i entengui. Els hem de transmetre que podem comprendre els seus sentiments

barrejats, els quals són molt humans i tothom els podem tenir. Per fer-ho, podem emprar paraules com: “m’agradaria que compartíssim junts el teu dolor”, “no va bé quedar-se’l dins!”. A més, cal fer-los-hi saber que han d’enfrontar el repte de superar les seves pors per tal d’avançar. La mateixa autora (1978) afegeix que aquells que criden, rebien, culpen a Déu i comparteixen la seva angoixa i dolor, són els que posteriorment van afrontar de forma més normalitzada la mort.

Segons Hernández Ramos (2003), Díaz Teba (2004), Poletti i Dobbs (2004) i Esquerda i Agustí (2010), al·leguen que la ràbia és un sentiment que s’experimenta amb molta força i que sovint ens fa sentir molt malament. Els infants poden canalitzar aquest sentiment tot emprant el seu cos. Algunes activitats que proposa l’autora són les següents:

- Tots els jocs i activitats que comporti embrutar-se o embrutar (dibuixar amb pintura de dits, pintura de tremps, fer fang, etc.).
- Tots els jocs que impliquin un exercici físic i una descàrrega d’energia (córrer, jugar a diferents esports, saltar, etc.). Kübler-Ross (1992a) afegeix que un bon espai per fer-ho és la classe d’educació física.
- Les pessigolles.
- Tots els jocs i activitats on s’utilitzin materials que es puguin tallar, punxar o colpejar (perforar dibuixos, retallar papers, utilitzar serres i martells infantils, enganxar botons, etc.).
- Jocs de llançament d’objectes, com per exemple jugar a bàsquet.
- Trencar o destruir coses que s’han construït prèviament (com aixafar figures fetes amb plastilina per fer quelcom, ensorrar castells de cartes, etc.). Cal vigilar que l’infant no destrueixi cap cosa abans d’haver-la acabat. Destruir no és terapèutic si representa una reacció a la frustració (Díaz Teba, 2004: 221). En aquest sentit, Kübler-Ross (1978) afegeix que un element per descarregar la ràbia pot ser un tros de manguera. Aquest objecte el poden emprar infant, joves o, fins i tot, els adults. Cal afegir que el tros de manguera no suposa quasi bé cap tipus de cost econòmic, es pot emprar en qualsevol lloc i és fàcil d’aconseguir. La podem emprar en el moment en que la ira i la ràbia impulsin a colpejar quelcom. D’aquesta manera, es permet als individus exterioritzar la seva ràbia sense fer mal a ningú.
- Jocs que requereixin un sentit competitiu. Emperò, caldrà vigilar que la competència s’estableixi entre un nen i un adult (i no entre dos infants) o entre equips nombrosos i equilibrats (mateix nombre de components i màxima igualtat de forces i habilitats).

La mateixa autora afirma que els nens/es i adolescents que han d’elaborar un dol se senten diferents, atès que el sentiment de pèrdua pot fer-los-hi pensar que no són tan importants

que els companys. Una bona forma d'ajudar-los és potenciar la seva autoestima i aquestes són algunes idees que proposa l'autora per aconseguir-ho:

- Participar en jocs educatius que comportin aprendre a fer coses noves, adequades a la seva edat.
- Confeccionar objectes per la seva habitació o ornaments (cartells amb el seu nom, ornaments per les samarretes, etc.).
- Fer activitats creatives que impliquin dissenyar i construir o inventar històries, contes, arguments...
- Dibuixar, atès que és una important via d'expressió (Barros i Ison, 2002).
- Elaborar menjars fàcils, adornar pastissos, preparar entrepans, etc. Sempre hem de tenir en compte l'edat dels infants i adolescents i estar alerta del foc, ganivets, etc.

No és aconsellable deixar que l'infant o adolescent deixi la tasca a mitges si troba una petita dificultat i es desanima. L'hem d'ajudar i motivar perquè pensi i reflexioni les solucions.

Per últim, l'autora advoca que el sentit comú és la nostra millor eina i que si proposem tasques massa difícils, aconseguirem l'efecte contrari: es frustrarà i se sentirà malament, en canvi, si li proposem activitats massa fàcils, s'avorrirà. Cal recordar que mitjançant el suport emocional i social a l'individu que es troba en procés de dol, es potenciarà l'autoestima perduda amb l'impacte emocional per la comunicació de la mort (Lee, 1995; Masreal, 2007; Esquerda i Agustí, 2010). En definitiva, és oferir un espai per expressar emocions (les quals s'accepten totes com la tristesa, l'angoixa, la ràbia, etc.), ésser un mateix, reflexionar i repensar la mort.

Pels motius que hem anat esmentant fins ara, apostem per la importància que els professionals de l'educació potencien l'educació emocional entre ells mateixos i els infants. En aquest sentit, destaquem el projecte Escolta'm, el qual segons Rider (2014: 33) l'objectiu que se'n desprèn és *“aconseguir que l'acció tutorial creï les condicions per escoltar l'infant i les vivències del món que està interioritzant”*. En aquest sentit, considerem de gran interès poder integrar part del contingut del programa pedagògic preventiu sobre la mort dins del projecte Escolta'm. D'aquesta forma, els infants podran expressar, de forma més personal, tots els sentiments i emocions que els desperta la mort i la seva presa de consciència, el dol, els difunts, etc. Cal afegir, que Rider (2014: 33) afegeix una sèrie de finalitats i, que alhora considerem beneficis del projecte Escolta'm i que es poden extrapolar al programa preventiu sobre la mort a l'escola. Les finalitats que esmenta són:

- Fomentar els vincles entre el tutor i els alumnes. per fer-ho s'emprarà l'anomenada “aula petita”, on el tutor es reuneix amb un grup petit d'alumnes per tal de parlar d'allò que els suposi una problemàtica.

- Assegurar que els s'escolti la veu de tots els alumnes, fet que recolza Torralba (2006) com quelcom del tot important per tal de practicar una pedagogia bona i efectiva.
- Potenciar la fortalesa professional dels tutors per confinar que l'ensenyament està més vinculat a la tasca educativa que a la matèria d'ensenyament.
- Planificar estratègies d'intervenció proactivament amb els alumnes i les seves famílies.

Cal acceptar els sentiments dels infants i validar-los. A més, serà de vital importància ajudar-los a posar nom a tot l'huracà emocional que suposa la mort. Cal recordar que no es té perquè sentir només una emoció; habitualment, se senten diverses emocions barrejades. Per exemple, es pot sentir ràbia i alhora dolor.

2.2.2.-Tipus d'actuació segons l'edat i estratègies

Elisabeth Kübler-Ross (1972) al·lega que a mesura que ens fem grans, acceptem que no tenim cap tipus de poder omnipotent, que no podem fer possible l'impossible, i a més, la por per culpabilitzar-nos de la mort dels nostres ésser estimats, va disminuint. Afegeix que aquesta por es manté d'una forma tènue mentre no se la provoqui en excés. En aquesta línia, Esquerda i Agustí (2010), Fernández Hurtado (2013) i Ramos Álvarez (2010) ens diuen que els infants elaboren la idea de mort segons el procés evolutiu congruent amb el desenvolupament de la seva intel·ligència, les seves emocions i la influència de l'entorn sociocultural per afavorir aquesta maduració. A l'annex 2 podeu trobar l'elaboració d'una taula sobre la comprensió de la mort i es manifestacions del dol segons l'edat (Díaz Teba, 2004; Fernández Hurtado, 2013; Kroen, 1996 i Ramos Álvarez, 2010). Cal dir que altres factors com la religió, la cultura, l'educació i la societat que envolta, també són elements que influeixen a l'hora de comprendre el dol i realitzar les manifestacions pertinents. Per aquest motiu, el dol de cada infant serà únic i diferent a la resta, atès que ell com a ésser és irrepètible.

A més, cal recordar que la mort conté uns subconceptes que cal comprendre prèviament per poder comprendre el concepte en tota la seva plenitud. Mitjançant la comprensió de tots els subconceptes, l'infant podrà comprendre la mort amb tot allò que comporta. Emperò, si no comprenen la totalitat del què suposa cada subconcepte, no ajudarà els infants. Poch i Herrero (2003: 107), Esquerda i Agustí (2010), Rodríguez Herrero, Izuzquiza i Herrán (2013b), Renaud et al. (2015) i Yang i Park (2017) defineixen els subconceptes de la següent forma:

- Universalitat: Tothom mor.
- Irreversibilitat: Un cop es mor no es torna a la vida.
- No-funcionalitat: Quan es mor, deixen de funcionar els òrgans vitals.

- Causalitat: Motius pels quals els éssers vius morim.
- Continuació no-corpòria: qüestió i debat sobre si només es mor el cos en el seu estat físic.

Díaz Teba (2004) i Poch (2006) afirmen que els nens, des de ben petits, es fan preguntes sobre la mort, tot i que als adults els pugui molestar aquesta transparència de la vida terrenal (Torralba, 2006). Aquest fet el corroboren estudis realitzats per Girardi, San Gil i Santillán (2009), els quals entrevistaren 10 infants d'entre 2 i 10 anys per tal d'esbrinar quina concepció tenien sobre la mort. Els resultats de l'estudi foren del tot contundents, atès que tots els nens parlaven de la mort com quelcom natural i, per tant, ells no són aliens a la mort. Ja a partir dels 2 o 3 anys tenen una certa idea (la seva) de la mort. Des de molt petits fan preguntes adreçades a entendre què és la mort i què és estar mort. Començant per aquí, no esdevé necessària una didàctica de la mort¹⁷? Herrán i Cortina (2006: 5) al·leguen que el desenvolupament educatiu d'una hipotètica Educació per a la mort ha de prolongar-se al llarg de la vida, a través de l'educació familiar, Primària, Secundària i Universitària. A l'hora d'educar en la mort als nens i adolescents, Díaz Teba (2004) afirma el següent:

“Podem prendre una actitud sobreprotectora, que consisteix a pensar i decidir per ells el que han de fer i sentir, o, al contrari, podem confiar en la seva capacitat i estar segurs que tenen la meravellosa habilitat de desenvolupar recursos i estratègies d'afrontament davant dels problemes i del sofriment. Si ho fem així, es sorprendran l'originalitat i la potència de les seves solucions. Els nens i adolescents només necessiten que creguem en ells i que els donem els elements que demanen per poder créixer: llibertat per moure's, per pensar i per experimentar.” (Díaz Teba, 2004:213)

Els infants construeixen el significat de la mort a partir de les seves experiències i, en aquest sentit, tenen un paper molt important les informacions que reben per part dels adults (Girardi, San Gil i Santillán, 2009). Si se pren una actitud sobreprotectora, els infants creixeran en una realitat paral·lela, irreal i fictícia, en la qual esquivaran el patiment i la mort. En aquests casos, l'infant es pot trobar desorientat i, en conseqüència, no sap respondre en situacions conflictives. Per aquest motiu, ens situem en la línia de Torralba (2006) i Santamaría (2010) qui es contraposen a la sobreprotecció i culte infantil. En aquest sentit, cal recordar que la simbolització que s'elabori sobre la mort marcarà el rumb de cada vida (Orellán, 2003).

Per contra, ens trobem en la línia d'autors com Herrán, González, Navarro, Bravo, i Freire (2000, 2001a), Herrán i Cortina (2009), Herrán (2013, 2015), Rodríguez Herrero, Izuzquiza i Herrán (2013b), Serra Llanas (2014), Badia (2015), Yang i Park, (2017) i Colomo i Cívico (2018), els quals aposten per la introducció de la pedagogia de la mort en el currículum escolar com a tema transversal, sense ésser una àrea concreta, atès que és un tema espiral o radical de

¹⁷ Entesa com “L'aplicació de <<L'Educació per a la mort>>, al coneixement i la comunicació desenvolupats en contextos educatius, previstos des de la perspectiva de la planificació i el currículum, la metodologia didàctica, els recursos didàctics, l'avaluació, la investigació de l'ensenyament-aprenentatge, la creativitat, la consciència, la (trans)formació del professorat, etc.” (Cortina, 2003c:60).

totes les àrees de coneixement (Cantero, 2013; Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015; Herrán, 2017). La mort es pot -i s'hauria- d'abordar des de tots els nivells educatius i a partir dels 3 anys s'obre un període òptim per incloure el tractament didàctic de la mort al currículum. Emperò, no hi ha currículum que contempli la mort com a àmbit formatiu. El tabú del segle XIX, el sexe, es va anar integrant paulatinament al currículum. Per contra, amb la mort ha succeït tot el contrari, esdevenint així la concepció que té el currículum escolar sobre els éssers vius (Serra Llanas, 2014; Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015; Herrán, 2017), però sobretot, dels humans: naixem, creixem i ens reproduïm. En aquest sentit, l'escola és un clar reflex del tabú que pateix la nostra societat, el qual dins del centre educatiu es transforma en tabú professional (Nolla, 2000; Aradilla, 2004; González i Herrán, 2010; Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015; Villacieros, Bermejo i Magaña, 2016; Colomo i Cívico, 2018,). Preparar per la mort és un aspecte absent de les intencions didàctiques de l'escola actual (Selfa, Fraga, Berengué, 2014). Cal apostar per una transformació cap a una maduresa curricular i de formació del professorat i dels psicopedagogs que avui no tenen. Si més no, diversos autors ja han desenvolupat una línia d'investigació extensa sobre aquest àmbit (Herrán, 2000; Poch i Herrero, 2003; Herrán i Cortina, 2006), els quals ens han aportat diverses línies metodològiques i recursos com els següents: cine-vídeo fòrum, literatura infantil i juvenil, música, humor, diàleg sobre el dubte, jocs de rol, petites investigacions, projectes didàctics, entrevistes amb experts, tallers, aprenentatge-servei, etc.

Els autors esmentats en el paràgraf anterior, juntament amb Schaefer i Lyons (2004), Dolto (2005) i Esquerda i Agustí (2010) exposen que tot i que els infants tinguin un pensament concret i literal, amb causalitat lineal i components de pensament màgic, es comencen a preguntar i explorar diferents aspectes del món que els envolta. Poden parlar de la mort amb espontaneïtat i, habitualment, no ho associen amb sentiments i experiències negatives. Els infants no entenen que la mort és irreversible i definitiva. Alhora, atès que els infants tenen aquest pensament lineal, màgic i egocèntric caldrà tenir en compte que poden relacionar la mort dels seus éssers estimats amb fets que ell hagi fet, tot i que no hagin tingut res a veure (Gabarró, 2016d). En aquest sentit, tranquil·litzar-los ràpidament dient que la mort no ha ocorregut la seva culpa, que ells no han tingut res a veure i, per tant, no l'han pogut causar. Alhora, cal dir que Hernández Nuñez-Polo et al. (2009) i Brower i Peart (2010) subratllen una dada significativa dels seus estudis amb infants en fase terminal per càncer: els nens d'entre 3-6 anys tenen més informació sobre la seva propera mort que no pas els infants de 7-11 anys. Els autors justifiquen aquesta dada al·legant que és més fàcil pels adults explicar que moriran des de la perspectiva màgica (característica del pensament dels infants d'entre 3 i 6 anys), reversible i temporal.

Moraza (2003), Esquerda i Agustí (2010), Zapata (2011) i Gabarró (2016d) insisteixen en explicar la mort als nens com l'aturada de funcions vitals, però sobretot, diferenciant-la de quedar-se adormit, marxar de viatge, etc. En definitiva, treballar la mort en edats entre 3 a 5 anys (Díez Navarro, 2011; Fernández Hurtado, 2013) és no eludir-la, i és lligar-la a fets concrets que ells vegin. Serà necessari unir la mort d'un familiar a la causa concreta, però ajudant-lo a contextualitzar en el temps. A més, compartir les emocions amb els infants és

més sa que ocultar-les. Parlar sobre les emocions no és senyal de debilitat o vulnerabilitat; ésser sincers/es sobre l'estat d'ànim ajuda a sentir-nos millor.

Abans dels 3 anys, però, els infants no entenen què és la mort, però sí noten la manca de la seva figura d'aferrament. És a dir, els nens no tenen un coneixement innat sobre el què és la mort, fet que aprenen mitjançant l'experiència i els models apresos dels adults (Rodríguez Fernández, 2000; Schaefer i Lyons, 2004; González i Herrán, 2010; Olin, 2016). Emperò, nosaltres parlarem de forma superficial de l'etapa d'Educació Infantil i, amb més profunditat, de l'escolaritat obligatòria focalitzada a Educació Primària. Aquest fet no treu que es mencionin aspectes d'altres etapes evolutives que no estiguin compreses a Primària, atès que en el treball del concepte de mort, cal tenir la mirada oberta i tenir en compte molts factors de l'infant per tal de vetllar pel seu desenvolupament integral.

Pel que fa als nens i nenes d'entre 6 a 9 anys (Fernández Hurtado, 2013), hem de treballar la mort tot essent conscients que en aquestes edats implica intentar protegir el nen (seguint les normes d'una comunicació veraç, clara, etc.) de l'excés d'angoixa que li pot suposar entendre la realitat des de la seva fragilitat emocional en evolució. A més, podem potenciar la seva curiositat amb experiments que impliquin el cicle de la vida (Arnaiz, 2003d).

Als preadolescents que neguen la mort d'un ésser estimat, hem d'oferir-los frases realistes sobre com la vida serà diferent sense ell/a, però posant exemples al mateix temps de que la vida continuarà com abans. A més, perceben la mort com quelcom que els fa "diferents". Temen que si expressen el seu dolor es pugui veure com un signe de debilitat. Els nois, sobretot, poden negar-se a plorar o mostrar que estan afectats, tot i que sentin una profunda tristesa. Tanmateix, cal remarcar-los que el plor és normal i és quelcom positiu (Carmelo, 2000; Bermejo, 2003; Feijoo i Pardo, 2003; Muñoz Gallego-Mariné, 2010).

Als púbers i adolescents cal oferir-los també l'oportunitat d'expressar els seus sentiments, però sense posar en perill el seu ego, la qual cosa pot significar deixar-los sols amb els seus pensaments, fotografies, música, etc. Si més no, és important oferir-los l'oportunitat de conversar per tal que vegin que no estan sols. En aquest sentit, els adolescents perceben el concepte de mort (lligat al pensament operatori) com els adults: permanent, inevitable, universal i irreversible. Hem de tenir en compte que per afrontar la consciència de fragilitat personal de forma dolorosa, empren mecanismes de negació, protecció, racionalització o cerca d'altres sortides (Fernández Hurtado, 2013 i Kroen, 1996). En aquest sentit, els adolescents necessiten una figura que els acompanyi i ajudi, sense jutjar les seves reaccions (Kübler-Ross, 1992a).

Com a professionals de l'educació, podem demanar-los que escriguin sobre els seus sentiments o que facin una llista amb les coses que els hi preocupen. Kroen (1996), Wolfelt (2003), Gil-Julià, Bellver, Ballester (2008) i Muñoz Gallego-Mariné (2010) afirmen que en el cas que la mort hagi sigut sobtada o inesperada, podem suggerir-los-hi que escriguin una carta a la persona desapareguda per tal que puguin acomiadar-se d'una forma simbòlica.

Esdevindrà necessari garantir-los-hi la confidencialitat i dir-los-hi que els adults també sentim por, inquietud, frustració, còlera, etc., quan una persona estimada mor. A més, seguint el discurs de Kroen (1996), durant les setmanes i els mesos seguits a la mort, els hem d'animar a sortir amb el grup d'iguals. Han de saber que està bé distreure's i sortir de casa.

Quan els preadolescents i els adolescents pregunten sobre les causes i les circumstàncies de la mort, hem de respondre amb franquesa i parlar-los-hi de com la mort l'afectarà personalment. El fet de parlar obertament de la mort, tan als infants com als preadolescents i adolescents, obre un gran ventall de beneficis de caire cognitiu i emocional per als propis protagonistes (Serra Llanas, 2014: 106):

- Augment de l'autoestima.
- Ésser més tolerant amb un mateix i amb els altres.
- Aprendre a cuidar i cuidar-se.
- Desenvolupament de la tolerància i la humilitat.

Com a professionals de l'educació, hem d'estar molt alerta a qualsevol signe de depressió: un silenci excessiu, fatiga, canvis en els hàbits alimentaris i de son, expressions de desesperança, falta d'interès per les seves activitats preferides, etc. Quan notem qualsevol d'aquests signes serà de vital importància animar-lo i, sobretot, dialogar amb ell/a sobre les seves pors i preocupacions. En el cas que els signes d'alarma persisteixin, com a psicopedagogs hem de intervenir tot fent un diagnòstic i derivant cap a especialistes de salut mental per compartir-hi alguns aspectes del treball de dol (Martín Reyes, 2000). Seguint aquesta línia, seria possible que l'infant tingués un dol patològic, que Fernández Hurtado (2013: 85) defineix com "*aquell dol que per la seva intensitat o durada no evoluciona amb el pas del temps*". Freud relacionà el dol patològic amb l'ambivalència cap a l'objecte perdut que tindria com a conseqüència l'excessiva culpabilitat, la qual desembocaria en un desig inconscient d'aniquilar a l'ésser estimat que ha mort. No obstant això, TEA Ediciones (Ramos Álvarez, 2010) ens presenta un programa de prevenció, avaluació i intervenció per dol en el context escolar, en el qual proporciona una sèrie de test i qüestionaris per tal d'actuar en el cas de dol patològic, o si més no, prevenir-ho.

Turner (1998) i Kroen (1996) sostenen que l'infant s'expressi amb el docent o l'orientador, tot donant-li petites pinzellades de com el podria ajudar. A tall d'exemple, suggereixen que construeixin junts una caixa de records o fer un llibre amb poemes, diaris, dibuixos, cartes, fotografies, etc., que li puguin recordar a la persona desapareguda.

Kroen (1996: 107) ens dóna cinc estratègies a tenir en compte per fer una bona orientació en la mort i en el dol:

- Ésser pacient, però ferm. Díaz Teba (2004) afegeix que cal respectar el seu ritme i hem de permetre que reaccionï segons la seva manera de ser.

- Fomentar una autoestima positiva.
- Animar-los i donar-los-hi un nord.
- Deixar-los escollir.
- Ensenyar-los a resoldre i gestionar problemes.

Cal afegir que Díaz Teba (2004) afirma que la millor manera d'escoltar un nen és observar-lo. Els nens parlen amb tot el seu cos: expressen com se senten per mitjà d'allò que fan. A més, la mateixa autora (2004) al·lega que hi ha un període de temps a la vida en què els infants no són capaços de posar etiquetes als seus sentiments i emocions. Atès que les emocions són quelcom que també s'experimenten físicament, utilitzen el cos per expressar-les i hi hem de parar atenció per tal d'actuar i acompanyar-lo. Podem ajudar-lo parlant amb ell, tot concretant i posant una etiqueta a la seva emoció; ajudant-lo a diferenciar entre un mal de panxa i l'angoixa o la preocupació.

A nivell d'estratègies, Kroen (1996: 97) ens en proposa algunes, que com a professionals de l'educació hem de saber per tal d'orientar un dol infantil de forma positiva:

- Recomanar a les famílies i/o als joves que adornin la casa amb fotografies de la persona desapareguda, la qual cosa enriqueix els seus records i ens faciliten el pas de la pèrdua i el dolor a l'acceptació.
- Crear un àlbum de fotografies amb imatges del difunt tot recordant el significat especial que tenen per als infants i joves.
- Animar-los a escriure un poema a l'ésser estimat que ha desaparegut. Seria molt positiu emmarcar-lo i penjar-lo a casa per tal que continuïn recordant-se al llarg dels anys. Tanmateix, també el poden guardar en un llibre per conservar-los i compartir-los.
- Si la persona que ha mort és algú vinculat a l'escola, institut, etc., podem suggerir plantar un arbre al pati per tal de representar el seu record.

Cal afegir que una altra eina molt important per treballar el dol és la literatura i els contes com a font de la biblioteràpia (Bergeson, 2012; Carreras Saura, 2017). Lantieri (2009), Badia (2015), Colomo (2016), Gorosabel-Odriozola i León-Mejía (2016), Ortego et al. (2016) i Campillo Ruiz i Ruiz Arriaza (2017) justifiquen la importància d'emprar els contes en la pedagogia de la mort, atès que serveixen per comprendre millor la realitat i donen respostes i exemples per tal de resoldre problemes quotidians. Bettelheim (1977) descriu la tradició hindú de recomanar llegir un conte a la gent que estava desorientada. D'aquest mode, s'esperava que el subjecte trobés l'arrel del conflicte i la seva resolució. Afegim a aquesta tradició la importància de la selecció del conte des del criteri pedagògic, tenint en compte les necessitats, interessos, estadi evolutiu i maduresa dels infants. Caldrà, però, parar atenció en els contes amb un final de vida eterna dels protagonistes, atès que els poden crear falses il·lusions. Alhora, apostem per la idea de Mèlich et al. (2000) en el sentit

de deixar un espai de temps en silenci i per comentaris després d'haver explicat el conte. Esdevé positiu deixar als infants que pensin, reflexionin i relacionin el contingut de la mort amb les pròpies experiències personals. En referència al treball de la mort a partir dels contes, una experiència molt positiva en Educació Infantil (Selfa; Fraga; Berengué, 2014) va ser intervenir a partir d'un pla de diàleg on es treballava la comprensió literal del text i la seva interpretació. Mitjançant la biblioteràpia es pot fer front a esdeveniments molt significatius, com és la mort, de forma molt satisfactòria. Alhora, els mateixos autors afegeixen que mitjançant els contes es pot treballar de forma significativa i funcional la pedagogia preventiva de la mort i, així, realitzar un procés de dol el més normalitzat possible.

Paral·lelament, Herrán i Cortina (2008: 422) aposten per la figura del psicopedagog com un professional indirecte i alhora més especialitzat. Aquests autors advoquen en que la seva actuació haurà d'anar encaminada cap a:

- Dinàmiques de sensibilització per a tota la comunitat educativa.
- Recolzament al tutor, atès que pot ser amb qui contrasti els detalls del procés.
- Proposar activitats d'ensenyament-aprenentatge pel desenvolupament de l'Educació per a la Mort, tan en la seva lectura prèvia com posterior. També hauria de proposar projectes d'innovació a centres o etapes sobre aquesta temàtica per tal d'enriquir els projectes educatius.
- Promoure el lideratge en la planificació del període de dol.
- Afavorir el cultiu, la formació, la innovació, la investigació-acció, etc., de directors, membres d'equips directius, docents, tutors, mares i pares.
- Dur a terme accions coordinades de formació amb famílies i altres professionals en aquest àmbit de l'orientació i l'ensenyament.
- Fer actuacions directes completes amb alumnes amb qui existeixi un gran vincle i afecte suficient, i en actuacions de recolzament complementari amb alumnes que ho necessitin o que no acceptin el tutor com acompanyant educatiu.
- En el seu cas, realitzar l'avaluació psicopedagògica de l'infant o adolescent hospitalitzat que es reincorpora, una adaptació curricular d'aula o individual, i definir el procediment posterior, incloent el contacte amb els responsables de l'hospital.
- S'ocupa dels "casos excepcionals de dol" (Feijoo i Pardo, 2003) que excedissin l'àmbit de competència de l'orientació tutorial: els associats a catàstrofes, estrès postraumàtic i als alumnes als quals estigui bloquejant el dol.

Val a dir que els mateixos autors (Herrán i Cortina, 2008) aposten per la importància de conèixer prèviament i bé a l'infant o adolescent per tal de fer una correcta actuació psicopedagògica.

Per últim, Díaz Teba (2004) ens diu que val la pena tenir present el món relacional de la família, ja que serà l'entramat d'afectes el que influenciarà la manera com el nen viurà i elaborarà el seu propi dol. Cal afegir que, molts cops, els pares no entenen les reaccions dels seus infants i els renyen o corregeixen. D'aquesta manera, l'únic que s'aconsegueix és que els nens retinguin la seva tristesa en el seu interior, fet que pot derivar a problemes emocionals posteriors (Kübler-Ross, 1972).

2.2.3.-L'acompanyament empàtic

Bowlby (1998b), Poletti i Dobbs (2004), Esquerda i Agustí (2010) i Scott, Wallace i Audsley (2017) ens introdueixen una idea clau per assegurar un bon procés de dol: poder ésser acompanyat en tot moment per algú proper que compregui i ajudi a posar paraules al brutal dolor que acompanya la pèrdua de la persona estimada. Cal proporcionar un acompanyament proper, des del silenci i no jutjant, atès que el dolor es pot configurar quan un és capaç de comunicar-ho i que algú altre l'entengui. Esquerda i Agustí (2010) afegeixen que no existeixen unes directrius per acompanyar el dol, atès que és molt personal i cal que la persona que acompanyi, sàpiga cap on va el camí de la recuperació. En definitiva, de les habilitats comunicatives que es requereixen per realitzar l'acompanyament empàtic, la més significant és la de saber escoltar (Carmelo, 2000; Esquerda i Agustí, 2010; Cortina i Herrán, 2011; López Angulo, 2017) i, alhora, escoltar amb empatia i alteritat, atès que hem d'escoltar també les emocions; no només les paraules. Emperò, estem d'acord amb Rider (2014) en al·legar que en els nostres temps s'ha desvaloritzat la importància de l'escolta, tot i que tothom necessitem ésser escoltats. D'aquesta forma, estarem ajudant a l'infant a erosionar el seu dolor i a adquirir modes de simbolitzar el sofriment (Dussel i Southwell, 2007).

Herrán i Cortina (2008, 2009:507) i Rodríguez Herrero, Herrán i Izuzquiza (2013a, 2013b) advoquen que acompanyar a l'altre des de la perspectiva empàtica equival a deixar-se portar, sense pensar-ho massa, automàticament, de tal manera que el procés es col·loqui en funció de la persona i de les seves necessitats, segons la circumstància i el que el moment ens indica, segons la situació, inclús segons la nostra personalitat..., "*però col·locant al centre a l'altre i des d'una bona i profunda formació en Didàctic de la mort*". Per tant, l'individu el dol estarà compartint el sofriment, el qual Torralba (1995, citat per Poch, 2006) justifica com a fet essencial per l'elaboració d'un dol positiu. Alhora, ens afegim a la tesi que proporcionen Mèlich et al. (2010) la qual es basa en que l'acompanyament és un acte educatiu incondicional, inherent a la condició d'educar per tal d'arribar a la fita final de l'educació: aprendre a viure. Cal dir que som del parer que l'acompanyament empàtic és una concreció específica de l'orientació psicopedagògica i, alhora, comparteixen punts de connexió: "*L'orientació psicopedagògica és un procés d'ajuda i acompanyament continuo a totes les persones, en tots els seus aspectes, amb l'objecte de potenciar la prevenció i el desenvolupament humà al llarg de tota la vida*" (Bisquerra, 2006:10).

Aquests mateixos autors afegeixen que no es tracta de respondre al “com li explico?”, sinó al “com l’acompanyo?”, per tal de compartir amb ell/a el seu dolor i tristesa (Herrán i Cortina, 2008: 164). A més, si l’infant o jove confia en nosaltres com acompanyants, podem comunicar-li la nostra funció orientadora: “*Estic a la teva disposició per acompanyar el teu dolor, el teu plor, la teva ràbia, el teu silenci, el teu no comprendre què succeeix, perquè ha hagut de passar... quan em necessitis*”. Cal afegir que Mèlich et al. (2000), Feijoo i Pardo (2003), Herrán i Cortina (2006: 174), Masreal (2007) i García Brisach i Calvo (2012) afegeixen que per emprar l’acompanyament empàtic cal seguir una sèrie de principis d’actuació:

- Seguretat emocional.
- Integració normalitzada. No evitar-lo perquè el docent se senti incòmode.
- Coordinació família-escola.
- Coherència entre versions, en l’actuació personal, interpersonal, etc. Cal prendre’s la coherència com a discurs vital.
- Naturalitat, sinceritat, honestat.
- No tenir pressa; anar amb temps i donar-li temps a l’altre. Les coses ben fetes requereixen temps.
- Transparència i claredat.
- Expansió i escolta. Aprendre a escoltar activament i gaudir del silenci.
- No dir-li com s’ha de sentir o què ha de fer.
- No canviar de tema quan l’infant esmenta la pèrdua que ha patit ni evitar parlar de temes relacionats amb el sofriment, el dolor, etc.
- No dir que almenys li queda un altre... O no dir que sempre pot tenir un altre...
- Fluïdesa.
- Objectivitat.
- Generositat i compromís.
- Assertivitat
- Exemplaritat.
- Confiança i expectativa; afecte i tendresa.
- Atenció permanent.

Turner (1998) ens proporciona una guia per emprar en situació de dol infantil. A més, ens diu que podem utilitzar les pàgines (amb el text i dibuixos corresponents) que calguin segons les necessitats de l’infant. És a dir, si el que li preocupa és el moment de morir, la por (cal parar atenció en les pors que poden sorgir després de la mort d’un ésser estimat: por a la solitud, al futur, etc.), la pèrdua d’un ésser estimat, etc., podem emprar únicament aquelles pàgines o si té dificultats per expressar els seus sentiments i pensaments podem usar unes altres. Cal afegir, que el seu ús es pot modificar segons les necessitats individuals dels infants, tot tenint en compte les diferents creences i contextos culturals.

L’autora, esmentada en el paràgraf anterior, juntament amb Feijoo i Pardo (2003) és conscient que, habitualment, no podem posar remei a la pèrdua, però sí ajudar a fer que el jove expressi l’agitació interna que està experimentant; podem ajudar-lo a trobar respostes a algunes preguntes, a clarificar malentesos i a calmar moltes pors irracionals que pugui

tenir. Si compartim les nostres pors i preocupacions, aquestes disminueixen i si tot aquest procés es realitza des de l'escola, s'estarà duent a terme una gran tasca educativa i humana.

Taula 7. Classificació de les pors dels infants en el moment de la mort d'un ésser estimat

Element associat a la mort	Por causada per mort parcial
Quietud	A quedar-se adormir, al silenci, etc.
Desaparició	A l'obscuritat, a ser invisible, a no ésser reconegut, etc.
Descomposició	A que li tallin el pèl, les ungles, el nas etc.
Soledat	A quedar-se sol, abandonament, etc.
Absència de valor	A que els tirin a la paperera, a que se'ls emporti una altra persona, l'home del sac, etc.
Fragmentació	A perdre's per parts (que els hi treguin el nas, les mans, etc.).

Taula adaptada partint d'Herrán i Cortina (2006: 156) i Herrán, González, Navarro, Bravo, y Freire, (2000: 104).

Per tal de dur a la pràctica aquest manual, serà important sincronitzar el nostre estat d'ànim amb el del jove i anar a un ritme que resulti tangible a nivell emocional. Turner (1998) ens proposa activitats partint de preguntes i imatges, per tal de clarificar moments, conceptes i sentiments, i alhora, acompanyar a l'infant en la situació de dol. Cal dir que Feijoo i Pardo (2003) i Poch (2005, 2006) manifesten que les preguntes que realitzen els infants més habitualment són: què és la mort, per què mor la gent i nosaltres mateixos i on es va quan es mor. Hem de respondre tenint en compte el nivell maduratiu de l'infant i que, segurament, les creences en un més enllà, no les podrà assimilar en un primer moment. Estudis realitzats per Poch (2006: 55) revelaren que infants d'Educació Infantil respongueren a la pregunta "on es va quan es mor?" i digueren les següents respostes:

- Van al cel.
- Van al cementiri.
- El mort no té vida; va al cel i està amb Déu.

Aquest fet revela que ja hi ha famílies que responen amb sinceritat, al·legant que els éssers estimats que han mort van al cementiri, però, encara hi ha molta gent que responen amb faules sobre el cel, creences religioses, etc. En aquesta línia, estudis realitzats a Canadà (Renaud et al., 2015) exposen el grau de satisfacció de famílies d'Ontario i Quebec després d'haver parlat sobre la mort i tot el que suposa als seus infants.

Alhora, estudis realitzats per Serra Llanas (2014) afegeixen que, en part, aquestes idees les comencen a tenir a partir dels 6 anys i que, a partir d'aquí, cinc de cada deu infants creuen

que hi ha quelcom del cos que surt quan morim i que va al cel. A més, quatre de cada deu infants creu que quan morim s'acaba tot i, per tant, no hi ha res més enllà; pocs d'ells parlen de reencarnació i cap esmenta l'infern o un lloc on hi hagi càstig. Posteriorment, entre els set i deu anys, continuen havent cinc de cada deu infants que creuen que tenim una ànima que marxa quan morim, però només tres de cada deu pensa que no hi ha un més enllà, sinó que s'acaba tot quan es mor. Per contra, dels deu a dotze anys, els infants tenen idees més elaborades sobre la mort i existeixen més nens que creuen que no existeix l'ànima i que quan es mor tot s'acaba. En aquest sentit, només tres de cada deu infants creuen que quan morim, l'ànima va al cel. Per últim, la mateixa autora al·lega que, cada vegada més, la idea de reencarnació com un cicle que no finalitza mai, té més adeptes

El que sí que podem dir-los-hi és “els éssers vius es moren quan han acabat de viure” (Dolto, 2005), expressió de la qual pot semblar una bajanada, però que tranquil·litza molt els infants. En aquest sentit, si qüestionen quan s'ha acabat de viure, seria adient i coherent respondre que no ho sabem. A més, podem afegir que quan es mor un se sent bé i explicar-los-hi una metàfora (com la de l'eruga que es transforma en papallona, Kübler-Ross, 1992a, 1992b, 1992c, 1994, 1997; Layunta, 2002; Herrán, 2015). Tal i com al·legaren Feijoo i Pardo (2003) pot ésser una bona resposta fins que els infants es facin grans i, cerquin i trobin la seva pròpia resposta a l'enigma.

A més, podem dir-los-hi que tot allò que neix, ha de morir per tal que altres éssers puguin néixer. Per últim, a la pregunta d'on es va quan es mor, podem respondre tranquil·lament i amb sinceritat que no ho sabem, atès que no tenim resposta. En aquest sentit, podem retornar-los-hi la pregunta per tal d'afavorir la conversa. A més, ens trobem en la línia de Rosich Pla (2000) i Mèlich, et al. (2010, 2011) en el fet de no creure en respostes finals i aprendre a viure en la incertesa o contingència, i en la d'Osho (2011) el qual al·lega que no existeix cap autoritat per respondre aquesta pregunta. Tanmateix, aquest fet no és l'antònim a la recerca del sentit de la vida.

Una de les parts en les quals hi posa especial èmfasi, juntament amb altres autors com Feijoo i Pardo (2003), Baum (2003), Schaefer i Lyons, (2004), Garriga (2009), Esquerda i Agustí (2010) i Serra Llanas (2014) és en la de fer prendre consciència a l'infant o jove que mai una mort succeeix per culpa seva; és important que retiri aquesta idea de la ment. Alhora, contínuament dona peu a que expressi tot allò que sent: ràbia, tristesa, culpabilitat, espant, confusió, preocupació, sentir-se perdut/da, cansament, soledat, enuig, pena, por...

Cal afegir que, sobretot en els adolescents, hem de saber-los acompanyar i escoltar-los activament, deixar-los expressar lliurement els seus sentiments d'ira, ràbia, angoixa, tristesa, etc. En definitiva, deixar-lo expressar els seus sentiments racionals o irracionals i permetre-li superar-ho. En aquesta línia, Kübler-Ross (1972) ens aporta l'experiència d'una noia adolescent que patia una malaltia terminal. En la conversa es parla si la noia preferia saber que moriria d'un principi o no:

“Doctora: Si haguessis de començar tot de nou: preferiries que els teus pares esperessin a dir-te que moriries?”

Pacient: No, estic contenta d'haver-ho sabut des del principi. Vull dir que prefereixo saber-ho ja des del principi, saber que he de morir i que ells no hagin de dissimular davant meu.” (Kübler-Ross, 1972:260)

D'altra banda, no hem d'oblidar que no existeix únicament l'infant o adolescent en els processos de mort i dol. Cal partir des d'una visió sistèmica i ecològica de sistemes de Bronfenbrenner (Álvarez Carneros, 2017; Yang i Park, 2017) de l'ensenyament tenint en compte els diferents sistemes: ontosistema (característiques de l'individu), microsistema (família i escola), ecosistema (comunitat) i macrosistema (sistemes socials i culturals). No hem d'oblidar que quelcom que succeeixi en un dels sistemes, per petit que sigui, pot afectar a la resta. La teoria ecològica dels sistemes comprèn que el microsistema primari dels infants inclou la família i l'escola. A més, existeixen altres sistemes, els quals un canvi mínim en un d'ells, afecta a la resta, atès que el tot és un sistema dinàmic. Per tant i en conseqüència a la teoria sistèmica, caldrà treballar amb l'alumne, però també amb la família, atès que els canvis de l'un afecten a l'altre; més que éssers individuals, són un sistema. D'aquesta forma, la tasca podria ésser compartida per tots els agents (Santos Guerra, 2004) i no únicament delegada als tutors o als orientadors.

Per tant, es fa necessària l'actuació amb la família de l'infant i amb el mateix centre educatiu tot tenint en compte les diferents situacions que hom pot patir. Per aquest motiu, Herrán i Cortina (2006, 2008), Poch (2006), Serra Llanas (2014) i Gorosabel-Odriozola i León-Mejía (2016) ens ofereixen un seguit de pautes o ítems que podem seguir a l'hora de fer l'acompanyament empàtic, tant a l'infant com a la família:

- Actuar pensant sempre en l'infant o adolescent abans que en altres referències externes.
- Actuar i comunicar des de l'honestetat, la transparència, la claredat, l'objectivitat. Evitar comunicar “mitges veritats”, “mentides protectores” i “pactes de silenci”. Cal recordar que els infants tenen dret a la veritat (Kübler-Ross, 1993; Herrán, 1997; Gabarró, 2016c; Rodríguez Fernández, 2000; Dolto, 1986, citat per Scatena i Correia, 2011; Lacasta et al., 2005).
- En el seu cas, coordinació família-escola-psicopedagog/a-hospital.
- Potenciar la integració del nen/a o adolescent a la família per tal que se senti bé i tingui dret a participar amb ells.
- Prendre consciència que els adults són els models dels infants.
- Recomanar a les famílies que actuïn des dels interessos i necessitats dels fills/es i que potenciïn la seguretat emocional de l'infant (no la seva sobreprotecció).
- Potenciar la comunicació de sentiments (Bowlby, 1998b).
- Fer sentir al nen/a o adolescent valuós per si mateix/a, estimat i acceptat.
- Emfatitzar l'atenció permanent, tot i que pugui semblar que l'infant ha superat el dol.

Pautes d'actuació pels centres educatius:

- Previsió de la resposta de l'escola o l'institut a les situacions d'eventualitats tràgiques (flors, trucades, visites, etc.).
- Potenciar la coherència de versions amb la família. Si no és possible, respectar les versions i intencions de les mares i pares.
- Immediatesa en l'intercanvi d'informació amb el tutor/a i amb els components de l'equip educatiu.
- Adaptació i acomodació de la programació d'aula al desenvolupament de les necessitats individuals i grupals.
- Atenció especial a la seguretat emocional de l'infant o adolescent i al coneixement de tots, fins a la seva normalització o enfortiment.
- Realitzar l'avaluació psicopedagògica de l'infant que es reincorpora a l'escola o institut després d'haver estat a l'hospital. A més, podem possibilitar la reincorporació gradual: pocs dies, poques hores, etc.

Atenció escolar quan un infant recau en la malaltia i passa a estar en fase terminal:

- Afavorir la seva participació normalitzada, en la mesura del possible.
- Intensificar la comunicació escola/institut-psicopedagog/a-hospital.
- El psicopedagog/a, seria una de les figures principals i més recomanables per tal que l'infant pugui recórrer quan se senti malament , tan físicament com psicològicament.
- Mantenir adequadament informats als companys/es i amics, amb dolçor i calidesa, sense sobrecarregar la necessitat d'informació.

Propostes per ajudar a l'elaboració del dol col·lectiu (Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015):

- Assistència al tanatori, enterrament o funeral, si algun company ho desitja. És preferible que se'ls acompanyi. En aquest cas, el psicopedagog/a seria un bona figura d'acompanyament.
- Potenciar les assemblees i diàlegs a l'aula per tal que es puguin expressar, escoltar-se i elaborar cooperativament el dol.
- Emprar contes adients per elaborar la pèrdua.
- Panell de fotografies i dibuixos: realitzats pels companys/es d'aula, en les quals apareguin ells i el nen/a que hagi mort.
- Racó del nen/a: Cada dia un infant o adolescent encendrà una vela al costat d'una fotografia de l'infant a l'entrada a l'aula.
- Poemes i missatges d'acomiadament.
- Potenciar sortides per recordar a la natura, plantar un arbre en el record del company/a, etc.
- Posar la música preferida del difunt a l'entrada i a la sortida de l'escola.
- Creació d'un espai de record a l'escola amb produccions realitzades pels infants. A tall d'exemple, es pot donar un full en blanc a cada alumne i poden dibuixar o

escriure dedicat al company que hagi mort. Després, es poden penjar les produccions en un fil.

- En el cas que mori un alumne, posar una marca de record i de buit que ens ha deixat. Per exemple, la resta de companys poden retallar un cor i enganxar-lo a la taula, poden crear marcs de fotografies amb el difunt, etc.
- Creació d'un àlbum de records del difunt i la resta de companys. Aquesta producció es pot entregar, posteriorment, als pares de l'infant que ha mort.
- Convidar als pares i mares per tal de celebrar el dia del seu aniversari o recordar-los-hi mitjançant un pastís elaborat per tots/es. Aquesta proposat només es podria fer amb mares i pares molt madurs, capaços de valorar l'educació dels companys/es del seu fill. Caldrà informar a la resta de familiars dels altres alumnes i, si volen assistir, podran venir.

Cal afegir que si s'acompanya de forma empàtica, amb eficiència, paciència i dedicació, els infants podran expressar tot allò que senten. D'aquesta forma, podran anar desprenent-se, a poc a poc, del dolor i la tristesa que els ha causat la pèrdua de l'ésser estimat. Per poder tenir un resultat tan positiu com el que acabem d'esmentar, caldrà que l'acompanyament el realitzi un professional de l'educació que tingui paciència, disposat, informat i preparat (Esquerda i Agustí, 2010). En aquest sentit, Torralba (2002) afegeix que tenir paciència implica comprendre a l'altre i tot allò que li succeeix.

Herrán i Cortina (2009), Colomo (2016) i Herrán (2017) afegeixen que els professionals de l'educació som de les persones més adients per realitzar l'acompanyament empàtic, tal que podem compartir amb l'infant la seva tristesa i sofriment des de la nostra perspectiva de lideratge, disponibilitat, comportament, actitud, acceptació i la nostra capacitat d'influència sobre ell.

No hem de deixar de banda que hi haurà moment d'alts i baixos i, per tant, caldrà adaptar-se al ritme de l'individu en dol. cal dir que el dol no és un procés lineal, sinó que avança en forma d'espiral, atès que les fases segueixen de forma contínua, però es poden desordenar o tornar enrere, etc. A més, serà important que com a professionals de l'educació ens anticipem a dates assenyalades, en les quals la pèrdua es fa més palesa, com per exemple, Nadal, el dia de la mare o el dia del pare, el dia en que es realitza el festival de l'escola, el dia de Tots Sants, el dia del seu aniversari, etc.

2.3.-Àmbit pedagògic: les institucions educatives

Les escoles són espais socials vitals en la nostra societat. En els diferents centres, succeeixen gran varietat de casos en el transcurs dels dies, dels mesos, dels anys, etc. A les escoles succeeixen, per una banda coses que causen felicitat i goig, i d'altra banda, fets que produeixen tristesa (morts, accidents, divorcis, etc.). Emperò, tal i com al·leguen Torralba

(1995), Orellana (1999) i Dussel i Southwell (2007) dóna la sensació que els professionals de l'educació únicament parlin amb els infants de finals feliços i de l'èxit, sense tenir en compte el fracàs, el dolor, la pèrdua i la finitud dels éssers vius, esdevenint així, una pedagogia dels exitosos. D'aquesta forma, afirmem en diàleg amb Laudo (2015) que Occident ha descuidat la Pedagogia de la mort.

Cal dir que tal i com advoca Torralba (2002) quan reflexionem sobre la praxis educativa, hem de pensar sempre en els alumnes, atès que si no es duu a terme, difícilment s'aconseguiran els objectius plantejats. En aquesta línia, autors com Miret (1998) i Varela et al. (2014) al·leguen que no hi ha una sola escola en la qual no hi hagi alguna persona en dol i de les quals cal cobrir unes necessitats.

Es demana als docents que ensenyin multitud de temes transversals (reciclatge, salut, alimentació...), però no aposten per una pedagogia de la mort i la finitud (Mèlich, 2003; Herrán i Cortina, 2006, 2009; Poch, 2009; González i Herrán, 2010; Asensi, 2012; Rodríguez i Goyarrola, 2012; Colomo i De Oña, 2014; Rocha i Burton, 2016), la quals és un dels temes transversals per excel·lència. Alhora, tal i com apel·len Busquet i Duran i Valverde (2004: 188), “no se'ns prepara per l'art de ben morir, no hi ha educació de la mort” i, afegim, que és un cicle viciós en el qual ningú forma a ningú. Per tant, habitualment i de forma general, ni mestres, ni famílies, ni pares, ni infants, etc., estan preparats per parlar i educar sobre la mort.

Els centres educatius que decideixen abordar aquest contingut, la majoria s'adonen que han d'abordar les pèrdues amb alumnat de diferents edats i cultures i, a més, que no disposen d'estratègies suficients per tal d'ensenyar la mort. Alhora, pels docents que volen actuar, es posa en qüestió i reflexió el seu estat emocional, les seves creences, la seva experiència, les seves pors, les seves incerteses, els seus dols personals, etc. Per tant, el fet d'ensenyar la finitud humana requereix d'un esforç cognitiu i emocional per part del professional de l'educació. Ens qüestionem, en la línia de González i Herrán (2010) si és massa aviat o massa tard per implantar la pedagogia preventiva sobre la mort a les escoles. Tanmateix, des del nostre punt de vista, considerem que la multitud de canvis socials que estem vivint (veure subcapítol 3.1) són un indicatiu clar que cal apostar per aquesta tipologia de pedagogia, atès que si no es fa, ens estarem acostant progressivament a la manca de desenvolupament competencial integral. En el cas que no es dugui a terme una pedagogia de la mort a l'escola, considerem que la institució no està duent a terme una formació integral del seu alumne. Aquesta idea també la esmenta Mantegazza (2006:31) al·legant que s'estan duent a terme “imitacions penoses dels grans projectes educatius del passat”.

El currículum escolar espanyol (Llei Orgànica d'Educació 2/2006, del 3 de maig; Llei Orgànica d'Educació 8/2013, del 9 de desembre) i el català (Currículum d'Educació Primària, 2009; Decret 119/2015 del 23 de juny) no contemplen el contingut de la mort en cap de les etapes educatives obligatòries. Únicament es podrien aprofitar les enclotxes del currículum per tal d'introduir el concepte de mort per, així, poder-lo anar desenvolupant paulatinament. Així, al cicle inicial es podria introduir a la dimensió de Salut i Equilibri Personal (competència 7)

de l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural. A cycle mitjà es podria introduir en la mateixa àrea que l'anterior, però a la competència 2 de la dimensió Món Actual. Alhora, a cycle superior pot incloure's dins de l'àrea de Valors Socials i Cívics o a l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural (dimensió de Ciutadania)

Poch (2009: 57) es qüestiona “¿Què succeeix als pedagogs, tan científics i tan racionals avui en dia, que no s'adonen en els seus estudis que cada subjecte humà acaba sempre morint-se i que consisteix, precisament, en ésser <<moriturus>> i no només <<mortalis>>?”. Aquest fet remarca com estem emprant un currículum tabuïtzat pel que fa a la mort. Emperò, des la creació de la LOGSE (Ley Orgánica de Educación 1/1990, de 3 d'octubre de 1990) s'afegiren els temes transversals, en els quals com a docents es pot incloure la mort, atès que aborda una problemàtica de la realitat social. No obstant això, aquest fet no implica directament que des l'escola no s'abordi de cap forma, atès que des del PEC (Projecte Educatiu de Centre) i la pròpia aula es poden dur a terme accions. Antúnez (1988) defineix el PEC com “el document marc en què es defineix el tipus d'ensenyament que es vol fer i que explicita les directrius i les aspiracions comunes, tot considerant les característiques i les peculiaritats del medi social, cultural i econòmic que envolta el centre escolar”. El PEC ha d'haver estat aprovat per la direcció del centre amb l'informe previ del consell escolar i, per tant, les famílies han d'estar d'acord en l'abordatge pedagògic preventiu de la finitud humana. En aquest sentit, esdevindrà important que el claustre de cada centre educatiu debati la inclusió de la mort, la metodologia que s'emprarà, els continguts que es treballaran, etc., dins del PEC de l'escola. Per tant, és de vital importància que les famílies tinguin tota la informació sobre la temàtica per tal que col·laborin amb els docents en la pedagogia preventiva sobre la mort. Un exemple clar per començar, és aprofitar la reunió inicial de cada curs per tal d'informar a les mares i els pares (Nolla, 2000; Herrán, González, Navarro, Bravo i Freire, 2001a; Arnaiz, 2003d; Baum, 2003; Nolla i Giral, 2003). És de vital importància poder comptar amb la col·laboració de les famílies (Arnaiz, 2003d) amb temàtiques considerades socialment tabú.

Cal recordar que els mestres tenen llibertat d'actuació dins les aules. Emperò, en l'àmbit de la mort, la majoria dels professionals de l'educació no empren l'espai de la classe per tractar-lo i és el gran absent dels programes escolars (Poch, 2006). A més, tal i com apunta Arnal Gil (2013) en una entrevista que va concedir, molt materials didàctics, com per exemple la literatura infantil, no tenen en compte la mort o s'observa en un segon plànol. Sáiz Ripoll (2010) afegeix que tant en la literatura infantil com en la juvenil, la mort també ha sofert el tabú social imperant que ha patit la mort. Tanmateix, la corrent literària anomenada “realisme crític” capgirà la situació. D'aquesta forma, es començà a introduir la mort en els llibres infantil i juvenils.

Com a professionals de l'educació, una de les eines que podem emprar són els àlbums il·lustrats (Ji, Cao i Han, 2017), atès que poden donar peu a mostrar i processar les emocions (veure subapartat 3.2.1). En aquest sentit, destaquem els àlbums d'Educació Sentimental (León Escurra, 2010), els quals afirmen que:

“Intenten mostrar als nens que els sentiments i les emocions formen part de la vida, que afloren, que poden controlar-se, que són part de l’existència humana i no se poden evitar [...] D’aquesta forma, els lectors obren finestres cap a nous aprenentatges del seu món intern (emocional) y extern (social i cultural), que potser el lector hagi experimentat de manera inconscient”. (León Escurra, 2010: 51),

Arnal Gil analitzà en la seva tesi doctoral un conjunt d’àlbums il·lustrats infantils, dels quals va extreure que només un 10% dels autors, atorga un significat positiu i un sentit a la mort (2013: 76). Els àlbums il·lustrats són eines didàctiques molt potents per tal que el nen entengui el concepte i preconceptes de mort, atès que emprava un llenguatge i unes il·lustracions de forma delicada i amb respecte. El que sí que és cert és que un altra dada extreta de la tesi esmentada és que els àlbums il·lustrats mostren la mort de la forma més suau; com a final del cicle vital. Tanmateix, no solen contemplar altres morts més dures com els suïcides, les malalties terminals, etc. Tampoc s’explicita l’estat dels cadàvers o, fins i tot, del comiat que fan els familiars al difunt, tot i que és una evidència, que és del tot necessari per culminar amb èxit, en un futur, el procés de dol.

Val a dir, que posteriorment, Arnal Gil, Etxaniz i López Gaseni (2014) analitzaren 57 àlbums infantils en llengua castellana, dels quals extragueren les següents finalitats d’ensenyament de la mort amb alguns exemples:

- La vida té sentit, tot i que existeixi la mort (*¿Cómo es posible?! La historia de Elvis*, Schössow, 2006)
- Desenllaç optimista i esperançador (*El ángel del abuelo*, Bauer, 2002)
- La mort no és sinònim de final (*Siempre te querré*, Gliori, 2000).
- Serenitat davant la mort (*Más allá del gran río*, Beuscher-Haas, 2004).
- Rebre la mort amb un somriure (*Gajos de naranja*, Legendre-Fortier, 2008).
- Sense implicació emocional (*Como todo lo que nace*, Brami-Schamp, 2000).
- Renovació de la vida (*El hilo de la vida*, Cali-Blach, 2006).
- La mort com esdeveniment necessari per a la vida (*La muerte pies ligeros*, Toledo-Toledo, 2006).
- La mort en segon plànol (*Regaliz*, Van Ommen, 2005).
- La mort com alliberament per aquell que pateix (*¡Buenas noches, abuelo!*, Bausá-Peris, 2004).
- La mort tractada amb humor (*Estirar la pata (o cómo envejecemos)*, Cole, 1996).
- La mort personificada i amiga (*El pato y la muerte*, Erlbruch, 2007).

El currículum escolar s’estructura en dues dimensions o classes d’àmbits educatius: les àrees curriculars i els temes transversals. La mort no pot ésser introduïda com una assignatura més del currículum escolar, fet que tampoc succeeix. Tanmateix, el que seria necessari és introduir el concepte de mort com a eix vertebrador o

*espiral radical*¹⁸ de tots els altres conceptes que es tracten al currículum educatiu. D'aquesta forma, es podria introduir els conceptes de mort i dol i l'escola deixaria d'educar en el sentit immortal per passar a l'educació en l'autenticitat i orientadora en els valors de la vida (Pedrero y Leiva, 2011; Herrán i Cortina, 2006; Mestre Navas i Fernández Berrocal, 2007; Rodríguez Herrero, Herrán, i Cortina, 2012, Arnal Gil, 2013, Cantero, 2013; Romero, citat per TV, 2016; Herrán, 2017). És el que descrigué Arnaiz (2003: 36) com “*si no té sentit educar com si els alumnes no tinguessin cos, tampoc és raonable educar com si fóssim immortals o la vida fos indolora*”. A més, aquests últims autors afegeixen que la mort no es pot tractar com un tema transversal més ordinari vinculat a les necessitats socials expressades. Segons els Dissenyys Curriculars Base de 1989 (citat per Pedrero i Leiva, 2011) es van definir els temes transversals com “*un conjunt d'aspectes d'especial rellevància pel desenvolupament de la societat durant els últims anys*”.

A més, altres autors com Lee (1995), Feijoo i Pardo (2003) i Herrán i Cortina (2007a) consideren que qüestions com la pèrdua o la ruptura són continguts necessaris en l'aprenentatge a l'escola, atès que els mestres poden ajudar a entendre cognitivament i emocionalment la mort. L'escola com a comunitat de vida és el lloc més significatiu de l'infant i el segon agent socialitzador dels infants, després de la família. Si els infants acaben comprenent què els succeeix i, en conseqüència, els sentiments i emocions que tenen, seran capaços d'afrontar-ho. Emperò, si desconeixen l'origen del problema i com solucionar-lo, poden estar molt temps refent-se d'una pèrdua o ruptura, atès que ningú els va preparar per afrontar-ho (Lee, 1995; Poch, 2009). Cal afegir que un dol mal resolt pot comportar problemes posteriors de caire psíquic com depressió, angoixa, ansietat, estrès, etc. (Pedrero i Leiva, 2011).

Per tant, en els contextos educatius formals, podem trobar diferents vies d'intervenció quan es tracta de la pedagogia de la mort: mitjançant el currículum, els temes transversals, el PEC, les tutories i aprofitant les situacions espontànies de l'aula (Garriga, 2009). Tal i com hem esmentat abans, el currículum estatal i autonòmic no contempla l'ensenyament de la mort i, per tant, es pot optar per les altres quatre vies (tot i que contemplat la mort com a eix transversal al PEC de cada centre, les altres intervencions ja poden ésser contemplades).

Habitualment s'educa per la felicitat i l'èxit, però no pel sofriment, pel dolor i la inevitabilitat de la mort, la qual es concep com quelcom que només succeeix a les persones d'edat avançada (Poch, 2009). Mèlich (2008:167) afirma que l'ésser humà és un “*homo patiens*” que no deixa de sofrir (visió negativa de l'existència humana) i, per aquest motiu, afirmà que “*cal aprendre a ser feliç en la infelicitat*”.

Com a professionals de l'educació, hem de defugir d'aquesta didàctica utòpica per treballar l'afrontament a la pèrdua, el fracàs, el patiment i la finitud humana per tal de treballar valors com la serenitat, la paciència, el silenci, la comprensió, la tendresa i la comprensió

¹⁸ “*Entenent per radical allò que comporta arribar a l'arrel de la qüestió, i alhora, a la seva solidesa i orientació*” (Herrán, 2003; Pedrero i Leiva, 2011).

(2009: 60). Oblidem que la pedagogia s'ha de basar en l'autenticitat i la pèrdua i la mort possibilita el redescobriments de valors com la serenitat, la paciència, la humilitat, el silenci, la compassió i la tendresa (Poch, 2005, 2006). No hem de desapropiar l'oportunitat que ens ofereix l'espai escolar per educar per a la finitud; els professionals de l'educació podem oferir plantejaments, eines i estratègies a l'alumnat per tal de prendre consciència, de forma real, sobre la mort per tal de trobar un sentit únic i intransferible a la vida. És el que Fullat (1993: 129) defineix com *“la mort és signe d’haver d’haver-de-decidir les possibilitats definitives, y no definitòries, de l’existència”*. Per fer-ho podem aprofitar la interdisciplinarietat, la transversalitat i la radicalitat que la mort té com a base educativa (Bravo, Herrán, Freire, González i Navarro, 1998; Herrán, González, Navarro, Bravo i Freire, 2001b; Arnaiz, 2003b; Herrán i Cortina, 2007a; Campillo Ruiz i Ruiz Arriaza, 2017; Herrán, 2017) per així, completar una absència rellevant que té la mort en l'àmbit educatiu (Herrán, 2015).

El fet de tractar pedagògicament la mort des de les escoles, permetrà que els infants desenvolupin diverses habilitats i competències de caire interpersonal i intrapersonal, les quals s'han anat desenvolupant al llarg de la tesi. Alhora, aquest fet comporta que els alumnes esdevinguin més capaços de responsabilitzar-se del que són, del que fan, del que tenen i de les seves actuacions vers els altres (Delors, 1996, Mèlich et al., 2000; Santamaría, 2010; Mèlich, 2011). D'aquesta forma, s'estaran treballant alhora els quatre pilars fonamentals de l'educació que proposà Delors (1996:1): aprendre a conèixer (adquirir les eines per a la comprensió), aprendre a fer (per poder influir a l'entorn), aprendre a viure (participar i cooperar amb els altres) i aprendre a ser, que recull i sintetitza els altres tres pilars.

A més, si s'aborda la mort des de l'escola tal i com hem anat apuntant, s'està vinculant el contingut de forma explícita amb l'educació per a la salut. Tal i com apunten Lantieri (2009) i Pedrero i Leiva (2011) si la salut no només s'entén com absència de malaltia, sinó com tenir un alt grau de qualitat de vida (física, mental i social), aquesta també comporta l'educació per a la mort. D'aquesta forma, s'educaria per a la vida per, així, viure més plenament l'aquí i l'ara, essent conscients de la finitud humana (Kübler-Ross, 1993; Nolla i Giralt, 2003; Herrán i Cortina, 2007a; Esquerda i Agustí, 2010; Serra Llanas, 2014; Laudo, 2015; Torralba, 2008). Els autors esmentats anomenen aquest abordatge com *“tractament saludable del tema de la mort”* (Pedrero i Leiva, 2011: 10). Tanmateix, cal afegir que en el cas que el centre educatiu decideixi abordar la mort de forma transversal, caldrà que tot l'equip conegui la temàtica (Cortina, 2003a, 2003b). D'aquesta forma, s'aconseguiria una organització saludable (del Arco, 2017), ja que es desenvoluparia una pràctica saludable. En aquest sentit, la mateixa autora afirma que la direcció exerceix una peça clau en l'organització saludable des de la seva funció de lideratge. Així, la direcció *“ha de provocar i mantenir un clima de treball en el centre de benestar en el qual la salut física, emocional, psicològica i social dels integrants de la comunitat educativa garanteixen l'èxit educatiu”* (del Arco, 2017:8).

Verdú (2002) es pregunta: *“Què succeeix quan les escoles no ens diuen ni una sola paraula sobre el significat del patiment, quan ni se'ls hi ocorre fer cap tipus de comentari sobre la mort*

que ens espera?” En aquest sentit, l'autor aclama per la mort absoluta de l'escola si aquesta no ensenya la mort perquè no es pren consciència del contingut més important. Per tant, aquest fet desprestigia la institució escolar. Per últim, Esquerda i Agustí (2010), Rodríguez, Herrán i Cortina (2015) i Colomo (2016) afirmen que cal comprendre que abordar la mort de forma educativa és tot un repte, un tabú modern que cal trencar per normalitzar el contingut afectiu que té la mort per a qualsevol persona. Tanmateix, acceptar el repte és una decisió personal, la qual té dificultats per trencar la dicotomia i l'estereotip que es té, actualment, sobre la mort i la seva pedagogia.

Si la línia metodològica dels centres escolars aposten per una pedagogia de la mort i la finitud humana com a eix transversal, estaran duent a terme una educació significativa i singular, la qual tal i com afirma Fullat (1993) pretén que els humans, des de la seva llibertat, realitzin deliberadament el seu destí. Des d'aquest enfocament, es té en compte l'èxit i el fracàs com a font de d'aprenentatge. En aquest sentit, Mèlich (1989) al·lega que l'humà per acceptar la mort com a situació límit, és necessari sortir de la nostra zona de confort i canviar la mirada i l'actitud per adoptar-la com a finalitat educativa, juntament amb el sofriment, la lluita i la culpa. Tanmateix, no pensem en la línia del Mèlich pel que fa a les finalitats educatives, atès que el patiment o la culpa no haurien de ser finalitats educatives en sí; si no, emocions i realitats de la vida quotidiana a treballar per assumir-les i comprendre la mort. Alhora, Mèlich i Poch (2009) té raó en tremolar amb els pedagogs que afirmen la finalitat educativa de la felicitat, ja que cal apostar per una pedagogia per la veritat i autenticitat mitjançant la cerca de sentit de la vida. D'aquesta forma la mort possibilita la realització d'un exercici per interrogar la pròpia existència (Antich, citat per TV3, 2016) Aquest tipus de pedagogia fa tornar al fonament inicial de Plató en boca de Sòcrates, qui afirmava que filosofar és preparar-se per a morir. Alhora, també seguiria en la línia de Heidegger (1927) del *Dasein* i el seu ésser-per-a-la-mort. Emperò, pedagogs com Cortina i Herrán (2011) i Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina (2015) reneguen del fet que l'humà sigui un ésser per a la mort, atès que l'objectiu de la vida és la transcendència; fet que compartim en opinió. Tal i com afirmen els mateixos autors, existeixen les vides que moren i les que transcendeixen (aquestes últimes mai moren del tot).

Tal i com hem comentat anteriorment, els nens i adolescents acostumen a no tenir una xarxa social fora de l'escola que els proporcioni orientació i recolzament en els processos de mort i dol i en la conceptualització dels mateixos termes. Per aquest motiu, el paper educatiu i socialitzador de l'escola és essencial. En aquest sentit, els docents hauran de parlar obertament entre ells sobre la mort i el dol per, després, poder-ho fer de la mateixa forma i amb autenticitat amb els alumnes (Feijoo i Pardo, 2003).

Emperò, Kübler-Ross (1972), Rodríguez Fernández (2000) i Colomo (2016) afegeixen que si nosaltres, els professionals, tenim la concepció de la mort com quelcom terrorífic i tabú, no podem ajudar als nostres infants a concebre la mort com quelcom normalitzat.

La inclusió de la mort en l'educació a través de diferents experiències aïllades d'innovació docent apareix a l'Estat espanyol a partir de la dècada dels noranta del segle XX, quan va

esdevenir el corrent anomenat “realisme crític”, el qual es preocupava de tractar els temes més “complicats” pels humans (Vara, 2016). Tanmateix, val a dir que en poc més de 10 anys, el treball d’un reduït grup d’autors ha posat a Espanya com un dels escassos països en el que el desenvolupament de la pedagogia de la mort ha sigut intens, coherent i demandat (Rodríguez, Herrán i Cortina, 2012). Aquest fet pot ésser degut a que els humans hem començat a prendre consciència de la fragilitat humana, de la incertesa, la fugacitat i el desconcert (Arnaiz, 2003b).

Emperò, tot i que els sistemes educatius han ampliat la concepció de l’educació, ho ha fet superficialment, no en la seva profunditat (Rodríguez, Herrán i Cortina, 2012). Cap procés d’emprenedoria i innovació comporta la seguretat en tenir un èxit rotund (Riesco, 2012), incloure el contingut de la mort a l’escola com fet normal de la vida tampoc assegurarà uns resultats exitosos i satisfactoris. Emperò, cal fer prendre consciència als docents de la necessitat d’inclusió de la temàtica que ens ocupa al PEC i al currículum escolar i, alhora, cal recordar que la innovació afecten positivament a l’actitud i al rendiments dels escolars (Murillo, Martínez Garrido i Hernández Castilla, 2011; Marquès, 2016). Alhora, Armengol (2000) afirma que des de la intervenció exterior no es produeix la innovació; sinó des de la *“capacitat i el protagonisme dels centres i dels professors com a agents de canvi i en la facilitat de condicions necessàries per portar-lo a terme”* (Armengol Asparó, 2000:176). Per tant, tots els agents de la comunitat educativa, cal que s’impliquin en un projecte de les característiques que comporta una pedagogia preventiva sobre la mort. D’aquesta forma, esdevindrà necessari que es canviï el què es fa (o no) i el què es pensa (Armengol Asparó, 2000:176) en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort. Tanmateix, seguint a Gairín, Armengol Asparó i Muñoz Moreno (2010), cal tenir en compte que existeien innovacions basades en els interessos del professorat i no amb les necessitats pedagògiques del centre. En aquests casos i seguint els mateixos autors, cal revisar els conceptes i pràctiques que corresponen a aquesta *“pseudoinnovació”* (Gairín, Armengol Asparó i Muñoz Moreno, 2010:235).

A més, apropar a la comunitat educativa a una pedagogia de la mort és tot un repte. La finalitat d’un programa preventiu sobre la finitud seria sensibilitzar als professionals de l’educació sobre la importància de desenvolupar factors de protecció, com la resiliència¹⁹, per tal d’afrontar el dol, generar canals d’expressió adequats i recolzament social.

Els centres escolars han d’afavorir la inclusió de la mort en els seus ensenyament com a realitat ineludible, atès que només a través de la presa de consciència de la seva existència podem entendre-la com quelcom normalitzat i viure en plenitud mitjançant el *carpe diem*. És important recordar, tal i com apunta Torralba (2008) que la presa de consciència de l’existència de la mort no ha de fer minvar les ganes de viure; ans al contrari, l’ha de dotar de sentit, motivació i gratitud per viure-la. A més, estem d’acord amb Geddes (2006) afirma que cal crear programes pedagògics per processar i fomentar la prevenció, gestionar les tragèdies i les emocions corresponents. Per tots els motius esmentats, considerem que és

¹⁹ Entesa com *“La capacitat d’un grup o persona d’afrontar, sobreposar-se a les adversitats i resorgir enfortit o transformat”* (Forés i Grané, 2008: 25).

el moment oportú perquè les escoles prenguin la iniciativa i apostin per la implementació d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort. Seguint la línia de Mèlich et al. (2000) com a bon professionals de l'educació, considerem necessari prendre aquest risc i acceptar-lo, atès que estarem escoltant la veu de les necessitats dels alumnes i de la societat.

2.3.1.-Importància de la formació del professorat

La recerca en educació té com objectiu millorar la praxis docent per tal d'oferir una pedagogia de major qualitat. D'aquesta forma, es contribueix a l'evolució dels alumnes; per tant, a l'evolució social i humana (Rodríguez Herrero, Herrán, Cortina, 2012). Seguint la coherència amb aquest principi i objectiu de la investigació educativa, esdevé necessària la formació dels docents en pedagogia de la mort.

Per tal de dur a terme l'educació per a la mort, es necessita una formació pedagògica profunda i concreta en la consciència de la realitat de la finitud humana (Serra Llanas, 2014; Ransanz, 2015; Shumba, Moyo i Rembe, 2015; Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015; Colomo, 2016; Delgado i Ximena, 2016; Oliveira-Cardoso i Dos Santos, 2017; Colomo i Cívico, 2018, entre d'altres), atès que la gran majoria de professionals de l'educació té un gran desconeixement sobre la temàtica i hem d'oferir allò que sabem als nostres alumnes. El fet de tenir un coneixement i aprenentatge correcte i adequat sobre la mort i la bona elaboració del dol té la conseqüència directa del desenvolupament d'un major sentit d'humanitat, el qual ajuda a millorar com a éssers humans (González i Herrán, 2014). Per tant, la pedagogia preventiva sobre la mort té un gran valor formatiu, atès que la seva finalitat última, és el desenvolupament integral de l'alumnat (Cortina i Herrán, 2005; Ransanz, 2015). En aquest sentit, estudis realitzats per Colomo (2016) i Wai Ying (2017) mitjançant la implementació d'una proposta didàctica en estudis universitaris, s'extragueren diverses conclusions. La proposta de Colomo (2016) es realitzà amb els alumnes del Màster Universitari en Formació del Professorat en Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes de l'assignatura "Educació emocional i habilitats socials", a la Universitat Internacional de València (curs 2014-2015). L'assignatura pretenia conèixer i aprofundir en el coneixement del dol emprant els contes com a eina pedagògica terapèutica. La primera conclusió que extragueren fou la importància d'una formació en Pedagogia de la Mort, atès que és una temàtica omnipresent, ineludible i d'indispensable abordatge en l'àmbit educatiu. En aquest sentit, afegiren que no se pot ensenyar o acompanyar en continguts que es desconeixen perquè o bé, no s'ha tingut experiència directa o no s'ha rebut formació específica en la temàtica. Per últim, la segona conclusió que tingueren de l'estudi fou que el conte és un recurs pedagògic òptim per abordar l'Educació sobre la Mort, atès que permet treballar el control i la gestió emocional de forma preventiva i pal·liativa de la mort i el dol. En definitiva, estem d'acord amb l'afirmació que formulà Colomo (2016: 12): *"Els relats [...] com un mitjà d'anàlisi crític, reflexió i debat sobre la realitat de la nostra condició mortal; i com un element potenciador de la creativitat i de l'expressió de la pròpia visió de l'ésser humà sobre la mort"*.

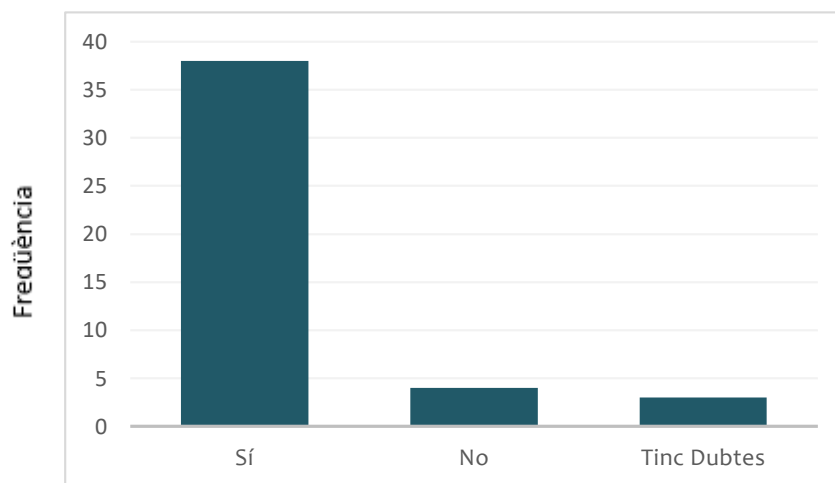
També podem trobar altres experiències d'Educació per a la Mort dins de l'àmbit universitari, com la de Song i Kim (2015) a Corea del Sud, Zhang i Li (2016) a Xina o la de Corr (2016) qui realitzà cursos a diverses institucions de Canadà i a universitats dels Estats Units (Southern Illinois University Edwardsville, University of Maryland, Bowling Green State University, University of Akron i University of Central Oklahoma). En aquests cursos assistia diversitat d'estudiants: professionals que es topaven amb la mort sovint (metges, infermeres, mestres, etc.), gent a qui feia poc s'havia mort un ésser estimat o bé que es volen preparar per una futura pèrdua i, finalment, gent que assistia per simple curiositat. Habitualment, Corr (2016: 177-182) estructurava els cursos en deu continguts: educació sobre la mort, el morir i el dol; canviant les trobades amb la mort; canviant les actituds respecte la mort, el sistema americà de mort, pràctiques relacionades amb la mort, patrons culturals, morir, el dol, perspectives de desenvolupament, conceptes legals i qüestions morals. L'avaluació que fa Corr (2016) és del tot positiva, atès que advoca que els estudiants aprenen a entendre i exercir el control en les seves vides; aprenen de les limitacions humanes, de la seva individualitat com a éssers socials; comprenen en profunditat la vulnerabilitat i resiliència humanes i interioritzen la importància de la cerca del sentit de la vida. Aquest tipus de formacions proporcionen competències professionals per tal d'afrontar i acompanyar futures morts o, bé, ensenyar-la de forma preventiva. D'aquesta forma, es pot evitar en part, l'angoixa que provoca la mort als professionals de l'educació (Colomo, Gabarda i Motos, 2018).

No només s'ha d'actuar "com puguem" en les situacions de mort i dol a l'escola, sinó que ho hem de fer "com sabem", de forma programada i justificada. Ramos (2015) sosté que les possibilitats de fracàs en les intervencions educatives amb alumnes en dol, són molt altes. De la mateixa manera succeeix amb la pedagogia preventiva sobre la mort, atès que moltes estratègies i eines proporcionades per fer prevenció, poden ser emprades de forma paliativa, després de l'esdeveniment tràgic. Poch (2006) i Otero i Soares (2012) consideren que, mitjançant els resultats del seu estudi, és necessari reconceptualitzar la visió pedagògica de la mort i la necessitat d'educar pel procés de vida-mort. Per aquest motiu, considerem que és del tot necessari disposar d'un programa pedagògic preventiu sobre la finitud dels éssers vius a l'escolaritat primària, per tal d'estar preparats tant, docents com infants, psicològicament i pedagògicament davant les situacions de mort i dol. Autors com Herrán (1998), Otero i Soares (2012) afegeixen que cal legitimitzar la mort des dels primers cursos escolars, tant didàcticament com curricularment. D'aquesta manera, s'hauria d'adoptar la mort com un contingut vertebrador del currículum escolar per tal de desenvolupar la maduresa personal i social. Cal dir que podem trobar experiències pràctiques sobre pedagogia preventiva sobre la mort. Emperò aquestes se situen en l'àmbit de l'Educació Secundària Obligatòria o bé amb adults amb discapacitat intel·lectual. En el primer grup, Ransanz (2015) posà en pràctica a primer i segon d'ESO el programa "Educació per a la vida i la mort" centrada en les tutories. Aquest programa es basava en la normalització de la mort per tal de promoure el procés de creixement personal de l'alumnat i, així, afavorir l'aprenentatge integral del mateix. En el segon grup, el programa d'Educació per a la Mort dirigit a adults amb discapacitat intel·lectual, inclou quatre unitats didàctiques anomenades "El cicle vital", "Comprentent la pèrdua", "El dol" i "Sobre la vida i la mort". L'esmentat programa fou validat en criteris d'adequació i viabilitat per part d'experts i

obtingué resultats molt positius front l'elaboració del concepte de mort en la mostra seleccionada.

Cal dir, que en estudis fets a Cuba (Otero i Soares, 2012: 4) i Nigèria (Imagie, 2007) els docents perceben el fet d'incloure el contingut de la mort en el disseny curricular com quelcom positiu. El 80% dels docents ho perceben positivament, mentre el 20% ho valora de forma negativa.

Figura 2. Canvis curriculars en el procés formatiu del docent davant les situacions de mort i dol (Otero y Soares, 2012)



Extret d'Otero i Soares (2012:4).

A més, el mateix estudi mostra que tant les famílies com els docents comparteixen significants similars pel que fa a la necessitat de perfeccionar i integrar la mort i el dol al currículum d'Educació Primària (Otero i Soares, 2012). El motiu és clar: la falta de tractament de la mort dins el currículum cubà. El cert és que sí que apareix com a contingut en els principals processos i fenòmens de la natura, dins de l'assignatura de Ciències Naturals. Tanmateix, només està present el concepte, sense cap tipus de desenvolupament metodològic per a la seva explicació. Si la mort estigués integrada al currículum escolar com a part de la vida humana, es podria atendre els alumnes des d'una perspectiva pedagògica.

Cortina i Herrán (2011) proposa realitzar una sèrie d'accions i activitats formatives amb els objectius d'afavorir que el professorat adquireixi un major coneixement sobre la mort que repercuteixi directament en el canvi conceptual i la destabulització. Per tal de realitzar aquesta formació, en primer lloc és del tot important conscienciar als professionals de l'educació en un sentit existencial i, alhora, de la importància de la pedagogia de la mort, tant en el sentit preventiu com pal·liatiu tenint en compte les emocions (Pena i Repetto, 2008; Cantero, 2013). És a dir, cal examinar-se a si mateix fins arribar a encarar el fet de morir, atès que comprendre la mort suposa una injecció de sentit existencial a la vida. No

es pot tractar un tema tan complex com la mort si abans no s'ha reflexionat i interioritzat com a tema transversal de la pràctica educativa normalitzada. Per tal de tractar l'enfocament preventiu de la mort, caldrà que la formació dels professionals en educació compleixi les següents pautes (Herrán i Cortina, 2009):

- Formació d'equips directius: cursos de formació (formació contínua), grups de discussió i taules rodones, grups d'investigació-acció i assessorament per part d'experts en la temàtica.
- Formació de mestres i famílies: xerrades, taules rodones, panells d'experts, seminaris, entrevistes públiques, role-playing, etc.

Estem d'acord amb Worden (2008), Lantieri (2009) i Serra Llanas (2014) en creure que els professionals de l'educació hauran d'esbrinar i reflexionar sobre les experiències que han tingut amb la mort i el dol, sobretot les que varen tenir en la infància. Aconsellen, però, realitzar aquesta reflexió en un moment neutre i, per tant, que no estiguem en dol. Dur a terme aquesta tasca serà dolorosa, però ajuda a sentir-se més alleujat i a encarar la vida de forma més plena. En aquest sentit, Jülicher (2004:100-101) i Worden (2008: 284-285) ofereix una sèrie d'interrogants que seria recomanable que el professional de l'educació es qüestionés i hi reflexionés al respecte, per després, explicar-li-ho a un altre company de professió, un familiar..., a qui ell triï (veure taula 8). Cal afegir que Fernández Hurtado (2013) apunta que la visió que tingui el docent sobre la mort dependrà de com la va resoldre d'adolescent, i aquesta està mediatitzada per les seves capacitats personals, les de l'entorn i l'experiència de mort i dol prèvies. Cal recordar que com a professionals de l'educació hem d'enfrontar els nostres prejudicis, pors, etc., atès que projectem totes aquestes emocions i sentiments als infants i joves. Canviar aquestes actituds resultarà complex, atès que no sol produir-se d'immediat, si no que requereix un període de latència (Rodríguez Fernández, 2000; Baum, 2003; Aradilla, 2004). Per tal de dur a terme aquest procés tan complex de deconstrucció d'esquemes i idees preconcebudes, estem en la línia de Dussel i Southwell (2007) de potenciar espais de reflexió amb docents i altres tipologies de personal (psicopedagogs, infermers, familiars, etc.). D'aquesta forma es pot reflexionar des de diferents mirades i perspectives, des de la teoria i la pràctica per, així, aprendre dels altres.

Taula 8. Preguntes que donen peu a la reflexió sobre les experiències de mort i dol

1. La primera mort que puc recordar és la de:
2. La meua edat era de:
3. Els sentiments que recordo haver tingut en aquells moments són de:
4. El primer funeral (o tanatori, o qualsevol altre ritus funerari) al que vaig assistir fou el de:
5. La meua edat era de:
6. El que més recordo d'aquella experiència és:
7. La pèrdua més recent que ha patit a causa d'una mort ha sigut:
8. He afrontat la mort mitjançant:
9. La mort més difícil per a mi fou la de:

10. Fou difícil perquè:
11. De les persones importants en la meua vida i que ara són vives, la mort més difícil per a mi seria la de:
12. Seria la més difícil perquè:
13. El meu estil principal d'afrontar la mort és:
14. Sé que el meu propi dol s'ha resolt quan:
15. És convenient que expliqui les meves experiències de dol a algú altre quan:
16. He llegit i/o vist els següents llibres i pel·lícules:
17. Recordes que et varen dir d'infant sobre la mort?
18. Qui o què et pot consolar quan estàs en dol?
19. Sentiments enfront la idea de la pròpia mort:
20. Canviaria el teu mode de viure si sabessis que tens una malaltia terminal?
21. Quina creus que seria la transcendència que deixaria la teua vida quan moris? Que es recordaria d'ella?

Adaptat de Jülicher (2004:100-101) i Worden (2008: 284-285).

A més, Jülicher (2004: 95) proposa agafar un full en blanc i fer una pluja d'idees de tot allò que relacionem (racionalment i emocionalment) amb la mort, el dol, etc. Caldrà afegir al full totes les idees de forma espontània durant deu minuts. Quan s'hagi finalitzat la pluja d'idees, es pot fer un cribratge de les idees realment important que rebel·len quelcom important. La mateixa autora afegeix que també resulta positiu discernir quines idees són pensaments i quines són sentiments; quines són d'elaboració pròpia i quines s'han après dels altres.

Una altra activitat que proposa Jülicher (2004: 102) és la de "La làpida", la qual permetrà als docents prendre consciència de la importància de la cerca del sentit de la vida per tal de viure plenament, autenticitat i desig de transcendència. L'activitat consistiria en imaginar-se la làpida que es posaria a la teua tomba i, seguidament, escriure el missatge/lema que es voldria que possessin els éssers estimats. És important imaginar una frase que compregui el missatge que vols deixar sobre la vida d'un mateix.

Com més es fa front a la idea de morir, es viu de forma més plena (Kübler-Ross, 1972; 1978; 1993; Rodríguez Fernández, 2000; Bermejo, 2003). A més, afegeix que mitjançant la formació i la pràctica, s'aprèn a entendre el llenguatge simbòlic i no-verbal dels infants. Cal recordar que, tal i com apel·len Pallares (2010), Barros i Ison (2012), Jiménez Yañez, Mancinas Chávez, Martínez Soto (2008), Hernández Nuñez-Polo et al. (2009), Monsalve (2010) i Santamaría (2010) el dibuix comunica aspectes intel·lectuals, creatius, emocionals i socials mitjançant una activitat lliure, autònoma, espontània i pot ésser de gran significat i importància per a l'infant. D'aquesta manera, es reflecteix el discurs en les situacions quotidianes i la interpretació que en fan de fets que pels adults poden esdevenir complexos i, per tant, es pot pensar que els infants no entenen, però que reflecteixen als seus dibuixos (Jiménez Yañez, Mancinas Chávez, Martínez Soto, 2008). D'aquí rau la importància de la interpretació del dibuix (Pallares, 2010). El dibuix serà encara més important en les etapes

en les quals els nens no hagin adquirit i consolidat el procés de lectoescriptura. La mateixa autora recomana i ens afegim al consell de potenciar que els infants dibuixin en processos de dol i en totes aquelles situacions on estiguin vivint una gran quantitat de sentiments, els quals poden ésser encara desconeguts per a ells (aquest aspecte està desenvolupat en el subapartat 4.1.2).

El professional que decideixi fer algun tipus de programa per la preventiu sobre la mort, haurà d'estar preparat tant psicològicament com pedagògicament, atès que és molt fàcil errar en aquest camp (Ramos Álvarez, 2010). A més, haurà d'estar motivat per potenciar la millora i el desenvolupament personal i organitzacional; haurà de ser proactiu i amb capacitat per obrir mirades, capaç de treballar en equip, essent autocrític i que combini la visió i la formació transdisciplinària (Herrán, González, Navarro, Bravo i Freire, 2000; Riesco, 2012; Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015). Caldrà que tingui actituds d'acollida (envers la temàtica i les diferents situacions que poden esdevenir arran de la mateixa), seguretat i comprensió. Alhora, haurà de conèixer en profunditat l'evolució psicològica dels infants en relació a la mort i el dol (Pedrero i Leiva, 2011). D'aquesta forma, s'estarà fent un ensenyament legitimat, coherent i autèntic. Cal afegir que seguim les recomanacions d'Esquerda i Agustí (2010) en el sentit de formar un grup de professorat interessats en el tema (si és possible) per moments de dificultat a l'escola, com per exemple els casos de mort i dols. Aquesta tasca es podria realitzar als centres educatius que decidissin introduir el tema de la mort dins del seu PEC. Per tal de formar aquest grup de professionals (Esquerda i Agustí, 2010), caldria fomentar l'autodidactisme per tal que llegissin bibliografia i accedint a material sobre la temàtica. A més, es podrien posar en contacte amb escoles que treballassin la mort, amb grups d'acompanyament al dol (destaquem l'Associació de Dol de Ponent de Lleida, el grup AVES de Barcelona o el Projecte Sé+ de l'Ordre Hospitalària de San Juan de Dios de Navarra) i amb professionals de la temàtica (psicòlegs, psicopedagogs, educadors, filòsofs...), però, sobretot, fent un treball personal en l'elaboració dels propis dols.

Si es dediquen els esforços en la formació inicial del professorat en l'educació per a la mort, s'estarà realitzant una educació efectiva i significativa. En aquest sentit, caldria introduir i profunditzar sobre la mort, el seu tractament preventiu i pal·liatiu i l'acompanyament al dol al llarg de la formació inicial. De la mateixa forma, cal prendre consciència que com a professionals de l'educació cal actualitzar-se contínuament i, encara amb més motiu, en temàtiques tan complexes com l'abordatge pedagògic preventiu de la mort. Per aquest motiu, cal encoratjar els aprenents de mestre a assistir a seminaris i conferències sobre la temàtica, exercir el voluntariat, realitzar cursos, etc. Realitzant tasques com les que hem esmentat, s'estarà realitzant un canvi real de la universitat, atès que estaria atenent un repte educatiu (Gairín, 2012) com és la pedagogia de la mort. En aquesta línia, el mateix autor opina que cal dur a terme canvis basats en les necessitats experiencials, anomenades <<lògica existencial>> (Gairín, 2012: 37) i canvis que afectin a les actituds de les persones, que en aquest cas seria destabular el contingut de la mort. La taula que adjuntem a continuació relata els canvis organitzacionals que necessita qualsevol projecte innovador

que esdevingui exitós i que caldrà tenir en compte per incloure el contingut de la pedagogia preventiva de la mort tant a la formació inicial com a les escoles:

Taula 9. Condicions organitzacionals d'un projecte d'innovació exitós

CONDICIONS ORGANITZACIONALS	
Factors d'èxit	Factors obstaculitzadors
Cultura institucional innovadora, professorat competent y compromès amb la millora	Cultura burocràtica. Resistència al canvi. Professorat desmotivats.
Lideratge amb visió i capacitat d'influència per crear i integrar equips.	Absència de lideratge.
Gestió correcta dels canvis inherents a la innovació.	Gestió deficient del canvi.
Equipo directiu competent.	Desprofessionalització dels equips directius.
Relacions estretes entre la universitat i l'àmbit i productiu.	Instituciones tancades en si mateixes.
Pressupostos amb dotació de recursos a la innovació.	La innovació té poca o cap presència en els pressupostos del centre. Es realitza esporàdicament i la adscripció de persones és voluntària.
Estructures organitzatives reticulars, flexibles y funcionals.	Estructures organitzatives i de poder obsoletes i disfuncionals, excessivament burocratitzades y tancades.
Valoració y reconeixement del talent i del compromís de las persones.	Meritocràcia y aliances par construir grups de poder tancats.
La participació és una estratègia –no una finalitat- intencional que combina relaciones y tasques.	Organismes de participació políticament correctes, però ineficaços.

Adaptat de Riesco (2012).

Ahora, en certa forma, es pot sintetitzar i complementar la taula anterior amb el decàleg de l'ensenyament eficaç (Murillo, Martínez Garrido i Hernández Castilla, 2011:19), en aquest cas, de la pedagogia preventiva sobre la mort:

- Comprometre's amb l'escola i els alumnes.
- Desenvolupar i mantenir un clima d'aula positiu.
- Tenir i comunicar expectatives altes.
- Estructurar els continguts i preparar-los de forma adequada.
- Desenvolupar activitats diverses, participatives i tenint l'alumne en el centre del seu ensenyament-aprenentatge.
- Atendre a tots els alumnes de forma individualitzada.
- Optimitzar el temps ple d'oportunitats per aprendre.
- Organitzar i gestionar de forma adequada l'aula.
- Utilitzar una àmplia varietat de recursos didàctics.

- Realitzar avaluació, seguiment i retroalimentació continus.

Cal afegir que segons la UNESCO (1999, citat per Martín Bris i Muñoz Martínez, Herrán i Paredes coords.) l'ensenyament d'educació superior ha de basar-se en l'aprenentatge competencial. Per aquest motiu i pels constants canvis socials i educatius que s'estan duent a terme, cal anar adaptant els plans d'estudi a les necessitats personals i professionals dels estudiants. Tal i com hem esmentat, la pedagogia preventiva sobre la mort esdevé una necessitat social i educativa imperant. Per tant, caldria incloure aquest contingut de forma transversal, o si més no en forma d'assignatura, a les guies d'estudi d'EEE de ciències socials com a procés innovador en constant canvi. Tal i com afirmen Sánchez-Gey et al. (2003) i Tomàs (2012) per tal d'aconseguir la inclusió de la mort i la seva destabulització a les guies docents, caldrà un canvi curricular i organitzacionals profund de l'ensenyament universitari i de les concepcions i mirades dels propis professors.

Cal recordar que Kübler-Ross (1972) explica com l'acompanyament empàtic als moribunds existeix dins de programa formatiu els estudiants de teologia i medicina en universitats dels Estats Units. En aquesta línia, descriu com desenvolupen aquesta assignatura formal des sessions teòriques, en les quals es debaten qüestions filosòfiques, morals, ètiques i religioses. A més, algunes de les classes les fan amb pacients moribunds per tal que quan siguin la seva responsabilitat no s'hagin d'enfrontar amb una actitud defensiva i oprimida.

Tot i que fins ara hem parlat de la formació inicial universitària, no significa que no existeixin programes formatius sobre la mort i el dol. A Comodoro (Argentina) es va començar a posar en pràctica, des de desembre de 2004 a juliol de 2007, un projecte anomenat "Hablando sobre la muerte, transitando el dolor, buscando sentidos, construyendo acuerdos". Aquesta pràctica es va dur a terme en un centre d'educació especial on hi concorren infants i adolescents amb dificultats motores. Scatena i Correia (2011) afegeixen que aquest programa sorgí de les necessitats i demandes dels docents del mateix centre i els objectius del mateix són (2011: 2):

- Generar un espai en el qual es possibiliti l'expressió de sentiments i interrogants.
- Reconèixer, revisar, treballar creences i postures personals.
- Establir criteris compartits en funció dels destinataris de la pràctica docent i en base a les conclusions extretes d'aquest espai.
- Proposar formes concretes per a la seva implementació a l'aula.

Compartim aquesta experiència, atès que, en primer lloc, sorgí de la iniciativa dels professionals de l'educació del mateix centre. És a dir, s'atreviren a trencar amb el tabú de la mort i els sofriment per tal de treballar-ho a l'aula. A més, el fet de generar un espai de reflexió grupal, possibilita un aprenentatge més enriquidor. D'aquesta forma es potencia el fet de posar paraules a un contingut humà des d'actituds d'acollida, seguretat i recolzament.

A més, els professionals que van engegar aquesta iniciativa (2011), van apostar per fer unes sessions prèvies per poder actuar com a recolzament emocional i social de 25 docents. És a dir, mitjançant la reflexió, van parlar sobre el dolor i l'angoixa que els havia provocat la mort d'éssers estimats. A partir d'aquí, es van expressar lliurement (no es van ometre els plors, per exemple) i van fer explícits els seus dubtes i pors. A més, van revisar les diferents concepcions que tenien sobre la mort. D'aquesta forma, van haver intercanvis de reflexions personals i professionals mitjançant la comprensió del grup. Aquest tipus de trobades reflexives es van programar, en primera instància, com a tres reunions quinzenals. Cal matisar que aquestes trobades o jornades es duïen a terme durant horari lectiu; és a dir, se suspenia l'activitat docent.

Aquestes jornades no eren únicament de diàleg, sinó que a més a més, es proposaven lectures complementàries referents a la temàtica de la mort i es produïen expressions gràfiques després de la realització dels debats de reflexió. Cal afegir que l'objectiu final d'aquestes trobades era repensar la funció educativa de l'escola envers la mort. El cert és que, a més, una de les motivacions per dur a terme aquestes jornades reflexives, era la mort d'alguns dels alumnes del centre d'educació especial. Tanmateix, nosaltres defensem la idea que no cal que mori ningú proper per tal d'ensenyar la mort mitjançant la pedagogia preventiva. Les jornades foren ben acollides i considerades pels professionals que hi varen participar. Scatena i Correia (2011: 6) afegeixen que el els docents el valoraven com "*un espai de molta confiança, seguretat, respecte i cura mútua*".

Es va sol·licitar continuar duent a terme aquestes jornades al ministeri dins de l'horari lectiu i se'ls hi va denegar, al·legant que calia fer-ho fora de l'horari esmentat. A partir d'aquell moment, cada vegada van assistir menys docents a les jornades, els quals es justificaven dient que no volien saber sobre el tema, tot mostrant comportaments defensius envers la mort. En definitiva, es va dificultar el fet de continuar amb el procés de les jornades. Mentre succeïa tot això, seguien morint molts nens i es publicaren cartes com la de Viviana Katz (2007), la qual responsabilitza a l'estat del dolor i el sofriment patit.

Finalment, i tal i com s'ha especificat el desenvolupament de les jornades, aquests no van aconseguir tots els objectius esmentats, tal que es varen presentar les limitacions per part del ministeri. Tot i això, una de les principals conclusions que extreuen els autors de l'experiència és que, actualment, encara conviuen actituds antiquades i estereotipades sobre la mort i els infants. A més, s'evidencià la falta de planificació i intencionalitat de l'escola sobre els continguts de la mort i el dol.

El fet d'haver realitzat les jornades esmentades va permetre que els professionals que les van dur a terme arribessin a la conclusió que cal incloure la mort com objecte de coneixement al contingut curricular de l'escola. A més, hi afegeixen la necessitat de tenir en compte les diferents pèrdues que pateixen les persones al llarg de la vida (no només les morts; les diferents concepcions i formes d'afrontar la pèrdua que tenen les diferents cultures. El fet d'haver treballat la mort amb els docents des de l'enfocament reflexiu i dialògic va permetre la comunicació, l'expressió de les emocions i la necessitat del treball i el consens

en equip. D'aquesta forma, des de la vessant professional pedagògica, els docents podien ajudar a les famílies i els infants a elaborar els seus processos de dol. Emperò, un dels consensos als quals arriben i que cal destacar és el fet de comunicar la mort d'un ésser estimat als infants de l'escola, de forma pautada i des del respecte a la veritat. En aquest sentit, es poden seguir les pautes esmentades en el subapartat següent de la tesi 3.3.2.

Relacionat amb les actituds dels docents abans esmentades, les evidències del treball de final de màster "*La necessitat d'una pedagogia de la mort i el dol infantil i juvenil: estudi de cas*" (Ramos Pla, 2016), va remarcar la indiferència i la sorpresa dels mestres i professors envers preguntes sobre la pedagogia de la mort, fet que corrobora la tesi d'Herrán i Cortina (2007a) envers les actituds dels docents. Fins i tot, ho justifiquen, en situacions de mort i dol en l'àmbit escolar. A més, molts professionals continuen treballant fent veure que no ha succeït res després de la mort d'un ésser estimat d'algun alumne. Continuen ensenyant altres continguts del currículum amb actituds tranquil·les i mantenint l'ordre. Aquests comportaments i l'evitació del dolor i el sofriment, són contràries als processos saludables d'acceptació. El motiu latent és que, en primer lloc, tenen una concepció molt tabuïtzada de la mort com quelcom que no se'n parla i, confirmant així, que s'està succeint quelcom semblant ocórrer amb el sexe, tal que fou objecte de discussió educativa. En segon lloc, no disposen d'estratègies i eines per tal d'afrontar aquest tipus de situacions i acompanyar de forma empàtica als infants durant el procés de dol (Poch, 2006; Arnal Gil, 2013).

Ahora, estudis realitzats per Girardi, San Gil i Santillán, (2009) demostren mitjançant entrevistes realitzades a 10 persones adultes que tenien a càrrec d'algun infant (pares, avis, tiets i algun docent), com un 40% dels informants responien que no s'havia d'abordar la mort, un 50% creia que a vegades s'havia de fer i, només un 10%, creia fermament que s'havia de tractar des de la primera infantesa. Tal i com apel·len Scatena i Correia (2011: 3), "*aquestes actituds es tradueixen en pràctiques socials deshumanitzadores, de llàstima, de control i de vulneració dels drets dels infants a una educació integral*". Per tal d'ajudar a prendre consciència als docents sobre la necessitat d'una Educació de la Mort tant preventiva com pal·liativa, es pot proporcionar la lectura de la carta al lector que escrigué Katz (2007) al temps d'haver mort la seva filla per un càncer (veure annex X). En aquest sentit, l'autora que és mestra se sentí sola a l'escola, atès que ningú l'acompanyà el en seu dol.

Emperò, creiem fermament que s'han de dedicar grans esforços a la formació inicial del professorat en pro de la pedagogia preventiva sobre la mort, atès que d'aquesta forma, s'estarà duent a terme una educació efectiva i significativa. En aquest sentit, s'hauria d'introduir y aprofundir sobre la mort, el seu tractament pedagògic preventiu i pal·liatiu i l'acompanyament en el dol. de la mateixa forma, caldria prendre consciència que com a professionals de l'educació és necessari actualitzar-se contínuament i, amb més motiu, en temàtiques tant complexes com l'abordatge preventiu de la mort en el context escolar (Gabarró, 2016a). Per aquest motiu, s'hauria d'encoratjar als aprenents de mestre a assistir a seminaris i conferències sobre la temàtica, a exercir el voluntariat en acompanyament a dol, a realitzar cursos de formació contínua, etc. En aquest sentit, és important que els

docents realitzin aquesta tipologia de formació contínua per tal de renovar i actualitzar els recursos i estratègies didàctiques (Mèlich, Boixader, Alguacil, Canelles, Fons, Llovet, Palou, Poch, Segura, Vicente, 2010; Campillo Ruiz i Ruiz Arriaza, 2017). Alhora, podem trobar iniciatives com la de Herrán (Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2012), el qual imparteix la matèria “La mort i la seva didàctica a Educació Infantil, Primària i Secundària”. Aquesta assignatura és de lliure elecció pels alumnes de Magisteri i Psicopedagogia i, a més, compta amb un nombre de matriculats molt alt (entre 60 i 85 alumnes).

Estem d'acord en l'afirmació d'Herrán, González, Navarro, Bravo i Freire (2001a) en creure que cal revisar la formació dels pedagogs per tal d'incloure continguts tan indispensables com és la finitud humana i la mort. Considerem necessària una inclusió de la mort en els plans d'estudis universitaris, sobretot dels graus en Pedagogia, Educació Primària, Educació Infantil, Psicologia i el màster en Psicopedagogia. Només si els professionals de l'educació estan ben preparats formativament (cultivant-se personalment i professionalment) i prenen consciència de la importància de la inclusió de la pedagogia de la mort es podrà començar a destabuir la temàtica que ens ocupa als centres educatius.

2.3.2.-Comunicació de la mort a un infant o adolescent

Cal comunicar la defunció d'un ésser estimats als infants i, en principi, tal notícia l'hauria de donar una persona emocionalment pròxima a l'infant o l'adolescent (Rodríguez Fernández, 2000; Hernández Ramos, 2003; Poch i Herrero, 2003; Quiles et al., 2007; AECC, 2008; Muñoz De Ana, 1998; García Brisach i Calvo, 2013; Poch, 2013; Gabarró, 2016c; Gorosabel-Odrizola i León-Mejía, 2016), de manera que l'entorn que rodegi tal moment crític sigui el més segur possible. A més, comunicaria tal notícia algú que per a l'infant és molt proper i, per tant, sabrà apropar-se a ell, respectarà els seus temps, l'acompanyarà en l'expressió dels seus sentiments i coneix el nivell maduratiu de l'infant.

El fet que una persona propera al nen comuniqui la mort d'un ésser estimat no és sempre possible, atès que davant la mort d'una parella o d'un fill, per exemple, el pare o la mare supervivent han d'afegir al seu patiment la responsabilitat de tenir en compte a l'altre fill. Només quan succeeixin fets així, en els que els adults no són capaços de transmetre la notícia a l'infant o adolescent, ha d'entrar en acció un professional: el tutor/a o el psicopedagog/a. De fet, hauria d'actuar en primer lloc, el professional que més conegué l'infant i les seves necessitats. Per tal de comunicar a l'infant la defunció del seu ésser estimat, Gabarró (2016c) ens ofereix algunes frases introductòries:

-“He de donar-te una notícia important...”.

-“He de donar-te una notícia important i em provoca molta tristesa”.

“Vull que parlem un moment, ha succeït una cosa molt important i és quelcom que haurem de treballar durant un temps fins que ho puguem integrar”.

Cal afegir, que hi ha una gran diferència en si un ésser estimat mor lentament o si mor de sobte (Kübler-Ross, 1972). En el primer cas, es disposa d'un temps per acceptar-ho i acomiadar-se. Per contra, en la segona situació és quelcom més dramàtica pel fet de ser inesperada.

Partint de Kroen (1996), Aradilla (2004), Quiles et al. (2007) i Serra Llanas (2014), la qual sosté que cal comunicar la mort amb molt d'afecte i dolçor, emprant paraules senzilles i sinceres. En aquest sentit, dóna una sèrie de consells que haurem de tenir en compte a l'hora d'orientar als docents, famílies i infants:

1. No tenir por d'emprar “mort” o “ha mort”.
2. Anticipar, sempre que sigui possible, la mort pròxima de l'ésser estimat (Gabarró, 2016c). Si no es té assolit el concepte de mort, es pot introduir mitjançant fets i morts quotidianes (Esquerda i Agustí, 2010).
3. No forçar la comunicació (Programa de Salud Infantil y Adolescente de Andalucía, 2014; Esquerda i Agustí, 2010)). Emperò, serà necessari promoure l'expressió de sentiments mitjançant l'escolta activa (Goleman, 1996; Miret, 1998; Rodríguez Fernández, 2000; Bermejo, 2003; Esquerda i Agustí, 2010; Serra Llanas, 2014) i l'empatia o un altre tipus d'estratègies com el joc, el dibuix, etc. Cal dir, però, que el bon oïdor es detecta no només pel seu missatge, sinó també pel seu llenguatge no-verbal (Torrallba, 2002; Rider, 2014).
4. Analitzar i avaluar les necessitats de l'infant, coneixent els seus punts forts i dèbils per determinar en quin grau està per afrontar la realitat que se li comunicarà (Kübler-Ross, 1972; Esquerda i Agustí, 2010).
5. Una idea falsa que com a orientadors hem de desmitificar és creure que els infants més petits “són massa petits/es per comprendre”. Ploren la mort d'una persona o animal estimat/da, senten la pèrdua i experimenten altres emocions intenses (Kroen, 1996; Díaz Facio, 1998; Rodríguez Fernández, 2000; Jülicher, 2004; Girardi, San Gil i Santillán, 2009; Esquerda i Agustí, 2010). El desconeixement de la pèrdua pot generar que els infants tinguin inseguretat, por i ansietat (Miret, 1998; Griscom, 2000, Dolto, 2005; Colomo, Gabarda i Motos, 2018). Al cap i a la fi, el silenci i les mentides que poden arribar a dir els adults als infants per tal de taponar la mort, són un reflex de la supressió i la por que té el mateix adult envers la mort. És a dir, la por a la mort la infunden els coneixements i les creences culturals i religioses (Vallés i Vallés, 2003; González i Herrán, 2010; Cantero, 2013; Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015).

6. En els més petits, utilitzar adverbis com “el pare ha estat molt, molt, molt malalt i ha mort”. Emprar múltiples “molt” implica que la majoria dels humans i animals gaudim d'una llarga vida i arriben a la vellesa.
7. Explicar amb poques paraules com ha mort. Alhora, segons Fernández Hurtado (2013) cal entendre i respectar el ritme i l'estil comunicatiu de cada persona, tenint en compte l'escolta activa, ser veraç i adequar-se a cada persona (“veritat tolerable”). Muñoz De Ana (1998) afegeix que la informació que es doni es faci de forma global. És a dir, evitant detalls macabres o dolorosos. Tanmateix, si l'infant pregunta detalls d'aquest tipus, se'ls hi explicarà amb delicadesa, tot donant més importància a la pèrdua.
8. Evitar eufemismes com “pèrdua”, “se l'han emportat/da”, “ha desaparegut”, “s'ha quedat dormit/da” o “ha marxat de viatge” (Girardi, San Gil, Santillán, 2009; Palol, 2013; Renaud et al., 2015; Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015; Villaceros, Bermejo i Magaña, 2016; Olin, 2016; Fabra, 2017, entre d'altres) perquè alimenten la por dels infants a ser abandonats i a quedar-se dormits, a més de crear ansietat i confusió. En aquest sentit, estudis realitzats pels mateixos autors, reflecteixen com només un 20% de 10 persones enquestades explicaria la realitat de la mort als infants que tenen a càrrec. A més, el 40% va respondre que no sabia com abordar la mort amb els infants, i el 30% al·legà que els mentiria dient alguna de les expressions esmentades al principi del paràgraf.
9. Evidentment, si el malalt és l'infant o jove, l'hem de fer participar al nivell que ell pugui comprendre, el més aviat possible, perquè de fet ell ja ho sap des de l'inici (Hernández Nuñez-Polo et al., 2009; Fernández Hurtado, 2013; Trallero, 2017). Cal trencar amb la idea, en la qual els adults tendim a subestimar les capacitats del nen i pensen que els infants no s'adonen de moltes coses i, per tant, es promulga el “pacte o conspiració del silenci” (Hernández Nuñez-Polo et al., 2009:425). Estudis realitzats amb moribunds com els de Kübler-Ross (1997) i investigacions realitzades amb infants en fase terminal de càncer (Hernández Nuñez-Polo et al., 2009) al·leguen que molts infants i adolescents s'havien adonat que estaven malalts terminals pel canvi de comportament dels seus familiars. En aquests casos, ningú els havia comunicat el seu estat de salut terminal.
10. Sempre i quan els infants ens preguntin dubtes difícils de respondre (per exemple, qüestions sobre el més enllà), es pot admetre que els adults no tenen la resposta per a tot (Programa de Salud Infantil y Adolescente de Andalucía, 2014: 3). A més, també els hi podem retornar les preguntes (Esquerda i Agustí, 2010) dient-los-hi, per exemple: I tu, què en penses”? És fa necessari esmenar l'afirmació de Layunta (2002), qui afirma que respondre als nens la pregunta “Si he nascut, per què he morir?” és una de les qüestions que més pot orientar als infants a viure correctament.
11. No improvisar. En aquest sentit seria convenient que el centre disposés d'un programa per tal d'actuar en aquestes casuístiques. No obstant això, cal dir que l'ideal seria que s'ensenyés el contingut de la mort de forma preventiva; previ a l'esdeveniment tràgic.

12. En el cas que mori un company d'aula, d'escola, un docent o qualsevol tipus de personal proper pels infants al centre, caldrà ésser encara més cursos, atès que el dol l'elaborarà tot el grup-classe, o millor dir, la majoria d'alumnes i professors del centre escolar. Caldrà tenir en compte les estratègies esmentades fins ara i les que Miret (1998: 9-10), Larrull (2005: 118) i Esquerda i Agustí (2010: 154) ens ofereixen una sèrie d'estratègies per tal d'actuar en aquest tipus de situacions:
 - Acollir als familiars de l'alumne i procurar que el tutor hi sigui present. Caldrà, però que abans de comunicar als infants el decés del seu company, el tutor faci un exercici d'introspecció per saber com ha rebut la notícia, saber com se sent perquè ho traspasarà als alumnes. Aquest fet no és sinònim a no poder expressar les seves emocions o plorar, sinó a que no s'ha de desmuntar davant els alumnes. Per aquest motiu, si fou convenient, un altre mestre del centre pot acompanyar el tutor a realitzar aquesta difícil tasca.
 - Crear un clima de silenci, confort, confiança i mantenir l'ordre i al calma per tal de proporcionar seguretat als infants. Pel mateix motiu, serà important explicar-los-hi totes les accions que realitzarà l'escola. En aquest sentit, si els alumnes desconfien de tot allò que diu el docent, no existirà cap tipus d'educació (Torralba, 2002).
 - Tenir en compte que no tot el professorat estarà preparat per comunicar la mort d'un company. En aquest sentit seria necessari que un altre docent ho fes. D'aquesta forma, el grup-classe no quedaria desatès.
 - Recordar-los-hi que tenen dret a riure, a jugar, etc. Estar en dol no significa que no puguem estar feliços i, amb més motiu, en el cas dels infants que passen amb més facilitat de l'alegria a la tristesa.
 - Seguir, en la mesura del possible, amb la rutina diària per tal d'oferir-los-hi seguretat.
 - Mostrat en nostre propi dolor per tal de facilitar que ells expressin les seves emocions.
 - Respectar el dret a participar en certs ritus, com per exemple, l'enterrament. En aquest, sentit, caldria saber si els infants volen fer-ho i si els pares dels mateixos hi estan d'acord, atès que són menors d'edat. En cas afirmatiu, caldria organitzar diversos assumptes com, per exemple, l'assistència en horari escolar, el professorat que acompanyaria als infants al cementiri, demanar permís a la família de la persona que ha mort, etc. Cal recordar, que l'assistència al cementiri, pot proporcionar a l'infant, si se l'acompanya adequadament, una visió de finitud molt clara.
 - En el cas que sigui el tutor o un altre professor qui s'encarregui de comunicar la notícia i d'acompanyar els processos de dol a l'alumnat, caldrà que compti en tot moment amb el suport del psicopedagog del centre.
 - Caldrà revisar els punts forts i els punts febles de les actuacions que s'han realitzat per tal d'analitzar-les, modificar-les o remarcar-les per altres actuacions.
 - Realitzar de forma conjunta amb la resta de companys de classe una activitat en la qual cada alumne realitzés una carta de comiat, un dibuix, etc., al seu company. A

més, es pot decidir conjuntament si totes aquestes produccions es deixen a la taula del difunt, es donaran a la família, es cremaran, etc. Altres activitats que es poden fer tant en grup-classe com tota l'escola és l'enlairada de globus (cada alumne hi pot escriure un pensament o un adéu) al pati de l'escola, trobades de cançons, moments de silenci, lectura de contes, etc.; dibuixos, cartes, fotografies i murals col·lectius. Posteriorment, es podrà decidir què fer amb tot això, fent esment al que hem estat comentant fins ara.

- Es poden pactar cerimònies de comiat des del grup-classe i des de la mateixa escola. Cal recordar que s'ha de respectar el lloc que ocupava el difunt a la classe fins que finalitzin les cerimònies d'acomiadament.
- En el cas de la mort d'un mestre, es seguirà el mateix procediment que si fos un alumne, però caldrà decidir quina és la persona més propera del centre educatiu per realitzar el comunicat de defunció als nens.

Fernández Hurtado (2013) i Esquerda i Agustí (2010) afirmen que, si és possible, siguin les mares i els pares qui comuniquin la mort d'una persona estimada als seus fills/es. Emperò, si no es veuen amb cor, ho poden delegar sense castigar-se per aquest motiu. En aquest moment, la figura de l'orientador pot esdevenir del tot important, per tal d'explicar als nens aquests fets per no amoïnar-los més. En el cas de mort per suïcidi extremarem la nostra cura en el moment de comunicar-ho intentant buscar una causa explicativa, adequada a l'edat, en l'intens patiment. Podem dir-los-hi que ha estat un accident, ha caigut del balcó...; als més petits podem dir que ha estat molt malalt i no ha pogut viure més i, als més grans, els hi podem donar la noció de voluntarietat, però la vincularem a intens sofriment mental i manca de recursos personals. No obstant, la descripció que fem de les morts per suïcidi, haurien de ser el més realistes possibles, tot i l'estigma social que pateixen (Mantegazza, 2006; Serra Llanas, 2014; Guajardo, Toledo, Lledó i Parra, 2017). En aquest sentit, hem d'ajudar als infants a prendre consciència que si una persona ha volgut treure's la vida, ningú podia haver fet res per impedir-ho perquè hagués trobat una altra forma per fer-ho (Poletti i Dobbs, 2004; Schaefer i Lyons, 2004). Alhora, caldrà donar temps als infants perquè responguin, respectar el seu ritme i mantenir el contacte possible, tant com sigui possible (Esquerda i Agustí, 2010). Així, progressivament s'anirà desvinculant la forma de morir de la voluntat de l'ésser estimat per, després, poder canalitzar el dolor i la tristesa que senten els infants.

Altrament, als adults ens resulta violent emprar paraules del caure "mort" o "morir" (Benach i Pueyo, 2013; Herranz, 2016), i per tant, freqüentment emprem altres mots pensant que poden ser sinònims com "s'ha dormit i no despertarà", "ha desaparegut", "ha marxat i no tornarà", "l'hem perdut", etc. Tanmateix, totes aquestes frases resulten ser contraproductives, atès que els infants les poden entendre de forma literal. D'aquesta manera, els hi poden aparèixer pors com a la foscor, a dormir, a la soledat...

En el cas dels adolescents, la situació és encara pitjor, si s'escau. D'una banda els adolescents són conscients de la mort i es adults si ens atrevim a emprar aquests mots amb

ells/es. D'altra banda, els mantenim al marge de les diferents activitats que envolten aquest esdeveniment com l'hospital (si l'aspecte de la persona està molt deteriorat se l'impedeix el pas), al tanatori (els enviem amb algú aliè) i el funeral.

Emperò, tal i com hem esmentat anteriorment, els adolescents són conscients de la mort i els sentiments que desencadena aquest esdeveniment. És necessari explicar el què succeeix a cada un dels llocs esmentats i donar-li l'opció de venir sabent prèviament el què passa. Cada adolescent és diferent i té una forma de pensar pròpia. Per aquest motiu, poden haver decisions i reaccions del tot diferents i cal respectar-les totes.

Tot i que allò que s'ha anat explicant anteriorment és l'ideal, és a dir, allò que s'hauria de fer, moltes vegades des l'escola o l'institut no s'actua al respecte. Quan les famílies i els professionals de l'educació no tenen respostes adequades al sofriment d'un nen o un adolescent, es queden al marge, en silenci, sense fer-hi res. No afronten la realitat de mort i dol (Ramos, 2015). A més, en el cas que el centre educatiu vulgui actuar, però la família no ho hagi fet, es poden crear situacions en les quals es comuniqui la mort d'un ésser estimat del nen o adolescent mesos després de la seva defunció. Situacions d'aquest tipus, poden allargar i dificultar la intervenció pedagògica i psicològica per part del centre i l'elaboració del dol per part de l'infant o adolescent.

2.3.3.-Tipus d'impacte per la comunicació de la mort d'un ésser estimat. Factors a tenir en compte.

El dolor que causa la pèrdua d'un ser estimat en un nen/a o jove dependrà en gran mesura del tipus de relació que tenia amb la persona desapareguda (conducta d'aferrament), de les circumstàncies de la mort i de les preocupacions pràctiques sobre el present i el futur. A més, perceben la mort i reaccionen a ella depenent de la seva personalitat, sensibilitat, habilitat per afrontar-se a les situacions, el nivell de desenvolupament i la capacitat de pensament abstracte (Kroen, 1996; Esquerda i Agustí, 2010).

Segons la Guia para familiares en duelo recomanada per SECPAL (2005), el Programa de Salud Infantil y Adolescente de Andalucía (2014: 2-3) i Serra Llanas (2014), els infants poden tenir una sèrie de reaccions en el moment de saber que un ésser estimat ha mort. Les reaccions que proposa el programa són:

- **Culpabilitat:** Cal explicar de forma molt clara que els infants no són els culpables de la mort de l'ésser estimat. Molts nens poden tenir la sensació que davant de comportaments seus, una persona o animal estimat ha mort. És molt important que aquest missatge quedi molt clar.

- Abandonament: És una dels temors més freqüents. Els infants tenen por que si ha mort la seva mare, per exemple, mori també el seu pare. La por més latent que tenen és el fet de quedar-se sols i no tenir a ningú que els cuidi. Es pot tranquil·litzar-los donant-los-hi missatges en els quals se'ls hi deixi clar que mai estaran sols.
- Regressió: Els infants poden tenir comportaments que s'identifiquin amb nens més petits (fer-se pipí al llit, plorar per qualsevol motiu, tenir rabietes sense motiu, etc.). El focus latent és ésser el centre d'atenció. Cal tenir paciència deixar els límits molt clars, atès que no són comportaments adequats.
- Ira: De forma conjunta amb l'abandó, la ira és una de les reaccions més habituals. Cal deixar que l'infant expressi lliurement els seus sentiments, sempre i quan respecti els límits de comportament. Cal dir que Griscom (2000) afegeix que la ira sorgeix en el moment que l'humà és incapaç d'expressar i viure tot el que està sentint.

Cal afegir que, com a professionals de l'educació, és molt important que des de la nostra flexibilitat interpretativa els hi puguem comunicar als infants i joves que (Jülicher, 2004; Herrán i Cortina, 2008; Santamaría, 2010; Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015):

- Pot comptar amb nosaltres per seguir avançant en el seu procés.
- Cap de les seves respostes serà censurada, adjectivada o menyspreada. És a dir, no hem de mentir, ni interrogar, ni jutjar, ni imposar, ni evadir-se, ni realitzar interpretacions.
- L'anterior genera una bona base d'enriquiment de l'intercanvi humà basada en el respecte, la comunicació amb l'altre i la confiança.

Per contra, si som partidaris d'ometre la mort als infants perquè creiem que és "massa per a ells", a la llarga serà quelcom contraproduent en el desenvolupament emocional i afectiu del nen/a. Tot i que no se'ls hi comuniqui, els infants noten que quelcom no va bé, i la seva desconfiança envers els adults augmenta si no responen els seus dubtes i només els envaeixen amb regals. Aquest fet no permet l'elaboració normalitzada del dol infantil (Kübler-Ross, 1972, 1983; Sáiz Ripoll, 2010; Serra Llanas, 2014; Gabarró, 2016d). Evidentment, el nen o nena acabarà sabent qui morí, que li ho ocultaren i, segons l'edat i personalitat, no manifestarà exteriorment el seu dolor i/o tindrà por a la mort, atès que ha sigut quelcom terrorífic i misteriós per a ell. En definitiva, esdevindrà una experiència traumàtica, on tant l'infant com els adults acabaran perjudicats. A més, els infants es poden recuperar millor si poden exterioritzar la seva tristesa i ansietat en el moment que se'ls informa de la proximitat de la mort d'un ésser estimat.

2.3.4.-Tanatori, funeral i enterrament o cremació

La decisió que els infants assisteixin o no al tanatori, al funeral i a l'enterrament, és de les mares i dels pares. Emperò, i com a guia general, Gibson, Roberts i Buttery, (1982), Kroen (1996), Gabarró (2016c), Rodríguez Fernández (2000), Díaz Teba (2004), Poletti i Dobbs (2004), Esquerda i Agustí (2010), Santamaría (2010). Jülicher (2004) i Lacasta et al. (2005) esmenten que se'ls deuria deixar anar a partir dels 6 anys si així ho desitgen. Caldria, però, preparar-los amb anterioritat sobre en què consisteix cada un dels esdeveniments i contestar a totes les seves preguntes. D'aquesta manera, entenen que pertanyen a un grup on reben consol i seguretat. Alhora, si ells/es no volen assistir, no se'ls ha d'obligar. El fet de participar en els processos de mort i dol de forma conjunta amb la família, comporta que els infants sabran expressar el que sentiran i, alguns d'ells, seran capaços de fer cartes per acomiadar-se del difunt (Kübler-Ross, 1992a; Fabra, 2017). És a dir, quan un infant assisteix voluntàriament a tots els rituals que es desenvolupen després de la mort, té uns efectes terapèutics molt positius envers les seves emocions, atès que tenen funcions de condol, ajuden a acceptar la realitat de la pèrdua, permeten l'expressió, la rebuda i l'atenció de la tristesa del dol propi i dels altres, etc. Cal recordar que els enterraments i els funerals tenen dues funcions bàsiques: consolidar la realitat de la pèrdua i expressar la solidaritat, manifestar públicament la tristesa i l'acompanyament de la tristesa (Poletti i Dobbs 2004; Huisman-Perrin, 2003; Poch, 2005, 2006, 2013; Simpson, 2015; Ortego et al., 2016). Tenint en compte aquest fet, Garriga (2009) experiència els efectes terapèutics vers l'elaboració del dol que tingué l'assistència al tanatori del grup-classe, atès que morí el pare d'una de les alumnes.

Per contra, els infants que experimenten un enterrament d'un ésser estimat sense rebre cap tipus d'explicació poden desenvolupar la por a ser enterrats vius (Bowlby, 1998b). Esquerda i Agustí (2010) i Serra Llanas (2014) afegeixen que mentre s'acompanya els infants a veure el difunt, cal explicar-los-hi: què significa estar mort, com està el mort (està fred, rígid, pàl·lid, etc.); on veurà el mort, quines persones s'hi trobarà, què hi van a fer (acomiadament del difunt) i donar la possibilitat de compartir la tristesa. A més, es pot convidar a l'infant a que porti un objecte especial per a ell o una carta a mode d'ofrena per tal d'acomiadar-se de l'ésser estimat. Cal afegir, que cal explicar-los-hi que durant el ritus, el fèretre estarà davant, presidint l'acte de comiat. En aquest sentit, s'ha de remarcar que la caixa no s'obrirà mai més.

Cal dir que pels infants i adolescents és molt important formar part dels ritus que duem a terme els humans quan mor algú proper. Per exemplificar aquest fet, Kübler-Ross (1978) ofereix l'experiència de Rusty, un nen que acompanya en el procés de mort i veu morir a la seva germana, Jamie, que patia un càncer terminal. El nen va conservar bons records de les últimes setmanes en les quals li llegia contes, li netejava les ungles o quan, simplement, l'agafava la mà al costat del seu llit.

En l'etapa de l'adolescència, sí que és més positiu que puguin assistir a aquests rituals, i a l'hora, invitar-los als plans i a les decisions que es duguin a terme. A més, en els casos en que

ha sigut una mort sobtada, serà més terapèutic visualitzar el cos inert. D'aquesta forma, la fase de *shock* i negació pot arribar a la seva fi és fàcilment. Emperò, caldrà que l'adolescent faci tot aquest procés acompanyat d'un adult, el qual el possibiliti expressar les seves emocions en tot moment.

En el cas que mori un company de classe dels infants, sempre i quan es tingui el permís dels pares, es podrà anar al funeral, visitar la tomba o anar a veure els pares del difunt amb posterioritat. D'aquesta manera, podran rendir homenatge al seu company d'aula. En el cas que les famílies dels alumnes no possibilitin l'assistència dels mateixos al funeral, es podrà rendir homenatge des de l'aula. A tall d'exemple, es pot elaborar un altar dels difunts com els que elaboren a Mèxic el Día de los Muertos. Així, els infants podran fer el seu propi homenatge.

Si pensem que assistir a aquests rituals ens ajuda als adults. Esquerda i Agustí (2010) i Fernández Hurtado (2013) ens diu que hem de valorar que per als nens i joves també és una ajuda. Caldrà, però, que com a psicopedagogs, matisem alguns aspectes: orientarem els nens sobre allò que es trobaran, compartirem les nostres creences i acceptarem que la seva resposta no sigui com la dels adults. Intentarem que participin del comiat informant-los, si no hi van al funeral. Cal tenir com a filosofia el fet de entendre l'enterrament com un ritual, un comiat cerimoniós, una possibilitat que tenen els familiars propers de donar un adéu comú a l'ésser estimat (Kübler-Ross, 1992a; Dollenz, 2003; Tanhan, Kasap, Ünsal, 2016). En paraules de l'autora és un tipus de "agraïment", un homenatge que se li dona al difunt.

Després del funeral, comença una nova etapa amb el retorn a casa i a la rutina. Al principi, costarà que els infants i joves s'ubiquin. No obstant això, cal tornar a la rutina el més aviat possible perquè farà sentir segur el nen/a i l'ajudarà a normalitzar la seva vida (Fernández Hurtado, 2013).

Rubiños (2009) sosté que el ritual de cremació o incineració pot retardar el procés de dol a les persones més propers del difunt. Aquest fet és degut que s'entrega les cendres a les famílies quan, habitualment, encara estan en la fase de negació. D'aquesta manera, es poden produir complicacions en l'elaboració del dol. Emperò, si l'adult acompanya i explica en tot moment el què succeirà i el significat, no té perquè complicar-se el dol. Per contra, si tinguéssim una consciència de la mort més normalitzada, probablement en aquesta situació, els familiars es trobarien en un moment del dol més avançat.

Síntesi del capítol

Autors com Mèlich et al. (2000, 2011) Arnaiz (2003b) i Esquerda i Agustí (2010) afirmen que vivim en una societat on impera la rapidesa, la productivitat, el canvi constant, la tecnologia omnipotent i la incertesa de, entre d'altres factors, les relacions humanes (Bacci, 2014), les quals esdevenen temporals, flexibles i líquides (Bauman, 2006). Només ens interessen els resultats a curt termini i, a vegades, confonem l'autorealització amb les fites materials. Arnaiz (2003b: 37) ho defineix i sintetitza de la següent forma: *“De sobre descobrim que les veritats són opinions, que les seguretats són momentànies, que la diversitat descoberta i acceptada ens posa front a una infinitat de conflictes quotidians”*.

Tot plegat ha generat una falsa creença de control que deixa de ser real quan ens adonem que la mort no és controlable i tampoc evitable. La mort suposa patiment, i per tant, ens provoca una emoció que no desitgem. Per aquest motiu evitem parlar-ne, eludint-la de la vida quotidiana i convertint-la en un tabú. Aquest fet, segons les mateixes autores abans citades, no afavoreix l'elaboració del concepte mort. A més, es continuen banalitzant les morts en tercera persona, les que resulten insignificants aquelles que han succeït, però “a mi no”.

A més, vivim en una societat consumista (Cortina i Herrán, 2011), on l'aferrament, la preocupació pels diners i el consum de béns satisfan les nostres necessitats. Cal afegir, que a banda del consum, la nostra societat està molt vinculada als plaers físics i sexuals, com els hedonistes. Diverses vegades ens trobem franquícies comercials que empren el cos humà com a objecte per vendre els seus productes. D'aquesta manera, es creen els estereotips de bellesa i hi ha moltes persones, sobretot joves i adolescents, que els pateixen. En conseqüència i fruit de l'obsessió per esdevenir físicament el que la societat vol, apareixen malalties com l'anorèxia o la bulímia.

El conjunt de factors esmentats ens els paràgrafs anteriors fan que les persones considerin que no tenen temps per dedicar-se a un/a mateix/a créixer espiritualment com feien els antics filòsofs. D'altra banda, esmercem tots els nostres esforços en cuidar i potenciar el cos. Val a dir que aquest tipus de pensament es basa en l'efímer i temporal, deixant de banda les qüestions realment profundes i importants. Vivim en una societat on sobrevalorem el cos i hem patit una pèrdua gradual del sentit de la transcendència a través del cultiu de l'ànima. És a dir, tal i com explica Osho (2011) ens oblidem de l'existència del món interior humà, per dedicar-nos a l'exterior. Alhora, afegim que cal educar els sentits per ésser més sensible i intel·ligents. Emperò, tot això caldria fer-ho en el present, sense tenir en compte el sentit de la vida; afirmació que no compartim. El que sí és cert és el fet si no sabem què succeeix després de la mort, no passa res, atès que en el cas que hi hagués una altra vida es podrà gaudir o, en cas contrari, no passarà res, atès que s'estarà mort. Des del nostre punt de vista, pensem que és necessari viure intensament el moment present, però prenent consciència de la necessitat de saber el rumb que se li vol donar a la vida. Creiem que és necessari saber quin sentit volem donar-li a la vida per poder fer-la única i transcendent.

A més, augmenta el nombre de persones que es preocupen pel seu estat físic, per així, aconseguir veure's bé. D'aquesta manera, cultivant únicament el cos, es deixa de banda les qüestions de l'ànima i l'espiritualitat. Si fem la vista enrere a aquesta lectura, els antics filòsofs (des de Plató) apostaven pel contrari: deixar de banda el cos per dedicar-se a l'ànima. Curiosa la paradoxa que ens proporciona la història del pensament de l'ésser humà.

Cal afegir que, durant els estudis i experiència d'Elisabeth Kübler-Ross (1972), ella va constatar que les persones amb menys formació, vincles socials i sofisticació, i els individus que han sofert en vida i han trobat una satisfacció en l'àmbit professional i personal, en general, semblaven tenir menys dificultat per encarar la mort. En canvi, les persones amb més formació, riquesa material i moltes relacions interpersonals significatives, els hi costa més afrontar-la. Aquest fet demostra que les persones que únicament cultiven el cos (cerca de riquesa, ambició de béns materials, culte al cos, etc.) no tenen la mateixa predisposició per afrontar la mort, que els individus que es dediquen més a l'ànima (satisfaccions personals i professionals). Aquests últims, podrien esdevenir considerats els "nous filòsofs", aquells que, conscient o inconscientment, han sabut captar l'essència de els ensenyaments més clàssics per tal d'afrontar un moment tan decisiu com és la mort. És a dir, han pogut entendre i adaptar sabers que, avui en dia, ens poden servir per fer front a quelcom d'una forma diferent.

Emperò, el tabú que pateix la mort actualment (fet que desenvoluparem en el següent apartat), ha vençut a totes les formes que han existit fins ara d'haver-se-les-hi. En aquest sentit, aquestes formes i estratègies de diferents àmbits han entrat en un procés molt ràpid de desintegració i obsolescència (Aracil, 1998). A més, l'autor afegeix que la mort ens agafa més desprevinguts que en altres èpoques. Tenint en compte tot l'esmentat al llarg del capítol, estem d'acord amb Herrán (2015) en afirmar que, actualment, vivim ena època de pedagogia presocràtica.

Com a síntesi d'aquest capítol podem al·legar que si es millora l'organització de les escoles en pro de la Pedagogia de la Mort com a eix transversal i radical, podrà esdevenir un canvi real i viable. Caldrà que participin tots els agents educatius, incloent les famílies, per tal d'afavorir un desenvolupament integral dels infants. Si no s'actua des d'una visió sistemàtica real, no es podran realitzar grans canvis.

CAPÍTOL 3: PEDAGOGIA PREVENTIVA SOBRE LA MORT

3.1.-Arqueologia de la pedagogia preventiva sobre la mort. Bases filosòfiques.

3.1.1.-Abordatge de la dualitat cos-ànima en la filosofia

3.1.2.-Abordatge de la dualitat cos-ànima des de l'antropologia

3.2.-Pedagogia de la Mort. Programa pedagògic preventiu: “*Carpe Diem*: vivint la finitud dels éssers vius”

3.2.1.-Nocions generals sobre el programa pedagògic preventiu: “*Carpe Diem*: vivint la finitud dels éssers vius”

3.2.2.-Cerca del sentit de la vida

3.2.3.- Influències de les religions en la pedagogia preventiva sobre la mort

3.1.-Arqueologia de la pedagogia preventiva sobre la mort. Bases filosòfiques.

Actualment, romanen diferents teories i creences de les quals no sabem el seu origen. Emperò, un cop cerquem la seva etimologia, ens podem sorprendre dels orígens i inicis de la qüestió que estem cercant. En la temàtica que ens ocupa, la filosofia ens ajuda a comprendre la realitat humana i, sobretot, els orígens clau de la filosofia de la mort, atès que ha reflexionat sobre la mateixa i la seva relació amb la vida (Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015). En aquest sentit, les preguntes fonamentals de la filosofia estan lligades amb la mortalitat humana (Cathcart i Klein, 2012:10-11): Quin sentit té la vida? Com hauria d'afectar la consciència de la mort a la forma de viure? La vida tindria un significat diferent si es visqués eternament? Tenim ànima, i si és així, sobreviurà al cos?

La gran majoria dels grans pensadors, han reflexionat sobre la mort i la finitud, ja que és la realitat més segura que coneix l'ésser humà (Esquerda i Agustí, 2010, Mèlich, 2003). En el nostre cas, l'origen de la pedagogia preventiva sobre la mort la trobem en els filòsofs del segle IV aC, tot i que podem trobar les seves bases en els filòsofs estoics (segle III aC) com posteriorment destacà Sèneca (segle I dC) qui també advocà una pedagogia de la mort tal i com poder observar a *Consolación a Helvia* (2000). Si bé és cert que no empraven el concepte com a tal, sí que li buscaven raonaments tot emprant el diàleg i el debat. L'exemple més clar i definit de tots ens el proporciona Plató en el seu *Fedó*, on mitjançant un diàleg emocionant amb Equècrates, ens narra els moments previs a la mort del seu mestre, Sòcrates. És aquí on trobem els inicis més evidents d'una pedagogia preventiva sobre la mort. En aquella època encara no es parlava de la pedagogia en si, emprant el concepte, però sí que es donaven diferents nocions de l'educació, el coneixement i les metodologies d'aprenentatge. En la mateixa línia, Fernando Pascual (2005), defensa que el tema de l'educació ocupa un lloc central en el *Fedó* de Plató.

En aquesta obra, Plató (d'ara en endavant *Fedó*), explica com es trobaven tots els deixebles i el seu mestre en la cel·la on moriria tot bevent-se la cicuta. Sòcrates va ser empresonat, jutjat i condemnat a morir pels atenesos de l'època. És aquí on l'autor, mitjançant el personatge de Sòcrates, exposa les seves idees sobre la mort i tot el que comporta, fent-se responsable de la mateixa. El filòsof comença la seva apologia al·legant que la mort és la separació del cos de l'ànima i, a més, aposta per la immortalitat d'aquesta última, entre d'altres qüestions que en aquest treball no desenvoluparem, atès que no són les que realment necessitem per desenvolupar la nostra tesi.

Des del primer moment, se'ns presenta un Sòcrates serè, somrient, tranquil i animat, fet que sorprèn als seus deixebles, atès que el seu mestre es trobava davant la mort. És a dir, qui llegeix aquesta obra no sent l'angoixa i la pena que se sent davant la immediatesa de la mort. Talment, *Fedó* li diu al seu amic Equècrates:

“Fedó –Doncs bé, em vaig trobar allí i tenia una sensació estranya: davant la mort d'algú que m'era ben estima no em venia cap sentiment de compassió. Semblava talment,

Equècrates, que aquell home era feliç, tant per la seva actitud com per les seves paraules. Va morir d'una manera tranquil·la i tan noble que jo vaig tenir la sensació que no se n'anava a l'Hades sense alguna mena d'assistència divina i que, en arribar allà, seria l'home més feliç que mai hi hagi hagut.”²⁰

Ells i Xantipa (la dona de Sòcrates) estaven tristos i no podien reprimir les seves emocions i llàgrimes de tristesa per l'imminent mort del seu mestre i marit. Cal afegir, que Sòcrates fa fora de la cel·la a la seva dona i fills per tal que no continuessin amb el drama davant seu. D'aquesta manera, es dona pas a una conversa més serena.

Un dels aspectes claus pels quals Plató advoca per una pedagogia de la mort, és quan ens narra els sentiments de tranquil·litat, serenitat i alegria que tenia Sòcrates sabent que anava a morir. Aquesta actitud la manté al llarg de tot el diàleg, tot i el desconcert general que havia en els seus deixebles, donada la tranquil·litat de Sòcrates. El mestre argumenta que se sent així, ja que manté la convicció i l'esperança d'una vida després de la mort on hi trobarà déus, antics amics, etc. Aquest és un dels motius pels quals manté una actitud positiva i al·lega que aquesta conducta l'han de tenir els savis i filòsofs. A més, afegeix que el bon filòsof és qui cultiva la seva ànima (intel·ligible) i el vulgar qui es dedica únicament al cos (sensible). És a dir, com la persona vulgar només es preocupa del cos i dels goigs sexuals, l'aterra pensar en la mort perquè el fet de destruir el seu cos el priva de quant li és car. D'altra banda, el filòsof és qui cultiva les idees i les desenvolupa, i entre d'altres, és ben conscient que un dia o un altre arribarà la mort. D'aquesta manera, mentre filosofen en vida, se separen dels plaers, desitjos i preocupacions del cos, tot dedicant-se exclusivament de les coses que no s'adquireixen pels sentits corporals, sinó per la ment: la veritat, la saviesa, la justícia, el “bell”, “el bo”, etc. Els platònics consideren el cos com un obstacle per aconseguir el veritable coneixement i mentre l'ànima hi estigui lligada, no el podran saber. Per tant, o mai s'arribarà a tenir el saber complet o s'aconseguirà després de morir, en el moment de la separació del cos i l'ànima. En definitiva, els filòsofs es preparen per morir i entenen aquest moment com la fi del període de prova que el separa dels béns invisibles, els quals persegueixen al llarg de la seva vida. Després de tota una vida filosofant, cercant la veritat, convida als seus amics a continuar fent-ho per tal de ser recompensats amb el saber veritable. Així, Sòcrates comença a fer apologia d'una pedagogia preventiva sobre la mort, on és ell mateix (qui morirà en breus moments) qui dona estratègies als seus deixebles per tal d'afrontar-se a la mort com la culminació de la seva vida en la cerca del coneixement. D'aquesta manera, Plató demostra en el diàleg la tranquil·litat i serenitat del seu mestre:

“Sòcrates –Segurament la gent no s'adona que tots els qui es dediquen com cal a la filosofia no fan altra cosa que preparar-se a morir i a estar mort. Ara bé, si això és veritat, seria cosa ben estranya que un s'esforcés durant tota la vida només en això i que, arribat el moment [de morir], es rebel·lés contra allò que de tant de temps desitjava i preparava.”²¹

²⁰ 58e

²¹ 64a

Emperò, tot i que els filòsofs visquin orientats a la mort, no significa que hagin de cercar una mort fàcil si abans no ha sigut capaç d'arribar a la veritable filosofia: obrir el camí de la intel·lectualitat mitjançant les converses i diàlegs filosòfics per arribar al saber. Per dur-ho a terme, cal viure distanciant-se del cos, purificant-se per apropar-se al màxim a la veritat del saber. Així, Sòcrates arriba tranquil al final de la seva vida, si ha viscut d'una forma correcta és quelcom que podrà saber de seguida (Fernando Pascual, 2005).

Tal i com hem esmentat abans, un dels temes centrals i vertebradors del *Fedó*, és la separació del cos i l'ànima després de la mort. Cal afegir, que en aquesta distinció entre l'invisible, l'inintel·ligible, el saber i el visible, l'intel·ligible i el culte al cos, els diferencia el seu final després de mort. Sòcrates (o Plató) ens diu que els primers seran admesos entre els déus d'una forma satisfactòria. Per contra, els vulgars estaran privats d'aquesta eterna felicitat.

Altrament, cal recordar que l'ànima és independent del cos, atès que aspira a alliberar-se d'ell en el moment de morir (De La Cruz, 2002). D'aquesta manera l'ànima es purificarà del seu contacte amb el món sensible per dirigir-se a una nova dimensió, en el cas que hagi cultivat la saviesa.

Alguns autors pensen que les idees que Plató reflecteix en aquests diàlegs estan influenciades pels pitagòrics de l'època, amb els quals va conviure en el seu viatge a Sicília. Els pitagòrics creuen que l'ànima, en separar-se del cos, si no està suficientment purificada, retorna a la vida després d'estar un temps als "infern" (terme que en grec no es refereix a l'infern cristià, sinó simplement a la morada d'Hades, o lloc dels morts). Aquesta idea no és estrictament pitagòrica, atès que el seu origen rau en l'orfisme (a vegades, anomenats orficopitagòrics).

L'orfisme també entén la vida com una preparació per a una altra vida, tot rendint culte a l'ànima per alliberar-la i no al cos (Bernabé, 1995). Els òrfics creien en la reencarnació després de morir mitjançant la transmigració de l'ànima (metempsicosis). Emprarem les definicions de Roque (2009) qui entén la transmigració com la reencarnació en un altre cos; per contra, la metamorfosis només afecta a l'aparença a altres cossos. Aquesta teoria es desenvolupà arran de la creença en el culte Orfeu (Larrull, 2005). L'origen del culte òrfic es remet als sacrifici de Dionís, del qual per expiar aquest pecat, els humans estem condemnats a reencarnar-nos contínuament dins d'altres cossos, els quals són concebuts com a presons (Bernabé, 1995). Fins que no acabi d'expiar les culpes, l'ànima no serà alliberada de les contínues reencarnacions. Aquesta només pot alliberar-se mitjançant els cultes a Dionís, el manteniment d'una vida pura i celebrant diversos ritus. La concepció de la reencarnació i, en conseqüència, el renaixement dels morts és una idea molt comuna dels pobles arcaics (Morin, 1974), com per exemple a poblats de Malasia, Polinesia, Ameríndia, els propis esquimals, etc. Per tot l'esmentat, l'orfisme fou l'origen de les idees pitagòriques per, després, influir en Plató, els estoics i el cristianisme (Bernabé, 1995).

Seguint en la línia dels pitagòrics, aquests concebien l'ànima com la casa de l'harmonia de tot allò que constitueix el material (De La Cruz, 2002). Per tant, pensaven que l'ànima era el que produïa l'harmonia en els humans. Cal afegir que el fet de la supervivència de l'ànima després de la mort no té tradició en la religió grega. És a dir, passem d'una concepció materialista (cos) dels ésser humans a una més metafísica (ànima) o si cap dir, espiritual.

Cal matisar que aquest dualisme entre ànima i cos no és per a res socràtica. Sòcrates mai va estar segur de la immortalitat de l'ànima. En línies anteriors, ja hem esmentat que Plató plasma les idees apreses dels pitagòrics en el seu viatge a Sicília. El *Fedó*, tal i com esmenta Josep Vives, 2005: 11): “reproduceix les preocupacions de Plató en la seva maduresa, posades en boca de Sòcrates que esperava l'execució de la sentència de mort.”

3.1.1.-Abordatge de la dualitat cos-ànima en la filosofia

Les qüestions i l'equilibri entre l'ànima i el cos han estat debatudes i analitzades al llarg de la història. Nombrosos filòsofs del caire de Plató (abans esmentat), Aristòtil, Epicur, Descartes o Nietzsche han abordat el tema. Emperò, no tots ells compartiran la idea exposada en el *Fedó*, sinó que alguns d'ells la posaran en dubte i la debatran. En definitiva, existeixen autors que defensen la idea que l'ésser humà no és només un cos, sinó que també posseeix una ànima. La pregunta d'on va l'ànima després de morir ha sigut abordada i discutida des diferents àmbits. A més, ha desencadenat hipòtesis de tot tipus, creences i visions, les quals han acabat fundant les religions i organitzant civilitzacions (Palacios, 2005).

Per tal de posar-nos en context i resumint l'esmentat fins ara, Plató, en boca de Sòcrates, creu en la separació del cos i l'ànima després de la mort. Tanmateix, no ho afirma com una veritat absoluta, sinó com una creença seva. A més, aposta perquè els savis i filòsofs que cultiven la seva ànima (l'invisible) viuran feliços després de la mort. Per contra, els vulgars i els que dediquen la seva vida al cos, seran privats d'aquesta felicitat eterna. Aquesta creença prova l'antiguitat de la fe dels humans en un més enllà, en una sanció suprema de la llei moral. D'aquesta manera, aquest pensament esdevé un dels principis més universals de la filosofia en la nostra actualitat.

És important remarcar la magnitud que ha adquirit el *Fedó* al llarg de la història de la humanitat. Vives (2005) remarca que:

“El Fedó ha estat, probablement, el diàleg platònic més llegit en tots els temps, i el que més ha influït sobre la cultura occidental, no sols en l'àmbit de la reflexió pròpiament filosòfica, sinó particularment en l'àmbit de les creences i representacions populars. [...] Ha transcendit no només la història espiritual del seu autor, sinó també la de la seva pròpia època i les estructures històrico-culturals de les quals ha sorgit”. (Vives 2005:30)

Tal i com defensa Vives (2005), El Fedó ha creat certs pensaments essencials de la cultural occidental, els quals han esdevingut els fonaments dels paradigmes que hem emprat en la història espiritual i continuem fent-ho. De Plató hem adquirit la idea de l'existència del cos i l'ànima i la separació d'aquests en el moment de la mort. Aquesta idea fou revolucionària en l'època de Plató i continua romanent actualment, essent els fonaments del pensament occidental. Les bases filosòfiques que aportà Plató sobre la mort, les adquiriren i compartiren (de forma anterior i posterior a Plató) autors com Pitàgores i Empèdocles en creure en la transmigració de les ànimes.

El cristianisme adquirirà i concebrà de Plató la idea del cos com a quelcom negatiu, atès que serà font de pecat. Tanmateix, la concepció de l'ànima i de la mort en Plató no té res a veure amb la dels cristians, tot i que la religió adoptà la idea original del filòsof. Alhora, el fet pel qual aposta Plató (viure per l'ànima i no pel cos) ha exercit gran influència en aquesta religió. A tall d'exemple, només cal observar les monges de clausura, les quals dediquen la seva vida a l'espiritualitat amb Jesucrist.

D'altra banda, cal dir que nombrosos filòsofs dialogaran i combatran sobre la idea de l'existència del dualisme antropològic del cos i l'ànima en els humans. És necessari dir, que si bé la idea del dualisme cos-ànima no és el centre d'aquesta tesi, ens ocuparem en línies generals d'aquesta qüestió. El motiu és que tot i l'existència de la teoria platònica, nombrosos autors s'han atrevit a discutir-la, a negar-la o a afirmar-la. Per tant, han existit i existeixen altres idees envers aquests conceptes, de les quals en conseqüència, en sorgeixen unes noves formes d'entendre la vida i la mort.

Pel que fa als opositors de l'existència del dualisme cos-ànima, destaquem en primer lloc, Aristòtil, el qual creia que el cos i l'ànima eren la mateixa cosa. En aquest sentit, la seva idea principal era que *"l'ànima no pot ser sense el cos, ja que el cos forma part de l'ànima"* (Páramo, 2010: 563). Tanmateix, el pensador advocava que no podia existir una ànima sense un cos, tot i que sí un cos sense ànima, en el sentit estricte del concepte: la mort de l'individu. En aquest sentit, Aristòtil aposta per l'intel·lecte humà, el qual concep com quelcom diví i universal (Hernández Pacheco, 2006).

Cal afegir que, segons Aristòtil, la felicitat humana consisteix en equilibrar la virtut, la contemplació (teòrica, saviesa) i els béns exteriors. D'aquesta manera, equipara i posa al mateix nivell l'ànima i el cos, esdevenint sempre el cos necessari com a mitjà per aconseguir-ho tot. A més, elimina el dualisme entre el món sensible i el món de les idees o intel·ligible de Plató, el qual va substituir per la dicotomia entre matèria i forma (De La Cruz, 2002). Així, tot allò existent està format d'una matèria que adopta una determinada forma. En conseqüència, l'ànima ja no és immortal, atès que desapareix quan el cos mor.

Més tard, deixebles d'Aristòtil van arribar a afirmar que l'ànima no existeix (Páramo: 568). En definitiva, Aristòtil es desmarca del seu mestre Plató, tot donant un gir al pensament de l'època, ja que apostava per un monisme corporalista.

D'altra banda, trobem la corrent filosòfica de l'hedonisme (Castro i Chinchilla, 1997), la qual, clàssicament es bifurca en l'escola cirenaica (hedonistes radicals) i els epicuris (hedonistes racionals). A grans trets, aquesta doctrina considera que els plaers físics són la base principal per obtenir la felicitat. És a dir, identificava el bé amb el plaer i el mal amb el dolor. A més, si obtenim el plaer material obtingut mitjançant els sentits, podrem aconseguir el plaer espiritual (contrari a la doctrina de Plató). Aquest plantejament impedeix donar el valor necessari a allò immaterial, el qual és important, per tal de prioritzar l'urgent. Per tant, poden dificultar el dol de les persones, tal que no s'ha valorat suficient la relació amb l'ésser estimat que és difunt i pot generar la conseqüència de culpabilitats, penediments, etc.

En aquesta línia, Epicur (filòsof grec del segle III aC) partí de les idees platòniques, tot i que, tal i com diu Torralba (1995) salvant les distàncies formals i conceptuals. Epicur defensa la vida amb plaers continus i racionals com a clau per arribar a la felicitat. És a dir, no aposta pels excessos, sinó en satisfer les necessitats per no sentir dolor físicament o en l'ànima (els plaers poden tenir un sentit sensible o espiritual, com per exemple la lectura). Emperò, altres filòsofs com Schopenhauer afirmaren que el dolor i el sofriment són ineludibles i consubstancials a la vida perquè som "voluntat" (Torralba, 1995; Mèlich, 2008). Segons el mateix autor, l'humà no només sofreix perquè sap que morirà, sinó tal i com afirmà Mèlich (2008:173) també es fa per "*la contingència, això és, per la consciència de que la inexistència d'aquest món és tan possible com la seva existència*". En l'assaig que realitzà Mèlich (2008) sobre la antropologia del sofriment, anomena com Schopenhauer i ell mateix afirmen que viure és sofrir i Freud (1917) afirmà que la millor arma de combat és l'amor (tot i que també és una de les majors causes de sofriment). Emperò, nosaltres no creiem en una visió tan negativa de la vida i la realitat; en un sofriment continu. El sofriment existeix, però els humans no naixem per sofrir sempre, sinó per tenir experiències tan positives com negatives i aprendre de les mateixes mitjançant la cerca de sentit (veure apartat 4.1.1).

Seguint amb la línia epicúria, existeixen desitjos naturals i necessaris i d'altres que són presumptuosos. Saber fer-ne una bona distinció serà la clau per tal de triar plaers en benefici del cos o el cultiu de l'ànima (ataràxia, *l'apatheia*). Hernández Pacheco (2006) afegeix que els epicuris consideren la mort com un esdeveniment biològic extern a la vida humana. És a dir, el resultat de la mort és quelcom que no afecta a la vida perquè ja no s'està viu. Emperò, trobem altres filòsofs contemporanis com Torralba (2008) qui renega de la tesi epicúria, atès que al·legà que només serveix per evadir-se de la consciència de la mort. El seu contra argument es remet a que tot i que no cal preocupar-se per la mort perquè quan ve, l'individu ja no hi és, no es pot evitar de pensar en el sofriment que es deixa als éssers estimats. Altres, com Arregui (esmentat per Hernández Pacheco, 2006) es contraposiciona en la tesi epicúria esmentada, al·legant que la mort forma part de la pròpia vida, com a límit intern de la mateixa.

Altrament, trobem la Carta que feu Epicur a Meneceu on l'autor, com altres filòsofs, proclamava la necessitat de filosofar per tal de no tenir por al que pugui esdevenir. A més, parla del coneixement de la mort, no com aposta per la immortalitat humana, sinó de la

consciència de la finitud com a una qüestió de goig. Els estoics estaven en la línia de Plató en el sentit de la necessitat de serenor davant la mort (ataràxia) tal que esdeveniment ineludible de la vida. Els estoics, tal i com apunta Torralba (2006) afirmaven que era difícil aconseguir la felicitat i, per aquest motiu, arribaven a l'ataràxia vivint al marge dels pensaments i opinions dels altres. D'aquesta forma, tal i com hem anat desenvolupant, la vida es podria dir que es desvaloritza (contràriament a l'epicureisme que desvaloritza la mort) i es transforma en un continu exercici preparatori per a la mort (Morin, 1974). Cal dir, però, que l'epicureisme té un origen òrfic. L'orfisme fou al doctrina filosòfica que presentà la naturalesa humana de forma dual. És a dir, per una banda està el cos –segons l'orfisme, el cos estava format per cendres dels Titans- i l'ànima –formada per cendres del cos devorat de Dionís-.

Pel que fa al dol prematur, Epicur ens diu que és de necis tenir por a la mort abans de patir-la, atès que es pateix un sofriment innecessari (Schopenhauer seguí la mateixa tesi, atès que al·legà que si es té por a la mort no és pel fet en si, sinó per les fantasies que genera l'humà en torn la mateixa). En aquest sentit, la frase clau que ens proporciona per justificar aquest fet és la següent: “*Allò que no pertorba quan es presenta no pot fer res més que generar una vana aflicció quan s'espera*”. Així doncs, li comunica a Meneceu que tot i que existeixi el debat entre la gent vulgui fugir de la mort com si fos un gran mal, i els que l'accepten, es decanti per la segona. D'aquesta manera, la mort esdevindria “*el descans dels mals de l'existència*”. En la línia de Sòcrates (en veu i idea de Plató) els filòsofs no temen a la defunció, atès que no s'oposen ni a la vida ni a la mort.

Cal afegir, que estem d'acord, en part, amb Morin (1974) qui esmentà que la idea epicúria de la mort nega la immortalitat i transcendència personal, fet que desenvoluparem en l'apartat 4.1.1. Emperò, nombrosos filòsofs han valorat positivament l'hedonisme des de la perspectiva epicureista. En aquest sentit, podem destacar David Hume o Friedrich Nietzsche.

Cal afegir que Montaigne, escrigué dins de la seva obra *Essais* el capítol “Que filosofar és aprendre a morir”, de clara inspiració platònica, on diu, entre altres coses que, contra l'opinió vulgar, que consisteix a no pensar en la mort, el que cal és pensar-hi constantment, a fi que així ja no ens faci por ni mal quan es presenti. No s'ha d'esperar que la mort ens arribi, l'hem d'esperar a tot arreu, així mai no ens sorprendrà. Afegeix que l'individu que aprèn a morir, alhora, aprèn també a viure, perquè la consciència de la mort és la consciència de la llibertat, en el sentit que ens proporciona llibertat, ens allibera de temor.

Més tard, René Descartes (s. XVI-XVII) va seguir una línia semblant a la de Plató, tot apostant per la dicotomia antropològica. Entenia l'existència, d'una banda, del pensament (*res cogitans*) i, d'altra banda, la matèria extensa (*res extensa*) com dues coses independents. És a dir, atribuïa poca importància als sentits i a tot allò que poguessin adquirir. Per tant, el filòsof seguia la línia de Plató en el sentit que afirmava que el veritable coneixement no s'adquireix amb el cos. Arribà a dubtar de la fiabilitat dels seus sentits, entre d'altres aspectes, fins que arribà la conclusió “Penso, després existeixo”. D'aquesta

manera, es desmarcà de les idees dogmàtiques de l'època per tal de descobrir les certes de forma autònoma (De La Cruz, 2002). No obstant això, autors com Marinoff (1999: 389) afegeixen que Descartes oblidà la dimensió interpersonal i social dels humans a l'hora de fer la seva conclusió, atès que quan mor un ésser estimat, una part de nosaltres també mor. Per tant, caldria reformular la tesi i anomenar-la "*Altres pensen en mi, després existeixo*".

El racionalista Descartes elimina la idea d'ànima com a principi de vida, per després establir la dicotomia entre aquesta i el cos. Segons la seva visió, l'ànima és pensament, però no té extensió. Emperò, els cossos sí en tenen, però no poden pensar per sí sols. És a dir, aposta per la distinció i la separació entre cos i ànima, tot seguint la les bases platòniques. A partir d'aquí, tal i com apunta De La Cruz (2002) se li va plantejar una qüestió de difícil resolució que només afecta als humans, ja que són únics posseïdors de llenguatge: "*Si ànima i cos són dos substàncies enterament diferents, com les afeccions del cos poden produir les idees de la ment i com les idees de la ment poden produir les accions del cos?*". Descartes va proposar una solució, tot i que ha sigut objecte de discussió al llarg dels segles. Seguint amb l'autor abans esmentat, el pensament cartesià aposta per l'existència d'un punt en del cervell humà (glàndula pineal) on s'establí la comunicació. Alhora, aquesta solució no és factible perquè comporta acceptar l'existència d'una substància pensant i extensa a la vegada, fet contradictori en el pensament cartesià. Un dels seus hereus més crítics fou Spinoza qui digué que no s'havia de reflexionar sobre la mort, atès que creu que el realment important és reflexionar sobre la vida on hi ha la plenitud (Morin, 1974). Tanmateix, divergim del seu pensament i estem en la línia de Sòcrates i Plató sobre la importància de pensar amb la mort quan estem vius.

En definitiva, sota el pensament platònic i cartesià, els éssers humans no són únicament el cos, sinó que també tenen l'ànima, la mort no és més que un canvi de lloc; un traspàs.

Friedrich Nietzsche (s. XIX-XX) fou el fundador de l'existencialisme i realitzà una ruptura amb la filosofia feta fins al moment. L'existencialisme cercava una moral en l'absència de qualsevol autoritat divina, fomentant l'autenticitat i la responsabilitat moral (Marinoff, 1999). Es realitzà una negació de la moral definida fins aleshores. En aquest sentit, Nietzsche dugué a terme una altra interpretació de la mort que s'oposa radicalment al concepte tradicional. A més, per l'autor el saber suposa el bé suprem, fet pel qual apostaven molts filòsofs abans esmentats.

Un dels missatges clau que va transmetre mitjançant la seva obra *Así habló Zaratrusta* (2011) és la mort de Déu. Osho (2011) afegeix que la necessitat de creure en un Déu manifesta la limitació de la consciència humana. Tot i això, l'autor contradí a Nietzsche en el fet que Déu no ha mort perquè directament no ha existit mai.

Seguint amb Nietzsche, si Déu és mort, hem de viure sabent que no existeix cap Déu. D'aquí rau la conseqüència que, segons el pensador, els valors occidentals van caient o els homes els destruïm. Osho (2010) es decanta pel pensament de Nietzsche en el sentit que prescindir

de Déu possibilita el creixement intel·lectual. En aquest sentit, es pot observar com el filòsof era contrari a la interpretació que realitzà el cristianisme sobre el catolicisme, el qual definí com “*el platonisme del poble*” (Derrida, 2006: 35).

El filòsof recorre a la mort de Déu, entre d'altres aspectes, perquè d'aquest fet en rau la conseqüència de la concepció de la mort d'una forma “natural”. És a dir, en el cas dels evangelis cristians, el fet abans esmentat manca, atès que la mort no apareix com a sinònim de pont o trànsit; la mort pertany a un món diferent al sensible.

Nietzsche afirma que la societat està vivint en un moment de nihilisme on els valors suprems van decaient a poc a poc. Aquesta situació va repercutir directament en la concepció que es té a les cultures occidentals sobre la mort. En aquest sentit, aposta per una reinterpretació de la mort. A més, per Nietzsche advoca que Occident després de Sòcrates, Plató i el cristianisme, està malalt per la incapacitat de crear i està debilitat per l'angoixa davant la mort. És a dir, la societat està corrompuda per creure en un més enllà; en definitiva, per creure en una recompensa després de morir. Tanmateix, critica el fet de no parlar i analitzar la mort en sí. Per exemple, sobre Sòcrates, Nietzsche hi veu la línia divisòria entre el concepte mític i racional de la mort. A aquesta realitat l'anomena “apol·línica” perquè reprimeix la vida i la creativitat, tal com era el déu Apol·lo: raonable i mantenia l'equilibri. No obstant, tot i que sembli que Nietzsche tingui una relació negativa amb Sòcrates (o millor dit, amb Plató), aquesta no es de rebuig total. Nietzsche comparteix amb el filòsof grec la idea que la persona que practica la filosofia, no fa altra cosa que practicar el morir i l'estar mort. És a dir, la mort i el saber es superposen.

Seguint amb la idea de la mort de Déu, Nietzsche no la concep més que una tragèdia, sinó com un alliberament on els humans tenen independència i voluntat de poder. Cal recordar que Déu representa pels humans l'ideal més suprem. Tanmateix, tal i com hem anat esmentat, com aquests estan buits, s'aporta en certa manera per l'ateisme de forma prèvia a l'afirmació de la vida. A més a més, la suma d'això amb la personalitat desplegada de l'individu, i el fet que no existeixin valors absoluts als quals sotmetre's, és el que el filòsof anomena Superhome. És a dir, l'ideal d'home, el qual és l'únic capaç d'estimar la vida en tota la seva complexitat (és a dir, acceptant el goig, però també el sofriment), vivint intensament el moment i sense preocupar-se pel passat i el futur (Torralba, 1995, 2006).

En contraposició a les idees anteriors, Nietzsche aposta per la concepció de viure la nostra existència terrenal de manera intensa i plena, ja que estem morint cada segon. Aquesta idea és anomenada “dionisiaca”, atès que per a ell té una visió vitalista. Segons el filòsof, seguint aquest pensament podrem morir sense por i amb tranquil·litat. Cal recordar que el cristianisme adopta idees de Plató d'una manera deplorable (Vives, 2005), atès que condiona i menysprea la vida mundana. Nietzsche es desmarca d'aquesta concepció i la seva doctrina al·lega que no cal témer a la mort, ja que ens espera una eternitat que serà molt millor que la vida en sí mateixa. Alhora, altres filòsofs com Sartre (citats per Masreal, 2007) contradiuen a Nietzsche en tant que adverteixen de l'angoixa que pot provocar l'existencialisme per la manca d'explicació existencial. Per contra, el mateix autor està

d'acord en el fet que la filosofia de Nietzsche aposta per la responsabilitat dels actes realitzats pels éssers humans. Per tant, l'humà és capaç de decidir el seu camí i serà responsable de tot allò que decideixi.

En definitiva, el filòsof aposta per una de les teories de les quals molts pedagogs, psicòlegs i filòsofs actuals afirmen que cal prendre consciència de la finitud i de la temporalitat mundana. D'aquesta forma, es pot viure en equilibri si es sostreu dramatisme a la mort per tal de donar-li una dimensió més humana. Sabem que morirem, però habitualment desconeixem el moment en que ho farem. Per tant, els que ens espera és incert, tot i que les persones puguem tenir il·lusió en controlar-ho tot (Díaz, 2007). En aquest sentit, Sartre (citats per Marinoff, 1999), un altre dels filòsofs existencialistes emfatitzà la necessitat de llibertat dels humans per escollir el camí que es vulgui seguir a la vida.

Altrament, i reprenent el nihilisme que imperava en el moment a Occident i la decadència dels valors suprems de la societat, Nietzsche aposta per la voluntat de poder i per la finitud. És a dir, si els humans tenen la voluntat de poder, i per tant, no existiran valors eterns, sinó que tots seran finits i temporals. Per tant, per poder canviar la concepció de la mort que es té a Occident, cal canviar els seus valors.

Si bé és cert que la influència de la filosofia de Plató encara és vigent avui en dia en la concepció de multitud d'elements a la societat occidental, Nietzsche realitzà una crítica del tot rupturista. A banda de la mort de Déu, una de les crítiques més ferotges envers la filosofia platònica és el menyspreu dels dos mons que defensava Plató: el món de les idees i/o Hades i la realitat mundana. Nietzsche al·lega que l'home ha tingut la necessitat de crear un imaginari més enllà davant la impossibilitat de comprendre el caos que suposen els canvis continus. Per aquest motiu, ell aposta pel superhome, atès que si acceptem el la bifurcació del món, estem admetent alhora la menudesa de l'ésser humà i l'existència de éssers o realitats superiors, com per exemple, Déu.

El filòsof creu que la transcendència dificulta la idea abans esmentada sobre la vida plena i intensa. Tanmateix, la majoria d'éssers humans creu en un Déu, i per tant, també en algun tipus de transcendència. Aquesta idea és quelcom poderosa (Díaz, 2007), atès que ajuda a suportar la por a la mort i al patiment. És quelcom que pot aportar esperança.

En definitiva, Nietzsche aposta per la mort com a part de la vida i que aquesta, sigui viscuda de la millor forma possible, com si s'anés a repetir. Tanmateix, l'autor no vol que el centre de la vida giri entorn la mort, però sí al·lega en la consciència de la finitud.

A més, és necessari parlar de la teoria psicoanalítica de Sigmund Freud (1917). D'aquesta teoria ens interessa saber que en la ment humana existeixen fets en la conducta que no poden ésser controlats per la consciència. Així, esdevé la idea d'inconscient, el qual podria ser reconegut per les manifestacions d'actes fallits somnis i símptomes neuròtics (De La Cruz, 2002). Segons el psicoanalític, la conducta humana està regida per dos factors: els

instints de conservació del jo (gana o set), els quals no poden ser reprimits, i els instints sexuals que sí poden ésser reprimits. En aquest sentit, la mort no té cabuda a l'inconscient humà. Per tant, els nostres instints tendeixen a oblidar-la, negar-la o reprimir-la. Posteriorment, Freud va afegir l'instint de mort que regiria les conductes agressives.

L'autor ens diu que des de la infància, vivim en un procés on partim del principi del plaer (satisfer necessitats urgents o merament per gust), a esdevenir ésser socials, on ajustem la conducta depenent de les normes, costums i lleis (De La Cruz, 2002). D'aquesta manera, esdevé el principi de realitat, en el qual els individus posposem els plaers immediats per por a ser castigats per no seguir les normes socials. Tanmateix, aquests impulsos no desapareixen; únicament els reprimim a l'inconscient.

En síntesi, Freud al·lega que la vida psíquica de les persones està dominada per tres factors: l'Ell (impulsos de plaer, sexuals i agressius), el Jo (satisfà les necessitats, però adaptant-se a les normes socials i el Super-Jo, el qual l'individu interioritza les prohibicions socials per tal d'ajustar el seu comportament). D'aquesta manera, el Jo és el mediador entre l'Ell (bàsic) i el Super-jo (elaborat).

Un altre abordatge destacat que trobem en els conceptes de mort en l'àmbit de la filosofia és el que va fer Heidegger en *Ser y tiempo* (1927). Aquest filòsof al·lega que la mort és l'acte més personal i propi de l'ésser humà (o el per ell anomenat Dasein) per tal d'arribar a la vida finita. Apel·la a la necessitat de qüestionar-se l'ésser i el seu sentit com a *ens finitum*, tot i que aquest fet s'hagi anat oblidant amb el pas del temps. D'aquesta forma, la vida o l'existència de l'ésser humà s'entén com un ésser-per-a-la-mort, concebut des de l'autenticitat, la responsabilitat i la llibertat (Heidegger, 1927; Derrida, 2006), atès que “*en el moment que un home ve a la vida ja és bastant vell per a morir*” (Heidegger, 1927: 266). És a dir, cal tenir la mort com a meta de la vida; com a tancament del cicle vital. D'aquesta forma, intenta pal·liar la inadaptació antropològica sobre la mort (Morin, 1974). Emperò, podem trobar autors com Lévinas (1993) que contradiuen la tesi de Heidegger, tal que afirma que la mort no és un simple aniquilament i un pas al no-ser.

Heidegger negà l'existència de la bifurcació entre cos i ànima i apostà per la conjunció de les mateixes en l'anomenada existència. Per contra, trobem el pensament de Morin (1999) qui contradiu la tesi de Heidegger, atès que creu que els humans són éssers amb sentit. En aquesta línia, afegí que no som éssers que tenim la mort per destí i, per aquest motiu, justifica la necessitat de l'imaginari humà sobre la immortalitat. D'aquesta forma, es pretén continuar la vida que es coneix, i per tant, és l'única que es pot trobar en falta. Emperò, això no significa que no s'hagi de reflexionar; ans al contrari, comparteix la idea de Heidegger en el sentit que oblidar-se de la mort significa oblidar-se d'un mateix i viure en l'inautèntic.

Heidegger advocà al fet que existeixen dues modalitats de d'existència: una vida autèntica afrontant la mort o una vida inautèntica fugint del destí final. Fugir de la mort i viure com si no haguéssim de morir, pensant que els humans som immortals, no fa quelcom més que

dispersar l'existència i convertir-la en impersonal (Hernández Pacheco, 2006). Per contra, Heidegger (1927) aposta per l'acceptació i reconeixement de la finitud humana per tal de viure amb autenticitat i llibertat. En aquest sentit, Derrida (2006) afegí que cadascú ha de d'assumir la responsabilitat de la seva mort, atès que ningú ens ho podrà treure i això és la clara evidència de la llibertat. En aquest sentit, el mateix autor fa explícita la poca notorietat (e insuficient) i esquivament que te la mort en la quotidianitat. Tal i com apel·len Esquerda i Agustí (2010) la decisió és nostra i hem de triar entre ser subjectes actius o passius. Alhora, Morin (1999) afegí dins del paradigma de la complexitat que la persona ha d'adquirir la responsabilitat i el compromís social d'ésser humà que comparteix habitatge amb la resta d'humans i éssers vius (Herrán, 2015). D'aquesta forma, s'abasta tot el compendi complex que forma l'ésser humà i no com a individu solitari.

Alhora, defugim de la idea de Morin (1999) qui digué que la mort és una experiència universal, atès que tot ésser viu l'ha de patir en tant a sers planetaris. Tanmateix, aclareix i justifica la por i terror que provoca la mort i l'anomena "horror existencial", atès que després de la mort afirmà que hi ha un buit negre. Alhora, el filòsof declarà que la mort és un problema existencial i, per tant, qüestiona el sentit de la vida.

En conclusió, la filosofia ha abordat la mort des de Plató. D'aquesta forma, la filosofia esdevé la medicina de la consolació. Díaz (2007) i Morin (1974) conceben la filosofia com amor a la saviesa, com amor a aquesta sense tenir-la i que devem cercar contínuament. La saviesa en l'acceptació de la vida i d'estimar el allò que som, atès que és l motor de la pròpia existència.

3.1.2.-Abordatge de la dualitat cos-ànima des l'antropologia

De la mateixa manera que la filosofia ha abordat la qüestió de la dicotomia entre cos i ànima, és necessari remarcar el paper primordial que ha tingut l'antropologia. En aquest subapartat es tractarà la concepció i la creença de l'ànima en algunes de les cultures d'arreu del món.

Segons el Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans, podem definir el concepte d'ànima (del llatí, *ánima*) com:

1 f. [LC] [FS] [RE] Principi vital dels éssers vivents, especialment de l'ésser humà. *Ésser com un cos sense ànima.*

2 f. [LC] [FS] [RE] Seu de la intel·ligència, la voluntat i la sensibilitat. *Les facultats de l'ànima.*

3 f. [LC][FS][RE] Entitat concebuda com a substància espiritual, distinta del cos i immortal. *La immortalitat de l'ànima.*

El TERMCAT determina que l'ànima i, així l'entendem, com: “*Principi vital indiferenciat que es creu que forma part parcialment dels éssers materials, especialment els humans, en els quals a compleix unes funcions determinades*”.

El concepte d'ànima el podem trobar en diferents estadis del pensament humà al llarg de la història. En aquesta línia, trobem enterraments de diferents cultures en els quals acompanyen els difunts amb objectes i ritus funeraris. Aquest fet demostra que, des temps ben antics, l'ésser humà creu en la possessió d'una ànima, la qual no sabem li pot succeir una vegada el cos mor. Emperò, a partir d'aquí les cultures han elaborat diferents raonaments sobre aquest fet i, en conseqüència, actuen d'acord a aquestes idees pel que fa a la mort.

A més a més, la majoria de cultures han parlat de l'existència de l'ànima i han elaborat diferents teories al voltant d'aquesta. Una de les més importants constitueix l'esperança d'una vida immortal després de la mort. En definitiva, la creença de l'existència d'un més enllà on anirà la nostra ànima en el moment de morir. Alhora, des de l'antiguitat, els ocells són percebuts com representacions de les ànimes i, per aquest motiu, tal com cita Roque (2009: 236) “*els ocells viatgers són percebuts com ànimes i, per aquest motiu, la metamorfosis és un dels paradigmes cosmològics de llarga durada a la cultura mediterrània*”. A tall d'exemple, tenim l'obra de les *Metamorfosis* d'Ovidi, com una de les obres més antigues on es relaten les metamorfosis com processos espirituals. Alhora, cal dir que un altre dels mites més antics on es mostra com l'au és la representació de l'ànima és el contingut del mite de Fènix, la qual estava composta de força vital; als murals egipcis apareixen aus amb caps humans simbolitzant l'ànima del difunt o un déu que vista la Terra i el *Llibre dels Morts* (“*Bardo Thodol*”) fa una descripció de la mort com la d'un falcó que aixeca el vol i marxa.

A més, aquest fet també s'ha plasmat en les diferents religions: l'Alcorà identifica les aus com ens espirituals (Roque, 2009) i el cristianisme associa el colom amb l'Esperit Sant. Emperò, no hem d'oblidar l'inici d'aquesta tesi sobre l'arqueologia de la pedagogia preventiva sobre la mort, en la qual fèiem un recorregut de la concepció de la mort a través de la filosofia, partint del *Fedó* de Plató. En aquest sentit, cal tornar-lo a anomenar atès que Plató digué en boca de Sòcrates que la vida porta la mort, però alhora, de la mort surt la vida. Aquesta esmena es relaciona amb la concepció europea que veu la cigonya com portadora de l'ànima d'un nounat. Contemporàniament parlant, una de les metàfores més acceptades per explicar la mort als infants és la de la papallona (no és un au, però sofreix una metamorfosis i vola) que exposà Kübler-Ross (1992a, 1992b) i explicarem més endavant.

També parlarem dels pobles primitius, atès que avui en dia encara existeixen societats d'aquest tipus que creuen en l'existència de l'ànima. A tall d'exemple, podem trobar els

esquimals d'Alaska, les tribus de l'Amazones o la població aborigen d'Austràlia. En termes generals, els pobles primitius mantenen la idea que els fenòmens naturals estan provocats per esperits (De La Cruz, 2002). És a dir, aquests fenòmens posseirien una ànima i tindrien una conducta semblant a la humana. Per tant, actuarien d'acord amb una certa voluntat. Aquest fet és anomenat com animisme.

Cal afegir que, altres pobles antics com els nahues de Mèxic, creien que l'ànima viatjava a altres llocs un cop es moria. Per aquest motiu, alguns dels enterraments es feien amb estris que els difunts empraven en vida. Altrament, depenent del seu estatus social i polític, s'enterrava als morts amb acompanyants, els quals podien ser persones o animals. En definitiva, el més enllà per cultures d'aquest tipus suposa transcendir la via per estar a l'espai divinitzat, en el qual habitaven els déus (Govern de Mèxic, 2014). A més, aquesta població afegeix la idea que són les ànimes les que actuen als cossos (seguint la línia platònica) i aquests es poden separar. Tanmateix, al·leguen que aquesta separació pot ésser temporal (mitjançant somnis, tranços, en estat d'èxtasi, possessions, etc.) o definitiva amb la mort (De La Cruz, 2002).

Cal afegir que en certa manera creuen en un més enllà, atès que afirmen que l'ànima pot desplaçar-se a un altre món. Tanmateix, la majoria tenen fe en el fet de l'encarnació en altres cossos, o si més no, en la fusió amb l'ànima còsmica.

Cal matisar que cada una d'aquestes poblacions té els seus trets característics identitaris. Per tant, difícilment podrem trobar creences calcades entre cultures.

3.2.-Pedagogia de la mort. Lineaments generals per dissenyar un programa pedagògic preventiu sobre la mort: “Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius”

Kroen (1996) parteix de la idea que els nens/es no s'estan preparant per a la vida, sinó que ja l'estan experimentant. Per tant, és inevitable acabar topant amb la mort. Ésser capaç de comprendre la mort, de travessar les etapes del dol d'una manera, anar i seguir vivint amb eficàcia, és essencial pel benestar de l'infant i/o adolescent.

Cal tenir en compte que existeixen dos enfocaments didàctics, en les quals se sustenta l'ensenyament de la mort i el seu acompanyament (Herrán, González, Navarro, Bravo i Freire, 2001a; Herrán i Cortina, 2008, 2009; Rodríguez Herrero, Izuzquiza i Herrán, 2013b):

- Prèvia a un esdeveniment tràgic (visió pedagògica preventiva): es desenvolupa de forma permanent mitjançant àrees del coneixement i a tots els temes transversals consensuats sense ser un d'ells.

- Posterior o pal·liatiu: es duu a terme de forma circumstancial, quan es dona una situació de pèrdua propera a l'infant o adolescent.

Tanmateix, quin sentit té aquesta bifurcació en l'ensenyament de la mort? És necessària la mort d'algú proper o la proximitat de la mort pròpia (vellesa, malaltia, etc.) perquè s'ensenyi? Poch i Herrero (2003) afegeixen que l'autèntic procés de formació no ha d'aparèixer només en els casos on hi hagi problemes concrets, sinó també caldria anticipar i donar respostes a les dificultats i situacions futures, de manera que quan aquestes succeeixin, s'estarà més preparat per afrontar-les. De la mateixa forma succeeix amb l'Educació per a la Pau: per desenvolupar-la no és necessari un conflicte bèl·lic; cal treballar-la amb abans i després d'una contesa (Orellana, 1999; Herrán i Cortina, 2008). Emperò, la pedagogia de la mort comporta l'educació per a la pau, en valors, aprendre a viure, a conviure. Per tant, a través de l'ensenyament de la pedagogia preventiva de la mort com a eix transversal radical del currículum, s'afegirien molts dels temes transversals que, actualment, s'estan ensenyant a les escoles.

Kübler-Ross (1992a), Poch (2009), Esquerda i Agustí (2010), Rodríguez i Goyarrola, Colomo i De Oña (2014) i Comas i Carmelo (2014) al·leguen que s'hauria de preparar els nens per la mort molt abans d'experimentar-la per tal de normalitzar-la i formar persones més crítiques, solidàries, madures i amb responsabilitat. En aquesta línia, estaríem d'acord en la tesi exposada per Plató en el Fedó i amb Montaigne els quals afirmaren que per les persones que s'han ocupat de la mort en vida, els hi resulta més fàcil morir (citat a Poch, 2005). A més, hem de recordar que la persona que passa per un dol, habitualment no està preparada per elaborar-lo i, per aquest motiu, pot emprar les estratègies que se l'hagin ensenyat. Alhora, Poch (2005) al·legà que la informació sobre les reaccions, les fases i/o tasques que comporta el dol, possibilita normalitzar el procés. No obstant això, el dol no s'evitaria, si no que es suavitzaria, es normalitzaria i, per tant, esdevindria un creixement personal positiu. Creiem, doncs, que els dols patològics no serien tan freqüents.

Fernández Hurtado (2013) afegeix que tenir l'oportunitat de poder anticipar la mort d'un familiar o animal estimat és un dels factors de protecció que l'entorn pot propiciar per tal d'afavorir un bon dol en el nen. Díaz Teba (2004) reforça la idea dient que cal parlar amb els nens sobre què és la mort abans que es trobin en la situació de la mort d'una persona estimada. A més, emfasitza la seva importància argumentant que això els donarà l'oportunitat d'aprendre coses sobre la mort sense haver de gestionar alhora totes les emocions que comporta el dol. Cal afegir que hem d'afavorir un diàleg que faciliti l'elaboració conjunta del dol individual i col·lectiu, el qual pot realitzar-se a través de trobades sistemàtiques en els que la finalitat educativa sigui l'expressió i l'intercanvi espontani del grup (Herrán i Cortina, 2008).

Per tant, nosaltres apostem per una pedagogia preventiva per la finitud i la mort humana, la qual no eliminarà l'angoixa que pugui provocar la mort, però que potenciï el *carpe diem* com un "art de viure" (Cobo Medina, 2000; Mèlich, 2003; Arnaiz, 2003; Larrull, 2005; Poch, 2005; Herrán i Cortina, 2006, 2007a, 2009; Poch, 2000, 2009; Mèlich, Boixader, Alguacil, Canelles,

Fons, Llovet, Palou, Poch, Segura, Vicente, 2010; Colomo i De Oña, 2014; Torralba, 2008a, 2008b; Valenzano, 2015) en la fragilitat humana. El fet d'anticipar el concepte de mort i les seves conseqüències, possibilita que ensenyem als infants a respectar i recolzar el seu propi dol i de les persones del seu entorn. En cas contrari, els nens elaboren de forma solitària els seus dol, sense tenir cap tipus de guia en la conceptualització de la mort (Feijoo i Pardo, 2003; Serra Llanas, 2014; Gabarró, 2016a). Seguint aquest model, s'estan amagant i taponant els models dels adults pel que fa al treball del dol i, en conseqüència, s'omet saber que és possible afrontar-se amb èxit a les situacions inevitables que provoquen sofriment i dolor, com la mort d'un ésser estimat i l'elaboració del dol. A més, cal tenir en compte que com opinaren Lee (1995) i Serra Llanas (2014), les experiències que es tenen d'infant tenen un pes important a l'hora d'actuar en els processos de dol.

En els seus estudis i pràctiques professionals amb moribunds, Kübler-Ross (1978) detectà que en el moment que els seus pacients acceptaven la mort com quelcom inevitable i proper, es preocupaven més per la qualitat de vida que no per la quantitat de vida. Aquest seria la finalitat última de la pedagogia preventiva sobre la mort: que els infants es preocupin més per viure una vida plena en tots els aspectes i sentits, sabent que un dia o un altre arribarà la seva finitud. D'aquí rau la importància de la pedagogia de la preventiva sobre la finitud dels éssers vius. En aquest sentit, la tasca del mestre o del psicopedagog haurà de començar abans, per tal de preparar l'infant o jove, el tutor i les famílies si s'escau. Nosaltres podem influir en els factors de protecció interpersonal, fent minvant els factors de risc, prevenint que el dol es compliqui; fent-lo esdevenir així, dol patològic. Arnaiz (2003c: 59-61, 2007) proposa deu principis que es tindran en compte en el moment de dissenyar el programa pedagògic preventiu. De la mateixa forma que succeirà amb les activitats (que més endavant exposarem), aquests principis seran adaptats tenint en compte l'edat i l'etapa madurativa dels infants. Els principis que proposa Arnaiz són:

- Pedagogia del dol com acompanyament.
- Col·laboració amb les famílies.
- Incloure a l'aula moments de silenci, quietud i reflexió conjunta.
- Donar seguretat emocional i evitar que la mort es converteixi en un tabú en el context educatiu.
- Respectar les diferències personals, culturals, filosòfiques i religioses.
- Alfabetització emocional.
- Assumir que la vida també implica dolor i sofriment.
- Assumir que les persones que envolten a la persona que pateix comparteixen el dolor a la seva manera.
- Reflexionar sobre la mort des del binomi individualitat-universalitat.
- Replantejar la concepció del temps per tal de tenir eines cognitives per afrontar-lo positivament.

En aquesta línia, i adaptant les activitats didàctiques a cada etapa, Herrán, González, Navarro, Bravo i Freire (2001b), Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina (2009, 2012) i Serra Llanas (2014) aporten activitats i recursos didàctics per alumnes de tots els nivells, famílies, educadors, i afegim, psicopedagogs. Algunes activitats proposades són:

- Xerrades, col·loquis, taules rodones o panells.
- Entrevistes públiques col·lectives amb experts.
- Activitats anticipants de la por.
- Racons de joc, d'activitat o d'àrees curriculars.
- Centres d'interès.
- Unitats didàctiques com a tema radical.
- Petites investigacions temàtiques.
- Projectes didàctics, com per exemple l'enterrament d'una mascota.
- Tallers de tècniques.
- Tallers globalitzats, com un taller de fotografies antigues.
- Metàfores i analogies (Worden, 2008).
- Festes.
- Dies virtuals per a segones oportunitats.
- Sortides i excursions, com per exemple, a un cementiri.
- Desfiles o murgues.
- Homenatges.
- Fòrums.
- Moments significatius com morts parcials.
- Enlairament de globus amb un missatge de comiat o desig per recordar aquells que ja no hi són.

D'aquesta forma, els infants disposaran d'estratègies per realitzar un treball del dol de forma correcta i positiva.

És del tot important que les famílies ens comuniquin l'abans possible la defunció de les persones properes dels infants. Kroen (1996:20) destaca la tasca de l'orientador, el quals poden controlar les seves conductes i estats emocionals per tal que no interfereixin en el seus aprenentatges. A més, són persones formades per tractar el trauma i el dolor que causa la mort d'un ésser estimat.

En aquesta línia, diversos autors contempen la importància d'observar atentament les reaccions emocionals dels joves. Alhora, és vital parlar amb ells tranquil·lament sobre les seves pors i preocupacions. En lloc d'aconsellar-los i sermonejar-los, cal centrar-nos en l'escolta activa, atès que això els permetrà fer valuosos descobriments sobre el seu estat emocional (Kroen, 1996; Jülicher, 2004). A més, cal contestar tots els seus dubtes, sempre basant-nos en fets reals i d'un mode tranquil·litzador. Si els oferim tota l'estabilitat, seguretat i coherència, ells se sentiran còmodes de parlar sobre la mort i el seu dolor anirà minvant a poc a poc.

Si més no, Shun (2012) aporta una dada important: a Estats Units ja han implementat una Pedagogia de la Mort en els seus plans d'estudis, existint al 1978 almenys 938 institucions educatives que ho varen fer, les quals se centraven principalment en la prevenció del suïcidi en adolescents o joves en risc d'exclusió social. Sabent això, per què no s'ha fet i/o es fa a Espanya?

Altrament, Kübler-Ross (1972) recorre al fet que si tots reflexionéssim sobre la nostra mort, afrontant inquietuds, pors, dubtes, etc., i ajudéssim als altres a fer el mateix, probablement hi hauria menys destrucció al nostre voltant. És a dir, el fet d'acceptar la nostra pròpia mort i afrontar aquesta por, suposarà una gran font de valors com la resiliència davant els problemes i la pau, la qual ara mateix, aboquem en forma de violència als altres. A més, afegeix que només ens podem afrontar a la mort d'una forma més normalitzada si ens encarem a les nostres pors i els nostres desitjos destructius.

Cal prendre consciència que per superar i comprendre la mort com quelcom normal i que tots hi passarem, hem de transcendir²² i anar més enllà, atès que és la clau de l'evolució. Si hom ho fa des l'amor per tal de comprendre la mort, es podran superar aquestes crisis. Tal i com hem anat desenvolupant, els humans només tenim dues certeses: morirem i no sabem quan. Si entenem la mort com part de la mateixa vida, com quelcom quotidià, podrem tenir-la com a mestra que ens ensenya a viure la vida plenament i a ser nosaltres mateixos mitjançant el treball interior. Si aquest fet es realitza això, hom perdrà la por a la mort. En aquest sentit Durkheim (1996) al·lega que *“conèixer-se a si mateix és la recompensa a aquells que aconseguen fer front a la seva pròpia mort”*. Hom ha d'aprendre a viure morint, i així, se superarà la por a la mort (Kübler-Ross, 1993; Mèlich, 2003; Moraza, 2003; Cantero, 2013; Colomo i De Oña, 2014). D'aquí rau la creació i disseny del programa pedagògic preventiu *“Carpe diem: vivint la finitud humana”*. Emperò, cal recordar que ensenyar el concepte de mort a l'escola no evitarà que els infants passin els seus dols corresponents en el moment que mori algun ésser estimat. Si més no, aquest treball pedagògic previ possibilitarà que els alumnes disposin d'una estructura mental elaborada on situar l'experiència de la mort i la pèrdua (Esquerda i Agustí, 2010).

²² Entenent transcendir com *“Anar més enllà, transgredir els límits del que ara i aquí se'ns manifesta, interrogar-se pel que s'amaga més enllà del que és sensible”* (Torrallba, 2008b).

3.2.1.- Nocions generals per al disseny del programa pedagògic preventiu sobre la mort: “*Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius*”

Hem de tenir en compte una sèrie d'ítems abans de realitzar qualsevol tipus d'actuació pedagògica. Ramos (2015) proposa una sèrie de preguntes que hauria de qüestionar-se el professional que acompanyarà una situació de dol. Creiem que es pot extrapolar perfectament al programa pedagògic preventiu que proposem. Les qüestions que proposa són les següents:

- Hi ha recolzament per part de l'equip directiu i el professorat?
- Quin grau d'implicació tindrà el tutor, l'orientador i l'equip docent?
- La població a qui va dirigida el programa pedagògic preventiu sobre la mort és sensible al tema?
- Col·laboraran les famílies? Quin és el seu posicionament? Què opinen de la informació i intervenció que es realitzaran amb els seus fills?

A més, en les primeres sessions caldrà fer una avaluació, tot i la seva complexitat, sobre el moment evolutiu en qual es troba la mostra de població a qui va dirigida el programa pedagògic sobre la mort. Alhora, s'haurà de detectar l'existència d'algun dol durant les intervencions.

Si s'inicia el programa pedagògic preventiu sobre la mort sense haver-se fet prèviament aquestes qüestions i havent reflexionat al respecte, les intervencions seran un fracàs absolut. Alhora, caldrà plantejar-se i reflexionar sobre la inclusió al PEC del centre de la pedagogia sobre la mort. En aquest sentit caldria que l'equip directiu (qui exerciria el lideratge cap a la inclusió de la temàtica en el PEC) i professorat es possessin d'acord en incloure la pedagogia preventiva sobre la mort i, un cop pactat el tema, caldria informar i debatre amb les famílies dels alumnes.

Els objectius del programa pedagògic preventiu sobre la mort són els següents:

- Valoració com a ésser individual únic tenint en compte la finitud.
- Relacionar la mort amb els continguts i significats afectius i emocionals que suscita.
- Desdramatitzar la mort i comprensió del seu sentit.

3.2.2.-Cerca del sentit de la vida

En l'apartat 3.3.4 hem parlat sobre la primera postura dels éssers humans per fer front a la mort. Castro i Chinchilla (1997). Moraza (2003), Arnaiz (2003b), Aradilla (2004), Herrán i Cortina (2007b), Torralba (2008b), Cortina, Herrán i Nolla (2009), Garriga (2009), Cathcart i Klein (2012), Benach i Pueyo (2013), Herrán (2015), Young-Mi, Ju-Young, So-Hee i Hye-Young

(2015) i Park, Lee, Kim, Smith-Stonen (2016) afegeixen que el segon pilar amb el qual fem front a la mort és mitjançant la cerca de sentit a la vida. La cerca del sentit de la vida comporta comprendre què és la vida per tal de viure-la més i essent conscients i responsables d'aquest fet. D'aquesta manera, tal i com apuntà Mantegazza (2006) Torralba (2008: 15): “*pensar en la mort és essencial per afrontar amb dignitat la pròpia vida, per plantar cara a la vida*”.

El gran propulsor de la importància de cercar el sentit a la vida fou Frankl (1946), el qual en les pèssimes circumstàncies que es trobava en els camps de concentració pels quals va passar durant l'antisemitisme. Cal dir que seguint la línia de Bermejo (2003: 116) entenem, el sentit de la vida des de dues vessants:

- Com a significat.
- Com a brúixola vital: orientació i direcció de la vida.

Ahora, Torralba (2008b:14) al·lega que la cerca del sentit de la vida està íntimament relacionada amb la percepció que es pugui tenir amb el temps, tal que “*En prendre consciència del pas del temps, de la celeritat de la vida humana i de la seva indefugible fragilitat, ens preguntem seriosament, què hem de fer amb el temps què disposem, con orientar-lo, què mereix el nostre esforç.*” Frankl (1947) i Torralba (2008a, 2008b) argumenten com l'home és capaç de trobar motius per sobreviure mitjançant la cerca del sentit per tal de viure autènticament i evitar, així, el buit existencial. Arnaiz (2003) i Mèlich (2011) advoquen que, actualment, estem vivint en una cultura on predomina la crisi de sentit, atès que les tasques diàries i urgents –que no és sinònim d'importants- fan que, socialment, s'aparti la idea de la necessitat d'un cultiu interior personal en pro de la cerca del sentit de la vida. En aquest sentit, estudis realitzats per Young-Mi, Ju-Young, So-Hee i Hye-Young (2015) a 294 estudiants d'Educació Secundària a Seoul (Corea del Sud) advocaren que hi havia una alta interconnexió entre l'actitud front la mort i la cerca del sentit durant la vida. Emperò, l'estudi revelà que la mostra estudiada tenia una visió negativa sobre la mort i, alhora, no s'havien plantejat la cerca del sentit de la vida.

Posteriorment, Frankl creà i fundà la logoteràpia, entesa com una “antropologia filosòfica” (Mèlich, 1994: 94) que ajuda a cercar i trobar el sentit de la vida i que representaria un dels models d'anàlisi existencial. Advocà la urgència de trobar el sentit al patiment i la mort. En aquesta línia Nietzsche apel·là que els humans que trobessin el sentit de la seva vida, sabria com portar-ho a terme. En definitiva, Frankl apostava per la necessitat d'un canvi radical d'actitud front la vida i la mort, fet que avui encara perdura. D'aquesta forma, creiem tal i com ho fa ell, en el fet que en el moment que es trobi un sentit o un propòsit a la vida, la por a la mort es reduirà, atès que el mateix autor i Torralba (2008b) afirmava que l'humà no és únicament un ésser-per-a-la-mort (Dasein), sinó també és existència (Mèlich, 1994). Però, per tal de cercar el sentit de la vida, primer cal prendre consciència de la presència de la mort, atès que la mortalitat és un requisit indispensable per dotar a la vida de sentit (Frankl, 1946; Aracil, 1998; Wolfelt, 2003; Bauman, 2006; Forés i Grané, 2008; Benlloch, Vazquez, Boluda i Garcia Bataller, 2015; Colomo, 2016). Tal i com apel·len Bravo, Herrán, Freire, González i Navarro, (1998) i Poch (2009: 21), la presa de consciència de l'existència de la

mort, ajuda a orientar el rumb de la vida d'hom: *“el sentit de la vida és inversament proporcional a la por a la mort”*. En aquest sentit, Fromm (citada per Mèlich et al., 2000) afegí que la por a la mort és sinònim de la por a no viure el present, el qual només es pot viure plenament si es té en compte la finitud humana (Frankl, 1974; Mèlich, 1994) perquè per sí sol manca de sentit. Alhora, estem d'acord amb la tesi d'Herrán i Cortina (2007a), Girardi, San Gil i Santillán, (2009) i Poch (2009) en el sentit que si no s'inclou la mort com un contingut global i normalitzat, no s'estarà ensenyant a viure completament. En aquesta línia, estem d'acord amb Bettelheim (1977) i Poch (2006) atès que per aconseguir trobar el sentit més profund de l'existència humana, s'ha d'ésser capaç de desitjar la transcendència i creure que es pot aportar quelcom a la vida. Aquesta sensació plenitud és necessària per tal que emergeixi l'autosatisfacció vital. Tal i com afirma Poch (2006), mitjançant la cerca de sentit es pot suplir el buit existencial que sofreix molta gent i que expressa mitjançant l'apatia, l'avorriment, etc.; i, alhora, trobar sentit de la mort, atès que com al·legà un autor anònim (citada a Poch, 2006): *“només una vida plena de sentit dona sentit a la mort”*.

Cal respondre a unes preguntes bàsiques i fonamentals de l'ésser humà que responen a les sis W angleses (*six W*), tenint en compte la seva dinamicitat al llarg del temps (Torralba, 2008b): *What?, Who? Where? When?, How? i Why?* (què, qui, on, quan, com i per què). És a dir, qüestionar-se qui som (animal biològic racional amb ànima?, etc.), d'on venim (tenint presents els avenços de la ciència) i a on anem (què vull fer en aquesta vida? quines estratègies puc emprar per qüestionar el sentit de la vida: filosofia, religió, etc.), com ho estem fent, per què volem fer certes coses, etc. Per tal de treballar les diferents qüestions, podem partir de diversos aspectes com (Esquerda i Agustí, 2010: 145):

- Identificar què és el realment important per a cadascú.
- Arribar a un consens mínim sobre els valors.
- Ètica de solidaritat, diàleg i cooperació.
- Ètica per a una felicitat tenint en compte la mort.
- Reconstruir el “Gran Relat”, la història de vida de cadascú (Poch, 2005).
- El sentit de pertinença.
- Filosofia.
- Admiració i compromís amb la natura.
- Actitud interior de pau.

Tal i com afirmen Herrán (1997), Mèlich et al. (2000), Dolto (2005), Esquerda i Agustí (2010), Mèlich (2011) i Fabra (2017) existeix una profunda necessitat a ajudar els infants a trobar els horitzons de sentit per potenciar el desig de transcendència dels mateixos mitjançant la presa de consciència de l'existència de la mort. Per fer-ho caldrà explorar-se un mateix, reconeixent les emocions. Emperò, creiem igual que Bauman (2006) que és la responsabilitat de cada individu la decisió de si vol que la seva vida tingui algun tipus de repercussió a la societat quan hagi mort. A més, afegim la importància de desitjar la transcendència de la repercussió social i en els nostres éssers estimats mentre siguem vius com a gaudi de l'existència, sempre i quan es tingui en compte la inexorabilitat de la mort. Tal i com hem anat esmentant, si no es pren consciència de la mort, no es pot viure

plenament, atès que cada moment pot esdevenir com qualsevol altre i no com a únic i irreplicable. En aquest sentit, novament s'esdevé la necessitat d'una educació emocional pel desenvolupament òptim de la intel·ligència intrapersonal dels infants o el desenvolupament de l'espiritual d'hom, segons altres autors (Esquerda i Agustí, 2010). Caldrà, però, no confondre la religiositat amb l'espiritualitat. En aquest sentit, els autors citats, Frankl (1946), Poch (2006, 2009) i Griscom (2000) defineixen l'espiritualitat (2010: 143) com un "component essencial de l'ésser humà". Esdevenir una persona amb espiritualitat significa aprendre a relacionar-se i connectar amb un mateix per tal de conèixer-se millor i possibilitar la felicitat mitjançant la cerca del sentit i l'escriptura simbòlica de l'autorrelat (Mèlich, 2011: 38) i la consciència de la mort. Per contra, la religió és "un sistema articulat de creences". És a dir, tothom té espiritualitat, però no necessàriament es tria i creu en una religió.

Cal afegir que Gardner (2003), afegí una intel·ligència existencial o transcendental, la qual es definiria com la que s'empra per preguntar-se qüestions sobre el sentit de la vida, la mort, el més enllà, el cosmos, etc.. És a dir, qui realment desenvolupa aquesta intel·ligència ha realitzat una cerca activa del sentit de la seva vida i cerca el significat de la mateixa i de la mort. No obstant això, actualment la cultura europea no potencia el prestigi de les paraules d'espiritual, transcendència, sentit de la vida, etc., fet que impedeix que moltes persones hi treballin al respecte.

En la cerca del sentit de la vida, caldrà fer-ho des de la llibertat en la transcendència, la humilitat i la honestedat, sobrepassant la superficialitat del cos en pro del cultiu intel·lectual i de l'amor, tot realitzant-ho amb passió i veracitat. Cal dir que per ésser transcendent cal fer-ho des d'una perspectiva en la qual es deixen de banda les pors i es viu des d'una visió completa de la vida (Lee, 1995; Muñoz Gallego-Mariné, 2010; Carmelo i Comas, 2014). Esdevé una urgència de l'actualitat, deixar de donar-li importància a coses supèrflues per cedir-ho a allò que realment importa com pot ésser l'amor real o la mort. En aquest sentit, Poch (2005) afegí que som éssers mortals i, per tant, temporals. Per tant, cal aprofitar el temps limitat del qual disposem per realitzar tot allò que veritablement desitgem, a través de la cerca de l'horitzó del sentit de la nostra vida. Si no ho fem, si vivim sense tenir en compte que som éssers finits, la vida s'anirà acabant i no s'haurà valorat allò que realment és important i no urgent; no hauré après a apreciar la bellesa i grandesa de la vida. Una altra forma d'aprendre a valorar les coses realment importants i a viure el moment –en definitiva, a valorar l'essencial de la vida-, que és a partir de la mort d'un ésser estimat. Compartim la justificació que oferiren Poch (2009: 34) i Ransanz (2015) sobre la necessitat de prendre consciència de la finitud i la mort dels éssers vius de la següent forma: "*l'evidència de que el nostre temps és finit ens permet descobrir les hores de cada dia com una oportunitat única i irreplicable: també ens permet adonar-nos que si no hagués mort, si la vida no s'acabés mai, tot es podia aplaçar definitivament. No hi hauria compromís ni responsabilitat d'aprofitar el temps amb l'objectiu de donar sentit a l'existència*".

Tanmateix, penso que aquesta filosofia de vida es pot transmetre des de la pedagogia preventiva sobre la mort a l'escola seguint, en part, les bases filosòfiques que Plató posà en

boca del seu mestre Sòcrates en el sentit d'apostar per la importància de reflexionar sobre la vida i la mort. D'aquesta forma, s'estarà duent a terme una autoavaluació personal en pro de la l'automillora (Marinoff, 1999).

Frankl digué dins de la tortura al qual estava sotmès en els camps de concentració, que la salvació de l'ésser humà es trobava en l'amor, atès que quan l'home no té res, pot trobar la felicitat en l'amor i l'autorealització. En definitiva, l'amor i la mort és la base que marcarà el sentit de la vida està marcat pel sentit que se li atribueix a la mort (por, transcendència, etc.). Per tots aquests motius, Kübler Ross (1992b) i Carmelo (2006) al·leguen que no hem de despilfarrar el temps, tot apostant i potenciant l'art de viure.

Ahora, diversos autors afegeixen la necessitat d'aprenentatge en les situacions més complexes, com per exemple la mort d'un ésser estimat, atès que permetrà que l'individu creixi espiritualment. En aquest sentit, Frankl (1946) afegí que el sofriment deixa de ser-ho, en certa forma, en el moment que se li troba sentit al mateix.

Convé destacar que el fet de abordar la intel·ligència transcendental a l'aula comporta treballar diverses habilitats especificades del currículum com: l'autoconeixement, la identificació de valors (reconèixer-los, qüestionar-los, triar-los), l'admiració (expressar emocions i sentiments). Tenint en compte totes les consideracions esmentades, la pedagogia de la Mort comporta una educació per als valors. Ahora, Frankl (1974), Mèlich (1994), Orellana (1999) i Herrán (2003) afirmaren que per cercar el sentit real de la vida, cal trobar, desenvolupar els valors per tal d'arribar a la plenitud i l'autorealització. Cal dir que Frankl destacà el valor de la responsabilitat per sobre de tots els altres, ja que si es viu de forma responsable i plena tenint en compte el sentit de la vida, es pot perdre la por de la mort i contemplar-la com a part de la vida.

Kübler-Ross (1992b) afegeix que el fet de qüestionar-se el sentit de la vida d'un mateix i, ahora, l'existència de la pròpia mort potencia el desenvolupament de la maduresa personal. Mitjançant aquestes habilitats, estarem fent èmfasi en les competències bàsiques (Currículum d'Educació Primària de Catalunya, 2009; Decret 119/2015, del 23 de juny) de competència comunicativa i lingüística, autonomia i iniciativa personal i coneixement i interacció amb el món físic. En aquest sentit, la Pedagogia preventiva sobre la mort, pot aportar una sèrie de beneficis, tant pels infants com pel professorat (Cantero, 2013: 434):

- Millora de la comunicació.
- Respecte pels drets.
- Educació en valors.
- Respecte a la diversitat.
- Treballar la inclusió.
- Foment de la participació i el diàleg.
- Solidificar el treball en equip.
- Propiciar la innovació i la creativitat.

- Procurar una intervenció realista, interactiva i solidària.
- Impuls del desenvolupament de valors i actituds positives.
- Desenvolupament de l'empatia.
- Possibilita la presa de decisions.
- Creació de ciutadans capaços d'adaptar-se a les situacions més conflictives.
- Promoció de la formació continuació del professorat.

En definitiva, cal fer-se responsables de la vida que vivim mitjançant la cerca de sentit, atès que els instants viscuts tenen un valor incalculable (Marinoff, 1999; Griscom, 2000). D'aquesta forma, es podria aprofitar el moment present, a més de poder perdre progressivament la por a la vida i a la mort, atès que si un s'explora a si mateix, canvia de perspectiva en molts sentits. És el que Frankl (1946: 117) definí com *“Coneix el perquè de l'existència i podràs suportar quasi qualsevol com”*. D'aquest mode es podria anar superant progressivament la idea generalitzada de manca de sentit personal en el segle XXI que apel·len autors com Marinoff (1999) i Muñoz Gallego-Mariné (2010). Considerem que l'escola és una institució clau per ensenyar la importància de la presa de consciència i reflexió sobre la cerca del sentit de la vida on el docent esdevindria, en certa manera, un logoterapeuta. Aquesta idea la defensaren també Frankl (1946) i Mèlich (1994: 98), atès que tal i com justifica aquest últim: *“la naturalesa humana està orientada al sentit, i l'educació és construcció del sentit, construcció de possibilitats, de decisions”*.

3.2.3.-Influències de les religions en la pedagogia preventiva sobre la mort

Actualment quan ens referenciem la mort cal dir que estem vivint en una societat progressivament secularitzada en la qual comença a predominar la creença científica per sobre la creença religiosa (Somerville, 1971; Orellán, 2003; Pacheco, 2003; Lorente i Vilamitjana, 2011). No obstant això, la justificació d'aquest apartat és ben senzilla: si bé és cert que aquesta tesi pretén esdevenir universal i no confessional (fet que s'exposarà posteriorment), els infants i adolescents amb els quals actuarem no són una tàbula rasa. Són individus posseïdors de coneixement i creences. És important emprar els seus coneixements previs, experiències, interessos i necessitats per tal de construir un aprenentatge que esdevingui significatiu per a ells. Alhora, hi ha una àmplia tradició religiosa per tal d'elaborar els conceptes de mort i dol (Suárez Rienda, 2011).

Cal recordar que un aprenentatge significatiu (Ausubel, 1983) és sempre el producte d'una interacció entre un coneixement previ i una informació nova. És a dir, és del tot important partir dels coneixements, experiències i vivències prèvies de l'alumnat. Alhora, Morin (1970: 83) defineix la religió des de la visió de la mort de la següent forma: *“la religió és una adaptació que expressa la inadaptació humana de la mort, una inadaptació que troba la seva adaptació”*.

Cal dir, que estem d'acord amb Lázaro (2015) en afirmar que l'ésser humà ha establert unes bases religioses, un sistema de creences, per tal de no resignar-se a la mort. Ans al contrari, les religions pretenen establir la idea que la mort és un trànsit a una altra forma de vida. Alhora, totes les religions posseeixen rituals per a la mort (Lorente i Vilamitjana, 2011; Tanhan, Kasap, Ünsal, 2016).

Tal i com hem anat desenvolupant, les bases platòniques, i podem afegir que aristotèliques, han influenciat el pensament que tenim avui en dia de la mort. Alhora, des l'època medieval, diferents autors han intentat compatibilitzar les idees de Plató amb el dogma de la religió cristiana (De La Cruz, 2002). Sobretot, podem destacar els paral·lelismes que hi ha entre el dogma de la creació del cristianisme amb la idea grega del Cosmos. En aquesta línia, el cristianisme creu en l'existència d'un Déu que ha ho ha creat tot. Per tant, l'ànima també l'ha creat Ell, i així, esdevé un pont entre la realitat i el factor diví. A més, la unió entre ànima i cos és molt personalitzada, contràriament a la idea platònica on s'uneixen "accidentalment".

Alhora, de les religions occidentals el cristianisme concep l'ànima com quelcom més diví i superior al cos, atès que l'entenen com un conjunt d'aspectes, els quals són la subjectivitat, la personalitat, la consciència i la transcendència (De La Cruz, 2002). A més, consideren l'islam com a religió oriental/occidental, però amb unes bases de caire més occidental (Larrull, 2005; Palol, 2013). Des de la religió es potencia que els seus practicants cerquin la mort menys traumàtica possible fent que saldin els deutes, s'acomiadin dels seus éssers estimats, fent el testament, etc. (Larrull, 2005; Poch, 2009). Emperò, en estudis realitzats a Anatòlia, Tanhan, Kasap, Ünsal (2016) afirmen que l'

Altrament, la gran majoria de religions orientals consideren l'ànima com quelcom central dins les seves creences. A més, Poch (2009) afegeix que a Orient la idea més estesa per respondre a la pregunta sobre què hi ha després de la mort, és la reencarnació (torna a la vida amb un altre cos). Per contra, en el panorama cristià, la majoria d'individus pensen que es ressuscita (torna amb el mateix cos).

Val a dir, que les dues grans religions orientals defensen idees oposades de l'ànima: l'hinduisme aposta per l'existència d'aquesta i el budisme la nega.

Hui, Chan i Chan (1989), De La Cruz (2002) i Park, Lee, Kim, Smith-Stonen (2016) advoquen que el budisme nega l'existència de l'ànima atès que cada individu estaria format de cinc realitats temporals: el cos, els sentiments, les percepcions, la predisposició davant de fets i la consciència. La conseqüència d'aquesta idea, és el fet que no hi hagi una ànima que "sobrevisqui" a la mort. Emperò, el tipus de vida que dugui a terme cada individu, determinarà la predisposició a un tipus de caràcter en la següent reencarnació. Cal dir que el budisme inclou la consciència de la mort en la seva vida quotidiana i els monges budistes la inclouen en les seves meditacions (Poch, 2009; Park, Lee, Kim, Smith-Stonen, 2016). D'aquesta forma, poden afrontar la mort amb més naturalitat quan els arribi el moment.

Seguint el mateix autor, existeix una suma de factors els quals determinen una energia o *karma*, el qual fa mantenir a cada persona a la Roda de la Vida (cicle de reencarnacions). Alguns dels factors que formen el *karma* són: els plaers, el poder, la riquesa o els béns individuals. Tanmateix, cada individu pot ésser “contaminat” per diverses impureses com la cobdícia, la ira, la ignorància, l’odi, etc. Per aquest motiu, el *karma* possibilita el fet que l’individu estigui lligat a la Roda de la Vida, i així, evitar els mals esmentats. Alhora, si la persona practicant del budisme pot evitar aquests fets impúdics, pot arribar a aconseguir el *Nirvana* (últim estadi del cicle de reencarnacions i es passa a un estat de consciència en la qual s’abandona l’existència terrenal i les impureses de la vida). D’aquesta manera, es podria deslligar de la Roda de la Vida per amarrar-se al Tot.

Per contra i tal i com explica De La Cruz (2002), Gaudin (2004) i Palol (2013), l’hinduisme parteix de la idea que de l’existència d’una ànima individual, *Atmán* (Gaudin, 2004), forma part d’una ànima universal (*Brahma*). L’ànima individual pot controlar totes les activitats que duem a terme, i a més, pot reencarnar-se en diferents vides i cossos seguint un cicle. Emperò, els hinduistes persegueixen l’alliberament de l’existència terrestre (contràriament a les idees que imperen en la societat occidental, tal i com apel·là Gaurdib, 2004), atès que per a ells la vida és absència de realitat. Quan finalitza aquest cicle, aspira a tornar-se a integrar a la *Brahma* per tal d’aconseguir els coneixements necessaris i la purificació. Alhora, creuen que la vida es basa en una sèrie de vides. Per contra, som més partidaris de les bases budistes, atès que afirmen que la vida està formada per una sèrie d’instantis, fet que evoca a tenir una major responsabilitat per viure plenament el moment (Gaudin, 2004).

Cal dir que el budisme es basa en tres característiques bàsiques de l’existència: la fugacitat, el sofriment i la irrealitat del jo. Alhora aporta les quatre nobles veritats que serveixen per alliberar els individus del sofriment, les quals poden ésser emprades, en part, com a base de la pedagogia preventiva de la mort. Les quatre nobles veritats són (Marinoff, 1999:104-105; Gaudin, 2004; Laudo, 2015):

- El patiment forma part de la vida.
- El patiment té una causa.
- Desaparició del desig per evitar el sofriment (*Nirvana*).
- Cal exercitar-se per aconseguir la finalitat del tercer punt.

Volem afegir que el budisme té la branca Zen, la qual el seu objectiu és la reconducció o anul·lació del desig i l’acceptació de les coses tal i com són, incloent la mort (Laudo, 2015). El Zen considera que tant la mort com la vida són fets normals i, per aquest motiu, cal combatre la por que es pugui tenir envers la mort. En definitiva, tal i com hem anat comentant en altres apartats, el Zen contempla que l’educació per a la mort és l’educació per a la vida a través del *carpe diem* i sense por.

Tot i que esmentem de forma breu algunes idees claus de les grans religions, molts filòsofs com Freud o Hobbes (citats per Marinoff, 1999) rebutgen la fe religiosa, atès que creuen

que les religions són fruit de la por humana. L'exemple més clar és la por a la mort i, per aquest motiu, s'inventen històries i faules sobre el més enllà (fet indemostrable) per tal d'intentar perdre la por esmentada (Bauman, 2006).

3.2.4.-Creativitat en la pedagogia preventiva sobre la mort

Sánchez-Gey et al. (2003) i Rodríguez i Goyarrola (2012) afirmen que estem en el moment idoni per impulsar una pedagogia creativa. Des fa un temps, estan sorgint concepcions en la creativitat que l'entenen des del seu potencial formatiu per a l'ésser humà, abordant-se des d'enfocaments formatius, complexos i evolutius (Herrán i Cortina, 2008; Cortina i Herrán, 2011). L'obra artística és una gran comunicadora d'idees i conviccions, reveladora d'inquietuds, alegries, frustracions, somnis, etc. (Rodríguez i Goyarrola, 2012). Alhora, els mateixos autors i Poch (2013) al·leguen que la creativitat artística contribueix, necessàriament, al creixement personal i en conseqüència té grans possibilitats didàctiques per una possible Pedagogia de la Mort (Rodríguez Herrero, Herrán i Cotina, 2015; López Angulo, 2017) atès que possibilita l'exteriorització de sentiments, nocions conceptuals, etc. No hem d'oblidar que, tal i com al·legà Cobo (2001) la mort ha suscitat i ha sigut la inspiració per a multitud d'obres d'art, ja sigui en l'àmbit musical, arquitectònic, literari, cinematogràfic o artístic. Cal dir que, tal i com apel·len Dussel i Southwell, la producció creativa dóna moltes possibilitats per simbolitzar el dolor. Per tant, la creativitat com a mitjà de comunicació de les concepcions que es poden tenir de la mort, dels processos de dol i les emocions que produeixen, hauria d'aparèixer als projectes de centre, atès que té un sentit educatiu i, alhora, terapèutic.

A més, pot formar part dels recursos didàctics abans esmentats, en tant que suposa una forma d'expressió que pot aconseguir la realitat simbòlica de la mort, a més de l'exteriorització de sentiments, nocions conceptuals, etc., que l'individu pot elaborar sobre la mort. En aquest sentit, Kübler-Ross (1978) va detectar que en el moment els pacients moribunds acceptaven la seva mort imminent, desenvolupaven paral·lelament una gran capacitat de creació que anava més enllà de la seva educació. L'autora justifica això en el fet que quan s'és capaç de superar la por, la culpa i el negativisme, es desperta en l'ésser humà quelcom més lliure i creatiu. Si eduquem els infants amb consciència de la seva finitud, seran capaços de desenvolupar la seva creativitat per tal d'afrontar la mort, reflexionar sobre el concepte, etc.

El fet de dibuixar els proporciona un mitjà per tal que els seus sentiments (i en general, tots els conceptes abstractes, com la mort) flueixin al paper. Estudis realitzats per Yang i Park (2017) amb una mostra de 20 infants coreans, xinesos i xinesos americans entre 5 i 6 anys demostren que el dibuix és una eina efectiva per tractar el concepte de la mort amb els infants. L'art ajuda als infants i joves a superar el seu dolor o, tal i com afirmen Dussel i Southwell (2007) a acceptar-los i tolerar-los per aprendre a conviure amb ells. Cal dir que en el cas dels preadolescents els hi possibilita obrir-se a la seva espiritualitat (Esquerda i Agustí, 2010) mitjançant la poesia, la música, la pintura, el cinema, etc. Cal dir que la música es pot

usar amb fins terapèutics (musicoteràpia) i és una bona estratègia per ensenyar la mort. Al cap i a la fi, totes les cultures empenen el folklore per explicar les concepcions que tenen sobre la mort (Poch, 2005). Altrament, el cinema es pot emprar com un recurs transcendent, atès que representa la realitat social. En aquest sentit, es podria emprar per reconstruir el concepte que tenen els infants sobre la mort que tenen de les experiències (Somerville, 1971; Asensi, 2012; Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015).

A més, en el cas que, per diversos motius, l'infant no s'hagi pogut acomiadar, el podem acompanyar mitjançant altres formes com pot ser el dibuix, la carta, missatges, etc., (Fernández Hurtado, 2013). Cal afegir que una forma de treballar i mitigar les pors en els nens és el dibuix (equivalent a una bona conversa entre adults), atès que fa d'organitzador mental: permet contextualitzar i concretar quelcom que dins del cap la imaginació pot fer desbordant. Alhora, és una eina expressiva que ens facilita observar les seves emocions, les seves experiències el moment en què es troba el nen i ens dona peu a fer-li preguntes. Una eina que poden emprar els psicopedagogs i els psicòlegs educatius per analitzar la situació emocional de l'infant i la forma en que fa el procés de dol, es pot emprar el dibuix de la figura humana (Koppitz, 1989). Aquesta tècnica s'empra, tal i com al·legaren Barros i Ison (2012: 280) per "*estimar la maduresa intel·lectual i els aspectes emocionals del nen o nena*". A tall d'exemple, estudis realitzats per Barros i Ison (2012) demostren com la implementació d'un programa educatiu en habilitats socials té beneficis emocionals per als infants, els quals es poden detectar en els dibuixos de la figura humana. Coincidim amb Hernández Ramos (2003) Molina-Jiménez (2015) en afirmar que el dibuix possibilita l'aprenentatge, el gaudi, la creació i la transformació, entre d'altres.

Pel que fa a la mort, i després d'haver-la treballat amb ells, podem demanar-los-hi que ho dibuixin per minvar la inquietud que els hagi pogut generar (Herrán, González, Navarro, Bravo i Freire, 2000; Poch, 2009; Fernández Hurtado, 2013). Cal destacar la importància dels dibuixos espontanis, on la forma, el color i l'individu són lliures. En els estudis de Kübler-Ross (1978) amb nens moribunds, els dibuixos espontanis van revelar el coneixement que tenien sobre la mort que els esperava. D'aquesta manera, mitjançant el llenguatge simbòlic compartien la visió que tenien sobre la seva vida i la seva mort. Cal dir que el quadrant superior esquerra dels dibuixos espontanis representa el futur i la mort. Per tal d'interpretar el simbolisme i significat dels dibuixos, com a professionals de l'educació haurem de practicar el principi d'alteritat i no deixar-nos portar pels prejudicis (Molina-Jiménez, 2015).

Lee (1995) entrevistà a persones en dol i, la gran majoria, va subratllar la creativitat que emergeix en els individus després d'haver patit una pèrdua. Kübler-Ross (1978) ofereix l'experiència de Louise, una pacient amb càncer terminal. Quan la dona va ésser conscient i va ser capaç d'acceptar la seva mort, va desenvolupar un talent immens per la pintura. Pintava des de paisatges fins a les siluetes dels guies que esperava en el moment de la seva transició cap a la "nova vida". En aquest exemple podem observar que quan hom és capaç de saber que, un dia o un altre, morirà, pot arribar a desenvolupar una gran creativitat. A més, va escriure multitud de textos, sempre revisats per Kübler-Ross (1978, 1993), els quals la van ajudar a exterioritzar les seves pors. D'aquesta manera es va poder alliberar i

acceptar la seva pròpia mort. A partir d'aquí, la majoria d'individus viuen una vida plena fins al moment de la seva mort.

Cal afegir que Herrán i Cortina (2006) contempen la possible introducció d'activitats didàctiques com tallers d'olors, pòcimes i colors, on plantes i flors mortes es transformen en essències i perfums, propostes plàstiques com murals en els quals es plasmi amb pintura la interdependència de la vida i la mort o maquetes en les que s'elaborin construccions funeràries com menhirs, talaiots o simes.

Síntesi del capítol

En síntesi, Plató ens diu que no només ens hem de preocupar per l'ara, el *carpe diem*, sinó de tot el temps. Sòcrates s'esmerça en dir als seus companys que la seva mort no és una tragèdia, ni un final definitiu, sinó un trànsit cap a quelcom nou. Accepta la seva mort, i de fet, té un final dolç i tranquil. Per tant, podem dir que no té por en emprendre aquest nou camí i no vol que els seus deixebles s'entristeixin, però el clima dramàtic no es pot evitar.

Després de morir Sòcrates, Fedó ens narra la tristesa dels deixebles del mestre i la conclusió a la qual arribaren i és que Sòcrates va ser el més savi i just de tots els homes. Dies després, Plató es va tallar el pèl en senyal de dol (costum de la seva època).

L'enfocament platònic pel que fa a la separació del cos i l'ànima després de la mort, segueix perenne en l'actualitat. El pensament tradicional a Occident està molt influenciat per la concepció antropològica de Plató. El clar exemple és la concepció catòlica de l'ésser humà, el qual estaria format pel cos físic i l'ànima (Derrida, 2006). Alhora, actualment la concepció esmentada conviu amb altres creences que tenen els individus per donar resposta a què s'espera després de la mort (Poch, 2009: 114):

- Perspectiva materialista-humanista: La tornada al no-res, a l'obscuritat.
- Perspectiva materialista-humanista: Una incògnita amb un gran interrogant.
- Perspectiva oriental i semàntica-occidental: Un pas per viure d'una altra forma per tota l'eternitat.
- Perdurar en el record i l'agraïment a les persones que ens han estimat. En aquest sentit, nosaltres afegim la perspectiva transcendental, en pro del *carpe diem* per tal de viure plenament.

Per tant, era indispensable abordar l'aspecte filosòfic d'aquesta tesi doctoral, atès que són els fonaments de la pedagogia de la mort i de moltes de les concepcions que encara perduren avui en dia. Si no es realitzava un estudi dels fonaments platònics i filosòfics, no es podria entendre en profunditat d'on sorgí la pedagogia de la mort i perquè fou i és important dur-la a terme.

En última instància, el present document es desenvoluparà des d'una perspectiva socràtica/platònica i occidental, analitzant, així, el nostre entorn més proper i les creences que imperen en la nostra societat tenint en compte el fonament filosòfic. No obstant això, es tindran en compte altres cultures, religions i creences per intentar donar una visió més global, mostrant, en part, la diversitat de l'entorn.

En aquest capítol s'ha procurat mostrar i analitzar els pilars en els quals es fonamenta la pedagogia preventiva sobre la mort per la qual s'aposta fermament al llarg del present document.

Altrament, tal i com hem anat esmentant, el dibuix és una eina que permet explorar el món interior dels infants -i també dels adults-, la qual es pot i s'hauria d'emprar en la pedagogia

preventiva sobre la mort. El dibuix mostra el món espiritual i l'estat anímic de l'infant. Alhora, si s'analitza amb deteniment es poden observar les concepcions que té el nen sobre la mort, el dol i les relacions d'aferrament que té amb els éssers del seu entorn més proper (pares, familiars, amistats, mascotes, etc.).

Cal afegir que un altre aspecte important que permet treballar el dibuix i qualsevol expressió artística (amb qualsevol material: fang, cartolines, etc.) i alhora transdisciplinar de l'escolaritat, és la creativitat. Per tant i tenint en compte tots els factors esmentats i desenvolupats en aquest capítol, el dibuix és un recurs indispensable per dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort.

Alhora, s'han ofert una sèrie de pautes i estratègies que permeten tenir uns fonaments metodològics i didàctics per tal de dur a la pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort.

Cal afegir que tal i com hem esmentat en apartats anteriors, dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort on la mateixa tingui un sentit normalitzat permet que els éssers humans entenguin la vida des d'un sentit ple, on el *carpe diem* imperi el dia a dia. Per tant i relacionant aquest aspecte amb l'arqueologia de la pedagogia preventiva sobre la mort, aquesta última potencia el cultiu personal, psicològic, emocional i anímic d'aquells que la practiquen. En aquest sentit, la pedagogia preventiva sobre la mort és un aspecte clau pel desenvolupament integral dels infants.

Per últim, en aquest capítol s'ha volgut donar unes idees bàsiques sobre les religions que imperen, majoritàriament, al globus terrestre. D'aquesta forma, s'ha intentat donar una visió més global, donant cabuda a qualsevol religió dins de la pedagogia preventiva sobre la mort. Així, es pretén que qualsevol infant pugui sentir-se integrat en el transcurs de les tasques realitzades en referència a la temàtica que ens ocupa. A més, tot i que no nomenem la totalitat de religions existents, no vol dir que no puguin sentir-se incloses. Ans al contrari, qualsevol infant sigui de la religió que sigui, pot estar dins i participar en un programa pedagògic preventiu sobre la mort.

BLOC 2: Marc d'aplicació

BLOC 2: MARC D'APLICACIÓ

CAPÍTOL 4: PROCÉS D'INVESTIGACIÓ I ESTUDI DE CAMP

- 4.1.-** Justificació i descripció del problema
 - 4.2.-** Objectius de la investigació: general i específics
 - 4.3.-** Preguntes d'investigació
 - 4.4.-** Fases de la investigació i cronograma
 - 4.5.-** Enfocament de la investigació
 - 4.5.1.-** Modalitats de l'estudi de cas
 - 4.6.-** L'estudi mixt
 - 4.7.-** Disseny metodològic
 - 4.8.-** Triangulació de dades
 - 4.9.-** Població i mostra
 - 4.9.1.-** Perfil de la mostra
 - 4.10.-** Instruments per a la recollida de dades
 - 4.10.1.-** Qüestionaris
 - 4.10.1.1.-** Qüestionari dirigit a mestres en actiu d'escoles públiques de la ciutat de Lleida
 - 4.10.1.1.-** Qüestionari dirigit a estudiants de 4t de grau en Educació Primària de la Universitat de Lleida
 - 4.10.2.-** Entrevistes
 - 4.10.3.-** Grups de discussió
 - 4.10.4.-** Anàlisi documental
- Síntesi del capítol

4.1.-Justificació i descripció del problema

Aquest apartat és molt ampli i extens. Per aquest motiu es decidí dividir-ho en raons que justifiquen la tria de la temàtica d'aquest estudi. Així, pretenem agilitzar la lectura.

- Raons pedagògiques de caire general

Al llarg de l'evolució de la humanitat i l'educació, però sobretot des del segle passat, alguns dels continguts abordats avui en dia des l'escola, eren quelcom inimaginable en l'educació d'abans. Alguns d'aquests continguts són l'educació afectivo-sexual, l'educació vial, la prevenció de drogodependències, l'educació intercultural... i l'educació per a la mort. Tanmateix, tot i que la majoria dels continguts esmentats són abordats des de l'escolarització obligatòria, l'educació per a la mort continua essent reticent per a la majoria dels educadors. En aquest sentit, no hem de perdre la finalitat última de l'educació, la qual Torralba (2002) defineix com:

“Des del nostre punt de vista, la tasca d'educar té un sentit eminentment personal i social, atès que la seva finalitat última consisteix, per un costat, a ajudar a la persona a descobrir els valors fonamentals de l'existència (en què consisteix la felicitat, l'amor, la llibertat, la salut, la maduresa...) i, per l'altre, en articular una societat solidària i justa, tolerat i pacífica.” (Torralba, 2002:1)

Nosaltres afegiríem que cal explicar i construir els significats i les emocions que comporta la felicitat, però també de la mort. Aleshores sí que s'estaria educant en pro del desenvolupament integral dels educands.

Podem trobar molts professionals de l'educació, els quals si se'ls proposa el tema de la mort, sobretot relacionat amb els infants, els hi costi comprendre o bé, directament, no vulguin escoltar. A més, tal i com hem anat desenvolupant en el marc teòric, la mort ha sigut un contingut estigmatitzat i poc estudiat, tot i que, probablement sigui el més formatiu. Les investigacions que s'han fet sobre la mort i la seva concepció han patit molts alts i baixos. Tanmateix, des fa uns anys, han proliferat més investigacions al respecte per tal de cobrir la necessitat d'estudi sobre la mort. Alhora, aquestes recerques s'han basat, sobretot, en Educació Infantil (Gibson, Roberts i Buttery, 1982; Herrán, 1997; Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire, 2000, 2001b; Herrán i Cortina, 2006; González i Herrán, 2010; Gorosabel-Odriozola i León-Mejía, 2016;) i, per aquest motiu, creiem que dissenyant i conceptualitzant les actuacions de l'Educació Primària –tot i que sigui un contingut transversal que cal abordar-lo en tots els nivells educatius-, contribuïrem a una continuïtat educativa de la mort.

- Raons científiques

Ahora, el número total de tesis doctorals en els últims 5 anys a TESEO sobre Pedagogia preventiva sobre la Mort és de 0; de Pedagogia de la Mort és de 0 i d'Educació per a la Mort és de 3: “El cine como recurso didáctico de educación para la muerte: implicaciones formativas para el profesorado” (Cortina, 2010), “Educación para la muerte: estudio sobre la construcción del concepto de muerte en niños de entre 8 a 12 años de edad en el ámbito escolar. Propuesta de un programa de intervención” (Siracusa, 2010) i *La práctica de la pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos* (López Angulo, 2017). A TESEO també trobem dues tesis més, però centrades en l'àmbit de la salut i l'educació amb persones amb discapacitat: “Educación para la salud y pedagogía de la muerte” (Pedrero, 2012) i “Pedagogía de la muerte en personas con discapacidad intelectual. Elaboración, aplicación y evaluación de un programa educativo (Rodríguez Herrero, 2012).

A més, al repositori TDX hi ha dues molt recents: “Competència i actituds davant la mort en estudiants dels Graus de Mestre: Efectes d'un programa sobre la mort” (Fontova, 2017) i “Afrontament de la mort i del morir dels estudiants de Medicina de la Universitat de Lleida” (Agustí, 2016). Aquest fet demostra que la Pedagogia de la Mort encara és un àmbit emergent en la recerca.

A més, investigacions com les d'Otero i Soares (2012) afegeixen que existeix un percentatge significatiu dels escolars de la seva mostra que ha patit una pèrdua significativa per mort durant la seva escolarització primària. Creiem que una correcta pedagogia de la mort estalviaria no pocs problemes psicològics (fins i tot psiquiàtrics, com per exemple, el dol patològic) provocats per la manca de resiliència de la gent. En aquest sentit, Poch (2006), Herrán i Cortina (2007a) i Mèlich (2011) al·legaren que era un repte necessari realitzar una proposta pedagògica preventiva sobre la mort. Tot i que existeixen algunes iniciatives –que analitzarem posteriorment–, considerem que són insuficients. Aquests són alguns dels motius pels quals les recerques realitzades sobre la pedagogia de la mort i, sobretot, la pedagogia preventiva sobre la mort la mort, continuen sent insuficients. Prova d'aquest fet és que encara no apareix el contingut de la mort al currículum escolar (LOE, 2006 i LOMCE, 2013), tot i que s'hauria d'abordar (Pedrero i Leiva, 2011).

- Raons socials

La majoria de persones ometen la mort en la seva quotidianitat. Emperò, tard o d'hora s'hauran d'enfrontar a ella. Estudis anomenats per Esquerda i Agustí (2010) al·leguen el fet que un adolescent amb 18 anys ja ha observat unes 18.000 morts (la gran majoria en la ficció, però també pot haver experimentat alguna mort propera). Aquests fets, juntament amb la omnipresència de la mort, presència d'aquells que varen morir i el desig de transcendència (Marinoff, 1999; Herrán, González, Navarro, Bravo i Freire, 2000; Carmelo, 2006; Herrán i Cortina, 2007a, 2007b), demostren que cal prendre consciència que algun dia

hom morirà. Per tant, som éssers finits i saber això no ens ha de conduir a l'angoixa o la desesperació, sinó a la serenitat de viure intensament cada moment (Pedrero i Leiva, 2011). En aquest sentit, si es concep la mort com a fet natural i part de la vida, seria necessari començar el seu ensenyament des de la infància (Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2012).

Diversos autors al·leguen que no es disposen de les estratègies necessàries per enfrontar i acceptar la mort. De la mateixa manera, Otero i Soares (2012), Herrán i Cortina (2006, 2007a) i Poch i Herrero (2003) advoquen que existeixen investigacions sobre la temàtica que ens ocupa, però aquestes resulten encara limitades i encara menys, són de caire pràctic (Colomo i De Oña, 2014). A més, afegeixen que les experiències realitzades s'exposen com a referents contextuals aïllats. Per tant, els estudis realitzats emfatitzen més la necessitat de repensar la mort i educar sobre la mateixa.

- Raons pedagògiques específiques

Tot i apostar per una pedagogia de la mort des de la laïcitat (on la pedagogia s'ocuparà d'una temàtica de la qual abans s'ocupava l'església i la família), és important esmentar el paper que han tingut les religions al llarg de la nostra història per tal de saber els orígens, l'evolució i el rol que ha tingut en la concepció que tenim avui en dia de la mort i el dol. En aquest sentit cal justificar perquè ho enfoquem des de la no-religiositat. En primer lloc, Espanya és un estat laic no-confessional, però tal i com apunta Poch (2009: 113), aquesta laïcitat no es "perfeccionista", atès que no legitima cap creença en benefici d'una altra. D'aquesta forma, estem parlant d'una laïcitat positiva. A més, cal recalcar la multitud de diversitat cultural i religiosa que tenim al nostre voltant. Per aquest motiu, és del tot funcional partir dels coneixements previs dels alumnes, els quals ens poden parlar de les seves religions i com aquestes parlen de la mort, el dol i els seus rituals. D'aquesta manera, donem cabuda a tota opinió i creença cultural i religiosa. En aquesta línia, cal destacar que és cert que els nens no són cap tábula rasa (teoria del filòsof John Locke al segle XVII) i tenen uns coneixements previs sobre la majoria de matèries del seu entorn (Ausubel, 1983).

És molt possible que si es pregunta a un nen sobre la simbologia de la mort, aquest contesti: calavera, cementiri, creu, color negre, etc. Cadascun d'aquests objectes no té un rerefons religiós i/o cultural? La creu no és el símbol amb el qual els cristians veneren la mort i la resurrecció de Jesucrist? Doncs bé, els coneixements que ens puguin proporcionar els nens seran gran utilitat per arribar a l'origen filosòfic (separació del cos i ànima al moment de morir, el més enllà, etc., fets que comparteixen els discursos de moltes religions) que té la concepció de mort, dol i la seva prevenció com a patologia en la nostra societat. Es podria considerar cínic fer un treball amb un enfocament laic, polivalent i per a la universalitat (Cortina i Herrán, 2011) sense tenir en compte els coneixements religiosos, culturals per la impregnació que hi ha d'aquests a tot arreu. Sarkozy (2008, citat per Poch, 2009) ho resumí de la següent forma: *"Es legítim per a la democràcia i respectuós amb la laïcitat dialogar amb les religions. [...] Seria una bogeria que ens privéssim, simplement seria un atac contra la cultura i el pensament"*.

Kübler-Ross (1972) ens diu que, antigament, es creia més en un Déu, el qual alliberaria a les persones del dolor i el patiment, tot obtenint una recompensa al cel quan morís. A més, depenent del tipus de vida que hagués portat aquella persona, seria recompensat al cel o penalitzat a l'infern. Si l'individu ha patit molt, ha viscut en dignitat, amb bondat i ajudant els altres, tindria un vida plena al cel després de mort. És a dir, el patiment i el dolor tenia una recompensa a posteriori (o això creien de fermament), i ara mateix, això no és factible. A més, l'autora (1978) ofereix experiències en les quals als sobrevivents de la mort d'un familiar seu, els reconfortava saber que una part de l'individu "sobrevivia a la mort".

En definitiva, actualment es viu un moment on la societat es troba secularitzada i on els joves cada vegada menys continuen amb les creences religioses de les seves famílies, atès que, entre d'altres motius, les institucions religioses estan perdent progressivament l'autoritat que abans tenien (Marinoff, 1999; Poch, 2009; Lázaro, 2015). A tall d'exemple, la religió catòlica ensenya que, quan morim, la nostra ànima anirà al cel, en la misericòrdia de Déu; altres accediran al Nirvana i d'altres, a la vida eterna. A més, aquesta informació la torna a transmetre el capellà als familiars en el moment que mor algú proper. És a dir, es practica una espècie de prevenció que fa que es tingui menys por i ansietat cap a la mort, però que té com a base la consolació per la mort d'algú proper a nosaltres; no com a fet explicatiu, objectiu i real. Tal com hem dit, els joves cada vegada menys reben aquest bagatge religiós perquè, tal i com sosté Ariés (1975), la mort s'ha tornat salvatge perquè ja no la conté els murs de l'església. Més concretament, amb la multitud de canvis que estan apareixent a la societat occidental en la qual la religió que imperava era la catòlica, aquesta s'està veient sobrepassada per dos fets actuals: "l'emigració" a Occident de les religions orientals i la "nova espiritualitat" basada en tècniques orientals, líders espirituals o llibres d'autoajuda (Masreal, 2007; Lorente i Vilamitjana, 2011).

Des del nostre punt de vista considerem necessari que l'escola participi i cobreixi les necessitats, diguem-li espirituals, que antigament cobria l'Església, atès que ningú omple aquest buit i, si no es cobreix, s'evita la competència social i l'autoconeixement personal (Mèlich et al., 2010; González i Herrán, 2010; Colomo, 2015, 2016). Apostem per un espai de debat i llibertat, on tota opinió és vàlida i considerada. D'aquesta manera, s'aconseguiria que els alumnes adquirissin habilitats socials i persones com la resiliència, la flexibilitat, l'empatia, etc., i a més, es formarien ciutadans que considerarien la finitud com a condició humana per tal de millorar socialment (Giralt, 1998; Carmelo i Comas, 2014; Rodríguez, Herrán i Cortina, 2015). És a dir, fomentariem, des d'una altra perspectiva o vessant, la competència social i ciutadana del currículum escolar. En aquest sentit, en investigacions realitzades per Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina (2015) i Ransanz (2015), mitjançant la pedagogia de la mort es poden treballar valors humans. Alhora el programa pedagògic preventiu permetria, indirectament, millorar el rendiment escolar dels nens afectats per pèrdues, atès que aleshores, educats preventivament, la seva intel·ligència emocional estaria més desenvolupada.

A més, cal afegir a la idea anterior, el fet que cada cop més la gent creu menys en una vida després de la mort. Però, si no pensem en una vida després de la mort, ens qüestionem per

què no es pensa més en la mort en si mateixa. Per tant, des del programa pedagògic preventiu que dissenyarem, pretenem potenciar el desig de transcendència mitjançant una vida plena. És a dir, el nostre objectiu últim és que els infants prenguin consciència de la importància de viure una vida plenament, per tal de sentir-se, en primer lloc, satisfets amb ells mateixos, i en segon lloc, per deixar la petjada que ells voldrien deixar durant el seu pas per la vida. En aquest sentit, Labbé i Puech (2000) afegixen que aquesta transcendència sol ésser el record que deixem en els altres; pot ésser el que comú s'anomena com ànima.

En definitiva, tal i com apunta Kübler-Ross (1972: 31), actualment ens privem de l'antic objectiu de l'església: *“donar esperança, un sentit a les tragèdies de la Terra, intentar comprendre i donar significat als fets dolorosos de la nostra vida...[...]*”. En definitiva, tal i com apunten Colomo i De Oña (2014) aquest fet podria ésser un dels motius pels quals existeix aquesta reticència des de les institucions escolars a l'hora d'abordar la mort. La tradició “pedagògica” l'abastaven altres institucions com la família o l'església, però avui en dia, no ho fan. Per tant, a les escoles manquen una tradició real de pedagogia de la finitud.

Kübler-Ross (1972: 32) afegix que l'interessant i realment efectiu seria que tots els membres de les diferents professions actuessin de forma conjunta enfront les situacions de mort i dol abans que ens tornem en una *“societat petrificada”*. A més, en aquesta línia afegix que allò realment efectiu seria parlar de la mort com quelcom intrínsec a la mateixa vida. Si aquest fet succeís, no ens plantejaríem si comunicar les morts als infants, si fer-los-hi participis dels rituals, etc.

Amb aquesta tesi es pretén realitzar un estudi de cas de les necessitats formatives, les actuacions i les percepcions que tenen el professorat d'escoles i els aprenents de mestre pel que fa a la pedagogia preventiva sobre la mort. D'aquesta manera, s'enfocaria el treball des de la perspectiva de la prevenció, atès que és un àmbit que els professionals que han cercat sobre el tema, consideren important per l'elaboració satisfactòria del concepte de mort i dol.

Cal remarcar que per molt èmfasi que s'hagi donat a la prevenció, aquesta no s'ha dut a terme des les escoles, o si més no, d'una forma molt minoritària. Considerem que si es dugués a terme correctament, l'impacte social seria molt positiu pels nens i professionals (mestres, professors, pedagogs, psicopedagogs...), els quals acabarien percebent la mort com a part de la vida, trencant així un tabú imperant en ple segle XXI. La conseqüència directa d'aquest fet seria que les persones viuríem plenament (Hayslip, Galt i Pinder, 1993; Kübler-Ross, 1993; Herrán i Cortina, 2007a; Muñoz Gallego-Mariné, 2010; Colomo i De Oña, 2014; Carmelo i Comas, 2014; Chan, 2015; Ransanz, 2015), traient la importància a les coses supèrflues i cultivant la part cognitiva i les nostres relacions basades en l'amor real, atès que tal i com advoquen Torralba (2008b), Dolz (2009) i Comas i Carmelo (2014: 91): *“hem vingut a aquesta vida a ésser; no a tenir [...] l'únic que hem de témer és no haver viscut”*. Per començar a realitzar aquesta tasca, caldria qüestionar-se cada dia, abans d'anar a dormir, la pregunta de *“Si avui morís, això seria important?”*. D'aquest mode, moltes coses urgents deixarien pas a les importants.

La presa de consciència sobre la mort suposa, vegades, canviar valors i creences, i a més, pot esdevenir el replantejament dels propòsits que es tenien plantejats. D'aquesta forma, els individus prenen consciència de la mort, però alhora, de la seva autenticitat i que el llegat romandrà quan hagin desaparegut físicament. A més, realitzant la pedagogia preventiva sobre la mort es pot evitar el fet de penedir-se de coses que no s'han dut a terme quan un està a punt de morir, atès que es pot cercar la nostra realització aquí i ara, *hic et nunc* (Carmelo i Comas, 2014).

Cal recordar que a la pedagogia de la mort, i nosaltres afegim la pedagogia preventiva, és un àmbit de recerca, formació i innovació del tot inèdit i emergent (Rodríguez Herrero, Herrán, Cortina, 2007a, 2012; González i Herrán, 2010; Arnal Gil, 2013; Colomo i De Oña, 2014). En aquest sentit, és necessari trencar amb la dicotomia entre nen o adolescent i mort. Els infants perceben la mort, no com un adult, però la senten, pateixen i viuen el procés del dol. A més, els adults no solen tenir en compte que molts infants inclouen la mort en els seus jocs i pot arribar a formar part de les seves històries i/o fantasies (Lee, 1995; Herrán, González, Navarro, Freire i Bravo, 2000, 2001a; Rodríguez Fernández, 2000; Hernández Ramos, 2003; Girardi, San Gil, Santillán, 2009; Esquerda i Agustí, 2010; García Ledesma, Mellado, Santillán, 2010). Mort i infants no són paraules antagòniques i estem d'acord amb Gabarró (2016b) i Olin (2016) en que es poden aprofitar les oportunitats que ens ofereixen els infants i les morts parcials per tal de treballar el concepte de mort com a final de la vida. Per contra, cada vegada més, es troben els centres educatius amb infants que es mostren incapaços d'aprendre, atès que no han elaborat un dol i aquest s'ha anat allargant en el temps (Feijoo i Pardo, 2003).

A més, cal recordar que els nens i adolescents no disposen d'un entorn social fora de l'escola on puguin trobar recolzament i orientació tant en els processos de mort i dol com en l'ajuda de la conceptualització dels mateixos termes. Alhora, creiem fermament que innovant podem progressar, sobretot si actuem des de l'escola, atès que és un dels agents socialitzadors més primerencs i importants pels infants.

Herrán i Cortina (2007b), Poch (2009) i Gorosabel-Odrizola i León-Mejía (2016) al·ludeixen a la importància de no improvisar en el cas que l'infant ja hagi patit la pèrdua i, sobretot, si és recent. Tanmateix, aquesta és la realitat que impera en la seva gran majoria en el nostre sistema educatiu. Estudis com els d'Herrán, González, Navarro, Bravo i Freire (2001b), Otero i Soares (2012) i Poch (2013), remarquen que els docents actuen davant les situacions de mort i dol dels seus alumnes "per espontaneïtat", atès que apel·len la manca de recursos metodològics i de preparació professional davant aquest tipus de situacions. Aquest fet pot tenir la conseqüència directa de transmetre el tabú, la por i l'angoixa que provoca la mort als adults. Tal i com sosté Serra Llanas (2014) és difícil educar en quelcom que no se'ns ha educat a nosaltres, però afegim que no és una tasca impossible. Sempre es pot canviar el model après si es creu que no és suficient o poc funcional. Requerirà, però, un esforç personal i professional intens, però que permetrà el creixement del subjecte.

En definitiva, mitjançant la nostra proposta, pretenem dissenyar diferents accions flexibles enfocades basades en diferents disciplines per tal que els infants visquin la mort com a part de la vida i fet inevitable. D'aquesta forma, es pretindrà conceptualitzar la mort i el dol des d'una perspectiva més normalitzada. A més, la temàtica que ens ocupa serà abordada com un contingut orientador de la vida, el qual d'aquí rau la seva importància (Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015). Cal afegir, que el fet de parlar sobre la mort a l'aula pot provocar records dolorosos pels infants, fet que serà escoltat activament i acompanyat en tot moment.

- Raons personals

Esdevé necessari afegir els motius personals que em conduïren a escollir una temàtica que pot resultar trencadora. En primer lloc, el treball de final de màster que vaig realitzar titulat "La necessitat d'una pedagogia de la mort. Estudi de cas: escola Pardiniyes i Institut Josep Lladonosa" m'ajudà a evidenciar que la mort és un tabú que pocs docent s'atreveixen a tractar-la a l'aula. En segon lloc, el motiu personal pel qual vaig decidir escollir aquesta temàtica és que en dos anys han mort quatre éssers estimats: les meves àvies, el meu tiet i el meu gos. El procés que vaig viure en soledat m'ajudà a prendre consciència i comprendre, en un primer moment, de la necessitat que et recolzin emocionalment. Emperò, després de qüestionar-me diversos assumptes, vaig arribar a la conclusió que si es construí d'una forma pedagògicament preventiva la mort i tot el que comporta, pot ésser viscuda de forma més normalitzada, sense avergonyir-se un mateix de tot allò que pot arribar a sentir. En el meu cas és cert que fins que no et succeeix una tragèdia (o una sèrie de morts en poc temps) no et qüestionen la teva vida i tot allò que has fet i estàs duent a terme.

Per últim, ens agradaria que aquesta tesi no fos prejudjada pel prejudici que parlar de la mort i el dol és quelcom trist i angoixant. Ans al contrari, nosaltres pretenem trencar el "sentit comú occidental" per derivar el tabú que pateix la mort en la nostra societat. En aquest sentit, Tappe (2014) al·lega que cal tractar la mort com una font de saviesa sobre la vida, sempre i quan es tracti des del respecte, la consciència i la tolerància. D'aquesta forma pretenem trencar amb la clàssica mentalitat negativa sobre la mort com a sofriment i fi sense sentit. En conseqüència podríem obtenir resultats terapèutics positius tot partint de la consciència de la finitud. És a dir, mitjançant l'educació, es pot contribuir a la formació tan de docents com de discents en el sentit dels significats de la mort (Fullat, 1993, Rodríguez, Herrán i Cortina, 2015).

4.2.-Objectius de la investigació (general i específics)

General:

- Analitzar les percepcions, les necessitats formatives i les actuacions dels mestres en actiu i dels estudiants de grau en Educació Primària enfront la pedagogia preventiva sobre la mort.

Específics:

1. Revisar i debatre aportacions existents sobre la mort i el dol infantil i juvenil des dels àmbits de la pedagogia, la sociologia, la psicopedagogia i la filosofia.
2. Analitzar els resultats de la investigació en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort.
3. Conèixer les percepcions i les necessitats formatives dels mestres en actiu i del professorat en formació pel que fa a la pedagogia preventiva sobre la mort.
4. Detectar les pràctiques didàctiques dels mestres en actiu en referència a la pedagogia preventiva sobre la mort.
5. Delimitar propostes generals i validar-les per al desenvolupament d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort.

4.3.-Preguntes d'investigació

En aquesta tesi doctoral es pretenen respondre una sèrie de preguntes de recerca sobre la pedagogia de la mort:

- Quins han sigut els aspectes sociològics, filosòfics, psicopedagògics i pedagògics que han influït en l'estat de la qüestió de la Pedagogia de la Mort?
- Quines orientacions poden ser emprades per dur a terme un programa pedagògic preventiu sobre la mort en l'àmbit de l'Educació Primària?
- Quines són les percepcions i les actuacions dels mestres en actiu i dels estudiants de quart de grau en Educació Primària enfront la Pedagogia preventiva sobre la Mort?
- Quina importància té la formació docent enfront la Pedagogia de la Mort?

4.4.-Fases de la investigació i cronograma

Per tal de realitzar la planificació del procés metodològic de la recerca del present document, es tingueren en compte els plantejaments realitzats per Hernández Sampieri, Fernández Collado i Baptista Lucio (2014):

- Oberts: la possibilitat de modificació està present des de l'inici-
- Ampliables: es poden anar descobrint nous conceptes a mesura que es desenvolupa la investigació.
- Fonamentats: en l'experiència i la intuïció.
- No dirigits des de l'inici.

La recerca requereix un procés d'estudi, el qual es el resultat d'una compilació de fases.

Cal afegir que, al llarg de tota la recerca s'han seguit diferents qüestions ètiques que no podem deixar de banda i els quals hem aplicat al llarg de tota la recerca (Muñoz Aguirre, 2011; Hernández Sampieri, Fernández Collado i Baptista Lucio, 2014):

- Consentiment o aprovació de la participació.
- Confidencialitat i anonimat.
- Majoritàriament, quan es recullen opinions en estudis qualitius (el nostre estudi mixt i, per tant, gran part de la investigació és qualitativa), s'ha d'intentar incloure tots els punts de vista i opinions dels diferents informants.
- Sensibilitat: cal mostrar sensibilitat, respecte i evitar les crítiques a qualsevol idea expressada per part dels informants.
- Confiança: l'investigador s'ha de guanyar la confiança dels participants.
- Decepció: és de vital importància no decepcionar als informants amb l'estudi.
- Reciprocitat: en la mesura del possible, ha d'existir un equilibri entre el que es demana al participant i el que se li dona.
- Vulnerabilitat: cal tenir en compte que alguns participants poden ésser més vulnerables que d'altres.
- Presió o coerció: no s'ha de pressionar a l'informant ni amb la participació en l'estudi ni en la inducció de respostes.
- Imparcialitat: l'investigador no es pot posicionar ni donar preferència a cap individu per sobre de l'altre.
- Legalitat: s'ha de conduir l'estudi seguint les normes legals.

Les fases que han format part d'aquest estudi es descriuran a continuació i també es podran observar sintetitzats en la figura 3.

PRIMERA FASE

En primer lloc, es realitzà una revisió bibliogràfica de referents teòrics sobre l'educació per a la mort i la prevenció de la mateixa i l'anàlisi documental (programes pedagògics preventius existents) per tal d'explorar, comprendre i emmarcar la temàtica de forma contextualitzada. En aquest sentit, cal afegir que aquesta recerca s'ha anat ampliant i enriquint al llarg del procés de la tesi doctoral. Alhora, s'hi adhereix la definició del problema i la delimitació del disseny general de la present investigació.

A més, es realitzaren una sèrie d'entrevistes obertes a experts en la mort i el dol des de diferents àmbits del coneixement per tal de tenir una orientació i fil conductor en el procés de recerca.

Per últim, s'ha tingut contacte i orientació continuada per part de l'Associació de Dol de Ponent.

Aquesta fase suposà un primer acostament a l'objectiu d'investigació del present document. És a dir, la primera fase tingué un sentit i un caràcter exploratori en relació a la totalitat de la recerca.

SEGONA FASE

En la segona fase es delimitaren més els objectius de recerca i el procediment a seguir per tal d'acomplir-los tenint en compte el marc teòric i, així, poder relacionar les dues parts. D'aquesta forma, en la segona fase es realitzaren les següents accions:

Desenvolupament de l'estudi de camp:

- Disseny. Selecció de la metodologia i instruments de recollida de dades per tal d'aconseguir els objectius de recerca plantejats.
- Estudi de camp. Inici de la recollida intensiva de dades, a través de la realització d'entrevistes, grups de discussió i qüestionaris a les fonts d'informació: docents en actiu d'escoles públiques de Lleida i alumnes de l'últim curs del grau en Educació Primària de la UdL. Cal dir que es triangularà la informació recollida mitjançant qüestionaris amb les entrevistes dels experts, el marc teòric recollit i analitzat prèviament i l'anàlisi documental de cinc programes pedagògics preventius sobre la mort.
- Inici de l'anàlisi qualitatiu i quantitatiu de dades (estudi mixt). Tractament y anàlisi de les dades recollides prèviament per tal d'aconseguir la consecució dels objectius plantejats en la present investigació.

- Inici de la redacció de les propostes i orientacions per al disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort.

Per tant, la segona fase de la investigació respondria les preguntes sobre què s'investiga i com s'investiga, fent patent així, l'esquelet de l'estudi. Alhora, s'especifica la població i la mostra dels quals recollirem les dades. Seguidament, s'entrà a l'escenari per tal de recollir les dades i, així, poder analitzar-les.

Aquesta fase, com la resta, té l'opció i la possibilitat d'ésser modificada cada en funció de la consecució de les diferents parts de la investigació.

TERCERA FASE

La tercera fase, juntament amb la segona, es contrasta la part investigadora i els subjectes informants (tenint en compte que els experts validaren els instruments prèviament). Durant el desenvolupament de la fase, es realitzaren processos de revisió i ajustaments que reflecteixen la metodologia constructivista emprada. A més, responent les preguntes d'investigació, es determina la idoneïtat dels instruments i informants en relació a la informació que es requereix i a la comprensió de l'objecte d'investigació.

Cal afegir que la tercera fase és el punt culminant de l'estudi, on les conclusions que s'han extret guardaren relació amb els objectius prèviament formulats. Per tant, formarien part d'aquest últim tram de la recerca els següents moments:

- Anàlisi de dades i interpretació dels resultats obtinguts, elaboració de la discussió i les conclusions, propostes de millora (limitacions) i de possibles línies de futur. A més, s'hi afegiran pautes i estratègies pel disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort.
- Redacció de les propostes i orientacions per al disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort. Validació.
- Redacció de l'informe final on es reflectiran les aportacions teòriques, metodològiques i implicacions pràctiques.

La figura número 3 mostra el disseny general de la recerca, la qual es complementa amb la figura 4, ja que representa el procés de recerca seqüenciat (temporalització) desenvolupada entre setembre del 2015 i setembre del 2018. Alhora, també es pot completar aquesta síntesi gràfica del procés de recerca amb la figura 6 (apartat 4.7) on es mostra el procés de triangulació de dades.

Figura 3. Disseny general de la recerca

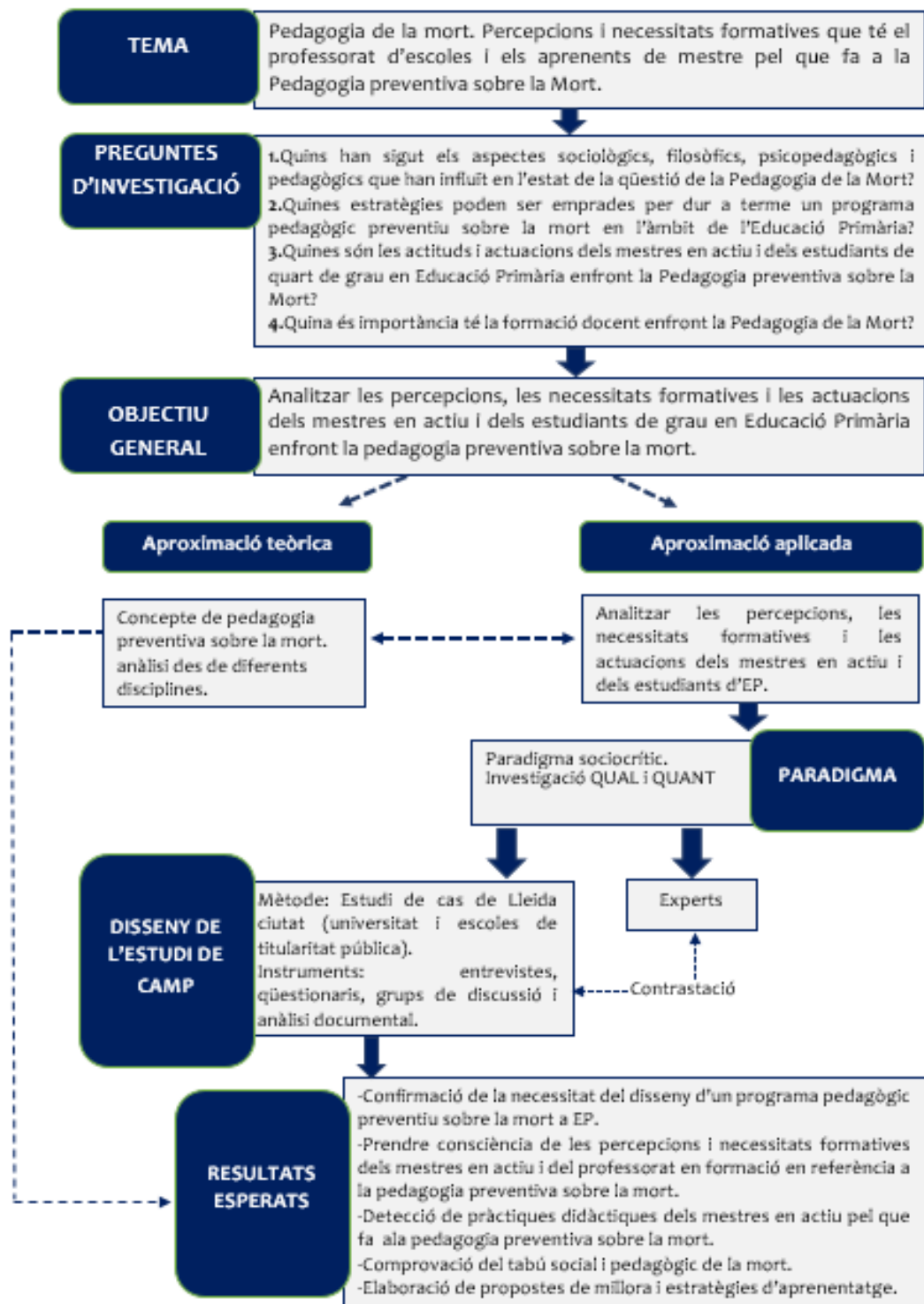
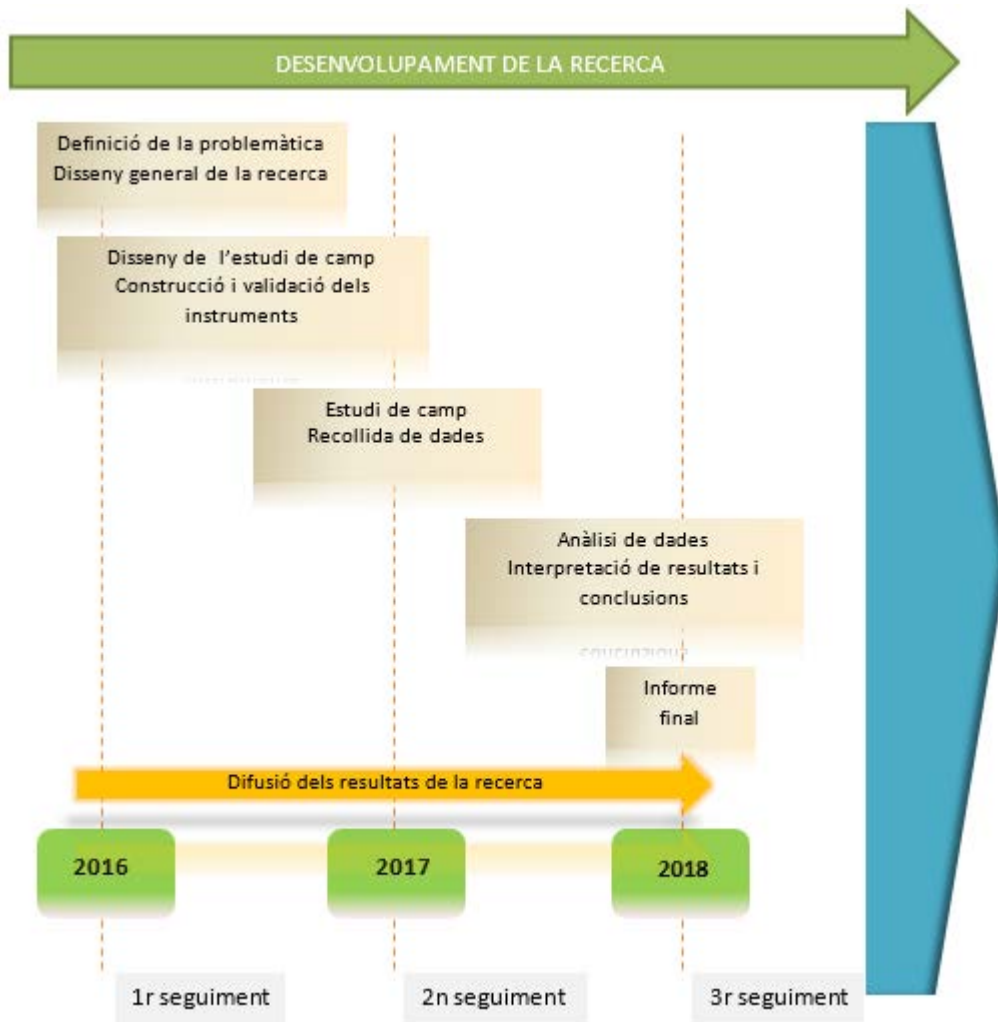


Figura 4. Procés general d'investigació



El present estudi s'ha desenvolupat dins del programa de Doctorat en Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. En aquest sentit, el programa formatiu contempla la realització i presentació d'un informe anual amb els avenços aconseguits en la tesi, la realització de formació complementària, la certificació d'assistència a congressos i la publicació d'articles científics en revistes indexades. La taula 10 presenta el cronograma en el qual es veu reflectit el procés d'investigació durant els períodes que comprèn la tesi.

Taula 10. Cronograma de la investigació

2015

Setembre	Octubre	Novembre	Desembre
Revisió bibliogràfica. Elaboració del marc teòric.			
Elaboració i validació d'entrevistes a experts	Realització d'entrevistes a experts		

2016

Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny	Juliol	Agost
Revisió bibliogràfica. Elaboració del marc teòric.							
Anàlisi resultats de les entrevistes a experts.	Elaboració i validació dels qüestionaris per a mestres en actiu i aprenents de mestre (alumnes de 4t de grau en Educació Primària)						

Setembre	Octubre	Novembre	Desembre
Revisió bibliogràfica. Elaboració del marc teòric.			
1r seguiment de la tesi UAB.	Buidatge de respostes, anàlisi i triangulació		
Enviament de qüestionaris a alumnes de 4t curs d'Educació Primària i a mestres en actiu. Anàlisi documental de propostes pedagògiques sobre la mort a Educació Primària. Elaboració de les orientacions per al disseny d'un programa preventiu sobre la mort. validació			

2017

Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny	Juliol	Agost	Setembre	Octubre
Revisió bibliogràfica. Elaboració del marc teòric.									
Buidatge de respostes, anàlisi i triangulació de dades.					2n seguiment de la tesi UAB	Buidatge de respostes, anàlisi i triangulació de dades.			
Elaboració de les orientacions per al disseny d'un programa preventiu sobre la mort. Validació.									

2018

Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny	Setembre	Octubre- Novembre
Revisió bibliogràfica. Elaboració del marc teòric.					3r seguiment de la tesi UAB	Dipòsit de la tesi doctoral	Lectura de la tesi doctoral
Anàlisi i triangulació de dades.							
Elaboració de l'informe final							

4.5.-Enfocament de la investigació

En primer lloc, cal dir que, tal i com afirma González Morales (2003: 125) entenem els paradigmes d'investigació com *“una cosmovisió del món compartida per una comunitat científica; un model per situar-se davant la realitat, interpretar-la i donar-li solució als problemes que en aquesta es presenten”*. Tenint en compte el mateix autor, existeixen tres paradigmes de recerca en les ciències socials: paradigma positivista, paradigma interpretatiu i paradigma sociocrític. D'aquesta forma, ens contraposem a la tesi de González Morales (2003) i a favor d'autors com Pereria (2011), Hashimoto i Saavedra (2014), els quals al·leguen que emmarcar les recerques en un únic paradigma, limita molt la visió d'investigació i, per tant, els resultats extrets són incomplets. Alhora, Hashimoto i Saavedra (2014: 20) justifiquen la necessitat de combinar els paradigmes i no encasellar-se exclusivament al·legant que la complementarietat paradigmàtica possibilita l'emfatització dels aspectes filosòfics, no promou la combinació dels instruments que no corresponguin als objectius de recerca; permet la llibertat de l'investigador i possibilita d'estimulació de valors com la tolerància i la humilitat.

Aquesta tesi doctoral s'emmarca dins de la perspectiva qualitativa interpretativa i crítica (Latorre, Del Rincón i Arnal, 1996; González Morales, 2003). En aquest sentit, ens situem en un paradigma, el qual pretén descriure i interpretar els fenòmens socials i estudiar els significats i intencions de les accions humanes (creences, valors, motivacions, etc.) des de la perspectiva dels mateixos agents socials.

Cal dir, a més, que la perspectiva qualitativa no persegueix l'establiment de generalitzacions abstractes a partir de dades estadístiques, sinó que considera que les diferents característiques d'una teoria, en aquest cas educativa, poden ésser vàlides per un context i temps determinats (González Morales, 2005: 130).

Emperò, tot i que aquesta tesi se situa, fonamentalment, dins del paradigma interpretatiu, també conté part de l'essència del paradigma sociocrític, atès que aquest últim concep la recerca amb un caràcter transformador de la realitat (González Morales, 2003: 133). Alhora,

aquest paradigma té una concepció de la realitat que respon a quelcom canviant, enriquidora i, fins i tot tal i com apunten Guzmán-Valenzuela i Barba (2014), contradictòria. Per tant, en aquesta investigació ens situem en la visió del paradigma sociocrític, el qual es basa en la promoció de transformacions socials, donant així, resposta a problemes d'una comunitat, però amb la participació dels membres que la conformen (Alvarado i García, 2008). A més, els mateixos autors apel·len a la necessitat de l'autoreflexió per tal que cada individu prengui consciència del rol que té dins del seu grup social. En aquest sentit, aquesta tesi té una part transformadora, atès que s'han redactat propostes i orientacions per al disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort per tal de canviar la realitat tabuitzada de les escoles d'Educació Primària.

En la taula 11, podem observar un resum dels trets característics dels paradigmes d'investigació educativa, extreta i adaptada de Latorre, Del Rincón i Arnal (1996:50) i Bisquerra (2004:72).

Taula 11. Síntesi dels tres paradigmes d'investigació: positivista, interpretatiu i sociocrític

Paradigma	Positivisme Lògic Objectivista Empíric-Analític Racionalista Quantitatiu	Interpretatiu Simbòlic Constrictivisme Naturalista Qualitatiu	Sociocrític Materialisme Històric
<i>Fonaments teòrics</i>	<p>Positivisme lògic, empirisme.</p> <p>Concepció positivista de la ciència (existència de lleis generals, la realitat és única, estàtica, fragmentable i convergent; cal descobrir-la i conèixer-la).</p> <p>Coneixement: recerca de normes i lleis amb caràcter predictiu i explicatiu.</p> <p>Identificació de la ciència amb la veritat demostrable (fets empíricament demostrables).</p>	<p>Fenomenologia. Teoria interpretativa.</p> <p>Es busca explicar i comprendre situacions mitjançant el coneixement. La realitat esdevé significativa (constituïda per símbols, significats i interpretacions).</p> <p>Identificació, construcció, relació interpretació de la singularitat.</p> <p>Realitat dinàmica, múltiple, holística, construïda i divergent.</p>	<p>Teoria crítica.</p> <p>El coneixement està influenciat per les praxis concretes de l'època, pels interessos extra/teòrics que es mouen dins.</p> <p>El coneixement és el resultat interactiu de l'investigador i els participants.</p> <p>Realitat compartida, històrica, construïda, dinàmica, divergent.</p>
<i>Model de recerca</i>	Quantitatiu Experimental	Qualitatiu / Mixta Fenomenològic	Qualitatiu / Mixta Interactiu

	Verificació d'hipòtesis Generalitzacions Connexions (punts de relació) vs. Discrepàncies La pràctica és dirigida per la teoria.	Interactiu Perceptiu Relació teoria-pràctica	Participatiu Comprensió Perceptiu Relació teoria-pràctica
<i>Mètode</i>	Deductiu / Quantitatiu	Inductiu / Qualitatiu Deductiu / Quantitatiu	Inductiu / Quantitatiu / Qualitatiu
<i>Objecte d'estudi</i>	Fets i causes dels diferents fenòmens, verificació de teories. Lleis per regular els fenòmens.	Comprensió de fets, subjectes, etc.	Anàlisi de la realitat
<i>Instrumentes i tècniques d'investigació</i>	Quantitatius Medició de tests, qüestionaris, observació sistemàtica.	Qualitatius, descriptius. Entrevistes (en profunditat, semiestructurades) Observacions Anàlisi documental Investigador com a principal instrument.	Estudi de cas Tècniques dialèctiques Observacions Anàlisi documental
<i>Anàlisi de dades</i>	Quantitatiu. Anàlisi estadística descriptiva i diferencial.	Qualitatiu Inducció analítica Triangulació	Intersubjectiu Dialèctic
<i>Investigador</i>	Neutre i objectiu Investigació lliure en valors. Cerca la generalització.	Dependència L'investigador s'implica. Perícia.	Relació influenciada pel compromís social. L'investigador com esdevé un subjecte més.
<i>Criteris de qualitat</i>	Validesa Fiabilitat Objectivitat	Credibilitat Confirmació Transferibilitat	Intersubjectivitat Validesa consensuada
<i>Visió de l'organització</i>	Realitat real / observable.	Realitat cultural	Realitat política

Adaptació de Latorre, Del Rincón i Arnal (1996:50) i Bisquerra (2004:72).

Dins del paradigma interpretatiu podem trobar els següents moviments: l'historicoanalític, l'etnogràfic i l'estudi de casos. Atès que aquesta recerca es duu a terme dins dels contextos de les escoles de Lleida i la Universitat de Lleida i, a més, pel tipus d'objectius que es plantegen, aquest estudi s'emmarca dins de l'estudi de casos, el qual Yin (1994) defineix com:

“Una investigació empírica que estudia un fenomen contemporani dins del context de la vida real. [...] Una investigació d'estudi de cas tracta exitosament amb una situació tècnicament distintiva en la qual hi ha moltes més variables d'interès que dades observacionals; i, com a resultat, es basa en múltiples fonts d'evidència, amb dades que han de convergir en un estil de triangulació; i, també com a resultat, es beneficia del desenvolupament previ de proposicions teòriques que guien la recol·lecció i l'anàlisi de dades.” (Yin, 1994:13)

Bisquerra (2004:309) defineix l'estudi de casos com *“el mètode d'investigació de gran rellevància per al desenvolupament de les ciències humanes i socials que implica un procés d'indagació caracteritzat per l'examen sistemàtic i en profunditat de casos d'un fenomen, entesos com a entitats socials o entitats educatives úniques”*. En aquest sentit, Stake (1999, citat per Bisquerra, 2004) i Yacuzzi (2005) remarquen que el sentit i importància de l'estudi de casos rau en la particularització, no en la generalització.

A més, Eisenhardt (1989:75, citat per Fernández Núñez, 2006) afegeix que l'estudi de cas serveix per a comprendre les dinàmiques presents en contextos singulars. Per tant, existeix una correlació real entre la mostra de població seleccionada per realitzar l'estudi de cas i els contextos. A més, atenent al fet que existeixen diferents tipologies d'estudi de cas, aquesta recerca és un estudi de cas descriptiu.

Cal afegir, que Bisquerra (2004: 312) tenint en compte Pérez Serrano (1994) cità les característiques de l'estudi de cas des del punt de vista metodològic:

- És particularista: s'orienta a comprendre en profunditat la realitat particular objecte d'estudi.
- És descriptiu: el producte final és una descripció profunda d'un esdeveniment qualitatiu o un individu.
- És heurístic: permet ampliar l'experiència, donar nous significats o confirmar el coneixement que ja se sap.
- És inductiu: formula hipòtesis, descobreix i defineix relacions i conceptes des d'aquest tipus de raonament.

Stake (1999) identifica tres tipologies d'estudi de cas atenent a l'objectiu: estudi intrínsec de casos (no persegueix generar cap teoria ni generalitzar les dades; cerca la comprensió del cas), estudi instrumental de casos (es concep el cas com un instrument per aconseguir altres objectius) i estudi col·lectiu de casos (s'investiga sobre un fenomen general partint de l'estudi de diversos casos) Tenint en compte aquesta teoria, aquesta investigació és un estudi intrínsec de casos atès que pretén donar comprensió dels dos casos que presentem, volem aprendre d'ells i no es persegueix generalitzar les dades ni generar cap teoria.

Cal afegir que Bisquerra (2004:312-313) cita a Pérez Serrano (1994) per tal d'enumerar les característiques de l'estudi de cas des de l'òptica metodològica:

- Particularista: pretén comprendre la realitat particular i singular: un individu, un grup, una organització, etc.
- Descriptiu: el producte final és una descripció en profunditat d'un element (individu o esdeveniment) de caire qualitatiu.
- Heurístic: permet descobrir nous significats, ampliar/confirmar el que ja se sap.
- Inductiu: té com a base aquest tipus de coneixement per tal de crear i construir hipòtesis, descobrir relacions i conceptes a partir de l'anàlisi del sistema on es situa l'objecte d'estudi.

Monroy Cornejo (2009) i Latorre, Del Rincón i Arnal (1996: 237) apunten una sèrie d'avantatges dels estudis de cas en l'ús socioeducatiu, dels quals destaquem:

- Enfocament d'un sol objecte d'estudi. Permet una àmplia recopilació i aprofundiment d'informació a partir de les dades analitzades. A més, és apropiat per a petites recerques, en un temps, context i recursos determinats.
- El desenvolupament d'aquest tipus de recerca comprèn diverses tècniques de recollida de dades, com per exemple, els qüestionaris i les entrevistes.
- Reprodueix la fenomenologia de la mostra mitjançant la descripció.
- Els estudis de cas no serveix per provar hipòtesis, però sí que es poden utilitzar els seus resultats per recerques posteriors.
- És molt funcional i significatiu pel professorat, atès que poden treballar de forma cooperativa i, alhora, afavoreix el desenvolupament professional perquè permet reflexionar sobre la pràctica i la comprensió del cas.
- Requereix la presa de decisions.

Per contra, la mateixa autora esmenta un conjunt de desavantatges de l'estudi de cas (Bisquerra, 2004; Monroy Cornejo, 2009) dels quals destaquem:

- Es requereix bastant temps per a la seva realització.
- L'investigador pot tenir suposats que poden condicionar les interpretacions.
- Es corre el risc que els individus de la mostra enganyin a l'investigador.
- Les notes i els registres poden no representar la realitat. Es guanya en profunditat i es perd en amplitud.
- No estudia relacions causals.
- No es permeten fer generalitzacions.

Cal afegir que per tal d'assolir els objectius abans esmentats i, alhora, augmentar i aproximar-nos a les realitats que estudiarem, emprarem un mètode mixt, el qual abasta el treball i l'anàlisi de dades de tipus qualitatiu i quantitatiu (Hernández Sampieri, Fernández Collado i Baptista Lucio, 2014). Els dissenys mixtos d'investigació han anat adquirint importància dins del camp de les ciències socials i comprèn totes els avantatges dels mètodes qualitatiu i quantitatiu (Pereira, 2011). Alhora, Pereria (2011: 19) al·lega que els mètodes mixtos permeten la combinació de paradigmes per tal que l'investigador pugui apropar-se més a la realitat estudiada.

4.5.1.-Modalitats de l'estudi de cas

Tal i com hem anat desenvolupant en l'apartat anterior, l'estudi de cas fou el mètode o estratègia emprada en aquesta recerca. En aquest sentit, els estudis de cas es poden classificar tenint en compte diferents criteris i aspectes tenint en compte que no existeix una única classificació consensuada. Per aquest motiu, presentarem una taula adaptada a partir dels criteris de diversos autors (Coller, 2000; Stake, 1999; Yin, 2003).

Taula 12. Modalitats de l'estudi de cas

Categoria	Tipus
Depèn del que s'estudia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procés ▪ Objecte
Depèn de l'abast de l'estudi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Específic ▪ Genèric (instrumental o exemplar)
Segons la naturalesa del cas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Polar ▪ Exemplar ▪ Típic ▪ Únic (desviat o teòricament decisiu)
Depèn del tipus de coneixement	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contemporani ▪ Històric ▪ Mixt
Depèn de l'ús del cas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analític ▪ Exploratori
Depenent del número de casos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intrínsec ▪ Explicatiu ▪ Descriptiu
Segons la seva finalitat	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumental ▪ Intrínsec ▪ Col·lectiu
Segons el seu objectiu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exploratori ▪ Explicatiu

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descriptiu
Depenent del número de casos i la unitat d'anàlisi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cas únic d'unitat holística ▪ Cas únic d'unitat incrustada ▪ Casos múltiples d'unitat holística ▪ Casos múltiples d'unitat incrustada
Depenent del tipus de dades recollertes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualitatiu ▪ Quantitatiu ▪ Mixt

Adaptació de diversos autors.

Tenint en compte l'anterior classificació (taula 12) es decidí realitzar un estudi de cas depenent de l'objecte, específic, exemplar, contemporani, exploratori, descriptiu, intrínsec i mixt. En aquest sentit, es dugué a terme un estudi únic d'unitat intrínseca (diverses unitats d'anàlisi dins del cas).

Cal dir que és del tot important fer una justificació coherent i completa de l'elecció del cas (Coller, 2000 Yin, 2003; Yacuzzi, 2005), entenent aquest fet com el primer pas de la seva construcció. Els motius pels quals s'escollí fer un estudi de cas com el present s'explicita a continuació:

- Depenent de l'objecte: És un estudi on es fa recerca sobre una temàtica en un moment concret, no sobre el procés de la mateixa.
- Específic i exemplar: No cerca la generalització; s'estudia l'especificitat del cas en concret: mostra un exemple de casuística del tema.
- Contemporani: Aquesta recerca es basa en el moment actual, tot i que el fonament teòric sigui, en part, històric.
- Exploratori i descriptiu: Pretén conèixer i explorar la realitat del cas i descriure'l.
- Intrínsec: La finalitat de l'estudi és conèixer la realitat intrínseca del cas.
- Mixt: Es combinaran tècniques qualitatives amb quantitatives per tal de complementar les metodologies i obtenir, així, un estudi més ric.

4.6.-L'estudi mixt

Tashakkori i Creswell (2008), Muñoz Poblete (2013: 219) i Guelmes i Nieto (2015) defineixen l'**estudi mixt** com *“procés que recollerta, analitza i vincula dades quantitatives i qualitatives en un mateix estudi, per respondre a un plantejament del problema o per respondre a preguntes d'investigació”*. En aquest sentit, la metodologia mixta permet formular i clarificar a formulació del problema, les formes per fer el seu estudi i teoritzar els problemes d'investigació (Hernández Sampieri, Fernández Collado i Baptista Lucio, 2014).

Tal i com s'ha esmentat, en la metodologia mixta es combinen l'enfocament qualitatiu i quantitatiu de la investigació, fet que fa augmentar la comprensió (és més ràpid) i les possibilitats d'ampliació de l'estudi. Per tant, s'aconsegueix que l'exploració i explotació de les dades sigui millor, afavorint la seva presentació als lectors.

Guelmes i Nieto (2015) ens enumeren i descriuen els avantatges i inconvenients de la recerca mixta, els quals els podem observar en la taula 13:

Taula 13. Avantatges i inconvenients dels dissenys mixts de la investigació

Avantatges	Inconvenients
Les paraules, imatges i la narrativa pot servir per comprendre els números.	Pot ser complex i difícil per a l'investigador barrejar adequadament els dos mètodes.
Els números serveixen per donar precisió i per comprendre les imatges i la narrativa.	Es requereix més temps per a la seva realització.
Se pot respondre a moltes més preguntes.	Pot ésser complicat per alguns investigadors el fet de barrejar i analitzar dades qualitatives i quantitatives en les quals els resultats poden ser aparentment contradictoris.
L'investigador pot utilitzar els avantatges o fortaleses d'un mètode per superar les debilitats o inconvenients de l'altre.	
La convergència de conclusions ajuda a corroborar els resultats.	
La barreja de la metodologia qualitativa i quantitativa produeix un coneixement més ampli.	

Taula adaptada de Castañer, Camerino i Anguera (2013), Guelmes i Nieto (2015) i Hernández Sampieri, Fernández Collado i Baptista Lucio (2014).

Segons Muñoz Poblete (2013) i Guelmes i Nieto (2015) existeixen cinc arguments pels quals és positiu fer una combinatòria de metodologia qualitativa amb quantitativa:

- Iniciació: Permet descobrir noves hipòtesis i la reformulació de preguntes.
- Complementarietat: Cerca la millora i l'aclariment dels resultats recolzant un mètode amb l'altre.
- Desenvolupament: Empra els resultats d'un mètode per desenvolupar l'altre mètode.
- Expansió: Es busca ampliar l'abast de la recerca.
- Triangulació: Es pretén confirmar els resultats de les dades quantitatives i qualitatives.

Basant-se en Tashakkori i Creswell (2007), Angouri (2010) assenyala que existeixen diferents tipus de metodologies mixtes, els quals poden associar un o diversos aspectes que esmentem a continuació:

- Dos tipus de preguntes d'investigació: des de la perspectiva qualitativa i la quantitativa.
- Diferents formes de desenvolupar les preguntes d'investigació: participativa o planificada.
- Dos tipus de mostreig: barrejant els mostreigs paramètrics i no-paramètrics.
- Dos tipus de recol·lecció de dades: emprant instruments des de la perspectiva qualitativa i la quantitativa.
- Dos tipus de dades: numèrics i textuals.
- Dos tipus d'anàlisi de dades: estadístics i temàtics.
- Dos tipus de conclusions: des de la perspectiva qualitativa i quantitativa.

En aquest estudi s'empraran dos tipus de recol·lecció de dades (qüestionaris versus entrevistes i anàlisi documental), dos tipus de dades, dos tipus d'anàlisi de dades i dos tipus de conclusions.

A més, la mateixa autora i Baltar i Gentile (2012) afirmen que la triangulació de dades és fonamental pels dissenys d'investigació mixts, atès que permet comprendre millor les preguntes d'investigació i els contextos. Alhora, Dörnye (citada a Angouri, 2010) assenyala que la triangulació de dades permet comprendre de forma més satisfactòria els fenòmens, en tant que les dades convergent o divergent en el moment de realitzar la triangulació. Alhora, la triangulació permet augmentar la credibilitat i la confiança de l'estudi (Muñoz Aguirre, 2011). Dörnye (citada a Angouri, 2010) enumera quatre tipus de triangulació:

- Triangulació de les dades: aplicar més d'un mètode de mostreig.
- Triangulació d'investigadors: participa més d'un investigador.
- Triangulació teòrica: utilitzar més d'una postura teòrica.
- Triangulació metodològica: emprar més d'una metodologia.

En el present estudi s'emprarà la triangulació teòrica i metodològica.

Existeixen tres tipus de modalitats de metodologia mixta: model de dos etapes, disseny seqüencial i disseny d'enfocament predominant (Hernández Sampieri, Fernández Collado i Baptista Lucio, 2014). En aquesta investigació s'emprà la modalitat de disseny de dos etapes. Aquesta tipologia de modalitat mixta, és la més coneguda de les quatre abans esmentades i consisteix en combinar els avantatges i fortaleces de les metodologies qualitatives i quantitatives per obtenir dades complementàries sobre un mateix objecte d'estudi. Així, l'investigador contrasta i compara les dades obtingues per les dues metodologies. Cal esmentar que aquest estudi es realitza en dues etapes en les quals, dins d'una mateixa recerca s'aplica primer un enfocament i després l'altra, de forma

independent o no i, en cada etapa, se segueixen les tècniques corresponents a cada enfocament (Guelmes i Nieto, 2015).

Figura 5. Disseny triangulat

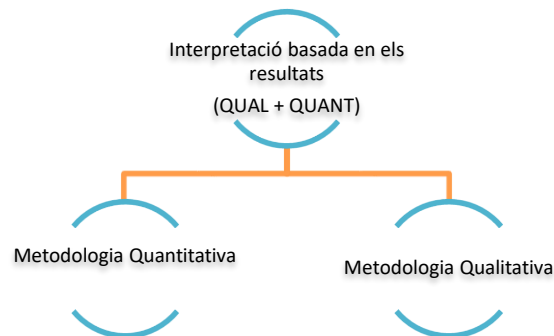


Figura adaptada de Pereira Pérez (2011) i Castañer, Camerino i Anguera (2013).

Tal i com hem esmentat, la metodologia mixta la componen els enfocaments qualitatiu i quantitatiu. Per tant, els descriurem breument.

En primer lloc, la finalitat de **la metodologia qualitativa** és “comprendre com es subjectes experimenten, perceben, creen, modifiquen i interpreten la realitat educativa en la que es troben immersos (Latorre, Rincón i Arnal, 1996:90). En aquest sentit, McMillan i Schumacher (2005:44) afirmen que la recerca qualitativa consisteix en “un estudi en profunditat mitjançant la utilització de tècniques cara a cara per recollir les dades de la gent en els seus escenaris naturals”. Així, es pretén interpretar els fenòmens segons els termes de significats que la gent li donen. A més, els mateixos autors afegeixen que l’objectiu principal d’aquest mètode d’investigació és realitzar afirmacions generals sobre les relacions entre les categories mentre es descobreixen models en les dades.

Cal afegir que seguint la línia de diversos autors com Latorre, Rincón i Arnal (1996) i Bisquerra (2004), la realitat des de la investigació qualitativa s’investiga recurrent als punts de vista dels subjectes que s’impliquen en les diferents situacions educatives estudiades per tal de donar cobertura a la subjectivitat i la implicació personal de l’investigador.

Per últim, algunes de les tècniques qualitatives més concurrents són l’observació participant, les entrevistes, les notes de camp o els relats. En aquest sentit, en el present estudi s’empraran les entrevistes (entrevistes a un individu i grups de discussió) i els relats (anàlisi documental).

En segon lloc, Cabrero i Martínez (1996), Hueso i Cascant (2012), Hernández Sampieri, Fernández Collado i Baptista Lucio (2014) i Monje (2011) defineixen la **metodologia quantitativa** afirmant que:

“La metodologia quantitativa usualment parteix de cossos teòrics acceptats per a comunitat científica amb base en els quals formula hipòtesis sobre relacions esperades entre variables que formen part del problema que s’estudia. La seva constatació es realitza mitjançant la recol·lecció d’informació quantitativa orientada per conceptes empírics mesurables, derivats dels conceptes teòrics amb els que se construeixen hipòtesis conceptuals.” (Monje, 2011: 13).

Així, la recollida de dades i el seu anàlisi té la finalitat de determinar el grau de relacions previstes entre les variables de l’estudi, el qual segueix el procediment hipotètic-deductiu que s’inicia amb la formulació d’hipòtesis.

A més, la metodologia quantitativa cerca l’objectivitat i la quantificació a partir de l’estudi de les característiques d’un gran nombre de subjectes. D’aquesta forma, sorgeixen lleis explicatives dels esdeveniments, assenyalant les relacions de causalitat (Monje, 2011). Alhora, les esmentades explicacions se contrasten amb la realitat factual. Així, la concordança amb la mateixa defineix la veracitat i objectivitat del coneixement. D’aquesta forma, tal i com afegeixen Hueso i Cascant (2012), la realitat social esdevé única, observable i respon a regularitats (lleis universals).

Per últim, algunes tècniques de recollida de dades característiques dels estudis quantitius són (SIS Reserach, 2015): les enquestes i els experiments. Emperò, dins de l’àmbit educatiu destaquem (Pita i Pértegas, 2002; Bisquerra, 2004): enquestes extensives, experiments d’ensenyament-aprenentatge, les proves estandarditzades, la intervenció docent o el currículum.

Per últim, a continuació es pot observar una taula que aplega la relació de diferències entre els estudis qualitius i quantitius:

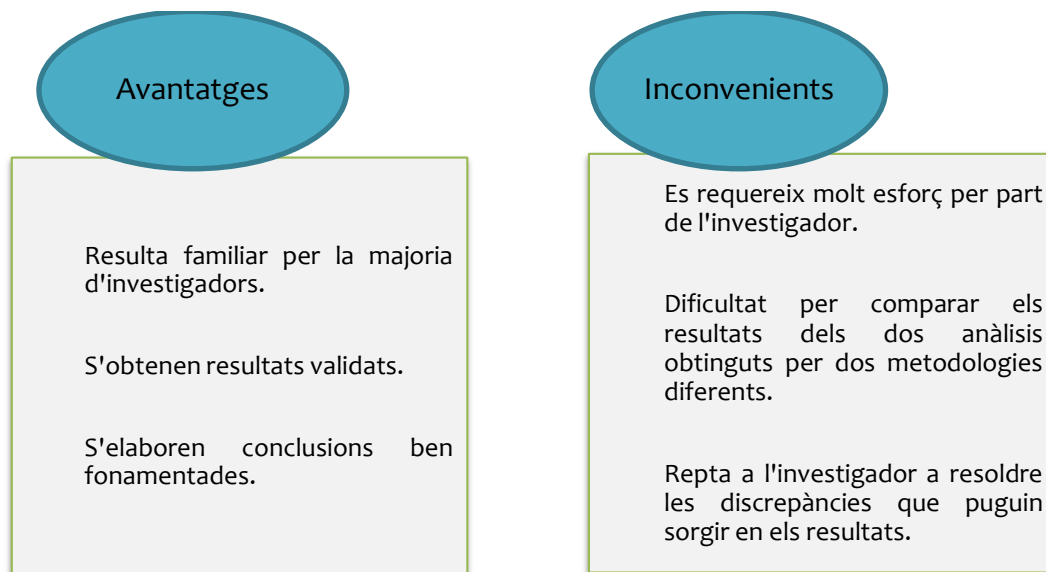
Taula 14. Diferències entre la investigació qualitativa i quantitativa

Investigació qualitativa	Investigació quantitativa
Se centra en la fenomenologia i la comprensió.	Es basa en la inducció probabilística del positivisme lògic.
Observació naturista sense control.	Medició penetrant i controlada.
Subjectiva.	Objectiva.
Inferències en les dades.	Inferències més allà de les dades.
Exploratòria, inductiva i descriptiva.	Confirmatòria, inferencial i deductiva.
Orientada al procés.	Orientada al resultat.
Dades riques i profundes.	Dades sòlides i repetibles.
No es pot generalitzar.	Generalitzable.
Holística.	Particularista.
Realitat dinàmica.	Realitat estàtica.

Taula adaptada de Cabrero i Martínez (1996), Pita i Pértegas (2002), Hernández Sampieri, Fernández Collado i Baptista Lucio (2014) i SIS Research (2015).

En la figura 6, s'enumeren i descriuen els avantatges i inconvenients d'un disseny triangulat per dos etapes (Pereira Pérez, 2011; Guelmes i Nieto, 2015).

Figura 6. Avantatges i inconvenients del disseny mixt en dos etapes



4.7.-Disseny metodològic

Fins ara hem relatat els objectius que es pretenen assolir, l'enfocament i la justificació de la recerca i, per tant, ara cal concretar la forma de dur-la a terme.

Tal i com hem anat esmentant, teníem clar que la recerca havia de girar entorn a (veure relació d'objectius de recerca i tòpics/dimensions de la taula 17):

- Experiència docent en pedagogia preventiva sobre la mort.
- Metodologies i estratègies d'aprenentatge emprades per dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort.
- Continguts utilitzats per treballar un programa pedagògic sobre la mort.
- Recursos didàctics per treballar la pedagogia preventiva sobre la mort a l'aula.
- Percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort.
- Necessitats formatives sobre la pedagogia preventiva sobre la mort.
- Necessitat de l'existència d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort com a eix transversal a l'Educació Primària.
- Tabú social i professional de la mort.

Per tal d'aproximar-nos a la realitat, detectar les necessitats de formació i de recursos (programa pedagògic sobre la mort a l'escolaritat primària) vàrem decidir recollir dades

dels alumnes de quart del grau d'Educació Primària de la Universitat de Lleida i de mestres en actiu de diferents escoles públiques de Lleida. El motiu pel qual es trià la mostra dels estudiants de quart de grau en EP de la UdL és perquè tenen una visió globalitzada de tots els continguts que s'ensenyen al llarg de la carrera, per contra dels alumnes dels cursos anteriors que solen tenir una visió parcial. Alhora, els motius pels quals triarem la mostra de mestres en actiu d'escoles públiques de la ciutat són:

1. Les escoles públiques són laiques; contràriament a moltes de concertades i privades que poden ésser religioses.
2. El fet que els mestres siguin en actiu ens permetrà tenir una visió més actualitzada de com es troba l'estat de la qüestió en l'actualitat al territori lleidatà.

Es va establir que el mètode d'estudi tindria un enfocament mixt, atès que aplega els avantatges dels dissenys qualitatius i quantitius (Rodríguez, Pozo, Gutiérrez, 2006; Pereira Pérez, 2011; Hortigüela, Pérez-Pueyo i Hernando, 2014). En aquest sentit, calia decidir els instruments de recollida de dades que permetria l'aproximació a la realitat. Emperò, la idiosincràsia d'aquesta recerca motivà a la nostra adaptació als contextos seleccionats (Universitat de Lleida i escoles de la mateixa ciutat) i, per tant, varem dissenyar els instruments de recollida de dades pel treball de camp.

En primer lloc, durem a terme un **anàlisi documental** de cinc propostes seleccionades (projectes o unitats didàctiques), atès que considerem que aquest estudi proporcionarà informació sobre allò que s'ha estat fent a les escoles en l'àmbit de la pedagogia preventiva sobre la mort a les escoles. La recerca no parteix de zero i per analitzar les consideracions dels experts, mestres en actiu i futurs mestres de quart de grau en Educació Primària, cal saber què s'ha proposat prèviament.

Dulzaides i Molina Gómez (2004) defineixen l'anàlisi documental com:

“Forma d'investigació tècnica, un conjunt d'operacions intel·lectuals, que busquen descriure y representar els documents de forma unificada i sistemàtica per facilitar la seva recuperació. [...] El tractament document significa extracció científic-informativa, una extracció que es proposa ésser un reflex objectiu de la font original, però que, esbiaixa els nous missatges subjacents en el document”. (Dulzaides i Molina Gómez, 2004:2)

Altres autors com McMillan i Schumacher (2005) consideren que l'anàlisi documental és un factor o element de la recollida d'artefactes. Segons els mateixos autors, els artefactes d'un grup o institució poden tenir les següent formes: documents personal o oficials i objectes.

Per últim, McMillan i Schumacher (2005) al·leguen que un dels factors característics més importants de l'anàlisi de documents és que no és necessària la interacció directa de l'investigador amb els participants de la recerca.

En aquesta investigació sobre pedagogia preventiva sobre la mort a l'escola, analitzarem els següents documents:

- Badia, M. (2015). *T'ho prometo*.
- Giralt, J. (1998). *Valors i felicitat: educar per l'acceptació del fracàs, el sofriment, la pèrdua i la mort*.
- Larrull, C. (2005). *Antropologia de la mort i el dol*.
- Nolla, A. (2000). *Pedagogia de la vida i de la mort: eines d'acció tutorial i propostes didàctiques per a l'Educació Primària*.
- Palol, I. (2013). *Treballem la mort i el dol a l'escola. Activitats per treballar la mort a l'aula de CI*.

Així, els codis que s'empraran per anomenar cada un dels documents seran els que es mostren a la taula 15.

Taula 15. Codis de l'anàlisi documental

Autor	Títol	Codi
Badia, M.	<i>T'ho prometo</i>	AD1
Giralt, J.	<i>Valors i felicitat: educar per l'acceptació del fracàs, el sofriment, la pèrdua i la mort</i>	AD2
Nolla, A.	<i>Pedagogia de la vida i de la mort: eines d'acció tutorial i propostes didàctiques per a l'Educació Primària</i>	AD3
Larrull, C.	<i>Antropologia de la mort i el dol</i>	AD4
Palol, I.	<i>Treballem la mort i el dol a l'escola. Activitats per treballar la mort a l'aula de CI</i>	AD5

Elaboració pròpia.

Per tal d'ampliar l'aproximació de l'objecte d'estudi i possibilitar la triangulació de dades, vam decidir desenvolupar una tècnica que ens pogués permetre arribar a una gran quantitat d'informants dels alumnes de quart d'Educació Primària de la Universitat de Lleida i mestres en actiu de la mateixa ciutat. Per aquest motiu, decidirem dissenyar i emprar els **qüestionaris**.

Segons Casas, Repullo i Donado (2003a) i Schumacher i McMillan (2005), el qüestionari com una tècnica de recollida de dades quantitatives molt emprada pels següents motius:

- És econòmic.
- Els subjectes d'estudi responen les mateixes preguntes.
- Assegura l'anonimat.
- Permet l'aplicació massiva i l'obtenció d'informació sobre moltes qüestions alhora.

A més, autors com Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans (1995: 207) defineixen el qüestionari com “Un dels instruments d’ús més universal en el camp de les Ciències Socials i consisteix en una sèrie de preguntes o ítems referits a un determinat problema o qüestió sobre el qual es desitja investigar i les respostes del qual han de contestar-se per escrit.”

Durant la planificació i disseny del qüestionari es varen tenir en compte diversos factors. Davidson (1970, citat a Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans, 1995) proposa tretze passos i fases a tenir en compte per tal de dissenyar i aplicar el qüestionari.

Taula 16. Codis de l’anàlisi documental

Planificació del qüestionari
1. Definir els objectius.
2. Decidir la informació que es desitja obtenir.
3. Revisió de la informació referent a la temàtica.
4. Decidir: dades a recollir i anàlisi de la mostra.
5. Avaluar els recursos personals, temps...
6. Elecció de la mostra.
7. Elecció del mètode de l’enquesta.
8. Estructura de les preguntes.
9. Disseny del qüestionari.
10. Elecció del mètode de recollida de dades.
11. Aplicació pilot.
12. Rectificar el qüestionari i la mostra
13. Aplicació

Adaptat de Davidson, 1970 (citat a Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans, 1995).

Ahora, cal tenir molt en compte la importància de tenir clara la finalitat del qüestionari per tal de delimitar el propòsit general com les àrees específiques que compondran el contingut (Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans, 1995). Després de delimitar el objectiu que perseguirà el qüestionari, varem reflexionar sobre l’elaboració dels enunciats que la mostra hauria de respondre. En aquest sentit, algunes orientacions per redactar els ítems i preguntes del qüestionari (Martín Arribas, 2004) són:

- Emprar preguntes breus i fàcils de comprendre.
- No utilitzar paraules que puguin induir una reacció estereotipada.
- No redactar preguntes en forma negativa.
- Evitar l’ús de la interrogació <<per què>>.
- No formular preguntes en les que una de les alternatives de resposta sigui tan desitjable que difícilment pugui reutilitzar-se.
- Evitar preguntes que obliguin a fer càlculs o esforços de memòria.

Alhora, respecte a la tipologia d'ítems del qüestionari McMillan i Schumacher (2005: 240) ens ofereixen una sèrie d'orientacions sobre la redacció de les preguntes i els enunciats:

- Format obert o tancat:

En els ítems de format obert els subjectes de la mostra poden escriure resposta que considerin. En canvi, en els ítems de resposta tancada, l'individu ha de marcar una de les respostes que l'investigador ha determinat de forma prèvia.

- Ítems d'escala valorativa:

El format d'aquesta tipologia d'ítems està compost per una pregunta o enunciat, seguida d'una escala de respostes possibles. Habitualment, l'escala Likert és la més emprada, en la qual el subjecte ha de marcar el grau d'acord i/o desacord amb una pregunta o enunciat. Les avantatges que presenta l'escala Likert són l'elaboració senzilla, els ítems són "fragments" dimensionals de l'actitud i la seva fiabilitat i validesa són molt elevades (Ospina, Sandoval, Aristizábal i Ramírez, 2005; Chiva Sanchís i Ramos Santana, 2015). L'escala Likert té una variable, la qual s'anomena escala diferencial "semàntic". Aquesta tipologia d'escala proporciona al subjecte dos adjectius als extrems de la línia, de forma que l'individu ha d'inclinar-se cap a un dels dos extrems.

- Ítems d'ordenació:

Els informants han d'ordenar les respostes seguint el criteri de la importància que li puguin donar a les respostes proporcionades prèviament per l'investigador.

- Ítems de resposta múltiple:

En aquesta tipologia d'ítems, el subjecte ha de respondre triant entre un número d'opcions de respostes, de les quals pot marcar una o varies opcions.

Per tal de dur a terme aquesta investigació referent a la pedagogia preventiva sobre la mort a l'escola, el qüestionari que es realitzarà està format per ítems de format tancat (sí o no) i d'altres en format escala valorativa. Cal dir, que en algunes preguntes tancades, varem considerar necessari ampliar els enunciats amb una pregunta complementària oberta, per tal que l'informant pogués especificar i personalitzar més la resposta. D'aquesta forma, varem considerar que s'ajustaria i adaptaria a la millor forma per tal de recollir la informació que varem determinar i, alhora, agilitzaríem el procés de resposta dels informants.

Per últim, la tercera tècnica de recollida de dades que ens permetrà investigar l'objecte d'estudi és l'**entrevista** (tant a nivell individual, en la qual s'aprofundeix en l'apartat 4.7.2.1; com els grups de discussió, en els quals s'aprofundeix en l'apartat 4.7.2.2). Mitjançant

aquesta tècnica de recollida de dades pretenem aprofundir en la informació que poden aportar els subjectes entrevistats sobre els elements que són objecte del nostre estudi. A més, varem decidir entrevistar a experts sobre el tractament de la mort i el dol i, a més, realitzarem grups de discussió amb alumnes de quart de grau d'Educació Primària de la Universitat de Lleida i amb mestres en actiu. Tanmateix, aquets fet el desenvoluparem més endavant.

Fernández Carballo (2001; 14) defineix l'entrevista dins de l'anàlisi qualitativa com un dels instruments més emprats per recollir informació sobre l'objecte d'estudi i, a més, afegeix que: *“és un model que propicia la integració dialèctica subjecte-objecte considerant les diverses interaccions entre la persona que investiga i l'objecte investigat. Es busca comprendre, mitjançant l'anàlisi exhaustiu i profund, l'objecte de recerca dins d'un context únic sense pretendre generalitzar els resultats.”*

L'entrevista i el seu buidatge ens permetrà, tal i com afirma Anguera (1986) i Fernández-Carballo (2001), adquirir “conceptes sensibilitzadors” que s'empraran per recollir i organitzar les dades.

Cal afegir que les entrevistes tenen diferents tipus de classificacions, atenent a diversos factors (Anguera, 1986; Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans, 1995; Vargas Jiménez, 2012):

Grau d'estructuració o apertura:

- Entrevista estructurada: Es responen les preguntes que han estat preestablertes prèviament, les quals tenen un límit de categories per resposta. És a dir, són entrevistes rígides i sistematitzades.
- Entrevista no-estructurada: L'esquema de preguntes no ha estat definida de forma prèvia i les preguntes són obertes. És a dir, l'informant haurà de construir la seva pròpia resposta, fet que possibilitarà l'extracció de més informació. En aquest sentit, aquesta tipologia d'entrevistes ens permetrà obtenir informació en profunditat, difícilment observable i, a més, podem extreure informació no-prevista de la nostra investigació.

Grau de directivitat o direcció:

- Entrevista dirigida: L'entrevistador ha de tenir molt clars els tòpics a ser explorats o investigats durant l'entrevista.
- Entrevista no-dirigida: Es duu a terme l'entrevista amb una petita guia o unes preguntes. D'aquesta forma, ls entrevistats expressen lliurement els seus sentiments, emocions, percepcions, etc.

Quantitat de participants o informants:

- Entrevista a una persona.
- Entrevista a diverses persones; és a dir, a un grup.
- Entrevista a diversos grups de persones.

Després d'haver fet una descripció del què suposa realitzar una entrevista en la investigació qualitativa, cal tenir en compte les persones a entrevistar. A aquests informants, se'ls anomena mostreig, dels quals Anguera (1986) i Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans (1995), distingeixen dos tipus:

- Mostreig opinàtic: els informants són seleccionats seguint un o diversos criteris de selecció.
- Mostreig aleatori: per tal d'assegurar la representativitat de la mostra, se seleccionen els subjectes de forma aleatòria.

Per tal de fer la recerca sobre aquest estudi, vam prendre les següents decisions sobre les entrevistes que es durien a terme. En primer lloc, realitzarem entrevistes semiestructurades, les quals permetran a l'informant expressar-se amb llibertat i sense limitacions. Alhora, vàrem decidir dur a terme l'entrevista a una sola persona (experts en la temàtica del dol i la mort) i convocar dos grups de discussió: un amb mestres en actiu i l'altre amb alumnes de quart de grau d'Educació Primària. D'aquesta forma, preteníem obtenir dades de caire més reflexiu amb diferents tipologies d'informants, fet que enriquiria la triangulació de dades. Per últim, el tipus de mostreig fou opinàtic, atès que es cercaren diferents tipus de professionals i experts de la temàtica, alhora que s'escollí els alumnes de la promoció 2013-2017 de quart de grau d'Educació Primària de la UdL i els mestres en actiu de les escoles públiques de Lleida.

4.8.-Triangulació de dades

Hem dissenyat una matriu d'informació on es pot observar la relació que existeix entre els diferents instruments de recollida de dades, els informants i l'objecte de d'estudi.

Taula 17. Matriu d'informació. Relació entre els objectius i tòpics/dimensions amb els instruments, els informants i les fonts d'informació de l'estudi

OBJECTIUS I TÒPICS DE LA RECERCA		INSTRUMENTS	FONTS D'INFORMACIÓ					
			Anàlisi documental	Qüestionaris		Entrevistes	Grups de discussió	
		Protagonistes/ Context	Unitats didàctiques/Projectes N=5	Mestres N=122	Estudiants N=124	Experts N=12	Mestres N=7	Estudiants N=7
		ASPECTES OBJECTE D'ESTUDI: TÒPICS/DIMENSIONS						
4.Detectar les pràctiques didàctiques dels mestres en actiu en referència a la pedagogia preventiva sobre la mort.		Experiència docent en pedagogia preventiva sobre la mort.		X		X	X	
4.Detectar les pràctiques didàctiques dels mestres en actiu en referència a la pedagogia preventiva sobre la mort.		Metodologies i estratègies d'aprenentatge emprades per dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort.	X	X		X	X	
4.Detectar les pràctiques didàctiques dels mestres en actiu en referència a la pedagogia preventiva sobre la mort.		Continguts utilitzats per treballar un programa pedagògic sobre la mort.	X	X	X	X	X	X
3.Conèixer les percepcions i les necessitats formatives dels mestres en actiu i del professorat en formació sobre la		Recursos didàctics per treballar la pedagogia preventiva sobre la mort a l'aula.	X	X	X	X	X	X

pedagogia preventiva sobre la mort.								
3. Conèixer les percepcions i les necessitats formatives dels mestres en actiu i del professorat en formació sobre la pedagogia preventiva sobre la mort.	Percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort.		X	X	X	X	X	X
3. Conèixer les percepcions i les necessitats formatives dels mestres en actiu i del professorat en formació sobre la pedagogia preventiva sobre la mort.	Necessitats formatives sobre la pedagogia preventiva sobre la mort.		X	X		X	X	X
3. Conèixer les percepcions i les necessitats formatives dels mestres en actiu i del professorat en formació sobre la pedagogia preventiva sobre la mort.	Necessitat de l'existència d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort com a eix transversal a l'Educació Primària.	X	X	X	X	X	X	X
5. Delimitar propostes generals per al desenvolupament d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort.	Propostes per al disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort	X	X	X	X	X	X	X
1. Revisar i debatre aportacions existents sobre la mort i el dol infantil i juvenil des dels àmbits de la pedagogia, la sociologia, la psicopedagogia i la	Tots els objectes d'estudi: tòpics/dimensions i discussió							

filosofia.		
2. Analitzar els resultats de la investigació en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort.		

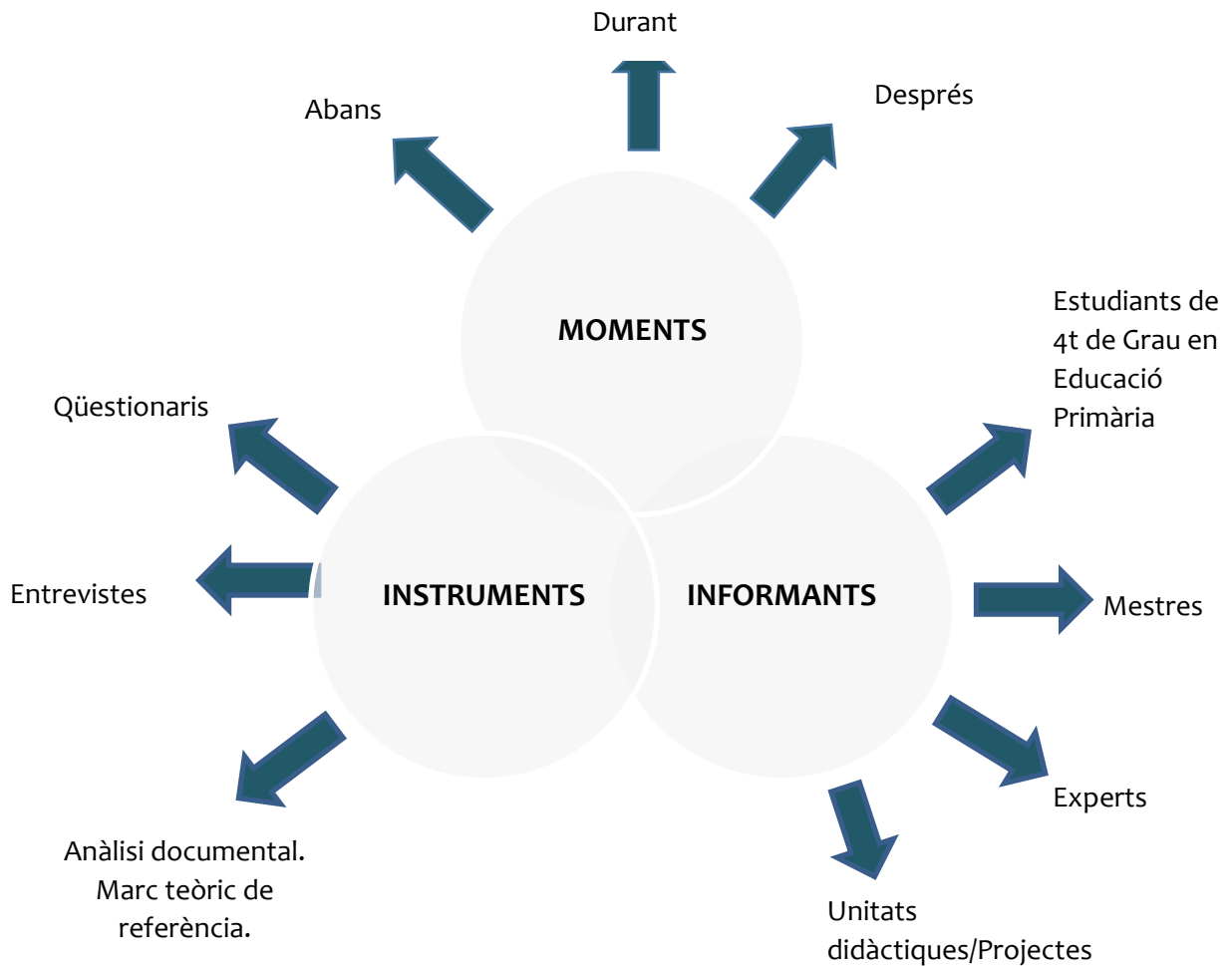
Font: Elaboració pròpia

Per tal de dur a terme el procés de triangulació de dades, tal i com hem esmentat, vam emprar els següents instruments de recollida de dades: entrevistes i grups de discussió, qüestionaris i anàlisi documental.

A més, aquests instruments es van emprar en diferents moments d'aquest estudi (veure figura 7):

- Abans: entrevistes a experts i anàlisi documental de programes pedagògics sobre la mort.
- Durant: qüestionaris a mestres en actiu i alumnes de quart de grau d'Educació Primària..
- Després: grups de discussió amb alumnes de quart de grau d'Educació Primària de la UdL i mestres en actiu de les escoles de Lleida.

Figura 7. Procés de triangulació de dades



Elaboració pròpia.

Lincoln i Guba (1985) proposen quatre termes per tal de valorar la recerca realitzada, els quals han estat emprats en l'estudi que ens ocupa.

Taula 18. Criteris de validesa

Terme	Lincoln i Guba (1985)
Validesa interna	Credibilitat
Validesa externa (generalització/transferibilitat)	Transferibilitat
Fiabilitat	Dependència
Objectivitat	Confirmabilitat

Taula adaptada de Lincoln i Guba (1985) i Sandín-Esteban (2000).

Els termes de la taula 18 s'exposen a continuació:

- **Credibilitat:** Paral·lela a la validesa interna. Segons Lincoln i Guba (1985) la credibilitat s'aconsegueix quan l'investigador recull informació que pels informants pensen i senten.
- **Validesa externa/generalització/transferibilitat:** Possibilitat d'aplicar i/o estendre la recerca i els seus resultats en un altre context.
- **Fiabilitat:** Grau en que les respostes són independents al context.
- **Objectivitat:** Imparcialitat de l'investigador davant la recerca i els seus resultats.

Ahora, hem emprat un altre mètode per millorar la validesa del nostre estudi: revisió per part dels participants (Latorre, Del Rincón i Arnal, 1996; McMillan i Schumacher, 2005). En aquest sentit, vàrem demanar a les persones entrevistades, mitjançant l'entrevista individual i els grups de discussió, que revisessin les transcripcions dutes a terme de les esmenades entrevistes. D'aquesta forma preteníem que les representacions de les entrevistes fossin el més exactes possibles. Així, el procés i els recursos emprats per demostrar la validesa de l'estudi, als resultats i a les conclusions es resumeixen en la taula 19.

Taula 19. Criteris per donar validesa a l'estudi

Criteri	Estratègia	Aplicació a l'estudi
Valor de veritat	Judici crític d'experts	Directors de tesi i lectors externs.
	Triangulació	Entrevistes, qüestionaris, grups de discussió i anàlisi documental.
	Recollida de material	Durant la recerca, en les transcripcions i en el diari de camp.
	Comprovació dels participants	Després de cada entrevista i grup de discussió.
	Adequació referencial	Revisió periòdica de l'esquema general i del procés.
	Comprovació posterior dels participants	En el lliurament de l'informe final.
Consistència	Mètodes sobreposats	Triangulació de participants: mestres en actiu, estudiants de 4en Educació Primària i experts en pedagogia de la mort.
	Rèplica pas a pas	Revisió constant del procés i del material recollit
	Observador extern	Directors de la tesi
Neutralitat	Triangulació	Intergrup al (entre el mateix grup d'informants) i intragrupal (contrast amb dos grups d'informants). Saturació.
	Rigor metodològic	
	Exercici de reflexió	Diari d'investigació.

		Reflexió i contrast constant amb companys. Revisions constants dels directors de la tesi.
	Confirmabilitat	Directors de la tesi. Lectors externs.

Elaboració pròpia.

4.9.-Població i mostra

Tal i com hem esmentat anteriorment (veure apartat 5.3), aquesta tesi es realitza dins del marc del paradigma interpretatiu agafant essències del paradigma sociocrític. En aquest sentit, cal dir que dins d'aquests paradigmes es parla dels conceptes de població i mostra en relació als subjectes o objectes en els quals se centra l'estudi. Emperò, cal matisar que durem a terme un estudi de casos, en els quals es tracta el concepte de fonts d'informació, enteses com *“Les fonts de dades acaben generant informació que es recull mirant, preguntant o examinant en una combinació de múltiples estratègies qualitatives seleccionades per la seva pertinència per a l'estudi: l'observació formal o informal, les entrevistes en les seves diferents modalitats, l'anàlisi documental i l'estudi de documents personals són algunes de les més rellevants.”* (Bisquerra, 2004: 317). D'aquesta forma, podem trobar dos tipus de fonts d'informació (Mcmillan i Schumacher, 2005: 536):

- Font primària: testimoni escrit o oral d'un participant, d'un testimoni o un registre realitzat per un mitjà de comunicació present en el moment de la investigació: gravadora, fotografia, vídeo, transcripció, etc.
- Font secundària: registre o testimoni de qualsevol que no hagi sigut testimoni presencial o participant en el moment de la investigació.

El principal criteri emprat per accedir a les fonts d'informació, fou localitzar les escoles públiques d'Educació Primària de la ciutat de Lleida que estiguessin disposades a participar en el nostre estudi. Per fer-ho vaig tenir el privilegi d'ésser assessorada pels membres del grup de recerca EDO-UdL, els quals foren mestres i han dut a terme estudis en diferents contextos d'educació formal. Per tant, tenint en compte els consells que em donaren i seguint el criteri que els centres foren d'ensenyament públic, es seleccionaren en un primer moment els 26 centres educatius públics d'educació primària de la ciutat de Lleida.

Pel que fa a la tria de unitats didàctiques i projectes per dur a terme l'anàlisi documental, es realitzà una cerca intensiva d'unitats didàctiques i projectes en l'àmbit català que tractessin de forma preventiva la pedagogia de la mort a l'Educació Primària (veure apartat 5.4) i que fossin d'accés obert. Aquest últim criteri considerarem que era de gran importància, atès que la difusió de la temàtica que ens ocupa i la visibilització de programes pedagògics escolars pot possibilitar la iniciativa a implementar-los per part de diversos docents i centres

educatius. Els diferents projectes i unitats didàctiques. D'aquesta forma, recol·lectarem 5 unitats didàctiques i projectes amb les següents característiques:

- S'han trobat 5 documents amb unitats didàctiques.
- S'han trobat 0 documents amb projectes.
- Abasten els següents cicles: Cicle Inicial, Cicle Mitjà i Cicle Superior d'Educació Primària.

Emperò, tot i que durem a terme una recerca basada en l'estudi de casos i, per tant, hauríem de parlar de fonts d'informació, en certs aspectes no té sentit realitzar aquesta discriminació. El motiu base és el fet d'emprar els qüestionaris com a instrument de recollida de dades quantitativa. Per tant, aquesta dada ens permetrà emprar els conceptes de població i mostra en referir-nos a aquesta part de la investigació.

Els estudis realitzats dins del paradigma interpretatiu (en el nostre cas, amb matisos sociocrítics), no tenen la finalitat de generalitzar resultats, sinó que: *“se centrem en la descripció i comprensió d'allò que és únic i particular del subjecte més que en la part generalitzable; pretenen desenvolupar coneixement idiogràfic i accepten que la realitat és dinàmica, múltiple i holística, alhora que qüestionen l'existència d'una realitat valuosa per ésser analitzada”* (Latorre, Del Rincón, Arnal, 1996: 41).

Cal dir que el mostreig està format per una sèrie d'elements, els quals defineix Fox (1981: 367-369):

- Univers: S'especifiquen els possibles subjectes o mesures d'una tipologia determinada.
- Població: Fa referència a la part de l'univers a la qual l'investigador pot accedir.
- Mostra convidada: Se seleccionen tots els possibles elements de la població als quals se'ls hi demana que formin part de la investigació.
- Mostra acceptant. Part de la mostra convidada de la qual accepta participa en l'estudi.
- Mostra productora de dades. Part de la mostra acceptant que produeix dades.

D'aquesta forma, en primer lloc es determinà l'univers amb els possibles informants per, després, extreure'n la població i la mostra. Donat que l'objectiu general de la recerca és Analitzar les percepcions, les necessitats formatives i les actuacions dels mestres en actiu i dels estudiants de grau en Educació Primària enfront la pedagogia preventiva sobre la mort, de forma conseqüent el context serà la universitat i els centres d'Educació Primària. Per tant, formen part de la població els mestres en actiu de les escoles i els estudiants de grau en Educació Primària.

Cal dir que existeixen diferents titularitats de centres d'Educació Primària: públics, privats i concertats. Aquest estudi es centrà en els centres públics per tal d'assegurar-nos la diversitat i la laïcitat dels centres. Habitualment, les escoles concertades i privades tenen

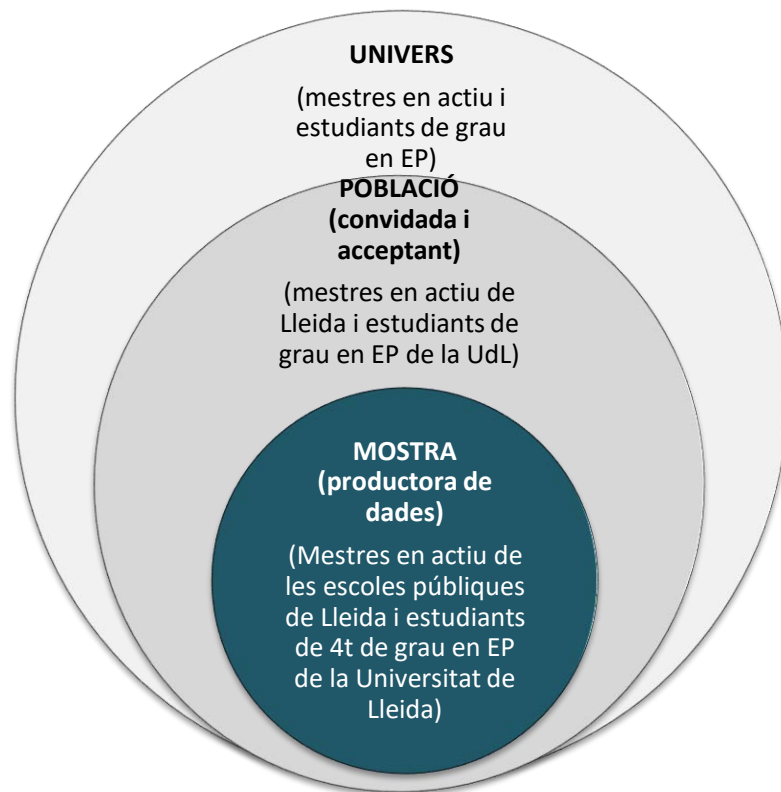
una ideologia religiosa molt clara i determinada i, a vegades, la diversitat cultural i religiosa no està del tot assegurada. Altrament, es seleccionà els estudiants de 4t curs del grau en Educació Primària, atès que tenen una visió més generalitzada dels estudis i continguts que s'imparteixen durant la carrera. Per tant, els altres tres cursos es descartaren de la població, ja que tindrien una visió molt fragmentària i incompleta.

En definitiva, la població està constituïda pels mestres en actiu d'escoles d'EP públiques i els estudiants de 4t de grau en Educació Primària.

Cal afegir que el concepte que determina quina part de la població serà representada en la recerca és el mostreig. Aquest es realitza per la manca de temps, la impossibilitat econòmica i/o mitjans per accedir a tots els subjectes. En aquest sentit, cal dir que existeixen cinc etapes en el procés de mostreig que cal tenir en compte, el qual es podrà observar en la figura 8 (Fox, 1981: 367-369):

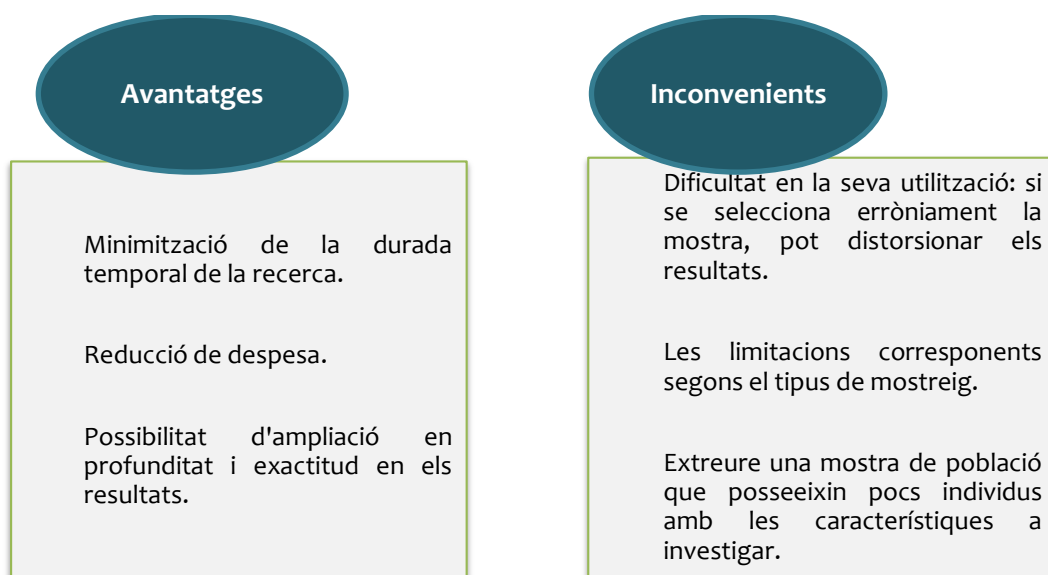
1. Selecció de l'univers segons la problemàtica objecte d'estudi i determinació de la població (part de l'univers a la qual l'investigador té accés).
2. Tot seguit, es reflexiona sobre la grandària mostral que l'investigador necessita per dur a terme la investigació, selecciona la mostra i els hi demana que participin en l'estudi.
3. La part de la mostra convidada que decideix acceptar forma part de la mostra acceptant en la qual l'investigador aplicarà les tècniques de recollida de dades que decideixi implementar.
4. Per últim, la part de la mostra acceptant que realment produirà dades, formarà part de la mostra productora de dades. Aquesta permetrà que l'investigador analitzi les dades produïdes per tal d'extreure conclusions.

Figura 8. Adaptació de la representació de la població i la mostra objecte del present estudi



En la figura 9 es sintetitzen els avantatges i inconvenients que comporta emprar el mostreig (Latorre, Del Rincón i Arnal, 1996: 79):

Figura 9. Adaptació dels avantatges i inconvenients que comporta el mostreig



Cal dir que existeixen dos tipus de mostreig: mostreig probabilístic i mostreig no-probabilístic (Latorre, Del Rincón i Arnal, 1996: 80; McMillan i Schumacher, 2005: 82).

En primer lloc, el mostreigs probabilístics fan referència a aquells en els quals tots els membres d'una població tenen les mateixes possibilitats per ésser triats i, així, formar part de la mostra. Aquest tipus de mostreig té les següents modalitats:

- Mostreig aleatori simple. En aquest tipus de mostreig es duu a terme un sorteig entre tots els membres de la població. D'aquesta forma, els participants que es trien formaran part de la mostra, però tenint en compte que anteriorment, se'ls hi ha assignat un número consecutiu des de l'1 fins a n .
- Mostreig sistemàtic. Consisteix en dividir el número total d'individus que formen part de la població pel de la mostra. D'aquesta forma, el resultat serà el reflex de l'interval en el qual se seleccionaran els individus que formaran part de la mostra. Aquest tipus de mostreig és una variant del mostreig aleatori simple.
- Mostreig estratificat. En aquest tipus de mostreig, la població es divideix en grups homogenis segons el tema objecte d'estudi. D'aquesta forma, a cada conjunt s'aplica el tipus de mostreig aleatori simple o sistemàtic.
- Mostreig per conglomerats o grups. Aquest tipus de mostreig s'empra quan es poden realitzar grups naturals o conglomerats, com per exemple, un centre escolar. La unitat mostral la forma el grup (no l'individu) i s'aplicarà el tipus de mostreig sistemàtic als conglomerats.
- Mostreig polietàpic. Consisteix en seleccionar unitats mostrals partint de grups o conglomerats fins que s'arribi al nombre total d'individus que formaran part de la mostra, a cada fase s'aplicarà un mostreig aleatori.

En segon lloc, els mostreigs no-probabilístics són els més freqüents en investigació educativa i fan referència al fet que l'investigador selecciona els subjectes que són més accessibles o que poden tenir i representar les característiques objectes d'estudi (McMillan i Schumacher, 2005: 140). Per tant, no segueixen el criteri d'equiprobabilitat i tenen en compte els següents criteris:

- Mostreig accidental o causal. Consisteix en seleccionar els individus tenint en compte la possibilitat de poder-hi accedir.
- Mostreig accidental o opinàtic. En aquest tipus de mostreig se seleccionen els individus que l'investigador creu que seran representatius o típics de la població.
- Mostreig per quotes. Es classifiquen els individus que reuneixen una sèrie de característiques o condicions (també anomenat "quotes" Latorre, Del Rincón i Arnal, 1996)

Per escollir la mostra del present estudi, atès que era la més adequada als objectius de recerca i a l'estratègia que se seguí, seguirem el mostreig no probabilístic. Hernández Sampieri, Fernández Collado i Baptista Lucio (2014:175-175) definiren el mostreig

probabilístic com “*subgrup de la població en el qual tots els elements tenen la mateixa possibilitat de ser escollits*” i el mostreig no-probabilístic com “*subgrup de la població en la que l’elecció dels elements no depèn de la probabilitat, sino de les característiques de la investigació*”. Reflectida la definició de mostreig no-probabilístic, creguérem convenient escollir-la, atès que realitzem un estudi de cas molt focalitzat i exploratori, amb un enfocament mixt. És a dir, no pretenem generalitzar i pretén ser concloent, sinó que es vol documentar el cas abans desenvolupat. A més, aquest tipus d’estudis donen dades que poden ésser el fonament per futures recerques més precises.

Cal afegir que un dels grans desavantatges del mostreig no-probabilístic és que no es pot calcular l’error estàndard (Hernández Sampieri, Fernández Collado i Baptista Lucio, 2014). Per aquest motiu no es pot saber el nivell de confiança que establím en l’estimació corresponent. Així, les dades no poden ser generalitzades amb la població, tal que no es consideraren els paràmetres de la població per tal de seleccionar la mostra. No obstant això, aquesta tipologia de mostreig permet controlar l’elecció dels informants tenint en compte les característiques especificades de forma prèvia. D’aquesta forma s’obtenen casos que interessin a l’investigador i, alhora, existeix una major riquesa en la recollida i anàlisi de les dades que s’obtinguin de la recerca.

Alhora, fou complicat accedir a la mostra, atès que el tabú que viu la mort actualment és molt sever i pronunciat. Per aquets motiu vam emprar la tècnica de a bola de neu per accedir als informants, tal i com hem argumentat anteriorment. Així, el mostreig fou accidental o causal (pels mestres en actiu i estudiants de 4t d’EP de la UdL), intencional i accidental (pels experts en pedagogia de la mort).

4.9.1.-Perfil de la mostra

Per tal d’implementar els qüestionaris que es varen dissenyar (veure annex 20), en primer lloc, es seleccionà una mostra de població de 124 alumnes que el curs 2016-2017 estiguessin realitzant quart curs del grau en Educació Primària a la Universitat de Lleida. El criteri que s’emprà per establir aquesta mostra, fou el mostreig per conglomerats. La justificació per la qual es trià els alumnes de 4t de grau i no d’altres cursos fou la visió globalitzada que tenen dels estudis de grau en EP a la UdL; tant en l’àmbit purament teòric com del pràcticum. Els alumnes de cursos inferiors només tindrien una versió parcial i segmentada de les matèries que s’ensenyen i les pràctiques realitzades. Vàrem decidir seleccionar l’assignatura de Llengües IV del grau d’Educació Primària, atès que és la única matèria troncal obligatòria que aplega tots els estudiants de quart. Els professors de l’assignatura, Eduard López, Nayra Llonch i Moisés Selfa, facilitaren l’entrada a l’aula per passar els qüestionaris als alumnes.

Alhora, vàrem dissenyar un qüestionari adaptat pels mestres de les escoles públiques de Lleida que, actualment, estiguessin en actiu (veure annex 21). Per tant, aquests foren els criteris que es van tenir en compte per tal de seleccionar la mostra participant de l'estudi. La visió, formació i experiència dels mestres ens permetrà complementar les dades que ens puguin oferir els alumnes de 4t de grau en Educació Primària de la UdL.

Tenint en compte els paràmetres anteriors, es realitzaren dues bases de dades: una pels alumnes de 4t de grau en EP i l'altra pels mestres en actiu de les escoles de Lleida. D'aquesta forma, s'acumularen un total de 100 individus alumnes de quart de grau i un total de 12 centres educatius amb mestres en actiu. En aquest sentit, vàrem considerar que la suma de totes dues xifres, amb un total de 122 qüestionaris, era suficient per l'estudi que estem duent a terme. D'aquesta forma, les següents taules mostren la compilació total de mestres en actiu distribuïts per escoles i el total d'alumnes de quart de grau.

Cal dir que aconseguir la col·laboració dels centres educatius és una tasca molt feixuga. A més, en aquesta recerca s'ha complicat encara més pel tema que ens ocupa i la reticència que provoca. D'un total de 26 centres de titularitat pública existents a la ciutat de Lleida, únicament 12 acceptaren la participació en el present estudi. Els altres 14 al·legaren que no se sentien preparats per parlar de la mort o, directament, no els interessava el tema perquè era "una pèrdua de temps".

En primer lloc, es contactà amb els centres educatius mitjançant correu electrònic. Posteriorment, es contactà amb les escoles mitjançant la trucada telefònica fent èmfasi en les qüestions que planteja Tójar (2006) quan es contacta amb una mostra d'investigació. Tanmateix, no es va oferir excessiva informació que provoqués l'efecte contrari al que es pretenia:

- Qui som: presentació.
- Què volem investigar: objecte.
- Perquè i per a què ho investiguem: justificació.
- Perquè es contacta amb ells: rellevància del contacte.
- Tipus de col·laboració que se sol·licita.
- Ús de les dades que es recolliran.

Al llarg del mes de febrer de 2017 (dins del segon seguiment) es va iniciar el contacte telefònic amb la mostra de centres educatius seleccionats tenint en compte les variables que s'establiren de forma prèvia:

- Etapa: centres d'Educació Primària, atès que és una etapa en la qual els infants comencen a tenir pèrdues significatives i busquen significats.
- Titularitat: pública per tal d'intentar tenir una visió de la pràctica educativa des de la laïcitat. Les escoles concertades de Lleida són totes religioses i privades ja no en queden.

- Ubicació: Lleida. Així, es pretén facilitar l'accessibilitat i la gestió de la recerca.

Ahora, en cada un dels centres educatius es comptà amb la participació de diversos informants, fet que ens permetrà la triangulació de dades. Per aquest motiu, es preveu contactar amb els següents informants:

- Equip directiu, tal que són els màxims responsables de les escoles i són els grans coneixedors dels centres educatius.
- Mestres, ja que són els finalment responsables de posar en pràctica o no una pedagogia preventiva sobre la mort.

Emperò, des del primer moment es manifestaren les dificultats i reticències que comporta aquesta tipologia de procés. L'equip directiu dels centres al·ludeixen als següents motius per no participar en l'estudi:

- L'equip directiu i el professorat no disposa de temps per participar en l'estudi.
- No atenen a les demandes d'investigadors.
- El tema que es tracta és "molt fort" i no se senten preparats per a participar.
- Fa poc temps ha mort un alumne o professor i no se senten preparats per parlar de la mort.

Finalment, l'estudi es tanca el mes de setembre del 2017, amb la realització dels grups de discussió. D'aquesta forma, després d'haver realitzat 34 contactes telefònics, 2 centres no respongueren mai, 12 declinaren participar i 12 decidiren formar part de l'estudi (mostra final).

Taula 20. Contactes realitzats i que s'obtingué resposta

Centres públics d'Educació Primària de la ciutat de Lleida		
No respongueren mai	2	14
Declinació de participació	12	
Participants	12	12

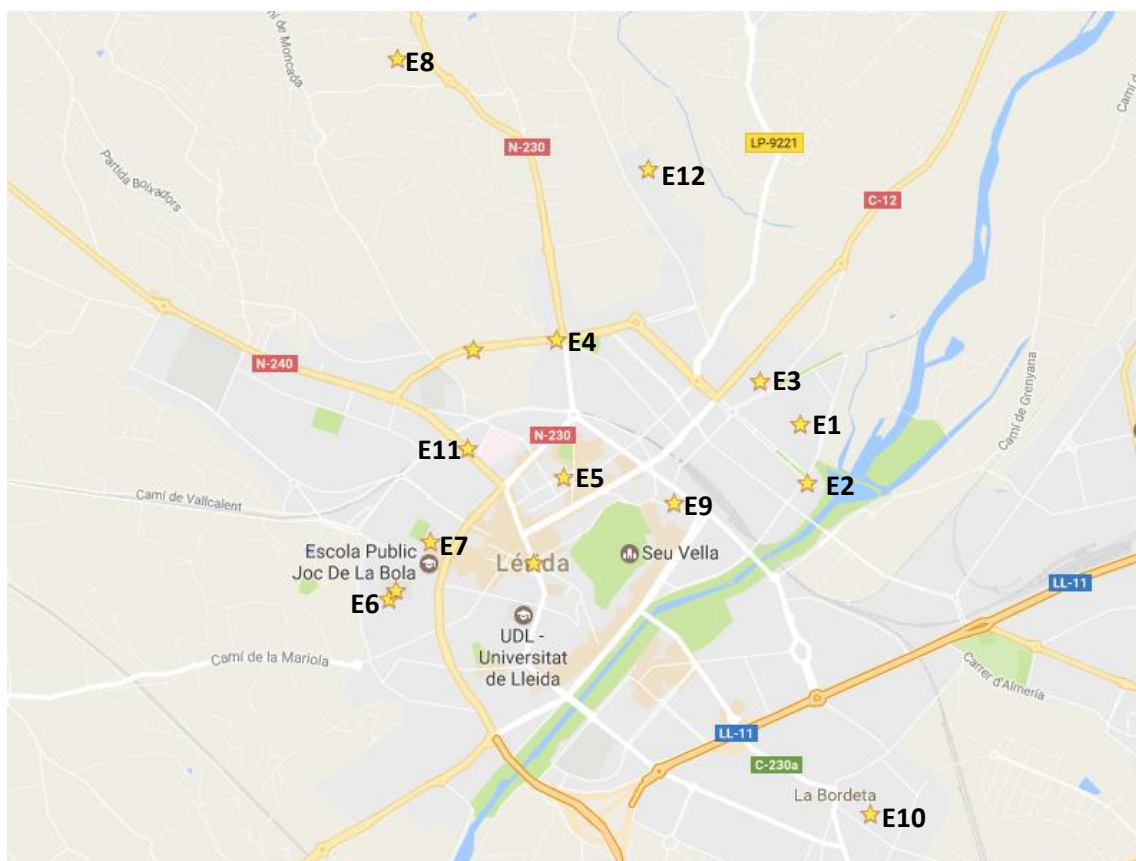
Taula 21. Mostra de centres educatius que respongueren el qüestionari

Escola	Informants
Escola 1: E1	13
Escola 2: E2	8
Escola 3: E3	12

Escola 4: E4	6
Escola 5: E5	10
Escola 6: E6	7
Escola 7: E7	16
Escola 8: E8	6
Escola 9: E9	5
Escola 10: E10	4
Escola 11: E11	13
Escola 12: E12	22
TOTAL	12 centres d'Educació Primària (122 informants)

La distribució territorial i geogràfica dels centres educatius pot veure's reflectida a la figura 10, en la qual es pot observar que totes les escoles pertanyen a la ciutat de Lleida.

Figura 10. Distribució territorial dels centres educatius participants



D'altra banda, cal recordar que tenim la mostra d'estudiants de quart de grau en EP de la UdL van ser contactats de forma presencial. En canvi, la majoria de mestres en actiu foren contactats mitjançant correu electrònic i trucades telefòniques. Tanmateix, a una part dels

mestres es van recollir les dades de forma presencial, tenint en compte que en tots els casos es va emprar la tècnica de la bola de neu (mostreig no-probabilístic), atès que la temàtica que ens ocupa en aquesta tesi, habitualment les persones són reticents a contestar-ne preguntes. Martínez-Salgado (2012: 616) defineix aquesta tècnica de la següent forma: “S’identifiquen els casos d’interès a partir d’algú que conegui a algú que pot resultar ser un bon candidat per participar”. És a dir, es parteix d’un grup inicial (referències) i els següents enquestats se seleccionen en funció de les referències. D’aquesta forma, esdevé un efecte de bola de neu (Ochoa, 2015).

Seguint amb els estudiants de 4t de grau en EP, es seleccionaren tenint en compte les variables que s’establiren de forma prèvia:

- Etapa: 4t de grau en Educació Primària, atès que tenen una visió més globalitzada de tots els continguts que s’ensenyen al llarg de la carrera universitària. Es contactà amb ells i realitzaren el qüestionari mitjançant l’assignatura de llengües IV, atès que és la única de 4t que aplega a tots els estudiants (la resta són mencions i els alumnes se separen).
- Titularitat: Universitat de Lleida. És una universitat de titularitat pública i a la ciutat no hi ha cap altra universitat
- Ubicació: Lleida. Així, es pretén facilitar l’accessibilitat i la gestió de la recerca.

Taula 22. Mostra dels alumnes de quart de grau en Educació Primària de la Universitat de Lleida convidats a respondre el qüestionari per tal de formar part de la recerca

Nom de l’assignatura	Informants
Llengües IV	124

En relació a les entrevistes realitzades a experts en pedagogia de la mort, en primer lloc vam realitzar 12 entrevistes semiestructurades a diferents professionals i experts en l’àmbit de la mort i el dol (veure annex 5). Els criteris emprats per dur a terme la selecció de les fonts d’informació foren les publicacions sobre la temàtica de cada expert (mostreig accidental o opinàtic) i la possibilitat d’accessibilitat de l’expert.

Per últim, realitzarem dos grups de discussió: un amb mestres en actiu d’Educació Primària i un altre amb alumnes de quart de grau d’EP de la Universitat de Lleida. En aquest sentit, les dues fonts d’informació seleccionades també se seleccionaren seguint la tècnica de la bola de neu abans esmentada i van formar part de la mostra productora de dades dels qüestionari abans esmentats. D’aquesta forma, obtindríem dades en profunditat tenint en compte les variables del qüestionari.

La mostra, quedarà establerta i recollida de la següent forma (veure taula 23).

Taula 23. Relació de qüestionaris, entrevistes i informants

Qüestionari professorat	Qüestionari estudiantat	Entrevista a experts	Grups de discussió		TOTAL INFORMANTS
			Mestres	Estudiants	274
122	124	12	8	8	

4.10.-Instrumentes per a la recollida de dades

Tal i com hem esmentat en l'apartat 5.4 d'aquesta tesi, per tal de recollir dades i poder aconseguir els objectius de la recerca, vàrem decidir dissenyar els nostres propis instruments de recollida de dades. Les tècniques que hem dissenyat i implementat són les següents:

- Qüestionaris.
- Entrevistes
- Grups de discussió.
- Anàlisi documental.

4.10.1.-Qüestionaris

Els qüestionaris són uns instruments molt emprats en les ciències socials (Osorio Rojas, 2009), però sobretot, destaquem l'àmbit educatiu. En aquest sentit, l'instrument que ens ha permès arribar a una gran quantitat de professionals de l'educació i estudiants de quart de grau en Educació Primària, és el qüestionari.

Casas, Repullo i Donado (2003b) defineixen el qüestionari com una eina que recull organitzadament els indicadors de les variables implicades en l'objectiu del qüestionari. A més, al ser un estudi de disseny transversal, el qüestionari ha servit per recollir la freqüència en que es donen les variables que esmentaré després. A més, Hopkins (1989) afegeix diverses avantatges dels qüestionaris com la facilitat de realització i valoració i la possibilitat de comparació entre grups o individus.

Pel que fa al cos dels qüestionaris, el primer, el qual està dirigit a mestres en actiu de les escoles públiques de Lleida, està format per 34 preguntes, les quals s'estructuren de la següent forma:

1. Apartat A: Dades d'identificació
2. Apartat B: Experiència docent en l'ensenyament preventiu de la mort a l'escola. Aquesta pregunta és excloent, es a dir, depenent de la resposta haurà de respondre un apartat o un altre. En cas de resposta afirmativa, caldrà respondre l'apartat B1 (no el B2). En cas negatiu, s'ha d'anar directament a la part B2.
3. Apartat B1: Cas de posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort.
4. Apartat B2: Cas de la no-posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort.
5. Aparat C: Formació pedagògica i recursos sobre la mort.

El segon qüestionari, el qual està dirigit a estudiants de quart de grau en Educació Primària de la Universitat de Lleida, està format per 15 preguntes, les quals s'estructuren de la següent forma:

1. Apartat A: Dades d'identificació
2. Apartat B: Formació pedagògica i recursos sobre la mort
3. Aparat C: Percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort a l'Educació Primària.

Els dos qüestionaris són semioberts, ja que estan formats en la seva majoria de preguntes tancades (resposta sí/no; molt d'acord, d'acord, poc d'acord, gens d'acord). A més, hi ha algunes preguntes que són de caire obert, però aquestes apareixen de forma minoritària.

Cal dir que per dissenyar un qüestionari cal tenir molt clares les tres fases que el componen: plantejament d'objectius, selecció de la mostra i definició de variables; disseny del **qüestionari** (Aparicio, Palacios, Martínez, Ángel, Verduzco, Retona, 2014). A més, els mateixos autors apunten que l'objectiu del qüestionari és "*traduir les variables d'investigació en preguntes concretes*" (Aparicio, Palacios, Martínez, Ángel, Verduzco, Retona, 2014: 4).

La idiosincràsia d'aquesta investigació i el fet d'adaptar-nos a la realitat seleccionada creà la necessitat de dissenyar els instruments de recollida de dades per dur a terme el treball de camp. Cal dir que el qüestionari ajudarà a detectar els aspectes observables susceptibles de quantificació. En conseqüència, caldrà emprar l'estadística per al buidatge de dades.

Val a dir que el fet de tenir dues fonts d'informació diferents, ens va fer plantejar, reflexionar i decidir en el fet que calia dissenyar dos qüestionaris. Tot i que compartien algunes de les preguntes, fonamentalment, en el qüestionari a l'alumnat de 4t en educació Primària preguntàvem sobre la formació que es duu a terme en l'actualitat a l'esmentada carrera universitària. Per contra, en els qüestionaris dirigits a mestres en actiu de les escoles públiques de Lleida, preteníem conèixer quines pràctiques educatives es duen a terme actualment sobre pedagogia preventiva sobre la mort. D'aquesta forma, podríem triangular dues dades actuals i, alhora complementàries.

Cal dir que mitjançant el correu electrònic (veure annex 13) vàrem contactar amb 10 expertes en pedagogia de la mort i altres perfils professionals per tal de sol·licitar-los-hi la seva col·laboració per tal de validar els qüestionaris dirigits a docents en actiu i als estudiants de 4t de grau en EP.

En el mateix correu electrònic adheria el qüestionari inicial, juntament amb la matriu de validació i una carta en la qual s'explicava l'objectiu de la recerca i el motiu pel qual es contactava amb ells, amb la corresponent explicació del qüestionari i la matriu de validació. En aquest sentit, es demanava als jutges que indiquessin si les qüestions eren adequades (pertinença) en funció l'objectiu de la recerca i si s'entenien els ítems d'una sola forma (univocitat). Alhora, hi havia una casella d'observacions per tal que els jutges poguessin posar altres qüestions que ells creguessin convenients.

Dels 13 jutges experts contactats, només 10 respongueren a la sol·licitud de validació, vinculant-se, així, a diferents àmbits de coneixement:

- Professors d'universitat de Pedagogia: 2
- Professor d'universitat de llengua i literatura: 1
- Comunicadora audiovisual i periodista: 1
- Periodista i publicista: 1
- Mestres en actiu d'escoles públiques de la ciutat de Lleida: 4
- Experts en Pedagogia de la Mort: 1
- Estudiants de 4t de grau en EP de la UdL: 3

D'aquesta forma, esdevingué una validació interdisciplinar. Les respostes foren recopilades entre octubre i desembre de 2016.

Taula 24. Relació de jutges experts que participaren en la validació dels qüestionaris

Jutge		Institució
Professional pedagogia de la mort	1	Universitat de Lleida
Professionals de la	2	Universitat de Lleida

pedagogia		Universitat de Lleida
Professional de la llengua i la literatura	1	Universitat de Lleida
Periodisme, comunicació i publicitat	1	Universitat de Lleida
	1	Universitat Rovira i Virgili
Mestres en actiu	4	Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya
Estudiants de 4t de grau en EP de la UdL	3	

Font: Elaboració pròpia

Quan es tingueren les respostes de tots els experts, es realitzà el buidatge de les validacions, tenint en comptes les respostes positives (sí) i negatives (no) seguint els criteris de pertinença i univocitat. Alhora, també es tingueren en compte els comentaris que realitzaren els jutges experts per tal de reflexionar sobre les diferents qüestions. Les respostes qualitatives i quantitatives de les validacions al qüestionari dirigit a mestres en actiu es pot veure als annexos 12 i 13 i el del qüestionari dirigit a alumnes de 4t de grau en EP de la Universitat de Lleida es podran trobar als annexos 14 i 15. A partir de les valoracions que es realitzaren, es reconstruïren els qüestionaris originals (veure annexos 16 i 17) i es dugué a terme els qüestionaris definitius tenint en compte tot el que havia sortit a les validacions (veure annexos 20 i 21).

4.10.1.1. Qüestionari dirigit a mestres en actiu d'escoles públiques de la ciutat de Lleida

Per elaborar els dos qüestionaris, vàrem decidir desgranar cadascun d'ells en quatre i tres blocs (seguint l'apartat 5.7.1), tot depenent de la font d'informació a la qual anava dirigida. Alhora, les úniques instruccions que vàrem donar per respondre als qüestionaris, tant als mestres en actiu de les escoles públiques de Lleida com als estudiants de quart de grau en Educació Primària de la UdL foren, seguint Estebaranz (1991):

- Expressar els seus pensaments i sentiments sense censures. Els qüestionaris són anònims i, únicament, s'empraran per enriquir la tesi doctoral. En cap cas s'ensenyaria als professors, directiva, etc.; ni suposaria cap modificació de les seves notes.
- Llibertat d'expressió i sinceritat.

Blocs i explicació de les preguntes que conformen el qüestionari dirigit a mestres en actiu d'escoles públiques de la ciutat de Lleida:

1. Apartat A: Dades d'identificació (preguntes A.1-A.6 de l'annex 21)
2. Apartat B: Experiència docent en l'ensenyament preventiu de la mort a l'escola (pregunta B1 de l'annex 21)
3. Apartat B1: Cas de posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort (preguntes B1.1-B1.14 de l'annex 21)
4. Apartat B2: Cas de la no-posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort (preguntes B2.1-B2.7 de l'annex 21)
5. Apartat C: Formació pedagògica i recursos sobre la mort (preguntes C.1-C.6 de l'annex 21)

Blocs i explicació de les preguntes que conformen el qüestionari dirigit a mestres en actiu d'escoles públiques de la ciutat de Lleida (annex 21):

1. Apartat A: Dades d'identificació.

Aquest apartat es conformà per tal de saber quin professorat era tutor, psicopedagog o especialista; i els anys d'experiència docent. Tot plegat ens va permetre conèixer si existia algun tipus de relació entre aquestes variables i la posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort.

2. Apartat B: Experiència docent en l'ensenyament preventiu de la mort a l'escola.

Com hem anat desenvolupant, aquest bloc ens va permetre filtrar els individus que sí i que no varen posar en pràctica algun tipus de programa pedagògic preventiu sobre la mort a l'escola. Aquesta pregunta és excloent, es a dir, depenent de la resposta haurà de respondre un apartat o un altre. En cas de resposta afirmativa, caldrà respondre l'apartat B1 (no el B2). En cas negatiu, s'ha d'anar directament a la part B2.

3. Apartat B1. Cas de posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort.

Aquest apartat l'havia de respondre la part de la mostra productora de dades que hagués posat en pràctica algun tipus de programa pedagògic sobre la mort a l'Educació Primària. Alhora ens va permetre recollir dades relacionats amb aspectes com la fonamentació teòrica, la justificació, la satisfacció i la resposta dels individus de l'escola (alumnes, mestres, famílies i equip directiu).

4. Apartat B2. Cas de la no-posada en pràctica d'un programa pedagògic sobre la mort.

Aquest apartat l'havia de respondre la part de la mostra productora de dades que no hagués posat en pràctica algun tipus de programa pedagògic sobre la mort a l'Educació Primària. Aquest bloc ens va permetre recollir informació sobre, fonamentalment, la justificació i els motius pels quals el mestre no ha dut a terme l'acció educativa que ens ocupa.

5. Apartat C. Formació pedagògica i recursos sobre la mort.

En aquest bloc s'han fet preguntes de caire formatiu en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort. En aquest sentit, es preguntà sobre la formació inicial (si es va ensenyar d'alguna forma el contingut educatiu que ens ocupa) i la formació contínua i permanent del professorat. A més, es qüestiona si el professional de l'educació considera necessari un programa pedagògic preventiu sobre la mort per a l'Educació Primària i, en cas afirmatiu, es demanen aspectes metodològics i continguts formatius que es considerin necessaris per tal de dissenyar un programa educatiu de les característiques esmentades.

4.10.1.2. Qüestionari dirigit a estudiants de 4t de grau en Educació Primària de la Universitat de Lleida

El qüestionari dirigit als alumnes de 4t ens permetrà contrastar de forma directa les percepcions, les necessitats i la formació que s'està realitzant actualment en la formació inicial dels mestres en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort amb la que varen rebre en el passat els mestres que ja estan en actiu en les escoles públiques de Lleida.

Blocs i explicació de les preguntes que conformen el qüestionari dirigit als alumnes de 4t del grau en Educació Primària de la UdL (annex 20):

1. Apartat A: Dades d'identificació (preguntes A.1-A.4 de l'annex 20)
2. Apartat B: Formació pedagògica i recursos sobre la mort (preguntes B1-B5 de l'annex 20)
3. Apartat C: Percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort a l'Educació Primària (preguntes C.1-C.5 de l'annex 20)

Blocs i explicació de les preguntes que conformen el qüestionari dirigit a mestres en actiu d'escoles públiques de la ciutat de Lleida (annex 21):

1. Apartat A: Dades d'identificació (preguntes A.1-A.4 de l'annex 20)

Aquest apartat es conformà per tal de saber quina part de la mostra dels estudiants estava fent la menció en música, anglès, educació física, atenció a la diversitat o mestre generalista. Tot plegat ens va permetre conèixer si existia algun tipus de relació entre aquestes variables.

2. Apartat B: Formació pedagògica i recursos sobre la mort (preguntes B1-B5 de l'annex 20)

En aquesta part del qüestionari es pretenia conèixer si al grau d'educació Primària de la Universitat de Lleida s'impartia algun tipus d'assignatura o contingut de pedagogia preventiva sobre la mort. Alhora, es qüestionava la formació contínua sobre la temàtica que ens ocupa i necessitats formatives respecte la pedagogia preventiva sobre la mort.

3. Apartat C: Percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort a l'Educació Primària (preguntes C.1-C.5 de l'annex 20)

En aquest últim apartat s'analitzaven les percepcions dels informants front la pedagogia preventiva sobre la mort, la inclusió del concepte (o no) al currículum escolar, la seva implementació i la necessitat de la mateixa. Per últim, es preguntaven aspectes de contingut i metodològics que l'informant considera necessaris per tal de dissenyar una proposta formativa sobre la pedagogia preventiva sobre la mort a l'educació primària.

A l'inici dels dos qüestionaris (mestres en actiu d'escoles públiques i estudiants de 4t de grau en Educació Primària) s'explicava l'objectiu de la recerca amb la mostra de població corresponent i, alhora, es definia la pedagogia preventiva sobre la mort per tal de no donar lloc a l'equívoc. Alhora, s'assegurava l'anonimat dels qüestionaris, el seu tractament global i s'agraïa la participació de l'informant.

4.10.2.-Entrevistes

Per tal de registrar les dades emeses pels informants de les entrevistes, hem emprat el registre magnetofònic per, així, recuperar el discurs exacte dels entrevistats. Emperò, cal remarcar que quan hem gravat sempre ha sigut sota el consentiment de les persones entrevistades.

S'han realitzat un total de 12 entrevistes a experts (homes i dones) en la temàtica de la mort i el dol tenint en compte que varen ser seleccionats amb la tipologia mostral accidental o opinàtica. A més seguint la coherència de la tesi, els entrevistats responen a diferents perfils pel que fa als àmbits de coneixement.

Cal afegir que les dues entrevistes dissenyades foren validades pels mateixos jutges que varen validar els qüestionaris (veure taula 25).

Taula 25. Relació d'entrevistes a professionals de la pedagogia de la mort en funció del seu àmbit de coneixement

Codi	Àmbit del coneixement	Data de l'entrevista
PPM_E1	Psicologia, especialista en dol	16/12/2015
PPM_E2	Psicologia, especialista en dol	16/12/2015
PPM_E3	Pedagogia, especialista en Educació sobre la Mort	30/10/2015
PPM_E4	Pedagogia i Psicopedagogia	05/11/2015
PPM_E5	Sociologia	06/02/2016
PPM_E6	Pedagogia i Sociologia	12/12/2016
PPM_E7	Pedagogia i Filosofia	02/05/2016
PPM_E8	Pedagogia i logopèdia	30/05/2016
PPM_E9	Infermeria, especialista en dol	06/06/2016
PPM_E10	Psicòleg educatiu, especialista en Educació sobre la Mort	22/06/2016
PPM_E11	Pedagog, especialista en Educació sobre la Mort	21/07/2016
PPM_E12	Filosofia i Teologia	07/09/2016

La realització d'aquestes entrevistes ha sigut una gran orientació i ens ha permès dibuixar un mosaic del què és la mort i tot el què suposa des de la vessant pedagògica, psicològica, psicopedagògica, sociològica i filosòfica.

Per tal de dur a terme les entrevistes, es decidí realitzar, tal i com s'ha esmentat anteriorment, la seva realització a experts en pedagogia de la mort. En aquest sentit, teníem previst entrevistar 14 experts, dels quals només 12 varen acceptar i dels quals extraguérem la informació.

Per citar als experts, es realitzà una demanda d'entrevista via correu electrònic i, posteriorment, es dugué a terme la demanda mitjançant la via telefònica. En aquest sentit, s'informà als entrevistats que l'entrevista duraria entre 20 i 40 minuts.

1. Criteris de selecció dels informants

Per tal de dur a terme les entrevistes es decidí realitzar, tal i com s'ha esmentat anteriorment, la seva realització a experts en pedagogia de la mort. En aquest sentit, teníem previst entrevistar 14 experts, dels quals només 12 varen acceptar i dels quals extraguérem la informació.

Per tal de citar als experts, es realitzà una demanda d'entrevista via correu electrònic i, posteriorment, es dugué a terme la demanda mitjançant la via telefònica. En aquest sentit, s'informà als entrevistats que l'entrevista duraria entre 20 i 40 minuts.

2. Caracterització de l'entrevista

- Estructura: semiestructurada
- Directivitat: no dirigida (l'entrevistat pot expressar els seus pensaments, reflexions, sentiments, etc., de forma lliure i hi ha un guiatge mínim pel que fa a les preguntes).
- Número d'informants/participants: entrevista individual (una persona).
- Tipus de mostreig: opinàtic

3. Primer contacte

A l'inici de l'entrevista es realitzà una presentació de la recerca que s'està duent a terme, la qual es pot observar seguidament:

L'entrevista que es realitzarà a continuació a experts en la temàtica de la pedagogia de la mort és una part clau de la tesi doctoral que estic duent a terme: Percepcions i necessitats formatives que té el professorat d'escoles i els aprenents de mestre pel que fa a la Pedagogia preventiva sobre la Mort. Aquest estudi s'enfocarà des quatre disciplines: pedagogia, psicopedagogia, sociologia i filosofia.

Per tal de contextualitzar-lo, li ofereixo unes reflexions inicials per tal que desenvolupi la qüestió que li proposaré posteriorment: a quants de nosaltres ens han acompanyat des l'escola en el nostre procés de dol? Quantes vegades ens han orientat psicopedagògicament? El tabú que pateix la mort en la nostra societat, ha fet que moltes vegades s'ometi el fet que a un nen o nena se li ha mort el seu pare, la seva mare, el seu germà, etc.

Li agrairia, que des del seu punt de vista professional, i alhora personal, em contestés dues preguntes, en les quals pot expressar tot el que pensi, reflexioni i senti.

Per últim, aquesta entrevista serà gravada i el seu ús es basarà exclusivament per la redacció i enriquiment de la tesi doctoral.

4. Entrevista

Dades identificatives:

Codi de l'entrevista	
Disciplina	
Data	

Edat	
Anys d'experiència	
Especialitat	

En el moment que l'informant respongui els dades identificatives, es passa a la realització de les preguntes que es presenten a continuació. Mentre es duu a terme, l'entrevistador grava en format àudio mp3 tot el contingut i, a més, pren notes en un quadern.

- Considera necessària una pedagogia preventiva sobre la mort?²³

Sí		No	
----	--	----	--

- Per què considera necessària o no una pedagogia preventiva sobre la mort en el context escolar?
- Quin o quins elements considera que són clau per dur a terme una pedagogia preventiva sobre la Mort?

En el moment que es finalitza l'entrevista, l'entrevistador cal que la revisi per tal de comprovar que tot s'entén i que no existeix cap tipologia d'errada o quelcom que pugui donar lloc a l'equívoc.

4.10.3.-Grups de discussió

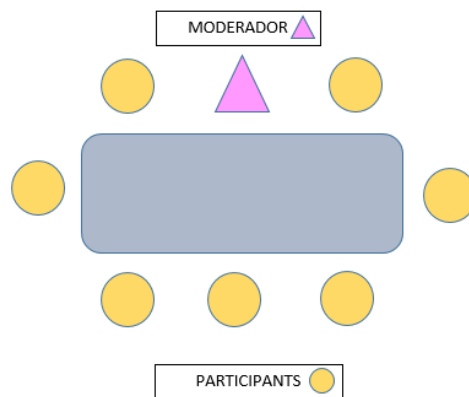
El grup de discussió s'emprà com a tercer instrument de recollida de dades (després d'un primer anàlisi a partir de les entrevistes, qüestionaris i l'anàlisi documental) per tal de completar la informació. D'aquesta forma, el guió dels grups de discussió estan formats en conseqüència dels primers resultats.

²³ Marcar amb una creu la resposta de l'informant.

Pel que fa al discussió (entrevista a un grup, “focus grup”), Mena i Méndez (2009: 1-2) el defineixen com “tècnica metodològica que s’ocupa de l’estudi d’allò que pensen, que comparteixen diversos individus en un procés de reflexió construïda en un espai comú; es descriuen les característiques i procediments de la tècnica, així com estratègies pel seu anàlisi a partir de la nostra experiència en la seva utilització.”

En la figura número 11 es pot observar la distribució dels participants i del moderador (investigador) que es va seguir durant els dos grups de discussió realitzats.

Figura 11. Distribució del grup de discussió



Elaboració pròpia.

En aquest sentit, les mateixes autores (2009:3-4), enumeren els aspectes que cal tenir en compte a l’hora de dur a terme un grup de discussió:

- Anunciar amb claredat i precisió el problema, l’objecte d’estudi i els objectius.
- Escollir el nombre de participants (mínim 5 i màxim 10). Alhora cal escollir la tipologia d’informants que aportaran la informació a la recerca.
- Establir els “detonadors”: primer es defineixen els temes generals (fil conductor) i després es deriven els subtemes específics sobre els quals es realitzarà la discussió.
- El moderador pot ésser el mateix investigador o una altra persona que conegui la temàtica. En aquest estudi, la moderadora serà la pròpia investigadora.
- Escollir l’espai més adequat pels participants. En aquest sentit, vàrem triar l’espai EDO-UdL situat a la facultat d’Educació, Psicologia i Treball Social de la Universitat de Lleida, atès que no hi ha soroll i la temperatura és agradable.
- El temps recomanable és d’una hora i mitja com a màxim per tal de no cansar els participants. En aquest estudi es realitzaren grups de discussió que trigaren entre 45min i 1 hora.

McMillan i Schumacher (2005: 249-259) enumeren i descriuen els següents avantatges i inconvenients de les entrevistes:

Avantatges:

- Són molt flexibles i adaptables (poden variar en funció de l'entrevistador i/o l'entrevistat).
- Permeten provar i aclarir, tant a l'entrevistador com a l'entrevistat, alguns aspectes de l'entrevista.
- Es poden tenir en compte les conductes no-verbals per tal de fer l'anàlisi de dades.
- Alt grau de resposta.

Inconvenients:

- Potencial per la subjectivitat i el biaix ("sesgo").
- És molt costosa i feixuga.
- És una tècnica molt lenta.
- Manca d'anonimat.
- L'entrevistat pot no estar còmode i, per tant, no exposar els seus sentiments i pensaments reals.
- L'entrevistador pot qüestionar preguntes determinades per tal de focalitzar les respostes cap a un punt de vista determinat.
- Les percepcions de l'entrevistador sobre allò que s'ha expressat poden ésser inexactes.

Cal afegir que els grups de discussió foren gravats en àudio (format mp3) per tal de facilitar la transcripció, sota el permís dels participants.

4.10.4.-Anàlisi documental

Mitjançant aquest instrument de recollida de dades pretenem analitzar i reflexionar sobre unitats didàctiques i projectes en accés obert a Internet (*Open Access*) que tracten la pedagogia de la mort de forma preventiva. Tal i com s'ha especificat anteriorment en la matriu d'informació (veure apartat 5.5), els ítems a analitzar són els següents:

- Metodologies i estratègies d'aprenentatge emprades per dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort.
- Continguts utilitzats per treballar un programa pedagògic sobre la mort.
- Recursos didàctics per treballar la pedagogia preventiva sobre la mort a l'aula.

Alhora, hem pretès dur a terme un anàlisi i reflexió de caire qualitatiu i crític i, per aquest motiu, ens hem plantejat una sèrie de preguntes per cada unitat didàctica/projecte:

- La unitat didàctica/projecte respon a les necessitats dels mestres en actiu de les escoles públiques de Lleida?
- Ofereixen suficient fonamentació per cobrir les necessitats formatives dels mestres en actiu de les escoles públiques de Lleida?
- Ofereixen suficient fonamentació per cobrir les necessitats formatives dels alumnes de quart de grau de la Universitat de Lleida?

Per tal de seleccionar els primers ítems, ens hem basat en els model de programació d'unitats i projectes del Departament d'Ensenyament (2009) el qual va pretendre amb aquest document al desenvolupament curricular mitjançant les programacions que atenguin les necessitats de l'alumnat.

En definitiva, el document anomenat “*Del currículum a les programacions. Una oportunitat per a la reflexió pedagògica a l'educació bàsica*” (Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2009) ens ha ofert una guia d'una part de l'instrument dissenyat per dur a terme l'anàlisi documental (veure taula 26).

Taula 26. Instrument de recollida de dades per analitzar les unitats didàctiques i projectes de pedagogia preventiva sobre la mort a l'escola en Open Acces

Codi	Escola	Curs/Cicle	Competències	Transversalitat de la mort	Objectius	Bibliografia
AD1						
AD2						
AD3						
AD4						
AD5						
Continguts	Metodologia	Materials	Agrupacions	Avaluació		Contacte
AD1						
AD2						
AD3						
AD4						
AD5						
Qüestions respecte a la triangulació de dades						
AD1	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quins són els continguts més recurrents? ○ Quina és la metodologia emprada? ○ Quins són els recursos més recurrents? ○ Quines agrupacions apareixen amb més freqüència? ○ Quin tipus d'avaluació és la que més s'utilitza? ○ S'empra la mort com a contingut transversal? 					
AD2						
AD3						
AD4						
AD5						

Elaboració pròpia.

Seguidament, s'argumenta l'explicació de cada apartat:

- Codi: Número que es va assignar a cada unitat didàctica o projecte per tal d'identificar-lo i, així, no perdre la referència de cada document.
- Escola: En cas que es conegui, nom de l'escola on s'ha implementat o es té intenció de posar en pràctica la unitat didàctica o projecte.
- Curs/Cicle: Curs i/o cicle on s'ha posat en pràctica o es té previst fer-ho (en cas que es conegui) la unitat didàctica o projecte. En aquest cas, els camps són: primer i/o segon (cicle inicial), tercer i/o quart (cicle mitjà), cinquè i/o sisè (cicle superior).
- Competències: Explicitació de les competències, si s'explicitaven, a treballar que contenia la unitat didàctica o projecte. Considerem aquest punt molt important, atès que tant a nivell europeu com estatal, el currículum escolar es basa en el desenvolupament de les competències bàsiques com a fita última de l'educació.
- Objectius: Explicitació dels objectius a treballar que contenia la unitat didàctica o projecte.
- Continguts: Explicitació dels continguts a treballar que contenia la unitat didàctica o projecte.
- Metodologia: Mitjançant aquesta columna, s'explicitaran els tipus de metodologia que suggereixen les unitats didàctiques o projectes. Els camps en aquesta columna eren els següents: unitat didàctica o projecte; lliçó magistral, tallers, racons, classe invertida (*flipped classroom*), etc.
- Materials: Registre del còmput de materials a emprar (en el cas que s'explicitin) en la posada en pràctica de la unitat didàctica o projecte.
- Agrupacions: En aquesta columna es registrarà la forma en que el alumnes havien d'agrupar-se per tal de dur a terme les activitats suggerides. Els ítems d'aquesta columna són treball individual, treball en petit grup i grup-classe.
- Avaluació: Registre de les estratègies proposades per tal d'avaluar els alumnes. A més, s'utilitzaran els camps d'avaluació continua i/o final.
- Contacte: En aquesta columna s'anotaran els casos en els quals el professional que hagi dissenyat la unitat didàctica o projecte hagi ofert les seves dades de contacte per tal que les persones que implementin els diferents programes, puguin preguntar-li dubtes, rebre assessorament, etc.
- Bibliografia: En aquest apartat es manifestarà la bibliografia que hagi explicitat l'autor de la unitat didàctica o projecte. Alhora, es mostrarà els documents complementaris i la presència o absència de recursos en qualsevol format.

En definitiva, aquest instrument ens va permetre realitzar l'anàlisi documental de les unitats didàctiques i projectes que vàrem seleccionar en referència a la Pedagogia preventiva sobre la mort a l'escola.

Síntesi del capítol

La mostra escollida està formada per un total de 12 centres educatius d'escolaritat primària pública de la ciutat de Lleida (amb un total de 122 informants) i 124 estudiants de 4t del grau en Educació Primària de la UdL. A més, s'han realitzat dos grups de discussió que formaren part de la mostra esmentada. Es dugueren a terme un total de 12 entrevistes a experts en la temàtica de la pedagogia de la mort des de la visió de diferents disciplines i s'analitzaren 5 documents en *OpenAcces* que contenien programes pedagògics preventius sobre la mort enfocats a l'Educació Primària.

Tot plegat, es realitzà en les tres fases de la investigació: durant les gestions inicials (planificació i previsió abans del desenvolupament de l'estudi de camp), les intermitges (l'estudi de camp en sí mateix) i les finals (transcripció, emmagatzematge i anàlisi de dades recollides).

Per dur a terme l'anàlisi de dades de l'estudi mixt, es convingueren dues tipologies d'enfocament: qualitativa (emprant el programari Atlas.ti) i quantitativa (SPSS). Seguint Hernández Sampieri, Fernández Collado i Baptista Lucio (2014), aquest estudi es realitzà en un disseny de dues etapes que consisteix en combinar els avantatges i fortaleses de les metodologies qualitatives i quantitatives per obtenir dades complementàries sobre un mateix objecte d'estudi. A més, es realitzà en dues etapes, en les quals dins de la recerca, primer s'aplica una metodologia i després l'altra, tot i que es presentin de forma integrada.

Per tal de dur a terme la recerca, vàrem realitzar unes gestions inicials on es va planificar el procés durant l'estudi de cas. Seguidament, s'aplicà el mostreig per tal de conformar la mostra final, el qual el formaven 12 experts en pedagogia de la mort, 12 centres d'Educació pública de Lleida de titularitat pública i els estudiants de 4t de grau en Educació Primària de la Universitat de Lleida. En aquest sentit, cal recordar que la totalitat de la mostra inicial planificada no va acceptar participar a l'estudi. És a dir, durant l'estudi de camp han esdevingut algunes dificultats. Emperò, la problemàtica no ha fet minvar la validesa i la qualitat, de la mateixa forma que no han alterat els resultats de l'estudi.

Seguint la línia anterior, vàrem dissenyar dos qüestionaris: un dirigit a mestres en actiu d'EP d'escoles públiques de Lleida (amb una totalitat de 122 participants) i un altre dirigit a estudiants de 4t de grau en EP de la UdL (amb una totalitat de 124 participants). A més, realitzàrem 12 entrevistes semiestructurades a experts en pedagogia de la mort i vàrem convocar 2 grups de discussió (amb parts de la mostra d'estudiants de 4t de grau en EP i mestres en actiu). Per últim, duguérem a terme un anàlisi documental de 5 propostes didàctiques en pedagogia preventiva sobre la mort que ens va permetre continuar amb la triangulació de dades.

CAPÍTOL 5: ANÀLISI DE RESULTATS I DISCUSSIÓ

5.1.- Introducció

5.2.- Transcripció i emmagatzematge de dades

5.3.- Tractament de les dades

5.4.- Anàlisi de dades

5.5.- Estructura de la presentació dels resultats i la discussió

5.5.1.- Factors professionals: Experiència professional, competència professional i necessitats formatives

5.5.1.1.- Qüestionaris

5.5.1.2.- Entrevistes i grups de discussió

5.5.2.- Factors didàctics: Continguts, metodologies, estratègies d'aprenentatge, recursos, materials

5.5.2.1.- Anàlisi documental

5.5.2.2.- Qüestionaris

5.5.2.3.- Entrevistes i grups de discussió

5.5.3.- Percepcions referents al tabú social i professional de la mort

5.5.3.1.- Qüestionaris

5.5.3.2.- Entrevistes i grups de discussió

Síntesi del capítol

5.1.- Introducció

En aquest capítol es presentaran els resultats obtinguts durant el procés d'anàlisi de dades, tot partint dels objectius de la recerca (veure apartat 4.2). Per tal de facilitar la comprensió dels resultats, la seva anàlisi està organitzada en blocs temàtics o tòpics/dimensions sorgits dels mateixos objectius (veure apartat 5.5) i dels temes i subtemes sorgits durant el procés d'anàlisi de dades:

- Factors professionals: Experiència professional, necessitats formatives i percepcions en referència a la pedagogia preventiva sobre la mort
- Factors didàctics: Continguts, metodologies, estratègies d'aprenentatge i recursos materials
- Tabú social i professional de la mort.

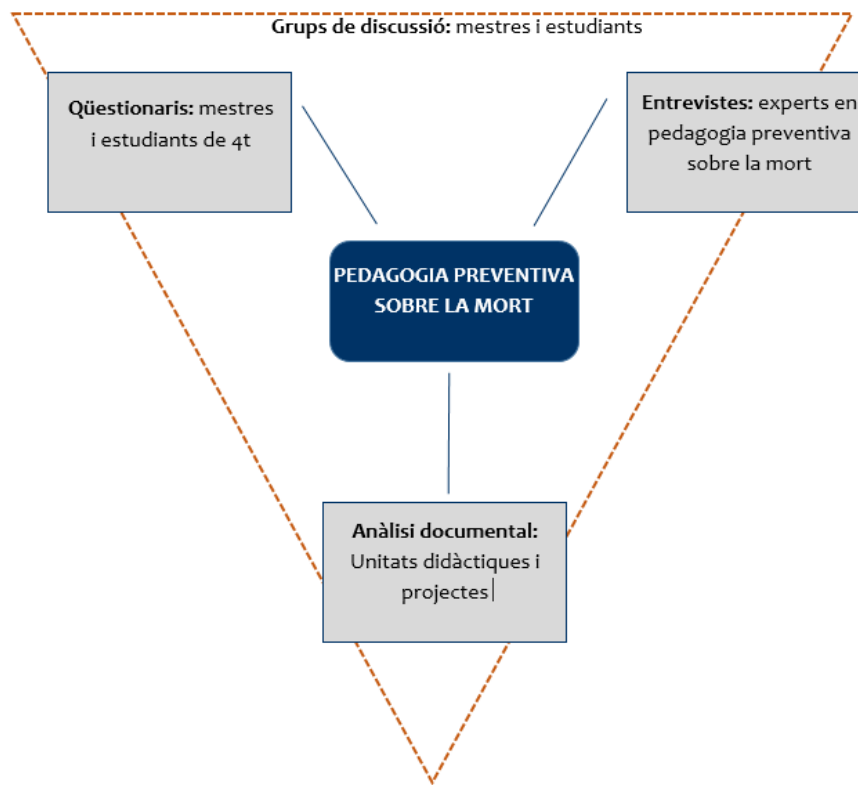
Així, seguint aquest guió es farà una descripció i una anàlisi de la informació recollida a partir de les entrevistes realitzades a experts en pedagogia preventiva sobre la mort (les quals ens serviran per orientar), els qüestionaris dirigits a mestres en actiu d'escoles públiques de Lleida i a estudiants de 4t de grau en EP de la UdL, els dos grups de discussió realitzats a les dues mostres anteriors (mestres i estudiants, que ens serviran per contrastar i completar informació), així com l'anàlisi documental que es realitzà a cinc projectes i unitats didàctiques, les quals tracten de la pedagogia preventiva sobre la mort a EP.

La presentació dels resultats, com ja esmentarem en apartats anteriors, es realitzarà de forma global, sense particularitzar. Així, es pretén oferir una visió general de la temàtica que ens ocupa.

Cal afegir que per presentar els resultats, primerament s'exposaran les anàlisis descriptives, seguides de les inferencials i de caire més qualitatiu per tal de poder comprendre cada apartat per després particularitzar.

D'aquesta manera, el present estudi es podria sintetitzar en la figura 12:

Figura 12. Triangulació de dades segons els instruments de recollida d'informació i la mostra



Elaboració pròpia.

D'aquesta manera, seguint els blocs temàtics esmentats al principi, primer es presentarà l'anàlisi sorgida de l'anàlisi documental, seguida dels qüestionaris i les entrevistes. Per últim, es completarà i contrastarà la informació amb les respostes dels dos grups de discussió. D'aquesta forma, s'aconsegueix presentar els resultats de forma triangulada (tant pel que fa als instruments de recollida de dades com pels informants).

Durant l'exposició de les dades, aniran apareixent gràfiques i figures de l'anàlisi quantitatiu, que permetran visualitzar millor els resultats descriptius i inferencials. Pel que fa a l'anàlisi qualitativa, s'aniran intercalant cites extretes de les entrevistes, dels qüestionaris (concretament de les preguntes de caire qualitatiu) i dels grups de discussió. D'aquesta manera, s'exemplificaran els resultats exposats. Tots els fragments estan degudament codificats per tal de facilitar al lector la consulta al document original de transcripció. Les identificacions es componen de la següent forma: mostra_instruments de recollida de dades + número d'informant on es pot consultar. Així, per exemple, <<PPM_E1, 12:12>>, correspondria a l'entrevista (E) número 1 (1) que correspon a un professional de la pedagogia de la mort (PPM) i que el fragment citat s'inicia i finalitza al paràgraf número 12.

5.2.-Transcripció i emmagatzematge de dades

La transcripció de les dades orals recollides (dades qualitatives) i la codificació²⁴ de les variables i categories dels qüestionaris (dades quantitatives) és de vital importància, atès que és la matèria primera amb la qual l'investigador treballa. En aquest sentit, desplegem, en primer lloc, el que es va fer amb les dades qualitatives:

- En el moment de realitzar els entrevistes, els entrevistats van donar el seu consentiment per la corresponent gravació per, després, poder transcriure tota la informació recollida a un arxiu Word.
- Conversió dels arxius de la gravadora (.DDS) a .MP3, per tal que fos compatible amb la majoria de reproductors.
- La transcripció de les entrevistes es varen realitzar sempre immediatament després de fer l'entrevista per tal de no perdre informació rellevant per a l'estudi. Així, es sistematitzà tot el procés, fet que va permetre la codificació immediata de cada arxiu.
- Digitalització de les anotacions realitzades mentre es realitzaven les entrevistes.

Tot plegat va permetre unificar el criteri de la tipologia d'arxiu a emprar durant l'anàlisi de dades. Aquest fet va permetre emprar el software per analitzar les dades. Així, es varen realitzar 14 documents Word, fet que es tradueix 45 pàgines. A més, es transcrivieren les anotacions realitzades durant les entrevistes i els grups de discussió (45 pàgines) i dels projectes i unitats didàctiques documentals (74 pàgines) on hagué una totalitat de 119 pàgines.

Bazeley (2013:73-75) aportà algunes recomanacions per tal de transcriure tots els àudios, les quals vam intentar seguir en el present estudi:

- S'aplicaren les mateixes directrius de format per a tots els arxius. En aquest sentit cal distingir molt bé els aportacions de l'entrevistat de les preguntes de l'entrevistador.
- Es transcriviren de forma completa tots els àudios, eliminant onomatopeies i repeticions.
- No es corregiren les frases incompletes per respectar la forma de comunicació de l'entrevistat.
- Es varen enregistrar els moments en els quals hagueren interrupcions durant l'entrevista.

Cal afegir que a l'annex 5 del CD es pot trobar un exemple de transcripció realitzada i, a més, un exemple de tractament de dades (annex 6).

²⁴ Codificació: "Consisteix en l'assignació de símbols, ordinàriament numèrics, a les respostes emeses pels subjectes en cada una de les preguntes" (Casas, Repullo i Donado, 2003b:594).

Pel que fa a la transcripció de dades quantitatives, es codificaren les preguntes i les respostes del qüestionari (veure subapartat 4.11 titulat “Anàlisi de dades”) per tal de facilitar l’anàlisi de dades. A més, el seu emmagatzematge es realitzà mitjançant un arxiu .SAV del software SPSS. Cal afegir que el qüestionari contenia preguntes d’origen qualitatiu. En aquest sentit, els esmentades qüestions s’enregistraren seguint el patró qualitatiu esmentat i desenvolupat anteriorment.

5.3.-Tractament i anàlisi de dades

Tal i com hem anat comentat anteriorment, es van recollir un total de 246 qüestionaris, 2 grups de discussió, 12 entrevistes i 5 anàlisis documentals d’unitats didàctiques i/o projectes relacionats amb la pedagogia preventiva sobre la mort. Tenint en compte el còmput total de dades, es va optar per emprar dos softwares: un per l’anàlisi qualitatiu (Atlas.ti) i un altre per l’anàlisi quantitatiu (SPSS). Així, es va pretendre facilitar el maneig de les dades. Cal afegir, però, que autors com McMillan i Schumacher (2015) afirmen que els softwares poden facilitar i agilitzar el procés d’analitzar les dades, però es necessita la cognició humana per tal de dirigir les diverses tasques que es poden fer amb el programari informàtic.

El software Atlas.ti s’escollií perquè s’utilitza molt per analitzar dades en les ciències socials i, a més, la seva utilització és relativament senzilla. Així, Sabariego-Puig, Vilà-Baños i Sandín-Esteban (2014: 123) defineixen el programari Atlas.ti com “*un paquet de software especialitzat en anàlisi qualitativa de dades que permet extreure, categoritzar i intervincular segments de dades des de diversos documents*”. Tal i com hem comentat en altres apartats, les entrevistes es van transcriure en format digital immediatament després de dur-se a terme per no perdre informació que podia ser rellevant per l’estudi, entre d’altres aspectes. Un cop fet aquest procés, es carregaren les fonts primàries com són les entrevistes i els grups de discussió al programa Atlas.ti. Cal afegir que per tal de realitzar l’anàlisi qualitativa amb Atlas.ti se seguí un procés on es convinaven la lògica deductiva i inductiva.

A més, se seguí el mateix sistema de codificació de les entrevistes a experts amb la resta d’informants per tal de triangular la informació i, així, les opinions dels experts ens serviren de guia i orientació en tot el procés de buidatge i anàlisi de dades. Tot el sistema de codis els podeu trobar al subapartat 4.11.

Altrament, el programa informàtic SPSS es va emprar perquè és un programa d’alt rendiment, últimament s’utilitzen molt en les recerques quantitatives de ciències socials, atès que els experts el recomanen. Vilà (2006:1) definí el programa SPSS com “*un paquet de programes per dur a terme l’anàlisi estadística de les dades. Constitueix una aplicació estadística molt potent [...]*”. Cal afegir que es codificaren les preguntes dels qüestionaris en el moment del disseny de l’instrument de recollida de dades (així es pot observar a les

diferents versions dels qüestionaris, els quals es poden comprovar als annexos 11, 12, 20 i 21). La codificació de les respostes se seguí a nivell intern i, per tant, al qüestionari no es mostrà explícitament, però sí a la taula de codis que podeu trobar al subapartat 4.11.

Dins de l'estudi de camp, una de les fases més importants és l'anàlisi de resultats, atès que tal com afirmà Labrador Encinas (citada a Alva Santos, 2013), les dades per sí soles tenen una importància molt limitada. Per aquest motiu, cal "fer-les parlar" i, en això, consisteix l'anàlisi de dades. Alhora, McMillan i Schumacher (2005) afirmaren que l'anàlisi i interpretació de dades és un moment de transcendència per la recerca.

En la figura 13 es defineix el procés que segueix l'anàlisi de dades mixt (exposat a l'apartat 4.4), el qual integra l'estudi qualitatiu i l'estudi quantitatiu, que s'exposaran a continuació.

Figura 13. L'anàlisi de dades en un estudi mixt

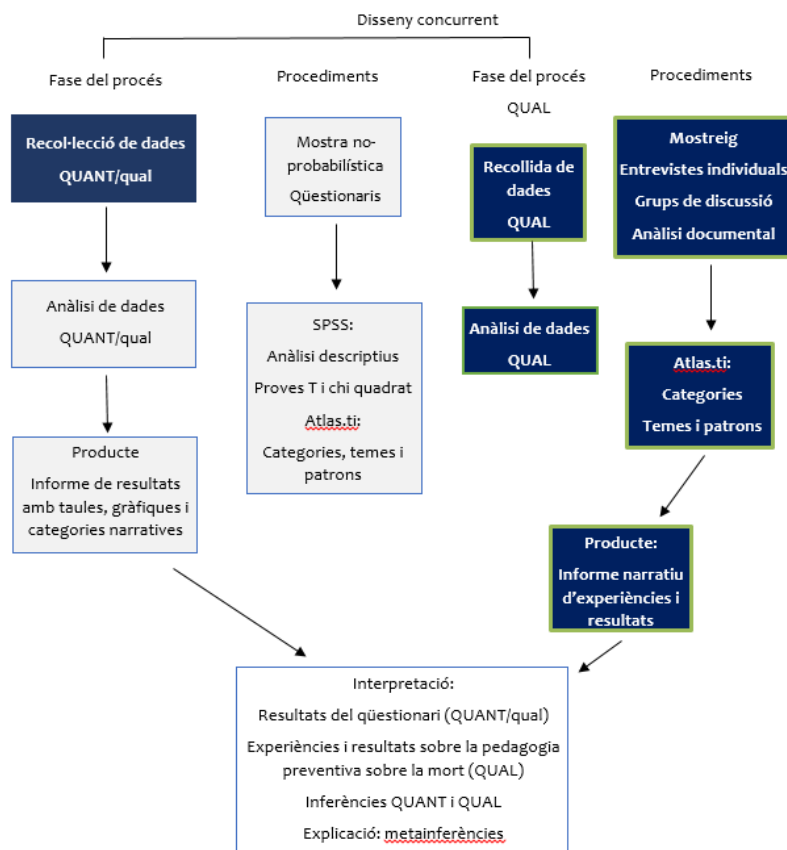


Figura basada en Hernández Sampieri, Fernández Collado i Baptista Lucio (2014:12).

Anàlisi de dades quantitativa

McMillan i Schumacher (2005:486) defineixen la codificació com “*el procés pel qual dividim les dades en parts mitjançant un sistema de classificació*”. En aquest sentit, els mateixos autors afirmaren que l’investigador cal que desenvolupi un sistema de classificació, tot emprant una de les següents tres estratègies (McMillan i Schumacher, 2005:486):

- Segmentació de les dades en unitats de contingut anomenats temes i agrupació dels temes en conjunts més amplis per formar categories.
- Iniciar-se amb categories predeterminades (no més de 4 o 6) i dividir cada categoria en subcategories més petites.
- Combinar les estratègies, emprant algunes categories predeterminades i afegir categories que es van descobrir.

En aquest sentit, vàrem optar per la tercera opció, atès que teníem 4 categories (tabú, necessitat de formació inicial, integració del contingut de la mort i percepcions sobre la mort) molt clares, però metre s’ha anat desenvolupat l’anàlisi, han anat sorgint de noves.

Per tal de realitzar la codificació de categories, es va emprar el mètode deductiu (Osses, Sánchez Tapia i Ibañez, 2006), en el sentit que es partí d’un marc teòric per tal de conceptualitzar i ampliar les categories. Alhora, dins de cada categoria codificada, també hagueren subcategories, les quals Carrillo, Leyva-Moral i Medina (2011:97) defineixen com “*conceptes clarificadors dins d’una categoria, mentre que la categoria central, amb major càrrega conceptual i d’abstracció, recull les característiques comuns de les categories*”.

Taula 27. Llistat de codis de les variables en el programa SPSS ordenats per ordre d’aparició sobre el qüestionari dirigit a mestres en actiu

Qüestionari dirigit a mestres d’EP en actiu	
Variable	Codi
Dades d’identificació	A
Titulació acadèmica	A.1
Curs en el qual exerceix com a docent	A.2
Perfil professional	A.3
Experiència professional com a docent	A.4
Edat	A.5
Sexe	A.6
Experiència docent en l’ensenyament preventiu de la mort a l’escola	B
Vostè ha tingut experiència docent en la pedagogia preventiva sobre la mort i la finitud humana?	B.1
Cas de posada en pràctica d’un programa pedagògic preventiu sobre la mort	B1
He dut a terme una pedagogia preventiva de la mort, atès que l’he ensenyat com un fet normal de la vida humana.	B1.1
He ensenyat de forma preventiva la mort a partir del contingut de sisè del cicle vital dels éssers vius (plantes, animals...).	B1.2
Vaig emprar el llibre de text per ensenyar de forma preventiva el contingut de la mort als alumnes.	B1.3

Vaig ensenyar el contingut de la mort de forma transversal amb la resta d'àrees curriculars.	B1.4
Vaig disposar de recursos didàctics a l'escola per ensenyar la mort des d'una vessant pedagògica.	B1.5
Vaig cercar bibliografia sobre l'abordatge pedagògic preventiu de la mort a l'Educació Primària.	B1.6
Vaig trobar bibliografia sobre l'abordatge pedagògic preventiu de la mort a l'Educació Primària.	B1.7
Considero que el contingut de la mort ha de formar part del currículum d'Educació Primària com a eix transversal.	B1.8
Em vaig sentir satisfet/a d'haver posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort.	B1.9
Promoure una pedagogia preventiva de la mort ha suposat un creixement personal i professional per a mi.	B1.10
La resposta dels alumnes vers el contingut de la mort va ser positiva.	B1.11
La resposta de la resta de docents de l'escola va ser positiva.	B1.12
La resposta de l'equip directiu de l'escola va ser positiva.	B1.13
La resposta de les famílies dels alumnes va ser positiva.	B1.14
Cas de la no-posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort	B.2
No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort, ja que mai m'ho he planejat.	B.2.1
No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort, atès que suposa una dificultat per a mi.	B.2.2
No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort, ja que no sabia com fer-ho.	B.2.3
No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort perquè no penso que s'hagi d'ensenyar a l'Educació Primària.	B.2.4
No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort, tal que l'equip directiu de l'escola no hi ha estat d'acord.	B.2.5
Penso que ha sigut positiu pels alumnes no posar en pràctica una pedagogia preventiva de la mort.	B.2.7
Formació pedagògica i recursos sobre la mort	C
Durant la meua formació universitària, em van ensenyar com promoure una pedagogia preventiva de la mort a l'Educació Primària.	C.1
He realitzat cursos de formació contínua sobre com ensenyar la mort a l'escola.	C.2
Es necessita més formació sobre com abordar la mort de forma preventiva a l'escola.	C.3
Es necessitaria un programa pedagògic preventiu per abordar la mort a l'Educació Primària.	C.4

Elaboració pròpia.

Taula 28. Llistat de codis de les categories dels qüestionaris en el programa SPSS ordenats per ordre d'aparició sobre el qüestionari dirigit a mestres en actiu d'EP

Qüestionari dirigit a mestres d'EP en actiu		
Variable amb codi	Categories relacionades	Codis
A. Dades d'identificació		
A.1. Titulació acadèmica	Educació Primària	1
	Educació Primària i Educació Infantil	2
	Educació Primària i Psicopedagogia	3
	Educació Primària i Geografia	4
	Educació Primària i Psicologia Educativa	5
	CFGS Infantil i Educació Primària	6
	Educació Primària i Pedagogia	7
	Psicopedagogia	8
	Filologia anglesa	9
	Educació Primària i Educació Física	10
	Educació Especial	11
	Educació Primària i Com. Audiovisual	12
	Ed. Primària, Ed. Infantil i Ed. Especial	13
	Educació Primària i Educació Musical	14
	Audició i Llenguatge i Psicopedagogia	15
	Educació Primària, Psicologia i Doctorat en Psicopedagogia	16
A.2. Curs en el qual exerceix com a docent	Primer o segon	1
	Tercer o quart	2
	Cinquè o sisè	3
A.3. Perfil professional	Tutor	1
	Mestre especialista	2
	Directiva de l'escola	3
	Psicopedagog/psicòleg	4
	Altres	5
A.4. Experiència professional com a docent	1-5 anys	1
	6-10 anys	2
	11-15 anys	3
	16-20 anys	4
	21-25 anys	5
	26-30 anys	6
	Més de 30 anys	7
A.5. Edat	Resposta oberta (numèrica)	
A.6. Sexe	Masculí	1
	Femení	2
B. Experiència docent en l'ensenyament preventiu de la mort a l'escola		
B.1. Vostè ha tingut experiència docent en la pedagogia preventiva sobre la mort i la finitud humana?	Sí	1
	No	2
B1. Cas de posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort		
B1.1. He dut a terme una pedagogia preventiva de la mort, atès que l'he ensenyat com un fet normal de la vida humana.	Molt d'acord	1
	D'acord	2
	Poc d'acord	3
	Gens d'acord	4
B.1.2. He ensenyat de forma	Molt d'acord	1

preventiva la mort a partir del contingut de sisè del cicle vital dels éssers vius (plantes, animals...).	D'acord Poc d'acord Gens d'acord	2 3 4
B.1.3. Vaig emprar el llibre de text per ensenyar de forma preventiva el contingut de la mort als alumnes.	Molt d'acord D'acord Poc d'acord Gens d'acord	1 2 3 4
B.1.4. Vaig ensenyar el contingut de la mort de forma transversal amb la resta d'àrees curriculars.	Molt d'acord D'acord Poc d'acord Gens d'acord	1 2 3 4
B.1.5. Vaig disposar de recursos didàctics a l'escola per ensenyar la mort des d'una vessant pedagògica.	Molt d'acord D'acord Poc d'acord Gens d'acord	1 2 3 4
B.1.6. Vaig cercar bibliografia sobre l'abordatge pedagògic preventiu de la mort a l'Educació Primària.	Molt d'acord D'acord Poc d'acord Gens d'acord	1 2 3 4
B.1.7. Vaig trobar bibliografia sobre l'abordatge pedagògic preventiu de la mort a l'Educació Primària.	Molt d'acord D'acord Poc d'acord Gens d'acord	1 2 3 4
B.1.8. Considero que el contingut de la mort ha de formar part del currículum d'Educació Primària com a eix transversal.	Molt d'acord D'acord Poc d'acord Gens d'acord	1 2 3 4
B.1.9. Em vaig sentir satisfet/a d'haver posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort.	Molt d'acord D'acord Poc d'acord Gens d'acord	1 2 3 4
B.1.10. Promoure una pedagogia preventiva de la mort ha suposat un creixement personal i professional per a mi.	Molt d'acord D'acord Poc d'acord Gens d'acord	1 2 3 4
B.1.11. La resposta dels alumnes vers el contingut de la mort va ser positiva.	Molt d'acord D'acord Poc d'acord Gens d'acord	1 2 3 4
B.1.12. La resposta de la resta de docents de l'escola va ser positiva.	Molt d'acord D'acord Poc d'acord Gens d'acord	1 2 3 4
B.1.13. La resposta de l'equip directiu de l'escola va ser positiva.	Molt d'acord D'acord Poc d'acord Gens d'acord	1 2 3 4
B.1.14. La resposta de les famílies dels alumnes va ser positiva.	Molt d'acord D'acord Poc d'acord Gens d'acord	1 2 3 4

B2. Cas de la no-posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort		
B2.1. No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort, ja que mai m'ho he planejat.	Molt d'acord	1
	D'acord	2
	Poc d'acord	3
	Gens d'acord	4
B2.2. No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort, atès que suposa una dificultat per a mi.	Molt d'acord	1
	D'acord	2
	Poc d'acord	3
	Gens d'acord	4
B2.3. No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort, ja que no sabia com fer-ho.	Molt d'acord	1
	D'acord	2
	Poc d'acord	3
	Gens d'acord	4
B2.4. No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort perquè no penso que s'hagi d'ensenyar a l'Educació Primària.	Molt d'acord	1
	D'acord	2
	Poc d'acord	3
	Gens d'acord	4
B2.5. No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort, tal que l'equip directiu de l'escola no hi ha estat d'acord.	Molt d'acord	1
	D'acord	2
	Poc d'acord	3
	Gens d'acord	4
B2.7. Penso que ha sigut positiu pels alumnes no posar en pràctica una pedagogia preventiva de la mort.	Molt d'acord	1
	D'acord	2
	Poc d'acord	3
	Gens d'acord	4
C. Formació pedagògica i recursos sobre la mort		
C.1. Durant la meua formació universitària, em van ensenyar com promoure una pedagogia preventiva de la mort a l'Educació Primària.	Sí	1
	No	2
C.2. He realitzat cursos de formació contínua sobre com ensenyar la mort a l'escola.	Sí	1
	No	2
C.3. Es necessita més formació sobre com abordar la mort de forma preventiva a l'escola.	Sí	1
	No	2
C.4. Es necessitaria un programa pedagògic preventiu per abordar la mort a l'Educació Primària.	Sí	1
	No	2

Elaboració pròpia.

Taula 29. Llistat de codis de les variables en el programa SPSS ordenats per ordre d'aparició sobre el qüestionari dirigit a alumnes de 4t de grau en EP

Qüestionari dirigit a estudiants de 4t de grau en EP de la UdL	
Variable	Codi
Dades d'identificació	A
Titulació acadèmica prèvia als estudis que s'estan realitzant actualment	A.1
Menció que s'està duent a terme	A.2

Edat	A.3
Sexe	A.4
Formació pedagògica i recursos sobre la mort	B
Durant la meua formació universitària em van ensenyar com dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort a l'Educació Primària.	B.1
He realitzat cursos de formació contínua sobre com ensenyar el concepte de mort a l'escola.	B.2
Es necessita més formació sobre com abordar la mort de forma preventiva a l'escola.	B.3
Conec recursos pedagògics per abordar la mort de forma preventiva i normalitzada a l'escola.	B.4
Es necessitaria un programa pedagògic preventiu per abordar la mort a l'Educació Primària.	B.5
Percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort a Educació Primària	C
Considero que és necessari tractar el tema de la mort i la finitud humana de forma normalitzada durant l'escolarització.	C.1
Com a futur mestre, m'agradaria abordar el tema de la mort de forma normalitzada a l'escola, abans que hagi passat cap esdeveniment relacionat amb la mort.	C.2
Considero que l'abordatge pedagògic de la mort hauria de formar part del currículum d'Educació Primària com a eix transversal.	C.3

Elaboració pròpia.

Taula 30. Llistat de codis de les categories dels qüestionaris en el programa SPSS ordenats per ordre d'aparició sobre el qüestionari dirigit als estudiants de 4t d'EP

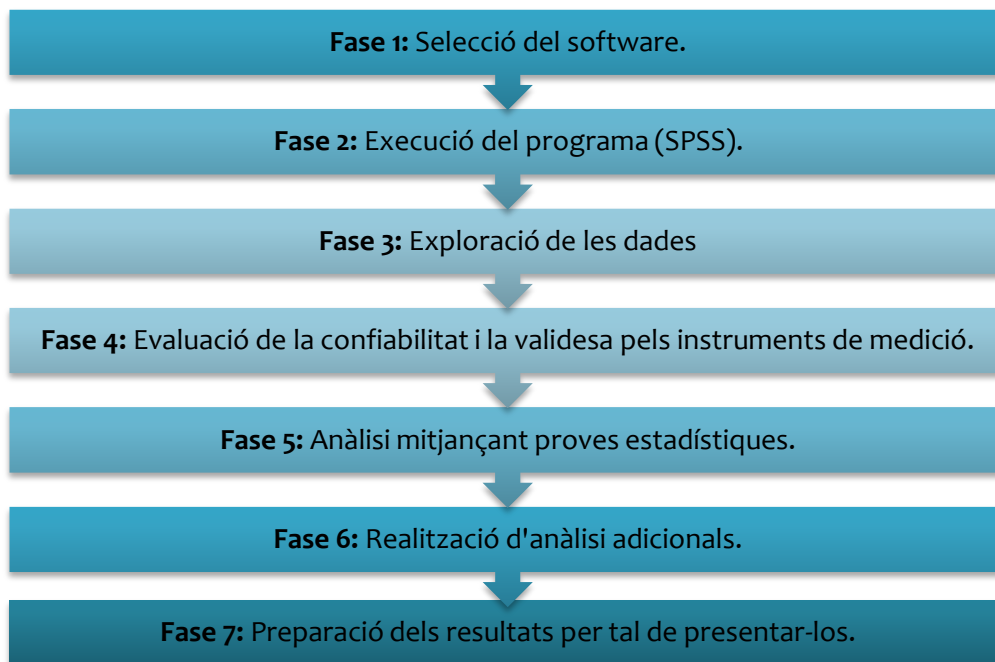
Qüestionari dirigit a mestres d'EP en actiu		
Variable amb codi	Categories relacionades	Codis
A. Dades d'identificació		
A.1. Titulació acadèmica prèvia als estudis que s'estan realitzant actualment	Batxillerat	1
	CFGS Infantil	2
	CFGS Animació Sociocultural	3
	CFGS Activitats Fisicoesportives	4
	Batxillerat i CFGS Infantil	5
	Batxillerat i CFGS Animació Sociocultural	6
	CFGS Secretariat	7
	CFGM Atenció Sanitària i CFGS Infantil	8
	CFGS Instal·lacions Elèctriques	9
	Administració i Direcció d'Empreses	10
	CFGS Integració Social	11
A.2. Menció que s'està duent a terme	Mestre generalista	1
	Educació Especial	2
	Educació Física	3
	Educació Musical	4
	Llengües estrangeres (anglès)	5
A.3.-Edat	Resposta oberta (numèrica)	
A.4.-Sexe	Masculí	1

	Femení	2
B. Formació pedagògica i recursos sobre la mort		
B.1.-Durant la meva formació universitària em van ensenyar com dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort a l'Educació Primària.	Sí	1
	No	2
B.2.-He realitzat cursos de formació contínua sobre com ensenyar el concepte de mort a l'escola.	Sí	1
	No	2
B.3.-Es necessita més formació sobre com abordar la mort de forma preventiva a l'escola.	Sí	1
	No	2
B.4.-Conec recursos pedagògics per abordar la mort de forma preventiva i normalitzada a l'escola.	Sí	1
	No	2
B.5.-Es necessitaria un programa pedagògic preventiu per abordar la mort a l'Educació Primària.	Sí	1
	No	2
C. Percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort a l'Educació Primària		
C.1.-Considero que és necessari tractar el tema de la mort i la finitud humana de forma normalitzada durant l'escolarització.	Molt d'acord	1
	D'acord	2
	Poc d'acord	3
	Gens d'acord	4
C.2.-Com a futur mestre, m'agradaria abordar el tema de la mort de forma normalitzada a l'escola, abans que hagi passat cap esdeveniment relacionat amb la mort.	Molt d'acord	1
	D'acord	2
	Poc d'acord	3
	Gens d'acord	4
C.3.-Considero que l'abordatge pedagògic de la mort hauria de formar part del currículum d'Educació Primària com a eix transversal.	Molt d'acord	1
	D'acord	2
	Poc d'acord	3
	Gens d'acord	4

Elaboració pròpia.

En el moment que l'investigador ha codificat les dades, les ha transferit a la matriu, guardat en un arxiu i ha "netejat" les errades, pot iniciar el procés d'anàlisi (Hernández Sampieri, Fernández i Baptista, 2014). Els mateixos autors afirmen que, actualment, quasi ningú analitza les dades quantitatives de forma manual, si no que empen programes estadístics. En aquest sentit, nosaltres hem triat el software SPSS.

Figura 14. Procés d'anàlisi estadística



Adaptat de Hernández Sampieri, Fernández i Baptista (2014:272).

Per a l'**anàlisi estadística** s'ha emprat l'aplicació informàtica SPSS-22²⁵. En aquest sentit, les tècniques i test estadístics utilitzats han sigut:

- Taules de freqüències i percentatges per a variables categòriques.
- Descriptius habituals per a variables quantitatives: mitjana aritmètica u desviació estàndard.
- Test Chi-Quadrat amb parells de variables categòriques.
- Test U de Mann-Whitney i Test H de Kruskal-Wallis, per al contrast de valors mitjans entre dos o més categories d'un factor.

El nivell de significació fixat és l'habitual 5% (significatiu si $p < .05$). A més, s'han donat resposta als objectius que s'han plantejat en aquesta investigació. Tots aquests estan enunciats al respecte de l'anàlisi correccional bivariat, és a dir, a la determinació d'associacions entre parells de variables. Depenent de la naturalesa de les dades de les variables s'han emprat diferents mètodes estadístics:

- En el cas que ambdues variables siguin categòriques, s'ha utilitzat el Test de Chi-quadrat d'independència. Aquest procediment permet detectar correlació entre dues variables, així com quines categories són les que més pesen en associació al valor dels residus estandarditzats corregits (es considera significació quan el residu esmentat és superior o igual a 2).
- En el cas de que una variable sigui categòrica i l'altra quantitativa (tipus Likert) s'ha d'utilitzar un procediment de contrast de significació entre valors mitjans. En

²⁵ IBM Corp. Released 2013. IBM SPSS Statistics v 22.0 for Windows; Armonk. NY. USA

aquests casos els mètodes més potents són la T de Student (si només es comparen dues mitjanes) i l'Anova (quan són més de dos). Aquests mètodes, al ser del tipus paramètric, requereixen que les variables quantitatives es distribueixin normalment o, almenys, no presenti asimetries greus. En cas que no es compleixi aquesta condició, o bé si els grups tenen les N molt descompensades, és preferible emprar una alternativa no-paramètrica, en concret: el Test U de Mann-Whitney (per a dos grups) i el Test H de Kruskal-Wallis (per a més de dos grups). Si bé aquestes proves estadístiques són test de deferències, de l'existència de significació en les mateixes, es dedueix l'existència d'associació significativa entre les variables. En aquesta línia, el sentit de les mateixes ve determinat pels valors (majors o menors) de les mitjanes.

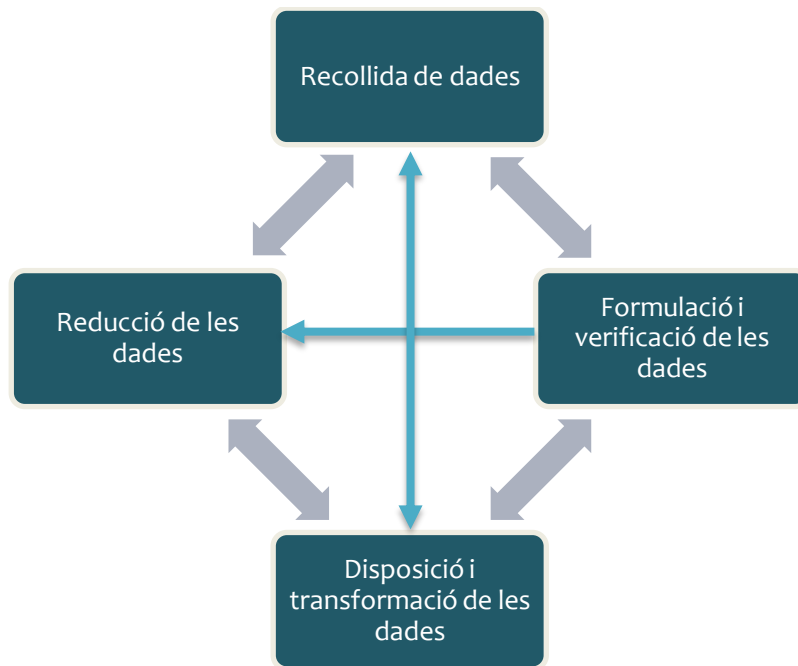
Tenint en compte tot l'esmentat, primer es realitzarà una exposició dels resultats de les relacions entre variables, tant del qüestionari per a mestres en actiu com per pel d'estudiants de 4t de grau en EP. A més, es procedirà a estudiar la relació entre variables procedents dels dos qüestionaris entre sí.

Anàlisi de dades qualitativa

Per dur a terme aquest estudi, no s'han separat les etapes de recollida i anàlisi de dades de la investigació qualitativa de la quantitativa. D'aquesta forma, esdevenen processos concurrents (Hernández Pina, 1995). Per tal de realitzar el procés d'anàlisi qualitatiu, hem seguit el proposat per Miles i Huberman (1994:12), el qual fou revisat per Saldaña (2014) i que es caracteritza per tres fluxes d'activitat que s'inicien en la recollida de dades:

- Reducció de dades: Es redueix la informació en unitats més manejables/manipulables mitjançant la categorització i la codificació. A cada unitat (documents, entrevistes, etc.) se l'assigna un codi (paraula clau i/o número) per tal d'identificar les unitats segons les categories per investigar.
- Desplegament de dades: Es presenta la informació de forma ordenada per tal d'extreure'n les conclusions i emprendre accions.
- Conclusions i verificació: S'adjunten de nou els elements diferenciats durant el procés d'anàlisi de dades per tal de reconstruir un tot estructurat i significatiu. Així, l'investigador recull els coneixements adquirits en referència al problema d'estudi.

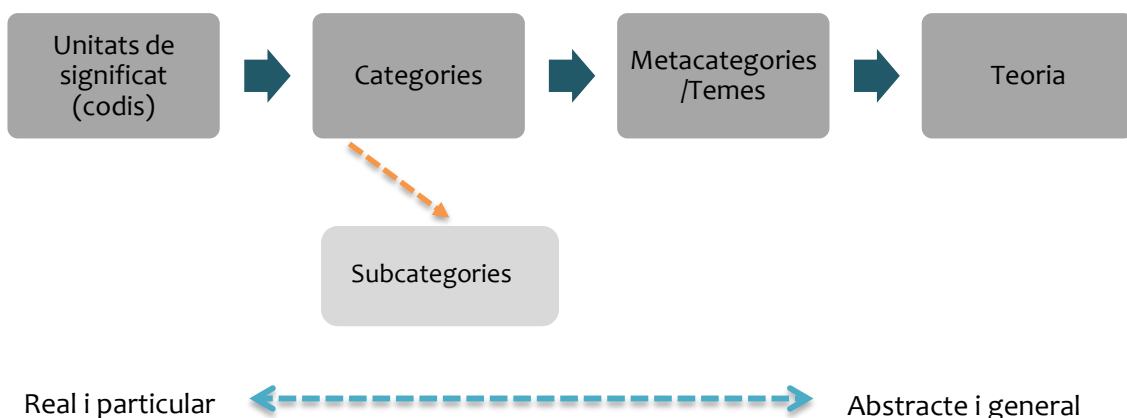
Figura 15. Model interactiu d'anàlisi de dades qualitatiu



Extret de Miles, Huberman i Saldaña (2014: 14).

Pel que fa al procés de reducció de dades, s'emprà la codificació, la identificació de paraules clau i segments, identificació de patrons recurrents i categorització (Pereira, 2011). En aquest sentit, varem partir de les unitats de significat seleccionades de les fonts escrites per tal de crear metacategories o temes (McMillan i Schumacher, 2005). En definitiva, iniciarem el procés partint de la part més real per tal d'arribar a l'abstracte i general (Saldaña, 2014). A partir d'aquí, realitzarem el procés de codificació i categorització.

Figura 16. Procés de categorització cap a la teoria

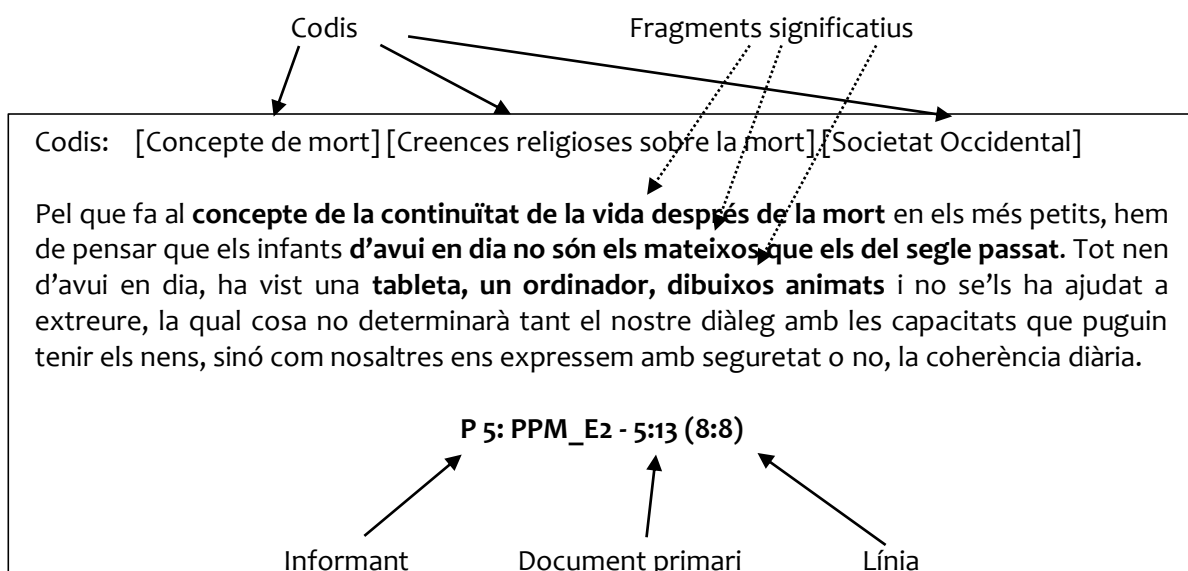


Adaptat de Saldaña (2009: 12).

Cal dir que la majoria de les metacategories sorgiren del marc teòric, de les preguntes d'investigació i dels objectius de la mateixa.

Es dugué a terme una lectura intensiva de les transcripcions i dels documents, identificant, així, les unitats de significat (US), tot relacionant-les amb el llistat de codis. D'aquesta forma es realitzaren diversos cicles de codificació per tal d'ajustar les US als nostres objectius de recerca. Així, per identificar la relació entre els codis vàrem recórrer als diferents fragments, tot revisant les valoracions i les opinions dels informants. A continuació, es mostra un exemple en el qual es pot observar la identificació dels vincles de la informació.

Figura 17. Exemple de sistema relacional per establir la categorització



Es deixaren de crear codis i seleccionar US quan s'arribà a la saturació: no es crearen nous codis; les US es podien relacionar amb els codis definits; no aparegueren noves US i les unitats de significat seleccionades es consideraren rellevants.

Taula 31. Llistat de codis ordenats alfabèticament i número d'US associades

Codi	US	Codi	US
Acompanyament empàtic	25	Habilitats relacionals	2
Altres professionals	4	Humanització de la mort	3
Altres societats	5	Implicació de la família	30
Avaluació de concepcions	1	Improvisació	11
Avaluació de sensibilitat	1	Inclusió curricular	10
Avaluació formativa	1	Jornades	3
Casos pràctics	5	Metodologia dialògica	9
Causes de la mort	4	Metodologia oberta	2
Cicle vital	12	Mort en els mitjans de comunicació	3
Coavaluació	1	Morts parcials	1

Comprensió de la mort/Nivell evolutiu	23	No-inclusió curricular	1
Concepte de mort	36	No-normalització de la mort	8
Concepte de mort dels professionals	0	Normalització de la mort com a fet de la vida	28
Consciència social	0	Observació de la natura	1
Contes	8	Pas del temps	3
Creences religioses	26	PEC	6
Cultura de centre	2	Pel·lícules	12
Currículum ocult	1	Petit grup	3
Dibuixos	1	Pluja d'idees	2
Dificultat d'avaluar	7	Programa pedagògic preventiu sobre la mort	25
Dol	22	Projectes	3
Dols dels professionals	0	Recerca sobre la pedagogia preventiva sobre la mort	4
Dol patològic	7	Reflexió	3
Educació emocional	15	Risc transversalitat	1
Educació sexual	4	Rituals	9
Emocions que provoca la mort	14	Secularització	1
Eufemismes mort	7	Seminaris	1
Experiències amb la mort	7	Sentit de la vida	7
Figura del tutor	14	Societat Occidental	5
Formació de centre	5	Solidària	0
Formació inicial	42	Tabú professional/pedagògic	68
Formació integral	5	Tabú social	38
Formació professorat	36	Transversalitat amb la quotidianitat	1
Generosa	0	Transversalitat amb altres assignatures	6
Gestió emocional	12	Treball cooperatiu	8
Gestió emocional dels professionals	0	Treball individual	4
Grup-classe	6	Unitat didàctica	2
Habilitats comunicatives	0	Xerrades	4
Habilitats professionals	8		
TOTAL		77	

Elaboració pròpia.

Tal i com es pot observar els codis més concurrents són: tabú professional/pedagògic (9.79%), tabú social (5.47%) i formació del professorat (5.18%). D'altra banda, els codis menys recurrents són: seminaris (0.14%), avaluació formativa (0.14%) i morts parcials (0.14%), entre d'altres que tenen el mateix percentatge.

En el moment que es tenen tots els codis creats, s'inicia la categorització (organitzar i agrupar codis afins). Per tal de dur a terme la configuració, revisió i validació de les categories, seguirem dos principis: que fossin rellevants pels objectius i preguntes de recerca i que tots els codis quedaren inclosos en una sola categoria. D'aquesta forma, les

categories més recurrents foren: continguts (23.41%), tabú (18.24%) i necessitat sentida (8.76%). Altrament, les categories menys recurrents són política educativa (0%), sí experiència en pedagogia preventiva sobre la mort (0.14%) i necessitat normativa (0.71%). Les categories que han sorgit en el present estudi es poden definir de la següent forma:

- Agrupacions: Estratègia organitzativa que fa referència a les diferents tipologies de gestionar l'aula per tal de construir aprenentatge de diferents formes: individualment, en grup, etc.
- Avaluació: Procés que duu a terme el docent per tal d'emetre judicis i prendre decisions sobre l'aprenentatge dels infants.
- Competències: Conjunt d'habilitats i capacitats que l'infant ha de desenvolupar al llarg de l'educació obligatòria per tal que quan sigui adult sigui plenament competent en les accions quotidianes i professionals.
- Continguts: Termes clau que s'han de tenir en compte a l'hora de dur a terme l'acció educativa, atès que són els que estan marcats al currículum i, per tant, el docent els ha d'ensenyar.
- Línia de centre: Fa referència a les prioritats i principis que es marquen els centres educatius per dur a terme l'acció educativa.
- Metodologia: Tipologia d'enfocament, mètode o estratègia que emprava el docent per dur a terme una classe.
- Necessitat normativa o prescriptiva: Mancança que té el sistema o la societat en relació a un tema.
- Necessitat sentida: Mancança que percep un individu en relació a un tema.
- Ordenació de l'ensenyament de l'Educació Primària: Document legal definit pel govern en el qual es defineixen les competències, objectius, continguts clau i criteris d'avaluació que s'han de tenir en compte a l'hora de dur l'acció educativa en l'etapa corresponent.
- Política educativa: Conjunt d'aspectes educatius emesos pel govern.
- Recursos didàctics: Eines i estratègies d'aprenentatge que serveixen al docent per tal de recolzar l'aprenentatge i fer-lo més dinàmic.
- Religions: Creences i pràctiques que duu a terme l'individu o un grup en relació a un déu o diversos d'ells.
- Tabú: Prohibició en dir o fer quelcom imposada per prejudicis o respectes socials.
- Tipus de proposta: Tipologia de proposta didàctica a l'hora de posar en pràctica els elements de la programació dins d'un temps determinat.
- Transversalitat: Temes o continguts que es poden vincular amb altres assignatures, la quotidianitat, etc., per tal de donar una continuïtat i relació de l'aprenentatge.

Taula 32. Llistat de categories ordenades alfabèticament i número d'US associades

Categoria	US	Categoria	US
Actituds (professionals)	0	Necessitat normativa o prescriptiva	5
Agrupacions	21	Necessitat sentida	51
Avaluació	10	Ordenació de l'ensenyament de l'Educació Primària	17
Competències	0	Recursos didàctics	22
Continguts	163	Religions	36
Continguts (professionals)	0	Tabú	127

Habilitats (professionals)	10	Tipus de proposta	6
Línia de centre	77	Transversalitat	8
Metodologia	18		
TOTAL: 17 categories			

Elaboració pròpia.

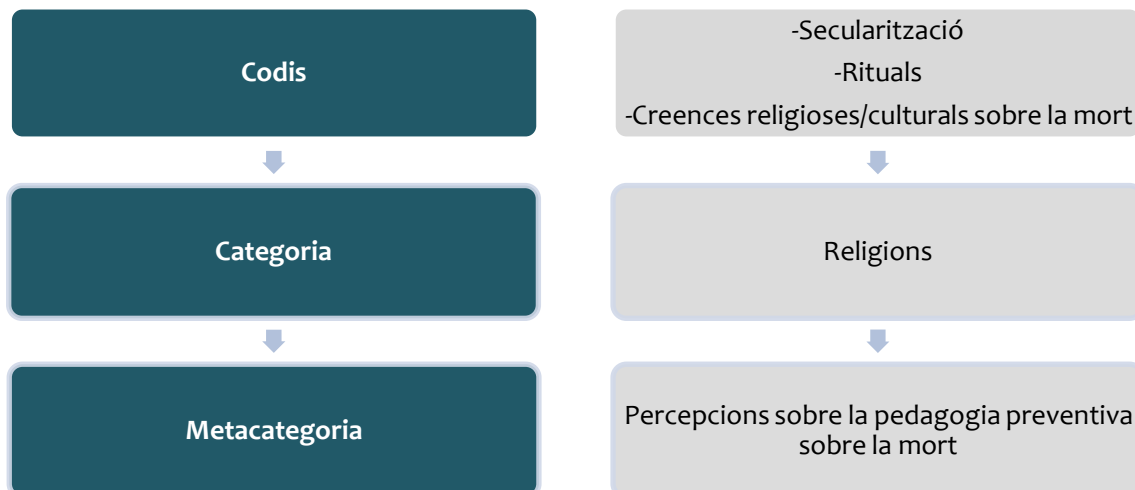
Per últim, trobem les metacategories o temes que agrupen un conjunt de categories. Saldaña (2009: 13) entén el tema com *“el resultat de la codificació, categorització i la reflexió analítica; no és quelcom que, en sí mateix, es codifica”*.

Així, les metacategories permeten crear grans blocs temàtics que serviran per la redacció de l’informe final. Un exemple metacategories que es creen, es mostren en la figura 18.

Cal dir, però, que per crear els temes i subtemes es varen revisar les unitats de significat (US), codis i categories, tot tenint en compte els objectius i les preguntes d’investigació. D’aquesta forma s’establí una relació amb el marc teòric referent a la pedagogia de la mort.

Es va concloure la creació de temes i subtemes quan vàrem arribar a la saturació, atès que no sorgien temes i/o subtemes i totes les categories estaven vinculades i relacionades amb un tema.

Figura 18. Exemple de metacategoria i el seu procés de formulació



Elaboració pròpia.

En definitiva, es varen crear un total de 5 metacategories (veure taula 33) les quals es poden definir de la següent forma:

- Percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort: Conjunt d'apreciacions que tenen els informants en relació de la mort en la situació social, pedagògica i credencial.
- Orientacions per al disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort: temes formals, polítics, curriculars i de centre que s'han de tenir en compte en el moment de posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort.
- Competència professional en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort: anàlisi dels elements competencials que necessita un docent per dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort.
- Didàctica de la pedagogia preventiva sobre la mort: Aspectes didàctics vinculats a tota proposta pedagògica i, en particular, a l'educació sobre la mort.
- Necessitats formatives en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort: Mancances que senten els informants en relació a la formació rebuda (inicial o contínua) en referència a la pedagogia preventiva sobre la mort.

Taula 33. Llistat de temes/metacategories relacionades amb les US que es relacionaren i el percentatge total de les mateixes

Temes/Metacategories	Nº US	% US
Percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort	184	26.43%
Orientacions per al disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort	94	13.50%
Competència professional en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort	10	1.72%
Didàctica de la pedagogia preventiva sobre la mort	303	43.53%
Necessitats formatives en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort	103	14.79%
Total	694	

Elaboració pròpia.

A la taula 33 podem observar que les metacategories de Didàctica de la pedagogia preventiva sobre la mort (303 US) i percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort (184 US) són les més recurrents i les que menys són orientacions per al disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort (94 US) i competència professional en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort (10).

5.4.-Estructura de la presentació dels resultats

Tal i com hem esmentat anteriorment, l'anàlisi de resultats s'estructura en tres blocs temàtics, tot seguint la matriu de la taula 34.

Taula 34. Matriu d'informació. Relació entre els objectius i tòpics/dimensions amb els instruments, els informants i les fonts d'informació de l'estudi.

OBJECTIUS I TÒPICS DE LA RECERCA	INSTRUMENTS	FONTS D'INFORMACIÓ					
		Anàlisi documental	Qüestionaris		Entrevistes	Grups de discussió	
	Protagonistes/ Context	Unitats didàctiques/Projectes N=5	Mestres N=122	Estudiants N=124	Experts N=12	Mestres N=7	Estudiants N=7
4.Detectar les pràctiques didàctiques dels mestres en actiu en referència a la pedagogia preventiva sobre la mort.	Experiència docent en pedagogia preventiva sobre la mort.		X			X	X
4.Detectar les pràctiques didàctiques dels mestres en actiu en referència a la pedagogia preventiva sobre la mort.	Metodologies i estratègies d'aprenentatge emprades per dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort.	X	X			X	X
4.Detectar les pràctiques didàctiques dels mestres en actiu en referència a la pedagogia preventiva sobre la mort.	Continguts utilitzats per treballar un programa pedagògic sobre la mort.	X	X	X	X	X	X
3.Conèixer les percepcions i les necessitats formatives dels mestres en actiu i del professorat en formació sobre la pedagogia preventiva sobre la mort.	Recursos didàctics per treballar la pedagogia preventiva sobre la mort a l'aula.	X	X	X	X	X	X

<p>3. Conèixer les percepcions i les necessitats formatives dels mestres en actiu i del professorat en formació sobre la pedagogia preventiva sobre la mort.</p>	<p>Percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort.</p>		X	X	X	X	X
<p>3. Conèixer les percepcions i les necessitats formatives dels mestres en actiu i del professorat en formació sobre la pedagogia preventiva sobre la mort.</p>	<p>Necessitats formatives sobre la pedagogia preventiva sobre la mort.</p>		X	X		X	X
<p>3. Conèixer les percepcions i les necessitats formatives dels mestres en actiu i del professorat en formació sobre la pedagogia preventiva sobre la mort.</p>	<p>Necessitat de l'existència d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort com a eix transversal a l'Educació Primària.</p>	X	X	X	X	X	X
<p>5. Delimitar propostes generals per al desenvolupament d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort.</p>	<p>Propostes per al disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort</p>	X	X	X	X	X	X
<p>1. Revisar i debatre aportacions existents sobre la mort i el dol infantil i juvenil des dels àmbits de la pedagogia, la sociologia, la psicopedagogia i la filosofia.</p> <p>2. Analitzar els resultats de la investigació en relació</p>	<p>Tots els objectes d'estudi: tòpics/dimensions i discussió</p>						

a la pedagogia preventiva sobre la mort.		
--	--	--

Elaboració pròpia.

Així, els tres blocs temàtics que es presentaran i desenvoluparan a continuació són els següents:

- Factors professionals: Experiència professional, competències professionals i necessitats formatives
- Factors didàctics: Currículum, continguts, metodologies i agrupacions, estratègies d'aprenentatge, recursos materials, avaluació i transversalitat de la mort
- Percepcions referents al tabú social i professional de la mort

Tenint en compte això, dins de cada apartat s'ha seguit un ordre de l'anàlisi de les dades recollides pels diferents instruments. En aquest sentit, i tenint en compte els blocs temàtics, la presentació de l'anàlisi de dades és la següent:

- Factors professionals: Experiència professional, competències professionals i necessitats formatives:
 1. Perfils i experiència professional
 2. Necessitats formatives
 3. Necessitat d'abordatge d'una pedagogia preventiva sobre la mort
 4. Competències professionals en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort
- Factors didàctics: Currículum, continguts, metodologies i agrupacions, estratègies d'aprenentatge, recursos materials, avaluació i transversalitat de la mort:
 1. Ordenació de l'Ensenyament de l'Educació Primària
 2. Continguts
 3. Metodologies i agrupacions
 4. Estratègies d'aprenentatge, recursos i materials
 5. Avaluació
 6. Transversalitat de la mort
- Percepcions referents al tabú social i professional de la mort:
 1. Tabú, creences i cultures en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort
 2. Experiència i motius de la (no-)posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort

Pel que fa a l'anàlisi documental es va seguir la graella 30 que es va dissenyar per buidar les dades (veure taula del capítol 4.8). Per tant, apareixeran els següents apartats analitzats (per ordre d'aparició):

- Continguts

- Metodologia
- Recursos i materials
- Agrupacions
- Avaluació
- Transversalitat de la mort

Alhora, cal dir que l'anàlisi documental només apareixerà als blocs de factors didàctics i al tabú social i professional de la mort.

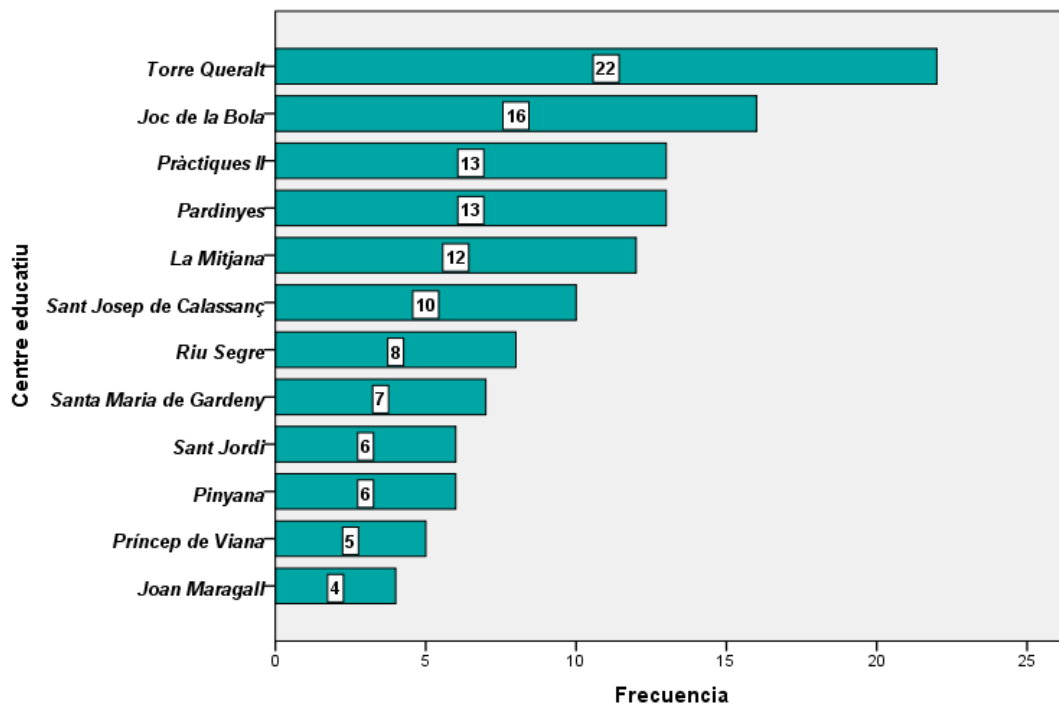
El fet que el grup de discussió aparegui en últim lloc en l'anàlisi de dades, respon a que aquest s'emprà com a quart instrument de recollida de dades (després d'un primer anàlisi a partir de les entrevistes, qüestionaris i l'anàlisi documental) per tal de completar la informació. D'aquesta forma, el guió dels grups de discussió estan formats en conseqüència dels primers resultats.

5.4.1.-Factors professionals: Experiència professional, competències professionals i necessitats formatives

5.4.1.1.-Perfils i experiència professional

Pel que fa a l'anàlisi descriptiva dels qüestionaris dirigits als mestres en actiu, cal dir que abasta 122 docents, els quals procedeixen de 12 centres educatius diferents. La figura 19 mostra la distribució de participants per centre: Torre Queralt és el més representat (18%; 22) seguit de Joc de la Bola (13.1%; 16), en tant que Príncep de Viana (4.1%; 5) i Joan Maragall (3.3%; 4%) són els que tenen menor representació.

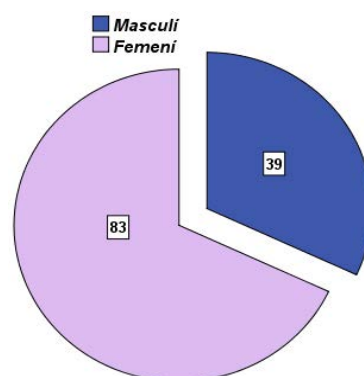
Figura 19. Diagrama de barres. Docents participants (N=122) segons el centre educatiu



Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

Sabent que vàrem contactar amb 12 centres educatius (amb 122 informants, dels quals el 32% són homes i el 68% són dones), 124 alumnes de 4t de grau en Educació Primària de la UdL i un total de 12 experts en pedagogia de la mort, es va rebre resposta de 12 centres educatius, 54 homes (43.5%) i 70 dones (56.5%), un total de 124 alumnes de 4t de grau en EP de la Universitat de Lleida i un total de 56.5% dones i 43.5% homes experts en la temàtica que ens ocupa. Per tant, en l'últim cas ambdós sexes estan quasi equilibrats amb una major presència de dones.

Figura 20. Percentatges sobre la pregunta referida a sexe en el qüestionari a mestres en actiu



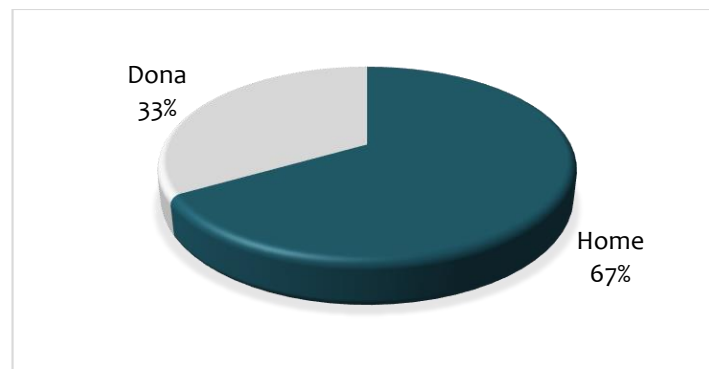
Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

Taula 35. Percentatges i freqüències de la pregunta referida a sexe en el qüestionari a mestres en actiu

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlid	Masculí	39	32,0	32,0	32,0
	Femení	83	68,0	68,0	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

Figura 21. Percentatges sobre sexe dels experts en pedagogia preventiva de la mort



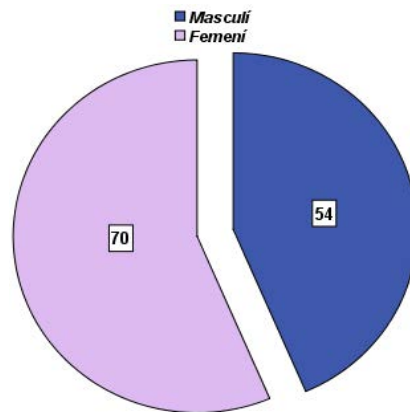
Elaboració pròpia.

Taula 36. Percentatges i freqüències de la pregunta referida a sexe en el qüestionari dirigit a estudiants de 4t d'EP

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlid	Masculí	54	43,5	43,5	43,5
	Femení	70	56,5	56,5	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

Figura 22. Percentatges i de la pregunta referida al sexe en el qüestionari dirigit a estudiants de 4t d'EP



Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

Pel que fa a les titulacions del professorat en actiu de la ciutat de Lleida, impera la titulació de mestre en l'especialitat en Educació Primària sense cap altra especialitat (46,7%).

Taula 37. Percentatges i freqüències de la pregunta referida a la titulació acadèmica en el qüestionari a mestres en actiu

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlid	Educació Primària	57	46,7	46,7	46,7
	Ed Primària i Ed Infantil	16	13,1	13,1	59,8
	Ed Primària i Psicopedagogia	14	11,5	11,5	71,3
	Ed Primària i Geografia	4	3,3	3,3	74,6
	Ed Primària i Psicologia educativa	2	1,6	1,6	76,2
	Ed Primària i CFGS Ed Infantil	2	1,6	1,6	77,9
	Ed Primària i Pedagogia	4	3,3	3,3	81,1
	Psicopedagogia	2	1,6	1,6	82,8
	Llengua estrangera (anglès)	4	3,3	3,3	86,1
	Ed Primària i Ed Física	5	4,1	4,1	90,2
	Ed Especial	3	2,5	2,5	92,6
	Ed Primària i Comunicació Audiovisual	1	,8	,8	93,4
	Ed Primària, Ed Infantil i Ed Especial	4	3,3	3,3	96,7
	Ed Primària i Ed Musical	2	1,6	1,6	98,4

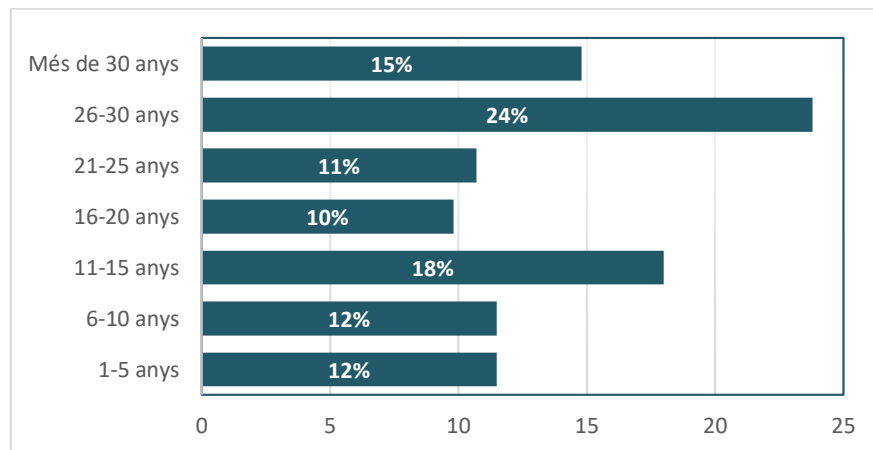
ALL i Psicopedagogia	1	,8	,8	99,2
Ed Primària, Psicologia i Doctorat en Psicopedagogia	1	,8	,8	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

Altres informacions que cal tenir en compte de la mostra de professorat productora de dades és la següent:

1. Pel que fa al total d'anys d'experiència docent en escoles, el 24% dels docents tenia entre 26 i 30 anys d'experiència com a mestre; un total del 18% tenia entre 11 i 15 anys; un total del 15% tenia més de 30 anys d'experiència professional. Per últim, les franjes d'1-5 anys, 6-10 anys i 21-25 anys tenen un 11% respectivament i la franja de 16-20 anys suposa un 10% del total.

Figura 23. Percentatges de la pregunta referida a l'experiència professional en el qüestionari a mestres en actiu



Taula 38. Percentatges i freqüències de la pregunta referida a l'experiència professional en el qüestionari a mestres en actiu

	Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlid 1-5 anys	14	11,5	11,5	11,5
6-10 anys	14	11,5	11,5	23,0
11-15 anys	22	18,0	18,0	41,0

16-20 anys	12	9,8	9,8	50,8
21-25 anys	13	10,7	10,7	61,5
26-30 anys	29	23,8	23,8	85,2
Més de 30 anys	18	14,8	14,8	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

Taula 39. Percentatges i freqüències de la pregunta referida al perfil professional en el qüestionari a mestres en actiu

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlid	Tutor/a	61	50,0	50,0	50,0
	Mestre especialista	44	36,1	36,1	86,1
	Directiva de l'escola	15	12,3	12,3	98,4
	Altres: Reforç	2	1,6	1,6	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

Cal afegir que algunes informacions d'interès sobre la mostra d'aprenents de mestre de 4t de grau en EP productora de dades és la següent:

1. En referència a la menció que estan realitzant els estudiants de 4t de en Educació Primària a la UdL, la majoria dels alumnes (72,6%) al·legà haver cursat el Batxillerat, seguit del Cicle Formatiu de Grau Superior d'Educació Infantil (9,7%).

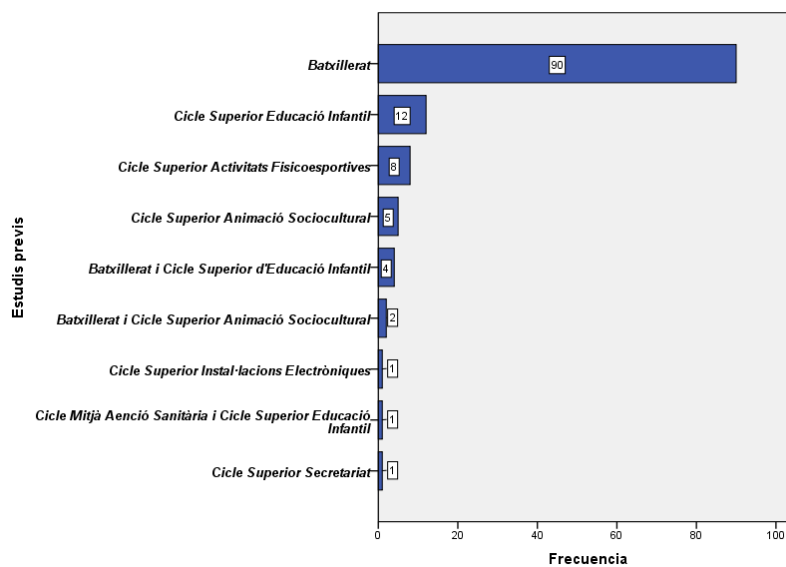
Taula 40. Percentatges i freqüències de la pregunta referida als estudis previs en el qüestionari dirigit a estudiants de 4t d'EP

		Estudis previs			
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlid	Batxillerat	90	72,6	72,6	72,6
	Cicle Superior Educació Infantil	12	9,7	9,7	82,3
	Cicle Superior Animació Sociocultural	5	4,0	4,0	86,3

Cicle Superior Activitats Físicoesportives	8	6,5	6,5	92,7
Batxillerat i Cicle Superior d'Educació Infantil	4	3,2	3,2	96,0
Batxillerat i Cicle Superior Animació Sociocultural	2	1,6	1,6	97,6
Cicle Superior Secretariat	1	,8	,8	98,4
Cicle Mitjà Aenció Sanitària i Cicle Superior Educació Infantil	1	,8	,8	99,2
Cicle Superior Instal·lacions Electròniques	1	,8	,8	100,0
Total	124	100,0	100,0	

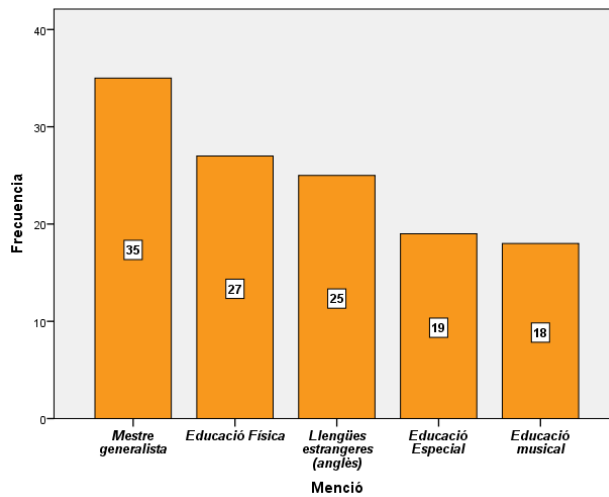
Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

Figura 24. Diagrama de barres. Alumnes participants (N=124) segons la titulació acadèmica prèvia.



Actualment, aquests alumnes es reparteixen entre el 14.5% (18) que estudia la menció d'Educació Musical i el 28.2% (35) que estudia per a mestre generalista veure figura 25.

Figura 25. Diagrama de barres. Alumnes participants (N=124) segons els estudis actuals



Elaboració pròpia mitjançant IBM Statistics 22.

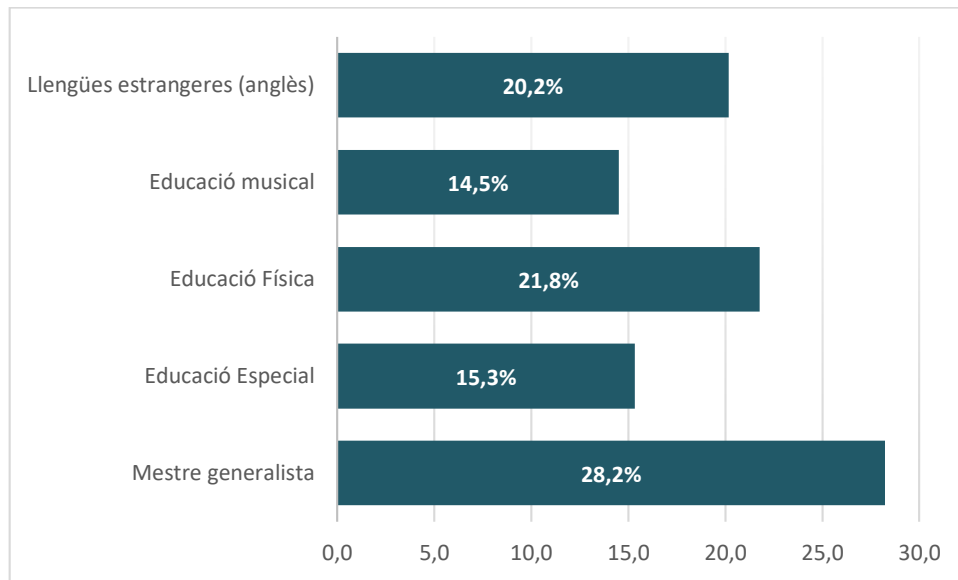
2. Pel que fa a la menció que estan realitzant els alumnes, un 28,5% està cursant la menció de mestre generalista; seguit d'Educació Física amb un 21,8%, Llengües Estrangeres amb un 20,2%, Educació Especial amb un 15,3% i, per últim, Educació Musical amb un 14,5%..

Taula 41. Percentatges i freqüències de la pregunta referida a la menció en el qüestionari dirigit a estudiants de 4t d'EP

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlid	Mestre generalista	35	28,2	28,2	28,2
	Educació Especial	19	15,3	15,3	43,5
	Educació Física	27	21,8	21,8	65,3
	Educació musical	18	14,5	14,5	79,8
	Llengües estrangeres (anglès)	25	20,2	20,2	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

Figura 26. Percentatges i de la pregunta referida a la menció en el qüestionari dirigit a estudiants de 4t d'EP

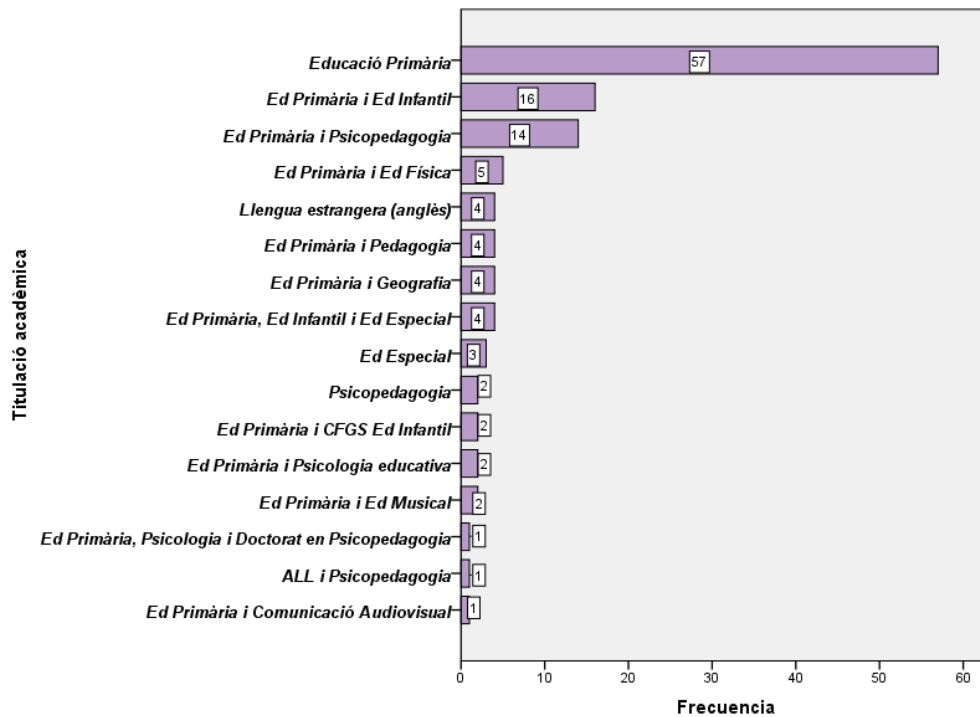


Elaboració pròpia.

Pel que fa a les titulacions dels mestres en actiu, la varietat en les quals s'exerceix es amplia (figura 27) essent sens dubte Educació Primària la més freqüent (46.7%; 57). Cal afegir que aquests se'ls pot afegir tots aquells que, a més, d'aquesta E.D. exerceixen en una altra titulació, com Educació Infantil (13.1%; 16), Psicopedagogia (11.5%; 14), etc. Únicament, 9 professors quedarien fora d'aquest grup: 4 docents quedarien fora d'aquest grup: 4 docents de llengua estrangera, 3 d'Educació Especial i 2 de Psicopedagogia.

Per cursos, la representació és bastant equilibrada: 27.0% (33) en 1r o 2n, 22.1% (27) en 3r o 4t, 25.4% (31) en 5è o 6è, 23% (28) en tots els cursos i 2.5% (3) tant en el cicle inicial com en el cicle superior.

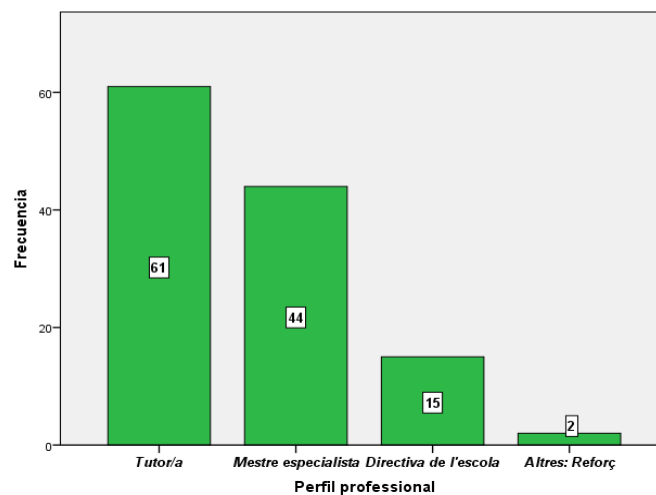
Figura 27. Diagrama de barres. Docents participants (N=122) segons titulació acadèmica



Elaboració pròpia mitjançant IBMM Statistics 22.

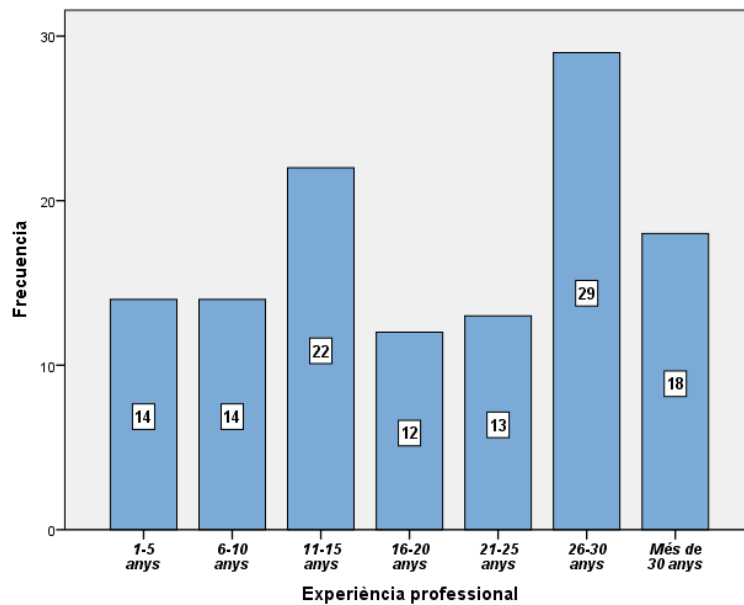
En referència al perfil professional (figura 28) just la meitat de la mostra (50%; 61) són tutors. Els segueix el 36.1% (44) que són mestres especialistes. A la descripció de la variable experiència professional (figura 29) s'aprecien 2 pics. Un entre els 11-15 anys (un 18%; 22) i l'altre entre els 26-30 anys (23.8%; 29) que és el més freqüents. Un càlcul aproximatiu ens permet estimar la mitjana en uns 20 anys d'experiència (amb una desviació estàndard de ± 10 anys) en tant que l'estimació de la mediana se situaria sobre els 18 anys.

Figura 28. Diagrama de barres. Docents participants (N=122) segons el seu perfil professional



Elaboració pròpia mitjançant IBMM Statistics 22.

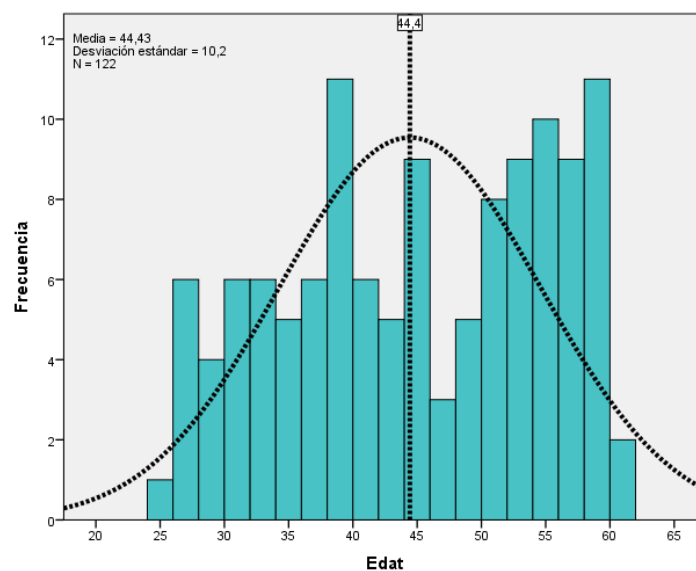
Figura 29. Diagrama de barres. Docents participants (N=122) segons la seva experiència professional



Elaboració pròpia mitjançant IBMM Statistics 22.

L'edat mitjana d'aquesta mostra de professionals és de 44.4 anys (IC amb una confiança del 95%: 42.6 – 46.3) amb desviació estàndard de 10.9 anys i dins d'un rang observat d'entre 25 anys i 60 anys d'edat (mitjana de 44.5 anys. Tot i la bona simetria de la distribució, aquesta no s'assimila a la campana de Gauss, observant-se (figura 30) dos pics: un prop dels 40 anys i l'altre més mesetari entre els 50 i 60 anys d'edat.

Figura 30. Histograma. Docents participants (N=122) segons la seva edat.



Elaboració pròpia mitjançant IBMM Statistics 22.

Pel que fa a l'experiència docent en l'ensenyament de la pedagogia preventiva sobre la mort, només 12 mestres, un 9.8% (IC al 95%: entre un 4.1% i un 15.5%) han respost de forma afirmativa a si tenien aquest tipus d'experiència a l'escola (figura 31). Per tant, el restant 90.2% (IC: 84.5% -95.9%) no la té.

Figura 31. Diagrama de sectors. Docents amb experiència docent en pedagogia preventiva sobre la mort.



Elaboració pròpia mitjançant IBM Statistics 22.

Tal i com vàrem esmentar a l'apartat 4.11 del present document, es realitzà una anàlisi inferencial. En aquest sentit, a continuació presentem els resultats que fan referència a diferents associacions entre variables del qüestionari dirigit a mestres en actiu.

- Relació entre la formació pedagògica (C.1 a C.4) i recursos sobre la mort, amb la titulació acadèmica (A.1).

En primer lloc, donada la varietat observada en les titulacions (figura 27), s'ha procedit a recodificar aquesta variable, agrupant algunes categories en altres. Així, s'ha creat una nova variable amb només 3 nivells:

- Educació Primària: 57 participants.
- Educació Primària juntament amb altres: 53 mestres.
- Altres titulacions: 12 casos.

Pel que fa a l'anàlisi descriptiva de la mostra dels mestres en actiu, en conseqüència de la resposta a la pregunta referent a l'experiència en pedagogia preventiva sobre la mort, en la qual es reflecteix que només aquests 12 professionals havien de respondre la resta de preguntes de la secció B del qüestionari, relatives a la posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort. És evident que és una quantitat molt petita de

participants, fet que provoca que els resultats estadístics que segueixen en aquest apartat estan subjectes a una fluctuació per error de mesura considerable.

Es tracta de 14 ítems de tipus Likert amb 4 valors (1 a 4) sent 1 una posició de total acord amb l'enunciat de l'ítem i 4 una posició de total desacord amb el mateix. Per tant, quant menor sigui el valor mitjà de l'ítem, major serà el grau d'acord (Murillo, 2006). La taula 42 resumeix el percentatge de docents que va emetre cada resposta (1 a 4) així com la mitja aritmètica i la desviació estàndard de cada ítem, on a més s'observa que no tots els ítems tingueren resposta pels 12 participants, apareixent així, alguna resposta en blanc.

Els resultats obtinguts ens indiquen que l'ítem on major grau d'acord ha hagut (mitja 1.67; 66.7% d'acord) és el 1r (*He portat a terme una pedagogia preventiva...*) tal i com era d'esperar, atès que són els subjectes que van respondre "s" a l'anterior pregunta.

Després d'això, els ítems on s'observa en les respostes major grau d'acord són:

- N° 13 (*Resposta de l'equip directiu positiva*): mitjana 1.80 amb un 80% d'acord.
- N° 14 (*Resposta dels familiars positiva*): mitjana 1.82 amb un 81.8% d'acord.
- N° 9 (*Em vaig sentir satisfet...*), n° 10 (*Promoure una pedagogia preventiva sobre la mort ha suposat un creixement personal*) i n° 11 (*Resposta dels alumnes va ser positiva*) tots ells amb la mateixa mitjana (1.83), tot i que no amb els mateixos percentatges d'acord.
- N° 8 (*El contingut de la mort ha de formar part del currículum*): amb mitjana 1.92 i un 75% d'acord.

A aquests els segueix un bloc d'ítems (els n° 2, 4, 5, 6 i 12) amb valors mitjans d'entre 2 i 2.6 punts. És a dir, on el grau d'acord és relativament equilibrat amb el desacord, que en alguns casos s'apropa al 1/3 d'aquest subgrup.

Per últim, tanca la llista l'ítem 3 (utilització dels llibres de text), en el qual sens dubte és la pregunta amb menor grau d'acord (mitjana 3.08), degut a la presència d'un 47.1% que està totalment en contra, juntament amb un 33.3% que respon al grau d'en contra.

La mitjana total/global del grau d'acord amb aquests docents amb el llistat complets dels 14 ítems és de 2.1 punts. És a dir, que tendeixen de forma general cap a una posta d'acord.

Taula 42. Anàlisi descriptiva. Grau d'acord amb la resposta de posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort (N=12 docents amb experiència). Mitjana total = 2.09 (D.E. = 0.37)

Contingut	N	Grau d'acord				Descriptius	
		1 (+Ac)	2	3	4 (-Ac)	Mitjana	D.E.
<i>He dut a terme una pedagogia preventiva sobre la mort, atès que l'he ensenyat com un fet normal de la vida humana.</i>	12	33.3 %	66.7 %	--	--	1.67	0.49
<i>He ensenyat de forma preventiva la mort a partir del contingut de sisè sobre el cicle vital dels éssers vius (plantes, animals...).</i>	11	18.2 %	54.5 %	9.1 %	18.2 %	2.27	1.01
<i>Vaig emprar el llibre de text per tal d'ensenyar de forma preventiva el contingut de la mort als alumnes.</i>	12	8.3 %	16.7 %	33.3 %	41.7 %	3.08	1.00
<i>Vaig ensenyar el contingut de la mort de forma transversal amb la resta d'àrees curriculars..</i>	11	9.1 %	45.5 %	27.3 %	18.2 %	2.55	0.93
<i>Vaig disposar de recursos didàctic a l'escola per tal d'ensenyar la mort des d'una perspectiva pedagògica.</i>	11	9.1 %	45.5 %	27.3 %	18.2 %	2.55	0.93
<i>Vaig cercar bibliografia sobre l'abordatge pedagògic preventiu sobre la mort a l'Educació Primària.</i>	12	16.7 %	50.0 %	33.3 %	--	2.17	0.72
<i>Vaig trobar bibliografia sobre l'abordatge pedagògic preventiu sobre la mort a l'Educació Primària.</i>	11	18.2 %	45.5 %	27.3 %	9.1 %	2.27	0.90
<i>Considero que el contingut de la mort ha de formar part del currículum d'Educació Primària com a eix transversal.</i>	12	16.7 %	75.0 %	8.3 %	--	1.92	0.52
<i>Em vaig sentir satisfet d'haver posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort.</i>	12	16.7 %	83.3 %	--	--	1.83	0.39
<i>Promoure una pedagogia preventiva sobre la mort ha suposat un creixement personal i professional per a mi.</i>	12	25.0 %	66.7 %	8.3 %	--	1.83	0.58
<i>La resposta dels alumnes pel que fa al contingut de la mort fou positiva.</i>	12	16.7 %	83.3 %	--	--	1.83	0.39
<i>La resposta de la resta de docents de l'escola fou positiva.</i>	10	20.0 %	70.0 %	--	10.0 %	2.00	0.82
<i>La resposta de l'equip directiu de l'escola fou positiva.</i>	10	20.0 %	80.0 %	--	--	1.80	0.42
<i>La resposta de les famílies dels alumnes fou positiva.</i>	11	18.2 %	81.8 %	--	--	1.82	0.40

Elaboració pròpia mitjançant IBMM Statistics 22.

Els restants 110 enquestats que havien respost “no” a la pregunta clau d'aquesta secció, respongueren a uns altres 6 ítems també Likert de 4 punts amb la mateixa categorització des de 1 (molt d'acord) fins a 4 (gens d'acord). La taula 43 resumeix els resultats de l'anàlisi descriptiva dels mateixos.

En general, s'ha trobat un grau d'acord baix o molt baix. És a dir, que la mitjana que representa la posició global està inclinada cap al costat del desacord (mitjana de 3.15 punts).

Els ítems sobre els que s'emet respostes amb menor grau d'acord (mitjanes superiors a 3 punts) han sigut:

- El nº 5 (l'equip directiu no estava d'acord): mitjana 3.72 i un 81.8% que respon cap acord.
- El nº 7 (és positiu pels alumnes no posar en pràctica cap programa preventiu): mitjana 3.42 i un 60% en resposta de cap acord.
- El nº 4 (no s'ha ensenyar a l'Educació Primària): mitjana de 3.41 i un 59.1% amb cap acord.
- El nº 2 (aquest tipus de pedagogia suposa una dificultat pel docent): mitjana 3.13 i un 44.5% amb cap acord.

Només dos ítems estan per sota dels 3 punts:

- El nº 3 (no sabia com posar-ho en pràctica): mitjana 2.75 i un 30% d'acord front un 32.7% de poc d'acord.
- El nº 1 (mai s'ho ha plantejat): mitjana 2.48 i un 30% d'acord.

Taula 43. Anàlisi descriptiva. Grau d'acord dels docents que NO han posat en pràctica un programa pedagògic preventiu sobre la mort (N=11=). Mitjana total = 3.15 (D.E. = 0.60).

Contingut	N	Grau d'acord				Descriptius	
		1 (+Ac)	2	3	4 (-Ac)	Mitjana	D.E.
No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort, atès que mai m'ho he plantejat.	110	23.6 %	30.0 %	20.9 %	25.5 %	2.48	1.11
No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort perquè suposa una dificultat per a mi.	110	5.5 %	20.9 %	29.1 %	44.5 %	3.13	0.93
No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort, ja que no sabia com fer-ho.	110	10.9 %	30.0 %	32.7 %	26.4 %	2.75	0.97
No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort porque no penso que s'hagi d'ensenyar a l'Educació Primària.	110	2.7 %	12.7 %	25.5 %	59.1 %	3.41	0.82
No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort, ja que l'equip directiu de l'escola no ha estat d'acord.	110	2.7 %	4.5 %	10.9 %	81.8 %	3.72	0.68
Penso que ha sigut positiu pels alumnes no posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort.	110	4.5 %	9.1 %	26.4 %	60.0 %	3.42	0.84

Elaboració pròpia mitjançant IBMM Statistics 22.

Posteriorment, es procedí a emprar el Test Chi-Quadrat per tal d'analitzar la seva correlació amb les 4 variables que es generen en l'apartat de formació pedagògica i recursos sobre la mort. Els resultats es resumeixen a la taula 44. En aquesta taula es pot comprovar que no

existeix correlació significativa alguna ($p > .05$). És a dir, que ni la presència de formació, ni la realització de formació contínua, ni l'opinió sobre la necessitat de més formació, ni la relativa a la necessitat d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort, varien depenent de la titulació del mestre.

Taula 44. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Formació pedagògica i recursos sobre la mort, en funció de la titulació acadèmica (N=122 docents).

Variable	Categoria	Titulació acadèmica			Test de Contrast	
		Educació Primària (N=57)	Ed. Primària amb una altra (N=57)	Altres titulac. (N=12)	Valor Chi²	P valor
Em van ensenyar Ped Prev Mort a la formació inicial	SI	0 %	5.7 % (3)	0 %	4.00	.135 NS
	NO	100 % (57)	94.3 % (50)	100 % (12)		
Realització formació contínua Ped Mort	SI	7.0 % (4)	13.2 % (7)	0 %	2.60	.272 NS
	NO	93.0 % (53)	86.8 % (46)	100 % (12)		
Es necessita més formació Ped Prev Mort	SI	87.7 % (50)	90.6 % (48)	91.7 % (11)	0.31	.857 NS
	NO	12.3 % (7)	9.4 % (5)	8.3 % (1)		
Necessitat programa Ped Prev Mort	SI	70.2 % (40)	79.2 % (42)	75.0 % (9)	1.19	.551 NS
	NO	29.8 % (17)	20.8 % (11)	25.0 % (3)		

N.S. = NO significatiu ($p > .05$)

Elaboració pròpia mitjançant IBMM Statistics 22.

- Relació entre posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort (totes les B1) amb el curs en que s'imparteix docència (A.2).

En aquest cas, la variable de curs es pot considerar com categòrica, atès que les 14 variables que componen aquesta secció del qüestionari relativa a la posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la temàtica que ens ocupa, són de tipus Likert amb 4 posicions (1 a 4) de major a menor grau d'acord (1=total acord / 4=total desacord). Per tant, devem emprar el test de contrast de diferències entre mitjanes. Les preguntes d'aquesta secció B1 les respongueren només els mestres que havien posat en pràctica un programa d'aquest tipus (només 12) i, per tant, és necessari l'ús de l'alternativa no-paramètrica de Kruskal-Wallis. La taula 45 resumeix els resultats.

No s'han trobat diferències que aconseguixin significació estadística ($p > .05$). per tant, no hi ha cap tipus d'evidència estadística de que les variables d'aquest grup de preguntes estiguin relacionades amb el curs on els mestres imparteixen docència.

Taula 45. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Contrast de diferències de les mitjanes de les variables de la posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort, entre cursos (N=12docents).

Variable	Cursos 1° - 2° (N=2)		Cursos 3° - 4° (N=3)		Cursos 5° - 6° (N=2)		Tots els cursos (N=5)		Test H de KW	
	Media (D.E.)	Median a	Media (D.E.)	Median a	Media (D.E.)	Median a	Media (D.E.)	Median a	Valor	P- Valor
B1 - 1	1.50 (0.71)	1.50	1.67 (0.58)	2.00	2.00 (0.00)	2.00	1.60 (0.55)	2.00	1.24	.145 ^{NS}
B1 - 2	4.00 (0.00)	4.00	1.67 (0.58)	2.00	2.50 (0.71)	2.50	1.75 (0.50)	2.00	6.85	.077 ^{NS}
B1 - 3	4.00 (0.00)	4.00	3.00 (1.00)	3.00	3.00 (1.41)	3.00	2.80 (1.10)	3.00	2.62	.454 ^{NS}
B1 - 4	3.00 (1.41)	3.00	3.00 (0.00)	3.00	2.00 (0.00)	2.00	2.40 (1.14)	2.00	2.09	.554 ^{NS}
B1 - 5	2.50 (0.71)	2.50	3.00 (1.00)	3.00	1.50 (0.71)	1.50	2.75 (0.96)	2.50	3.36	.339 ^{NS}
B1 - 6	2.00 (0.00)	2.00	2.33 (0.58)	2.00	1.50 (0.71)	1.50	2.40 (0.89)	3.00	2.62	.455 ^{NS}
B1 - 7	1.50 (0.71)	1.50	2.33 (0.58)	2.00	1.50 (0.71)	1.50	3.00 (0.82)	3.00	5.70	.127 ^{NS}
B1 - 8	2.00 (0.00)	2.00	2.33 (0.58)	2.00	1.50 (0.71)	1.50	1.80 (0.45)	2.00	3.35	.316 ^{NS}
B1 - 9	2.00 (0.00)	2.00	2.00 (0.00)	2.00	1.50 (0.71)	1.50	1.80 (0.45)	2.00	2.42	.490 ^{NS}
B1 - 10	2.00 (0.00)	2.00	2.00 (0.00)	2.00	1.50 (0.71)	1.50	1.80 (0.84)	2.00	1.29	.732 ^{NS}
B1 - 11	2.00 (0.00)	2.00	2.00 (0.00)	2.00	2.00 (0.00)	2.00	1.60 (0.55)	2.00	3.08	.379 ^{NS}
B1 - 12	2.00 (0.00)	2.00	2.00 (0.00)	2.00	1.50 (0.71)	1.50	2.25 (1.26)	2.00	1.28	.734 ^{NS}
B1 - 13	2.00 (0.00)	2.00	2.00 (0.00)	2.00	1.50 (0.71)	1.50	1.75 (0.50)	2.00	1.97	.579 ^{NS}
B1 - 14	2.00 (0.00)	2.00	2.00 (0.00)	2.00	1.50 (0.71)	1.50	1.75 (0.50)	2.00	2.36	.501 ^{NS}

B1-1 = S'ha dut a terme una pedagogia preventiva sobre la mort.

N.S. = NO significatiu (p>.05)

B1-2 = S'ha ensenyat mitjançant el contingut del cicle vital a sisè.

B1-3 = Es va utilitzar el llibre de text per posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-4 = S'ha ensenyat la mort de forma transversal.

B1-5 = Vaig disposar de recursos didàctics.

B1-6 = Vaig cercar bibliografia referent a la pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-7 = Vaig trobar bibliografia sobre la pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-8 = La mort ha de formar part del currículum d'EP.

B1-9 = Grau de satisfacció en pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-10 = Dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort ha suposat un creixement personal i professional.

B1-11 = La resposta dels alumnes fou positiva.

B1-12 = La resposta dels docents fou positiva.

B1-13 = La resposta de l'equip directiu fou positiva.

B1-14 = La resposta de les famílies fou positiva.

Elaboració pròpia mitjançant IBM Statistics 22.

- Relació entre posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort (totes les B1) amb el perfil professional (A.3).

En aquest cas, abans del creuament d'aquestes variables i donat que en la descriptiva es va veure una categoria amb freqüència molt baixa (docents de reforç: 2), es procedeix a unir-los en la més propera en quant a contingut. En concret s'uneix als 44 mestres especialistes. D'aquest fet, en resultà una nova variable amb 3 nivells. Al tractar-se de les dades d'un grup tan reduït de participants, a la categoria de directors d'escola apareix 1 únic informant (dels 15 de la mostra) que ha respost aquestes preguntes. Per tant, els resultats tot i que es varen obtenir mitjançant un test no-paramètric, no tenen massa confiabilitat ni potència. Estan resumits a la taula 46 i com es pot observar no existeixen evidències estadístiques suficients com per admetre alguna correlació ($p > .05$). És a dir que el grau d'acord amb les proposicions d'aquesta secció del qüestionari és independent del perfil professional. Si bé és cert que hi ha tres variables en les quals es podria de una quasi significació ($p < .10$) que podrien representar algun tipus de tendència que seria necessari confirmar amb una mostra més gran.

Taula 46. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Contrast de diferències de les mitjanes de les variables de la posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort, entre els diferents perfils professionals (N=12docents).

Variable	Tutors (N=5)		Mestres especialistes (N=6)		Directors d'escola (N=1)		Test H de KW	
	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Valor	P-Valor
B1 - 1	2.00 (0.00)	2.00	1.50 (0.55)	1.50	1.00 (-)	1.00	4.81	.090 ^{NS}
B1 - 2	2.60 (0.89)	2.00	1.60 (0.55)	2.00	4.00 (-)	4.00	5.41	.067 ^{NS}
B1 - 3	3.20 (1.10)	4.00	2.83 (0.98)	3.00	4.00 (-)	4.00	1.68	.431 ^{NS}
B1 - 4	2.75 (0.96)	2.50	2.50 (1.05)	2.50	2.00 (-)	2.00	0.58	.750 ^{NS}
B1 - 5	2.20 (0.84)	2.00	3.00 (1.00)	3.00	2.00 (-)	2.00	1.93	.381 ^{NS}
B1 - 6	2.00 (0.71)	2.00	2.33 (0.82)	2.50	2.00 (-)	2.00	0.77	.681 ^{NS}
B1 - 7	1.80 (0.45)	2.00	3.00 (0.71)	3.00	1.00 (-)	1.00	5.03	.070 ^{NS}
B1 - 8	2.00 (0.71)	2.00	1.83 (0.41)	2.00	2.00 (-)	2.00	0.28	.870 ^{NS}
B1 - 9	1.80 (0.45)	2.00	1.83 (0.41)	2.00	2.00 (-)	2.00	0.22	.896 ^{NS}
B1 - 10	1.80 (0.45)	2.00	1.83 (0.75)	2.00	2.00 (-)	2.00	0.12	.941 ^{NS}
B1 - 11	2.00 (0.00)	2.00	1.67 (0.52)	2.00	2.00 (-)	2.00	2.20	.333 ^{NS}

B1 - 12	1.75 (0.50)	2.00	2.20 (1.10)	2.00	2.00 (-)	2.00	0.44	.804 ^{NS}
B1 - 13	1.75 (0.50)	2.00	1.80 (0.45)	2.00	2.00 (-)	2.00	0.28	.869 ^{NS}
B1 - 14	1.80 (0.45)	2.00	1.80 (0.45)	2.00	2.00 (-)	2.00	0.22	.895 ^{NS}

B1-1 = S'ha dut a terme una pedagogia preventiva sobre la mort. N.S. = NO significatiu (p>.05)

B1-2 = S'ha ensenyat mitjançant el contingut del cicle vital a sisè.

B1-3 = Es va utilitzar el llibre de text per posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-4 = S'ha ensenyat la mort de forma transversal.

B1-5 = Vaig disposar de recursos didàctics.

B1-6 = Vaig cercar bibliografia referent a la pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-7 = Vaig trobar bibliografia sobre la pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-8 = La mort ha de formar part del currículum d'EP.

B1-9 = Grau de satisfacció en pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-10 = Dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort ha suposat un creixement personal i professional.

B1-11 = La resposta dels alumnes fou positiva.

B1-12 = La resposta dels docents fou positiva.

B1-13 = La resposta de l'equip directiu fou positiva.

B1-14 = La resposta de les famílies fou positiva.

Elaboració pròpia mitjançant IBMM Statistics 22.

- Relació entre posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort (totes les B1) amb l'experiència docent (A.4).

Donat que la variable referent a l'experiència docent s'ha descrit en quinquennis, però en aquest moment s'està analitzant una submostra molt petita de participants, es decideix agrupar categories d'aquesta variable en dècades, amb la intenció de que els N dels subgrups no siguin en algun cas inclús nuls. Tot i així, a la categoria de docents amb menys experiència, només apareix 1 mestre. De nou, el fet de tenir una submostra tan reduïda, dificulta molt trobar significacions. De fet, no apareix cap relació que aconseguixi la mateixa (p>.05) i ni tan sols que s'apropi.

Taula 47. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Contrast de diferències de les mitjanes de les variables de la posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort en funció de l'experiència professional (N=12docents).

Variable	D'1 a 10 anys (N=1)		D'11 a 20 anys (N=2)		De 21 a 30 anys (N=6)		Més de 30 anys (N=3)		Test H de KW	
	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Valor	P-Valor
B1 - 1	1.00 (-)	1.00	1.50 (0.71)	2.00	1.83 (0.41)	2.00	1.67 (0.58)	2.00	2.75	.432 ^{NS}
B1 - 2	1.00 (-)	1.00	3.00 (1.41)	2.00	2.40 (1.14)	2.50	2.00 (0.00)	2.00	3.26	.354 ^{NS}
B1 - 3	3.00 (-)	3.00	3.50 (0.71)	3.00	3.00 (1.26)	3.00	3.00 (1.00)	3.00	0.42	.936 ^{NS}

B1 - 4	3.00 (-)	3.00	2.50 (0.71)	3.00	2.67 (1.21)	2.00	2.00 (0.00)	2.00	1.30	.729 ^{NS}
B1 - 5	4.00 (-)	4.00	2.00 (0.00)	3.00	2.80 (1.10)	1.50	2.00 (0.00)	2.00	4.75	.191 ^{NS}
B1 - 6	2.00 (-)	2.00	2.00 (0.00)	2.00	2.17 (0.98)	1.50	2.33 (0.58)	2.00	0.41	.938 ^{NS}
B1 - 7	3.00 (-)	3.00	2.00 (1.41)	2.00	2.20 (1.10)	1.50	2.33 (0.58)	2.00	1.20	.753 ^{NS}
B1 - 8	2.00 (-)	2.00	2.00 (0.00)	2.00	1.67 (0.52)	1.50	2.33 (0.58)	2.00	3.40	.334 ^{NS}
B1 - 9	2.00 (-)	2.00	2.00 (0.00)	2.00	1.67 (0.52)	1.50	2.00 (0.00)	2.00	2.20	.532 ^{NS}
B1 - 10	2.00 (-)	2.00	2.50 (0.71)	2.00	1.50 (0.55)	1.50	2.00 (0.00)	2.00	4.83	.184 ^{NS}
B1 - 11	2.00 (-)	2.00	2.00 (0.00)	2.00	1.67 (0.52)	2.00	2.00 (0.00)	2.00	2.20	.532 ^{NS}
B1 - 12	2.00 (-)	2.00	2.00 (0.00)	2.00	2.00 (1.22)	1.50	2.00 (0.00)	2.00	0.42	.937 ^{NS}
B1 - 13	2.00 (-)	2.00	2.00 (0.00)	2.00	1.60 (0.55)	1.50	2.00 (0.00)	2.00	2.25	.522 ^{NS}
B1 - 14	2.00 (-)	2.00	2.00 (0.00)	2.00	1.60 (0.55)	1.50	2.00 (0.00)	2.00	2.67	.446 ^{NS}

B1-1 = S'ha dut a terme una pedagogia preventiva sobre la mort. N.S. = NO significatiu (p>.05)

B1-2 = S'ha ensenyat mitjançant el contingut del cicle vital a sisè.

B1-3 = Es va utilitzar el llibre de text per posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-4 = S'ha ensenyat la mort de forma transversal.

B1-5 = Vaig disposar de recursos didàctics.

B1-6 = Vaig cercar bibliografia referent a la pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-7 = Vaig trobar bibliografia sobre la pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-8 = La mort ha de formar part del currículum d'EP.

B1-9 = Grau de satisfacció en pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-10 = Dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort ha suposat un creixement personal i professional.

B1-11 = La resposta dels alumnes fou positiva.

B1-12 = La resposta dels docents fou positiva.

B1-13 = La resposta de l'equip directiu fou positiva.

B1-14 = La resposta de les famílies fou positiva.

Elaboració pròpia mitjançant IBM Statistics 22.

- Relació entre posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort (totes les B1) amb el gènere dels docents (A.6).

Com era d'esperar, en aquest cas tampoc s'han trobat suficients diferències entre sexes com per poder deduir d'elles que existeix alguna correlació estadísticament significativa (p>.05). emperò, apareixen algunes quasi significacions (p<.100) que seria convenient sotmetre a prova amb mostres més grans.

Taula 48. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Contrast de diferències de les mitjanes de les variables de la posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort en funció de l'experiència professional (N=12docents).

Variable	Hombres (N=3)		Mujeres (N=9)		Test U de MW	
	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Valor	P-Valor
B1-1	1.67 (0.58)	2.00	1.67 (0.50)	2.00	0.00	1 ^{NS}
B1-2	1.67 (0.58)	2.00	2.50 (1.07)	2.00	1.52	.218 ^{NS}
B1-3	3.33 (0.58)	3.00	3.00 (1.12)	3.00	0.09	.769 ^{NS}
B1-4	2.67 (1.16)	2.00	2.50 (0.93)	2.50	0.01	.914 ^{NS}
B1-5	3.00 (1.00)	3.00	2.38 (0.92)	2.00	0.95	.329 ^{NS}
B1-6	3.00 (0.00)	3.00	1.89 (0.60)	2.00	1.87	.195 ^{NS}
B1-7	3.00 (1.00)	3.00	2.00 (0.76)	2.00	2.30	.129 ^{NS}
B1-8	2.00 (0.00)	2.00	1.89 (0.60)	2.00	0.13	.715 ^{NS}
B1-9	2.00 (0.00)	2.00	1.78 (0.44)	2.00	0.73	.392 ^{NS}
B1-10	1.33 (0.58)	1.00	2.00 (0.50)	2.00	3.16	.075 ^{NS}
B1-11	1.33 (0.58)	1.00	2.00 (0.00)	2.00	3.30	.065 ^{NS}
B1-12	2.33 (1.53)	2.00	1.86 (0.38)	2.00	0.08	.778 ^{NS}
B1-13	1.67 (0.58)	2.00	1.86 (0.38)	2.00	0.43	.513 ^{NS}
B1-14	1.67 (0.58)	2.00	1.88 (0.35)	2.00	0.58	.447 ^{NS}

B1-1 = S'ha dut a terme una pedagogia preventiva sobre la mort. N.S. = NO significatiu (p>.05)

B1-2 = S'ha ensenyat mitjançant el contingut del cicle vital a sisè.

B1-3 = Es va utilitzar el llibre de text per posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-4 = S'ha ensenyat la mort de forma transversal.

B1-5 = Vaig disposar de recursos didàctics.

B1-6 = Vaig cercar bibliografia referent a la pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-7 = Vaig trobar bibliografia sobre la pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-8 = La mort ha de formar part del currículum d'EP.

B1-9 = Grau de satisfacció en pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-10 = Dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort ha suposat un creixement personal i professional.

B1-11 = La resposta dels alumnes fou positiva.

B1-12 = La resposta dels docents fou positiva.

B1-13 = La resposta de l'equip directiu fou positiva.

B1-14 = La resposta de les famílies fou positiva.

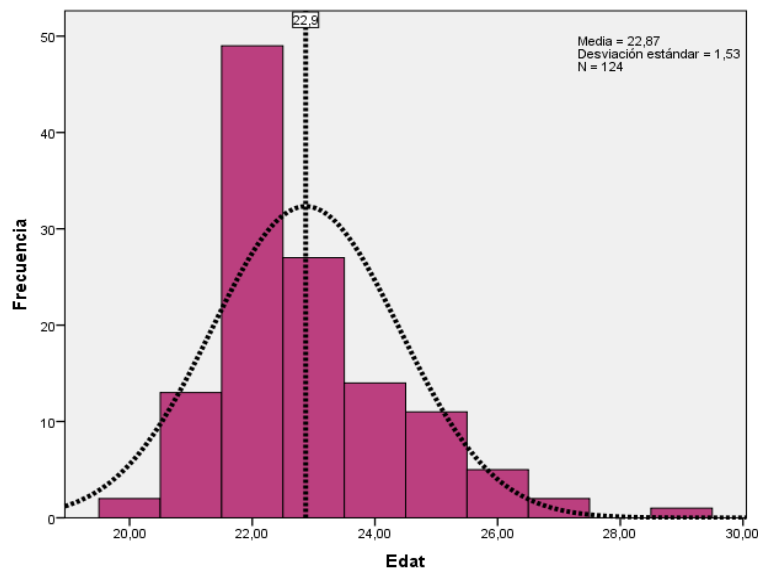
Elaboració pròpia mitjançant IBMM Statistics 22.

Emperò, el fet de realitzar una anàlisi inferencial entre la relació de la posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort (B1.1 a B1.10) amb la formació durant

L'etapa de la carrera universitària no es pot estudiar, tal que en la variable categòrica C.1 dels 12 casos que responen a les preguntes de la B1.1 a la B1.10 només 1 sí que ha rebut aquesta formació.

L'edat mitjana d'aquest grup d'alumnes participants és de 22.9 anys (IC amb confiança del 95%: 22.6 – 23.1) amb desviació estàndard d'1.5 anys, dins d'un rang d'edats d'entre els 20 i els 29 anys (mediana: 22). S'observa una certa asimetria positiva (figura 32), degut a la presència d'alumnes en edats més joves, juntament amb algun que s'aparta del grup per la part superior.

Figura 32. Histograma. Alumnes participants (N=124) segons la seva edat.



Elaboració pròpia mitjançant IBM Statistics 22.

5.4.1.2.-Necessitats formatives

Pel que fa a la formació sobre pedagogia preventiva sobre la mort, el qüestionari dirigit a mestres en actiu finalitza amb una secció de 4 preguntes dicotòmiques (sí/no). Les respostes del total de la mostra de professionals (N=122) indicaren el següent:

- Només a un 2.5% d'ells (3 casos) els hi varen ensenyar durant la seva formació universitària com promoure una pedagogia preventiva sobre la mort a l'Educació Primària.
- Un 9.0% (11 mestres) han realitzat algun curs de formació contínua en referència a la temàtica que ens ocupa.
- Un 89.3% (109) creuen que es necessita més formació sobre la pedagogia preventiva sobre la mort.

- Per últim, un 74.6% (91) afirma que es necessita un programa pedagògic preventiu per tal d'abordar la mort a l'Educació Primària.

Pel que fa a la mateixa secció, però del qüestionari dirigit a estudiants de 4t d'EP de la UdL, està formada per 5 preguntes dicotòmiques (sí/no) en les quals s'han obtingut els següents resultats.

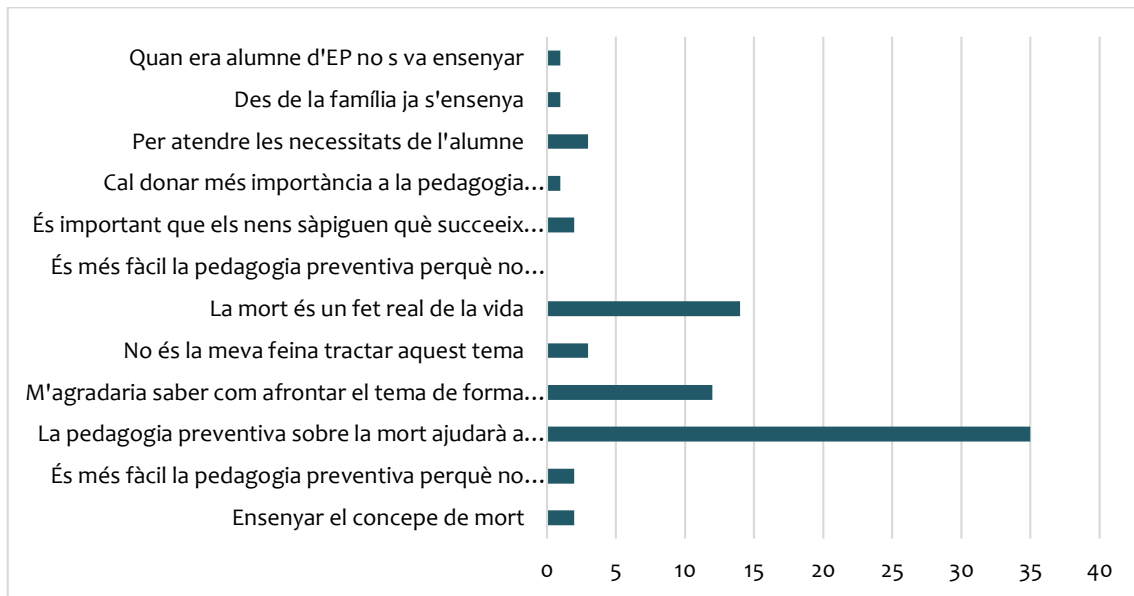
- Un 25.8% (32) dels alumnes afirma que en la seva formació universitària els varen ensenyar a dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort a l'Educació Primària. En aquest sentit, el 22.52% (28) van especificar els continguts tractats en la formació que se'ls va oferir des del grau universitari. Els continguts al·legats foren els següents: 71.42% com tractar el dol (20); 17.85% la mort a l'escola (5), 3.57 educació emocional (1) i 7.14% altres (2). En aquest últim els dos informants afirmaren el següent:

“Vam fer una sessió en la qual ens van fer una breu formació.” E_Q20

“Ho vam fer molt per damunt.” E_Q87

- Només un 4% (5) han realitzat cursos de formació contínua sobre com ensenyar el concepte de mort a l'escola. En aquesta línia, únicament un informant ha afegit el nom del curs de formació contínua: Jornada Maria Rúbies (E_Q98).
- La gran majoria (un 96%; 119) creuen que es necessita més formació sobre la forma en que s'ha d'abordar el tema de la mort de forma preventiva dins de l'àmbit escolar.
- Un majoritari 91.1% (113) afirma que seria necessari un programa pedagògic preventiu al respecte per tal d'estar preparats per l'arribada de la mort. En aquest sentit, la pregunta C.2 tenia una part qualitativa en la qual s'analitzaven les percepcions i calia justificar la resposta de si com a futur mestre es volia (o no) abordar la pedagogia preventiva sobre la mort. D'un total de 124 estudiants que conformava la mostra, 76 (61.29%) respongueren aquesta part del qüestionari. Les respostes que es donaren foren molt diverses (veure figura 33).

Figura 33. Respostes qualitatives sobre si, com a futur mestre, es voldria abordar la pedagogia preventiva sobre la mort



Elaboració pròpia.

En la figura 33 es pot observar que les respostes que tenen una freqüència més alta són:

- És més fàcil la pedagogia preventiva perquè no afecta directament a l'alumne (46.05%).
"Si es treballa abans que passi serà més fàcil que el nen ho entengui si es dóna el cas." **E_Q3**
"D'aquesta forma quan algun dels alumnes hagi viscut un esdeveniment de mort sabrà com afrontar els seus sentiments i podrà actuar en conseqüència." **E_Q4**
"Així quan un esdeveniment així succeeixi, no serà tan desconegut, incert i dolorós perquè no l'entenen. Podran parlar sobre el què ha passat." **E_Q73**
- La mort és un fet real de la vida (18.42%).
"Perquè la mort forma part de la vida." **E_Q9**
"Crec que no ha de ser un tema tabú, ja que és una situació de la vida." **E_Q60**
- L'agradaria saber com afrontar el tema de forma preventiva (15.78%).
"Perquè és un tema que si es donés el cas de succeir a l'aula, m'agradaria saber portar la situació." **E_Q5**
"Per saber com actuar i no quedar-me en blanc o desprevingut." **E_Q6**
"Perquè no m'agradaria trobar-m'hi i no saber què fer i que pugui arribar a haver més problemes." **E_Q46**

Per contra, les respostes amb una freqüència més baixa són:

- Cal donar més importància a la pedagogia preventiva sobre la mort (1.31%).

“S’ha de trencar com qualsevol altre tema i donar-li una mica més d’importància perquè mai se’n parla.” E_Q20

- Des de la família ja s’ensenya (1.71%).
“Penso que amb el pas de la vida, vas aprenent què és la mort, des de l’àmbit familiar hi ha bona educació.” E_Q59
- Quan era alumne d’EP no es va ensenyar (1.31%).
“Sí, perquè en el meu cas, jo vaig perdre la meva mare i no es va a abordar a l’escola, només individualment, en mi mateix.” E_Q66

Cal matisar que a la pregunta C.1 del qüestionari dirigit a mestres en actiu (Durant la meva formació universitària, em van ensenyar com promoure una pedagogia preventiva sobre la mort a l’Educació Primària), dels 122 informants, únicament 3 (2.46%) afirmen que varen rebre aquest tipus de formació (veure taula 49). Aquests tres informants no especificaren l’assignatura en la qual s’impartí la formació en la temàtica que ens ocupa.

Taula 49. Anàlisi descriptiu. Durant formació inicial van rebre algun tipus de formació en pedagogia preventiva sobre la mort (N=122 docents).

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlid	Sí	3	2,5	2,5	2,5
	No	119	97,5	97,5	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

Pel que fa a les necessitats formatives percebudes, els participants que formaven dels grups de discussió dirigits a mestres en actiu i a estudiants reconeixen que l’ensenyament que es fa sobre la pedagogia preventiva sobre la mort durant la formació inicial de magisteri a la UdL, és insuficient:

“A més, crec que la formació rebuda des de la Universitat és insuficient ja que no recordo res.” P13 GDM_1 24:5 (10:10)

“No, mai hem parlat de cap contingut. Que jo recordi no hem fet cap contingut i si ho vam fer, va ser quelcom molt per sobre”. P14 GDE_1 25:1 (3:3)

“Insuficient perquè, com he dit, no hem fet res durant la carrera universitària (i el poc que vàrem fer no ho recordo...) i penso que és quelcom important per ensenyar als nens a les escoles.” P14 GDE_1 25:23 (39:39)

Cal dir que, es pot observar que una part dels informants del grup discussió dirigit a estudiants, afirma haver realitzat una petita formació, de forma puntual, durant la carrera universitària. Emperò, argumenten que va ser insuficient:

“Doncs és l’únic que vam fer, res més. Va plorar una hora, que s’havia mort el seu marit, que des de l’escola no havien fet res i que el nen estava molt malament. Conclusió: s’ha de fer alguna cosa des de l’escola. És l’únic que he de dir jo d’aquí.” P14 GDE_1 24:139 (158:158)

“No van explicar ni què van fer des del centre, ni què podríem fer nosaltres...” P14 GDE_1 25:12 (13:13)

Així, podem concloure que existeix una necessitat sentida (Aránega, 2013; Gairín et al., 1995) de rebre formació en pedagogia preventiva sobre la mort durant la formació inicial, atès que actualment no s’està duent a terme, coincidint així amb els estudis de Colomo i Cívico (2018). En aquest sentit, segons els nostres resultats és necessari dur a terme una formació d’aquest tipus, atès que els participants afirmen no sentir-se preparats per abastar aquesta temàtica durant la seva experiència professional.

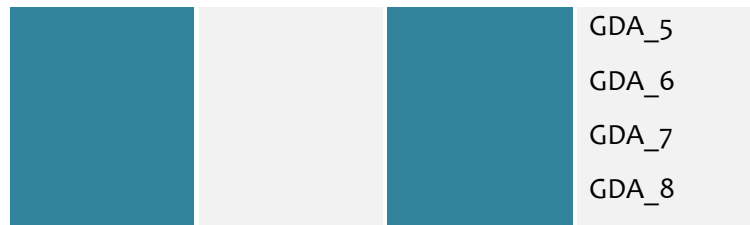
“Amb el poc que ens han explicat, no hi ha suficient com pel dia que hagi d’anar a un col·legi a treballar i tinguis alguna situació així, no sabràs com abastar-ho.” P14 GDE_1 25:51 (61:61)

“Pels futurs mestres i pels mateixos mestres de les escoles és necessari fer algun tipus de formació en aquest tema.” P14 GDE_1 25:75 (84:84)

En la línia de les afirmacions anteriors, el grup de discussió realitzat a estudiants de 4t de grau en Educació Primària de la UdL un grup de (amb un total 8 informants), el 100% va respondre a la pregunta “Consideren suficient o insuficient la formació en pedagogia preventiva sobre la mort al grau d’EP?” que la formació rebuda des de la UdL era insuficient (veure les taules 63 i 64).

Taula 50. Graella omplerta del grup de discussió en funció de les respostes dels estudiants a la pregunta “Consideren suficient o insuficient la formació en pedagogia preventiva sobre la mort al grau d’EP?”

Suficient		Insuficient	
			GDA_1
			GDA_2
			GDA_3
			GDA_4



Elaboració pròpia.

Taula 51. Anàlisi descriptiva. Grau d'acord amb la resposta de la formació rebuda des de la UdL en referència a la pedagogia preventiva sobre la mort (N=10 estudiants).

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlid	Insuficient	10	100,0	100,0	100,0

Elaboració pròpia mitjançant IBM Statistics 22.

Si analitzem les dades referents a la formació que duu a terme el professorat una vegada està en actiu (formació contínua i permanent), els resultats destaquen que els mestres en actiu, en general, no duen a terme cap tipus de formació de la temàtica que ens ocupa:

“No, cap ni una.” P13 GDM_1 24:122 (142:142)

“Jo tampoc he rebut cap formació.” P13 GDM_1 24:125 (145:145)

“És una suma de motius: poca formació o nul·la.” P13 GDM_1 24:210 (242:242)

- Relació entre posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort (totes les B1 a B1.10) amb la realització de formació contínua en pedagogia preventiva sobre la mort (C.2).

En primer lloc, de la mostra de 122 mestres en actiu, únicament 11 (9%) havien realitzat cursos de formació contínua en pedagogia preventiva sobre la mort. La segona part de la pregunta, de caire qualitatiu, ens permet saber els noms dels cursos i les seves respectives freqüències:

- Postgrau en Educació Emocional: 1
- Curs d'acompanyament el dol (Creu Roja): 3
- Jornada sobre l'acompanyament al dol i la malaltia (UdL): 3

Tal i com es pot observar, únicament 7 especificaren el noms dels cursos. La tercera part de la pregunta, també de caire qualitatiu, ens ha permès saber conèixer els continguts tractats en les formacions contínues realitzades:

- Tractament i acompanyament en el dol: 2
- Com abordar les pèrdues en catàstrofes: 1
- Actitud davant la mort: 1
- El en i la mort: 3

La taula 52 sintetitza aquests resultats. Tal i com es pot observar, no s'han trobat diferències que se puguin admetre com significatives ($p > .05$) de manera que no hi ha suficients evidències estadístiques com per admetre la relació entre variables. No obstant, hi ha un contrast (variable B1.5) on es podria parlar d'una quasi significació ($p < .100$) que assenyalava una possible tendència que seria adequat que es sotmetés amb una mostra major.

Taula 52. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Contrast de diferències de les mitjanes de les variables de la posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort en funció de la realització de cursos de formació contínua (N=12docents)

Variable	SI cursos de F.C. (N=3)		NO cursos de F.C. (N=9)		Test U de MW	
	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Valor	P- Valor
B1 - 1	1.67 (0.58)	2.00	1.67 (0.50)	2.00	0.00	.1 NS
B1 - 2	2.33 (0.58)	2.00	2.25 (1.16)	2.00	0.20	.654 NS
B1 - 3	3.33 (0.58)	3.00	3.00 (1.12)	3.00	0.09	.769 NS
B1 - 4	2.33 (0.58)	2.00	2.63 (1.06)	2.50	0.19	.665 NS
B1 - 5	1.67 (0.58)	2.00	2.87 (0.84)	3.00	3.80	.052 NS
B1 - 6	2.00 (1.00)	3.00	2.22 (0.67)	2.00	0.16	.686 NS
B1 - 7	2.33 (1.16)	3.00	2.25 (0.89)	2.00	0.11	.745 NS
B1 - 8	1.67 (0.58)	2.00	2.00 (0.50)	2.00	0.95	.330 NS
B1 - 9	1.67 (0.58)	2.00	1.89 (0.33)	2.00	0.73	.392 NS
B1 - 10	2.00 (1.00)	2.00	1.78 (0.44)	2.00	0.20	.657 NS

N.S. = NO significatiu ($p > .05$)

B1-1 = S'ha dut a terme una pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-2 = S'ha ensenyat mitjançant el contingut del cicle vital a sisè.

B1-3 = Es va utilitzar el llibre de text per posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-4 = S'ha ensenyat la mort de forma transversal.

B1-5 = Vaig disposar de recursos didàctics.

B1-6 = Vaig cercar bibliografia referent a la pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-7 = Vaig trobar bibliografia sobre la pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-8 = La mort ha de formar part del currículum d'EP.

B1-9 = Grau de satisfacció en pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-10 = Dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort ha suposat un creixement personal i professional.

B1-11 = La resposta dels alumnes fou positiva.

B1-12 = La resposta dels docents fou positiva.

B1-13 = La resposta de l'equip directiu fou positiva.

B1-14 = La resposta de les famílies fou positiva.

Elaboració pròpia mitjançant IBMM Statistics 22.

- Relació entre la formació pedagògica i recursos sobre la mort (B1 a B5) amb la menció que s'està cursant (A.2).

En aquest cas, es tracta d'estudiar la relació entre parells de variables de tipus nominal categòric. Per tant, de nou es procedeix a emprar el Test-Chi-quadrat de independència com en algun dels apartats anteriors. Els resultats se sintetitzen en la taula 53. Tot i haver algunes variacions entre unes i altres mencions (com per exemple, l'augment d'estudiants de llengües estrangeres, 92%, que no han tingut formació en pedagogia preventiva sobre la mort) no arriba la significació estadística ($p > .05$) en cap de les variables. Per aquest motiu, aquestes es distribueixen de forma similar en totes les mencions.

Taula 53. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Formació pedagògica i recursos sobre la mort, en funció de la menció que estan cursant (N=124 estudiants).

Variable	Cat.	Mención					Test de Contraste	
		Mestre generalista (N=35)	Educac. Especial (N=19)	Educac. Física (N=27)	Educac. Musical (N=18)	Llengües Estrang. (N=25)	Valor Chi²	P valor
Formació inicial en Ped Prev Mort	SI	34.3 % (12)	21.1% (4)	33.3 % (9)	27.8 % (5)	8.0 % (2)	6.51	.162 ^{NS}
	NO	65.7 % (23)	78.9 % (15)	66.7 % (18)	72.2 % (13)	92.0 % (23)		
Formació contínua Ped Mort	SI	2.9 % (1)	5.3 % (1)	3.7 % (1)	5.6 % (1)	4.0 % (1)	0.32	.989 ^{NS}
	NO	97.1 % (34)	94.7 % (18)	96.3 % (26)	94.4 % (17)	96.0 % (24)		
Necessitat de més formació Ped Prev Mort	SI	94.3 % (33)	94.7 % (18)	96.3 % (26)	94.4 % (17)	100 % (25)	1.50	.827 ^{NS}
	NO	5.7 % (2)	5.3 % (1)	3.7 % (1)	5.6 % (1)	0 %		
Conec recursos Ped Prev Mort	SI	20.0 % (7)	21.1 % (4)	14.8 % (4)	33.3 % (6)	8.0 % (2)	4.82	.306 ^{NS}
	NO	80.0 % (28)	78.9 % (15)	85.2 % (23)	66.7 % (12)	92.0 % (23)		
Necessitat programa en Ped Prev Mort	SI	91.4 % (32)	89.5 % (17)	85.2 % (23)	100% (18)	92.0 % (23)	3.02	.554 ^{NS}
	NO	8.6 % (3)	10.5 % (2)	14.8 % (4)	0 %	8.0 % (2)		

N.S. = NO significatiu ($p > .05$)

Elaboració pròpia mitjançant IBMM Statistics 22.

A més, pel que fa al coneixement de recursos sobre la mort, 14 informants dels estudiants del grau en EP els especificaren: 57.14% contes (8); 35.7% parlar sobre la mort amb normalitat (5); 7.14% associacions sobre la mort i el dol (1). Alhora, que el resultat de la importància de normalitzar la mort i parlar-ne al respecte.

Alhora, cal afegir que en els qüestionaris dirigits a estudiants de 4t de grau en EP, hi havia una pregunta referent a: en el cas d'haver rebut formació pedagògica en pedagogia preventiva sobre la mort durant la formació inicial, en quina assignatura ho varen fer i quins continguts es varen tractar. En primer lloc, pel que fa a l'assignatura, 32 informants (25.80% del total N=122) afirmaren que varen rebre en algun moment de la seva formació inicial algun tipus de contingut referent a la pedagogia preventiva sobre la mort. A més, 29 estudiants (23.38%) afirmaren que aquesta formació s'impartí des de la matèria de Societat, família i escola II, assignatura que s'imparteix a 2n del grau en EP. D'altra banda, 3 (2.42%) informants no respongueren la pregunta que feia referència des de quina assignatura rebren la formació.

Altrament, un 74.2% dels informants afirmaren no haver rebut mai cap tipus de formació en pedagogia preventiva sobre la mort durant la carrera en Educació Primària.

Taula 54. Anàlisi descriptiu. Formació pedagògica en pedagogia preventiva sobre la mort en el grau d'Educació Primària (N=124 estudiants).

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlid	Sí	32	25,8	25,8	25,8
	No	92	74,2	74,2	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

- Relació entre posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort (totes les B1 a B1.10) amb la necessitat de més formació (C.3).

Tal i com està sent la regla en aquests contrastos, les diferències observades (tot i que algunes variables apunten a que podrien existir aquests diferències) no aconsegueixen la significació estadística ($p > .05$) pel que no trobem evidències de relació entre les variables. Això, com en totes les anteriors, està directament associat a que els N de subjectes participants tan en la submostra (12) com en els grups que defineixen els factors (per exemple, en aquest cas: 10 i 2) són molt petits i a més desequilibrats.

Taula 55. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Contrast de diferències de les mitjanes de les variables de la posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort en funció de l'opinió sobre la necessitat de més formació (N=12docents).

Variable	SI a més formació (N=10)		NO a més formació (N=2)		Test U de MW	
	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Valor	P-Valor
B1-1	1.60 (0.52)	2.00	2.00 (0.00)	2.00	1.10	.294 ^{NS}
B1-2	2.44 (1.01)	2.00	1.50 (0.71)	1.50	1.67	.196 ^{NS}
B1-3	2.90 (0.99)	3.00	4.00 (0.00)	4.00	2.54	.111 ^{NS}
B1-4	2.40 (0.84)	2.00	4.00 (0.00)	4.00	2.28	.131 ^{NS}
B1-5	2.44 (0.88)	2.00	3.00 (1.41)	3.00	0.39	.531 ^{NS}
B1-6	2.10 (0.74)	2.00	2.50 (0.71)	2.50	0.50	.482 ^{NS}
B1-7	2.11 (0.78)	2.00	3.00 (1.41)	3.00	1.00	.317 ^{NS}
B1-8	1.80 (0.42)	2.00	2.50 (0.71)	2.00	2.88	.090 ^{NS}
B1-9	1.80 (0.42)	2.00	2.00 (0.00)	2.00	0.44	.507 ^{NS}
B1-10	1.90 (0.57)	2.00	1.50 (0.71)	2.00	0.82	.366 ^{NS}

N.S. = NO significatiu (p>.05)

B1-1 = S'ha dut a terme una pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-2 = S'ha ensenyat mitjançant el contingut del cicle vital a sisè.

B1-3 = Es va utilitzar el llibre de text per posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-4 = S'ha ensenyat la mort de forma transversal.

B1-5 = Vaig disposar de recursos didàctics.

B1-6 = Vaig cercar bibliografia referent a la pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-7 = Vaig trobar bibliografia sobre la pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-8 = La mort ha de formar part del currículum d'EP.

B1-9 = Grau de satisfacció en pedagogia preventiva sobre la mort.

B1-10 = Dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort ha suposat un creixement personal i professional.

B1-11 = La resposta dels alumnes fou positiva.

B1-12 = La resposta dels docents fou positiva.

B1-13 = La resposta de l'equip directiu fou positiva.

B1-14 = La resposta de les famílies fou positiva.

Elaboració pròpia mitjançant IBMM Statistics 22.

A continuació, s'ha procedit a realitzar les diferències o associacions entre variables del qüestionari dirigit a mestres en actiu d'escoles públiques de Lleida amb el qüestionari dirigit a estudiants de 4t de grau en Educació Primària de la UdL. Per a realitzar aquest tipus de

comparacions procedents de dos mostres de subjectes diferents, no hi ha cap altra opció que recórrer a un mètode que compari dos distribucions de freqüències obtingudes en una mateixa variable. Aquest procediment és el Test de Chi-Quadrat d'homogeneïtat (igual) entre distribucions, mètode totalment comparable als anteriors Chi-Quadrat de independència, però amb diferent hipòtesi estadística. La no-significació ($p > .05$) indica igualtat entre ambdues distribucions observades entre els dos grups comparats : mestres i estudiants.

La diferenciació o associació es començà contrastant el bloc de preguntes sobre la formació en pedagogia preventiva sobre la mort que són comuns en els dos qüestionaris. Els resultats es presenten a la taula 56. S'han trobat diferències entre ambdós col·lectius d'informants:

- En la formació inicial (altament significatiu, $p < .001$), tal que l'existència de formació durant l'etapa universitària és àmpliament més elevada entre els estudiants (25.8%) que entre els mestres en actiu (2.5%).
- Pel que fa a l'opinió sobre la necessitat d'un programa sobre aquesta tipologia de pedagogia (també altament significatiu $p < .001$) on la resposta afirmativa és sensiblement superior dins del col·lectiu dels alumnes (91.1%) que dins del de docents (74.6%).
- En relació a la necessitat de més formació (només per $p < .05$) on de forma similar a l'anterior les respostes afirmatives són una mica més altes entre els estudiants (96% vs. 89.3%).
- Mentre que en la realització de formació contínua en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort, es pot afirmar que la diferència és quasi significativa ($p > .50$ però $< .100$) i podria estar indicant una realització d'aquests cursos una mica superior en docents (9%) que en alumnes (4%).

Taula 56. Anàlisi inferencial: anàlisi comparativa. Formació en pedagogia preventiva sobre la mort, comparada entre estudiants i mestres en actiu.

Variable	Categ.	MOSTRA		Test Chi quadrat	
		Alumnes (N=124)	Mestres (N=122)	Valor Chi ²	P valor
Realització en la formació inicial (B1 / C.1)	Sí	25.8 % (32)	2.5 % (3)	281.81	.000**
	No	74.2 % (92)	97.5 % (119)		
Realització de formació contínua (B2 / C.2)	Sí	4.0 % (5)	9.0 % (11)	3.76	.053 NS
	No	96.0 % (119)	91.0 % (111)		
Necessitat de més formació (B3 / C.3)	Sí	96.0 % (119)	89.3 % (109)	5.71	.017 *
	No	4.0 % (5)	10.7 % (13)		
Necessitat d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort (B5 / C.4)	Sí	91.1 % (113)	74.6 % (91)	17.90	.000**
	No	8.9 % (11)	25.4 % (31)		

N.S. = NO significatiu ($p > .05$)

Significatiu al 5% ($p < .05$)

Altament significatiu al 1% ($p < .01$)

Elaboració pròpia mitjançant IBM Statistics 22.

Al respecte, els professionals de la pedagogia de la mort entrevistats opinen que la formació del professorat en pedagogia de la mort afirmen que és una necessitat imperant que hauria de solventar-se, atès que existeix nul·la o poca formació al respecte i, per tant, els mestres en actiu o bé no saben actuar davant aquesta problemàtica o improvisen.

“A més, la pedagogia de la mort és una formació que haurien de tenir tots els professors, cosa que no tenen. És un factor clau i molt important perquè els nens passen moltes hores amb els professors.” P5 PPM_E2 5:4 (3:3)

“Hoy los tutores carecen de formación en este campo. No saben acompañar, no saben cómo proceder, cómo ayudar a sus alumnos.” P6 PPM_E3 6:3 (2:2)

Emperò, pel que fa a la improvisació, hi ha informants que la defensen com una forma més d'actuar i, d'altres, la critiquen.

“Hauríem d'afegir l'evitar la improvisació.” P13 GDM_1 24:188 (215:215)

“Jo crec que seria capaç de posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort, però improvisant molt.” P14 GDE_1 25:92 (94:94)

Aquests resultats coincideixen amb les opinions dels mestres en actiu, atès que també són conscients d'aquesta carència del sistema educatiu actual en el qual no s'aposta per la inclusió de la mort com a tema transversal:

“Penso que és necessària perquè ens aporta eines, recursos, estratègies, experiències que ens poden ajudar a treballar-ho amb els nostres alumnes i no quedar-nos amb el que nosaltres pensem. Cal prendre préstecs de consciència d'altres persones i descobrir nous recursos o mirades per poder enfocar el tema des de diferents punts de vista.” P13 GDM_1 24:167 (186:186)

En conseqüència, els professionals de la pedagogia de la mort advoquen que sense una adequada formació en la temàtica que ens ocupa, no es pot dur a terme una correcta pràctica docent:

“[...] el elemento fundamental y obligatorio es la adecuada formación de los docentes en estos menesteres. Creo que sin esta formación, las propuestas sobre pedagogía de la muerte serían materiales con buenas intenciones que no lograrían los objetivos que persigue la esencia de esta propuesta educativa.” P3 PPM_E11 3:15 (7:7)

Els professionals de la pedagogia de la mort suggereixen diversos conceptes i estratègies per dur a terme una formació en pedagogia preventiva sobre la mort. Alguns dels temes

que els informants afirmen que hauria d'incloure són: els diferents enfocaments que té aquesta pedagogia, la seva didàctica, la transversalitat del tema, l'enfocament radical i el competencial.

“Esta formación tendría que incluir, al menos: la concepción que sobre la muerte y la educación tiene el profesorado, la redefinición del concepto de educación, intrínsecamente relacionado con las posibilidades vislumbradas de la pedagogía de la muerte, los enfoques normalizadores y paliativo, recursos didácticos y metodología didáctica (literatura, cine, aprendizaje servicio, medios de comunicación, etc.), relación transversal con las asignaturas (desde todas las asignaturas se puede tratar el tema), y evaluación en el cambio de concepciones, sensibilidad, etc.” P2 PPM_E10 2:13 (7:7)

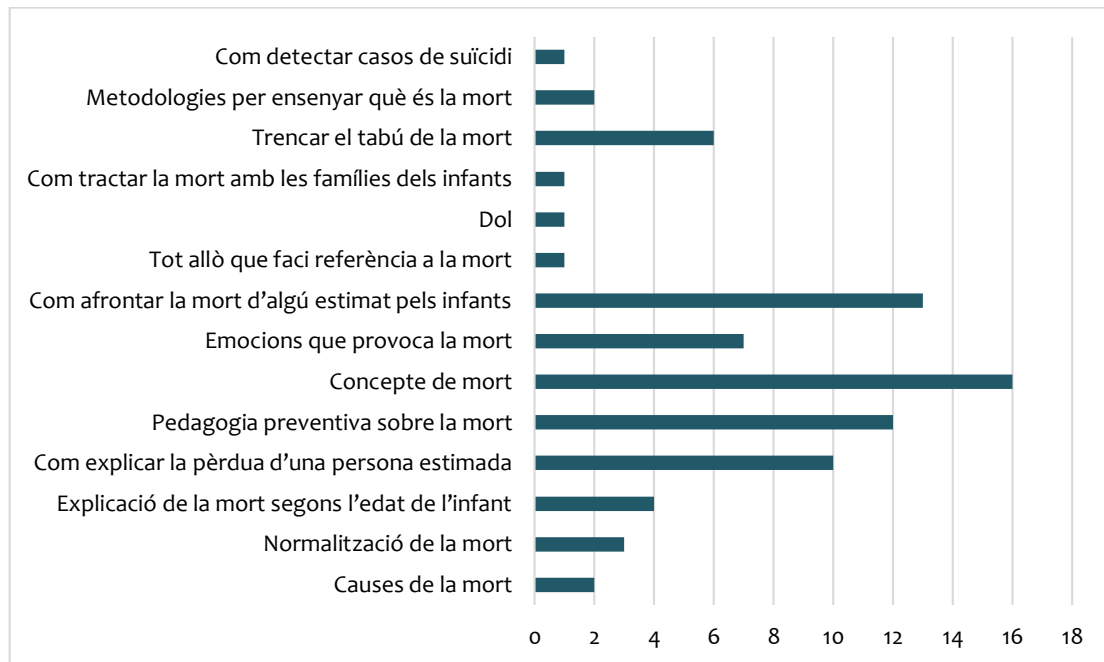
“La formación de los tutores centrada en la Pedagogía de la muerte y en su propia conciencia, pérdida de egocentrismo y madurez profesional, así como una planificación y una cultura pedagógicas que acompañen, cohesionen y orienten la participación de la familia con el niño o niña que ha experimentado la pérdida, el grupo de alumnos, los profesores, educadores, directivos y demás personal del centro. [...] Precisa redefinir la propia formación que, desde la perspectiva de un enfoque radical e inclusivo, no estamos comprendiendo en absoluto.” P6 PPM_E3 6:8 (5:5)

“Cal treballar-ho des les competències del professor.” P8 PPM_E6 9:65 (16:16)

En referència al qüestionari dirigit a estudiants, una de les preguntes de caire qualitatiu era la segona part de la pregunta B.3: En cas de contestar afirmativament sobre la necessitat de més formació sobre com abordar la mort de forma preventiva a l'escola, especifiqueu quines qüestions haurien d'incrementar el bagatge sobre la mort en la formació inicial. En aquest sentit, de 119 (de 124, 85.48%) estudiants que van respondre “sí”, 106 (89.07%) van fer la pregunta qualitativa. Els informants al·legaren les següents respostes que es veuen recollides en la figura 34:

- Causes de la mort: 2 (1.88%)
- Normalització de la mort: 3 (2.83%)
- Explicació de la mort segons l'edat de l'infant: 4 (3.77%)
- Com explicar la pèrdua d'una persona estimada: 10 (9.4%)
- Pedagogia preventiva sobre la mort: 12 (11.32%)
- Concepte de mort: 16 (16%)
- Emocions que provoca la mort: 7 (6.6%)
- Com afrontar la mort d'algú estimat pels infants: 13 (12.26%)
- Tot allò que faci referència a la mort: 1 (0.94%)
- Dol: 2 (1.88%)
- Com tractar la mort amb les famílies dels infants: 1 (0.94%)
- Trencar el tabú de la mort: 6 (5.66%)
- Metodologies per ensenyar què és la mort: 2 (1.88%)
- Com detectar casos de suïcidi: 1 (0.94%)

Figura 34. Freqüències sobre les qüestions que s’haurien d’abordar per incrementar el bagatge sobre la mort en la formació inicial (N=106 estudiants)



Elaboració pròpia.

Així, les respostes amb una freqüència més alta són el concepte de mort, com afrontar la mort d’algú estimat pels infants i la pedagogia preventiva sobre la mort. Per contra, els que tenen una freqüència més baixa són: com detectar casos de suïcidi, com tractar la mort amb les famílies dels infants i el dol. Aquesta dada contradiu estudis anteriors referents a la importància de la normalització del suïcidi i la importància de la implicació de la família en els processos de mort i dol.

A més, dos dels informants afirmaren la importància de tractar aquesta temàtica durant la formació inicial en EP:

“Tot mestre hauria d’estar ben format sobre aquest tema, ja que et pots trobar un cas.”
Q_E77

“S’hauria de tractar als mestres sobre com intervenir-hi, ja que a banda que és feina dels psicòlegs, els mestres haurien de tenir una mínima idea.” **Q_E78**

D’altra banda, la part de la mostra dels mestres en actiu, només un 10.7% (13) al·leguen que no es necessita més formació en pedagogia preventiva sobre la mort. D’altra banda, un 89.3% (109) afirmen que és necessària. D’aquests últims, el 109 van respondre qualitativament a la segona part de la pregunta (Quines qüestions haurien d’incrementar el bagatge?). Les categories sorgides i les seves corresponents freqüències i percentatges són (veure figura 35):

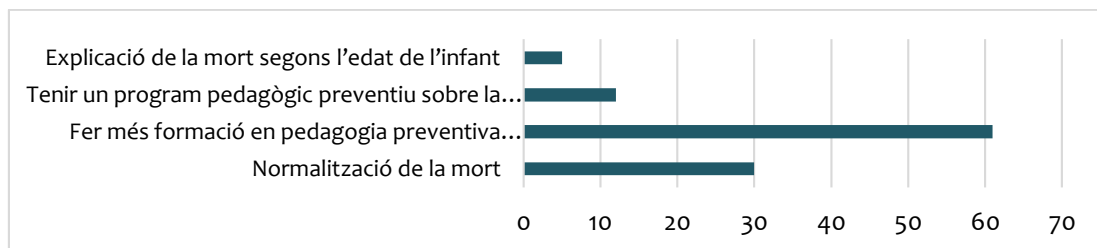
- Normalització de la mort: 30 (27.52%)

“La normalitat de la mort com a part de la vida” Q_M44

- Fer més formació en pedagogia preventiva sobre la mort: 61 (55.96%)
“Cursos de formació.” Q_M18
“Fer formació específica en aquest tema.” Q_M103
- Tenir un programa pedagògic preventiu sobre la mort que abasti tota l’EP: 12 (11%)
“Tenir un programa per a tota l’Educació Primària per saber com actuar.” Q_M23
- Explicació de la mort segons l’edat de l’infant: 5 (4.58%)
“Com abordar-ho segons l’edat.” Q_M122

Tal i com es pot observar, les categories de normalització de la mort (amb una freqüència més alta) i explicació de la mort segons l’edat de l’infant (amb freqüències molt similars) coincideixen en la mostra d’estudiants.

Figura 35. Freqüències sobre les qüestions que s’haurien d’abordar per incrementar el bagatge sobre la mort en la formació inicial (N=109 mestres)



Elaboració pròpia.

Pel que fa a la pregunta C.4 del qüestionari dirigit a estudiants (“Posa tres exemples concrets de continguts formatius que voldries treballar per tal de poder abordar la pedagogia preventiva sobre la mort”), del total de 124 estudiants que conformaven aquesta part de la mostra, han respost 61, els quals no tots has posat tots tres exemples (alguns dos o un). Per aquest motiu, del total de 372 respostes que podrien haver sorgit, la totalitat ha sumat 182 (48.92% del total). En aquest sentit, sorgiren un total de 15 categories, les quals es veuen reflectides en la figura 36:

- Causes de la mort: 13 (7.14%)
“Causes de la mort.” E_Q1_C. 4.a
“Què és la mort i què significa.” E_Q32_C. 4.a
- Què fer quan mor un ésser estimat: 12 (6.59%)
“Com superar la pèrdua.” E_Q77_C. 4.c
“Abordar la mort d’algú proper.” E_Q78_C. 4.a
- Pedagogia preventiva sobre la mort: 15 (8.24%)

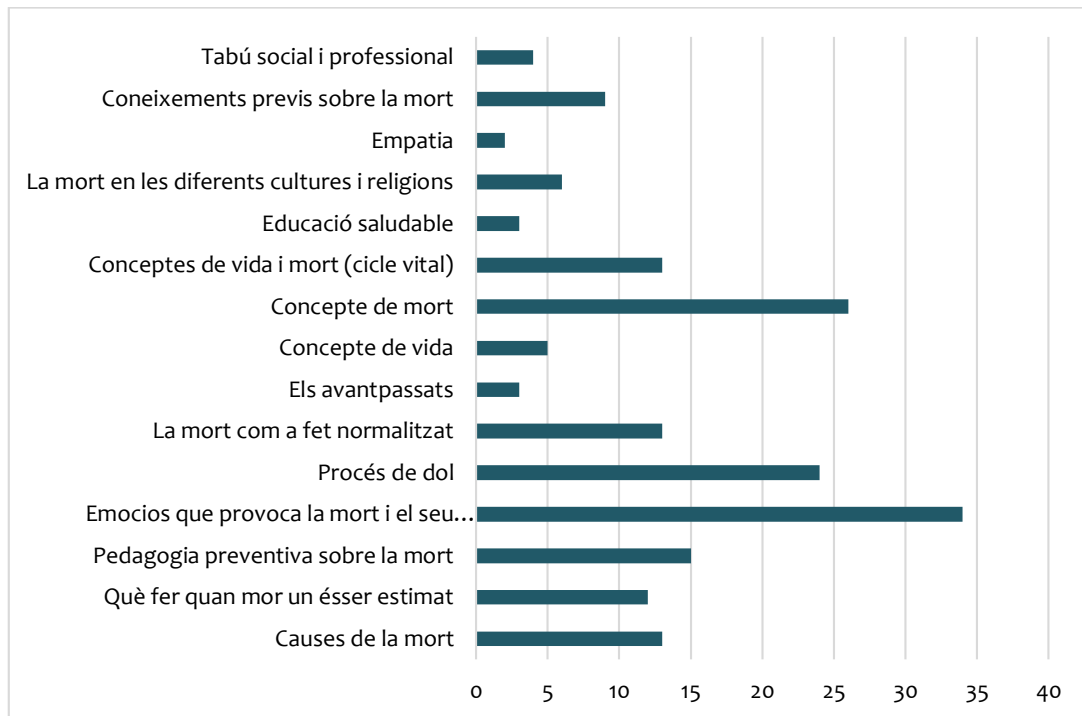
“Prevenió abans de la mort.” E_Q24_C. 4.a

“Quins recursos existeixen per tractar el tema de la mort.” E_Q66_C. 4.c

- Emocions que provoca la mort i el seu tractament (educació emocional): 34 (18.68%)
“Les emocions.” E_Q46_C. 4.a
“Quins sentiments i emocions envolten a la mort?” E_Q1_C.c
- Procés de dol: 24 (13.18%)
“El dol a classe (individual o dels companys).” E_Q1_C. 4.b
- La mort com a fet normalitzat: 13 (7.14%)
“La mort com un procés natural.” E_Q3_C. 4.a
- Els avantpassats: 3 (1.64%)
“Perquè troben a faltar els seus avantpassats i els ploren.” E_Q73_C. 4.b
- Concepte de vida: 5 (2.74%)
“Què és la vida?” E_Q83_C. 4.a
- Concepte de mort: 26 (14.28%)
“Què és la mort?” E_Q35_C. 4.b
- Conceptes de vida i mort (cicle vital): 13 (7.14%)
“Vida i mort.” E_Q4_C. 4.a
- Educació saludable: 3 (1.64%)
“Hàbits saludables i nocius per la vida de les persones.” E_Q72_C. 4.b
- La mort en les diferents cultures i religions: 6 (3.29%)
“Les diferents cultures i la seva visió front a mort.” E_Q48_C. 4.b
- Empatia: 2 (1.09%)
“L’empatia amb els altres.” E_Q57_C. 4.a
- Coneixements previs sobre la mort: 9 (4.94%)
“Primer hem de saber què saben els alumnes sobre la mort.” E_Q46_C. 4.b
- Tabú social i professional: 4 (2.19%)
“Parlar de temes tabú per normalitzar-los.” E_Q39_C. 4.b

Tal i com es pot observar, les categories amb una freqüència més alta són: emocions que provoca la mort i el seu tractament (educació emocional) (18.68%), concepte de mort (14.28%) i procés de dol (13.18%). Per contra, les categories amb una freqüència més baixa són: l’empatia (1.09%), els avantpassats (1.64%) i l’educació saludable (1.64%). Les freqüències més altes coincideixen amb estudis anteriors en els quals s’abordaven la importància de tractar les emocions que provoca la mort, explicar el concepte de mort i l’expressió del dol i el seu acompanyament.

Figura 36. Freqüències de continguts a treballar en una pedagogia preventiva sobre la mort (N=61 estudiants)



Elaboració pròpia.

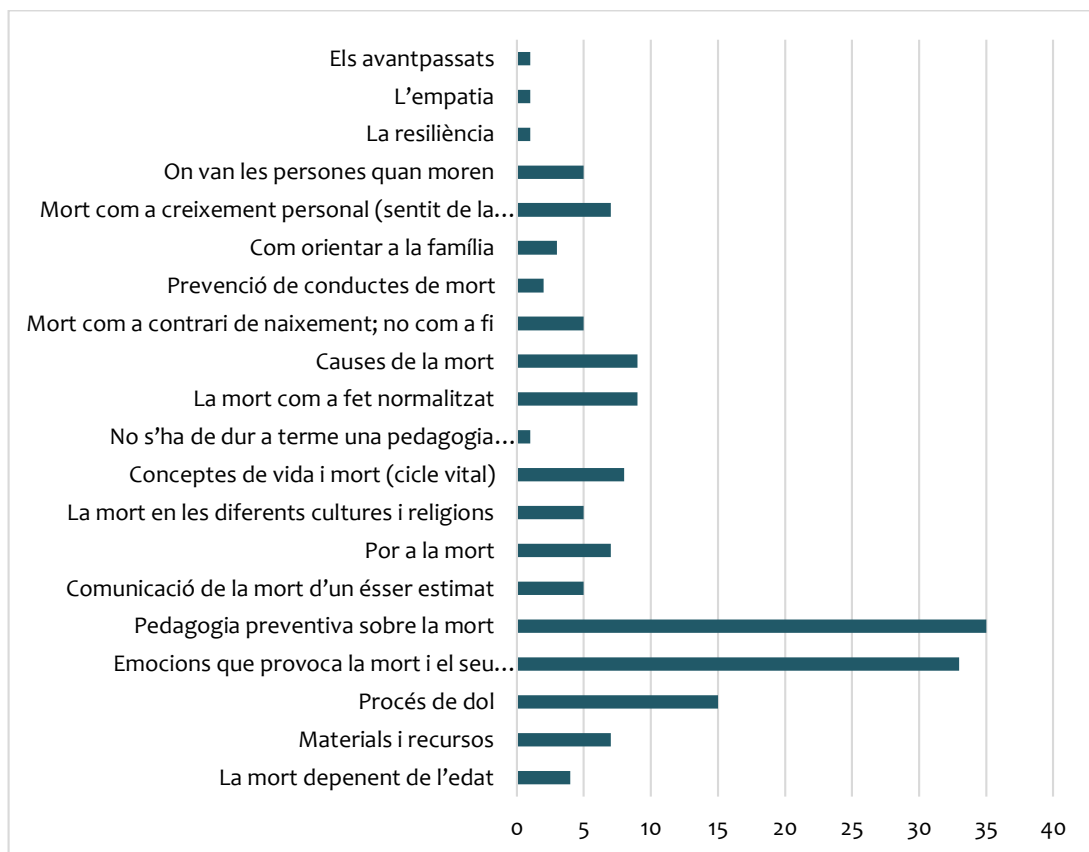
En aquest sentit, la mateixa pregunta se'ls hi plantejava als mestres en actiu. En aquest cas, la pregunta corresponia a la C.5 del qüestionari. Del total de 122 informants que conformaven la mostra dels mestres en actiu, podrien haver sorgit un total de 366 respostes, atès que calia donar tres respostes. En aquest sentit, es recolliren un total de 179 respostes (59.66 -59.66%- arrodonint a 60), fet que demostra que no tothom va respondre aquesta pregunta ni va omplir els tres ítems que demanava la qüestió. En aquest sentit, sorgiren un total de 22 categories, les quals es veuen reflectides en la figura 37:

- La mort dependent de l'edat: 4 (2.23%)
"Com abordar el tema dependent de l'edat de l'infant." **M_Q1_C. 5.a**
- Materials i recursos: 7 (3.91%)
"Materials i recursos a l'abast." **M_Q1_C. 5.b**
- Procés de dol: 15 (21.21%)
"Dol en els nens/es." **M_Q5_C. 5.b**
"El dol com a procés i les seves fases." **M_Q44_C. 5.b**
- Emocions que provoca la mort i el seu tractament (educació emocional): 33 (18.42%)
"Quines emocions tenim davant la mort i com gestionar-les." **M_Q2_C. 5.a**
- Pedagogia preventiva sobre la mort: 35 (19.55%)
"Què és la mort i com explicar-la als infants" **M_Q3_C. 5.a**

- Comunicació de la mort d'un ésser estimat: 5 (2.79%)
“Com expressar verbalment la pèrdua d'un ésser estimat.” **M_Q6_C. 5.a**
“Com preparar la mort d'un familiar.” **M_Q105_C. 5.c**
- Por a la mort: 7 (3.91%)
“La por a la mort.” **M_Q90_C. 5.a**
“La por en front la pròpia mort.” **M_Q6_C. 5.b**
- La mort en les diferents cultures i religions: 5 (2.79%)
“Diferents maneres culturals d'entendre la mort.” **M_Q7_C. 5.c**
“Com s'afronten a la mort les diferents cultures.” **M_Q49_C. 5.a**
- Conceptes de vida i mort (cicle vital): 8 (4.46%)
“La mort com a part de la vida (cicle).” **M_Q7_C. 5.a**
“La mort com a part del cicle vital.” **M_Q52_C. 5.a**
- No s'ha de dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort a EP: 1 (0.55%)
“A primària no ho tinc clar que s'hagi d'abordar aquesta pedagogia.” **M_Q17_C. 5.a**
- La mort com a fet normalitzat: 9 (5.02%)
“Tractament natural de la mort.” **M_Q23_C. 5.a**
“La mort com l'acabament normal de la vida.” **M_Q44_C. 5.a**
- Causes de la mort: 9 (5.02%)
“La mort i els malalts.” **M_Q25_C. 5.b**
- Mort com a contrari de naixement; no com a fi: 5 (2.79%)
“La mort com a contrari al naixement, no com a fi.” **M_Q25_C. 5.c**
- Prevenció de conductes de risc de mort: 2 (1.11%)
“Prevenció de desenvolupament de conductes de risc.” **M_Q32_C. 5.c**
“Prevenció del suïcidi en menors.” **M_Q44_C. 5.c**
- Com orientar a la família: 3 (1.67%)
“Saber com orientar la família.” **M_Q38_C. 5.b**
“Comunicació amb les famílies sobre aquest tema.” **M_Q64_C. 5.c**
- Mort com a creixement personal (sentit de la vida): 7 (3.91%)
“El creixement personal.” **M_Q45_C. 5.b**
“El sentit de la vida.” **M_Q67_C. 5.a**
- On van les persones quan moren: 5 (2.79%)
“Com explicar on van les persones després de la mort (a banda de la religió).”
M_Q62_C. 5.b
“Què hi ha després de la mort?” **M_Q74_C. 5.b**
- La resiliència: 1 (0.55%)
“La resiliència.” **M_Q84_C. 5.c**

- L'empatia: 1 (0.55%)
"Empatia." M_Q98_C. 5.c
- Els avantpassats: 1 (0.55%)
"El record dels qui ens han deixat." M_Q118_C. 5.c

Figura 37. Freqüències de continguts a treballar en una pedagogia preventiva sobre la mort
(N= 60 mestres)



Elaboració pròpia.

Tal i com es pot observar en la gràfica, les categories amb una freqüència més alta són: pedagogia preventiva sobre la mort (35), emocions que provoca la mort i el seu tractament/educació emocional (fet que coincideix mb estudis realitzats per Bisquerra, 2003, 2006 i Torralba, 2002, els quals apel·laren per una inclusió educativa de l'Educació Emocional) (33), i procés de dol (15). D'altra banda, les categories que tenen una freqüència més baixa (amb 1) són: no s'ha de dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort a EP, la resiliència, l'empatia i els avantpassats.

A més, aquesta pregunta corresponia amb la qüestió C.4 del qüestionari dirigit a estudiants. Les categories que han coincidit i s'aproximen en freqüències són (afegint en parèntesi primer les freqüències dels estudiants i després la dels mestres en actiu): causes de la mort (13 i 9); emocions que provoca la mort i el seu tractament (educació emocional) (34 i 35); la

mort com a fet normalitzat (13 i 9); els avantpassats (3 i 1); conceptes de vida i mort (cicle vital) (13 i 8); la mort en diferents cultures i religions (6 i 5) i l'empatia (2 i 1). Altrament, hi ha dues categories que han coincidit, però amb resultats més dispars: pedagogia preventiva sobre la mort (15 i 35) i procés de dol (24 i 15).

5.4.1.3.-Necessitat d'abordatge d'una pedagogia preventiva sobre la mort

En referència a la última part del qüestionari (percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort a l'Educació Primària), la componen 3 preguntes tancades tipus Likert amb 4 opcions de resposta, des d'1 (molt d'acord) fins a 4 (gens d'acord), com en el cas del qüestionari dels docents. Els resultats es resumeixen a la taula 57. S'observen, en general, respostes molt positives en el sentit de l'acord, de fer la mitjana global a les 3 preguntes és de 1.6 punts, és a dir, entre el molt d'acord i el d'acord.

En particular:

- Al nº 1 (s'ha de tractar el tema de forma normalitzada) la mitjana és de 1.28 punts havent un 73.4% dels alumnes que està molt d'acord.
- Al nº 2 (abordar el tema de forma preventiva): mitjana .43 amb un 62.1 molt d'acord.
- Al nº 3 (l'abordatge de la mort hauria d'estar al currículum) la mitjana és de 2.03 amb l'opinió repartida per igual entre el molt d'acord i el d'acord (33.9% a cadascuna).

Taula 57. Anàlisi descriptiva. Percepcions dels alumnes sobre la pedagogia preventiva sobre la mort a l'Educació Primària (M=124). Mitjana total = 1.58 (D.E. = 0.54).

Contingut	N	Grau d'acord				Descriptius	
		1 (+Ac)	2	3	4 (-Ac)	Media	D.E.
Considero que és necessari tractar el tema de la mort i la finitud humana de forma normalitzada durant l'escolarització.	124	73.4 %	25.0 %	1.6 %	--	1.28	0.49
Com a futur mestre, m'agradaria abordar el tema de la mort de forma normalitzada a l'escola, abans que hagi succeït cap esdeveniment relacionat amb la mort.	124	62.1 %	33.9 %	3.2 %	0.8 %	1.43	0.60
Considero que l'abordatge pedagògic de la mort hauria de forma part del currículum d'Educació Primària com a eix transversal.	124	33.9 %	33.9 %	27.4 %	--	2.03	0.90

Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

Alhora, en referència a la pregunta B.5 del qüestionari dirigit a estudiants de 4t de

grau en EP de la UdL, 113 estudiants (91.1%) va respondre que era necessari un programa pedagògic preventiu sobre la mort a Educació Primària. Per contra, 11 informants (8.9%) afirmà que no era necessari (veure la taula 58).

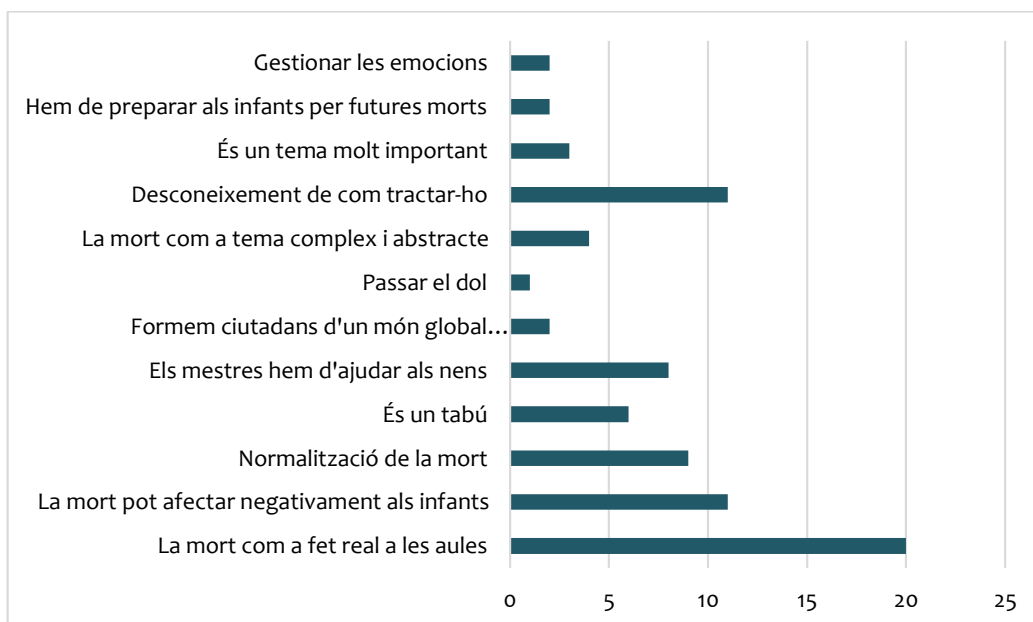
Taula 58. Necessitat d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort a Educació Primària (N=124)

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlid	Sí	113	91,1	91,1	91,1
	No	11	8,9	8,9	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

En aquest sentit, la pregunta B.5 tenia una part qualitativa (En cas afirmatiu, per què és necessari?), en la qual respongueren 79 informants (63.7% en referència al total d N i 69.91% en referència al total d'informants que respongueren "s"). Les respostes de caire qualitatiu foren molt diversificades (veure figura 38).

Figura 38. Motius de la mostra d'estudiants pels quals és important un programa pedagògic preventiu a EP



Elaboració pròpia.

Tal i com es pot observar en la gràfica, els motius més freqüents són:

- La mort com a fet real a les aules (20=25.31%)
“Per poder fer de la mort una normalitat. Hem de ser conscients que forma part de la vida i ho hem d’acceptar.” E_Q71

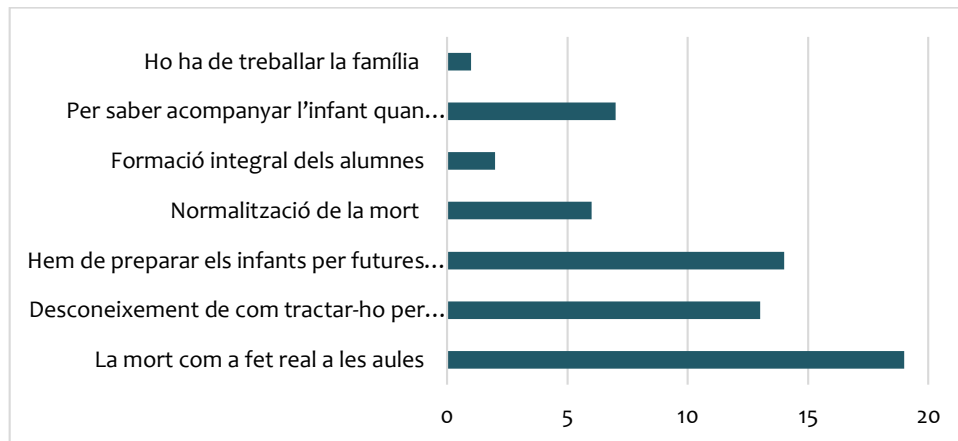
“Perquè és una realitat de tots.” E_Q90
- Desconeixement de com tractar la mort (11=13.92%)
“Sí, perquè no sabem gairebé res del tema i és un fet present a les aules.” E_Q24
- La mort pot afectar negativament als infants (11=13.92%)
“Perquè els alumnes siguin capaços d’analitzar què passa i evitar depressions.” E_Q83
“Perquè pot prevenir futurs problemes psicològics.” E_Q88

D’altra banda, els arguments menys freqüents són:

- Passar el dol (1=1.26%)
“Per saber afrontar una situació de dol.” E_Q12
- Gestionar les emocions (2=2.53%)
“Per tal d’ensenyar als alumnes a regular les seves emocions i fer front a aquestes per tal de saber treballar el concepte.” E_Q48
- Formem ciutadans d’un món global/formació integral (2=2.53%)
“Perquè preparem a l’escola els nens per formar part de la societat i la mort també és de la societat.” E_Q10

La mateixa pregunta es plantejà en el qüestionari dirigit a mestres en actiu. En aquest cas, la qüestió corresponia al codi C4. Dels 91 informants (74.59%) que respongueren que sí es necessita un programa pedagògic preventiu sobre la mort (N=122), 62 contestaren la part qualitativa de la pregunta “Per què es necessita?”.

Figura 39. Motius de la mostra de mestres pels quals és important un programa pedagògic preventiu a EP



Elaboració pròpia.

Tal i com s'observa a la gràfica, els motius al·legats són els següents:

- La mort com a fet real a les aules (19=20.87%)
 - “Perquè és un tema que qualsevol alumne pot patir en la seva família. Inclús pot arribar a passar al centre.” **M_Q1**
 - “Tothom ens hi hem d'afrontar.” **M_Q20**
 - “La mort forma part de la realitat.” **M_Q22**
 - “Perquè la mort forma part del dia a dia i cal ajudar els nens i les famílies a portar-la.” **M_Q46**
 - “Es tan real i important com tots els altres continguts.” **M_Q91**
- Desconeixement de com tractar-ho per manca de formació (13=14.28%)
 - “Perquè no hem tingut, dins els estudis universitaris, aquesta formació.” **M_Q2**
 - “És una realitat que defugim i no tenim formació.” **M_Q15**
 - “Sembla un tema tabú, ja que a la universitat en els 4 anys d'estudi no es va abordar el tema en cap moment.” **M_Q66**
- Hem de preparar els infants per futures morts (prevenció) (14=15.38%)
 - “Per prevenció, per acompanyar i ajudar als nens a expressar els seus pensaments.” **M_Q6**
 - “Per abordar situacions pròximes i reals de la mort amb convenciment.” **M_Q11**
 - “Perquè els nens i nenes estiguin previnguts en cas que passés.” **M_Q63**
- Normalització de la mort (6=6.59%)
 - “Per viure la mort amb més naturalitat i tenir recursos per afrontar-la.” **M_Q7**
 - “Per tractar-ho des d'una vessant de la normalitat.” **M_Q110**
- Formació integral dels alumnes (2=2.19%)
 - “Per la formació integral dels alumnes.” **M_Q18**

- Per saber acompanyar l'infant quan pateixi la mort d'un ésser estimat (7=7.69%)
“Per si t trobes en una situació propera dins l'aula que cal abordar amb urgència.” **M_Q42**
“Per acompanyar a l'alumne que ho necessiti en aquest procés tan dur per a ell.”
M_Q39
- Ho ha de treballar la família (1=1.09%)
“Sí que és necessari, però aquest és un tema a treballar amb la família.” **M_Q43**

Per tant, les categories amb una freqüència més alta són: la mort com a fet real a les aules, hem de preparar els infants per futures morts (prevenció) i desconeixement de com tractar-ho per manca de formació. D'altra banda, les menys freqüents són: per saber acompanyar l'infant quan pateixi la mort d'un ésser estimat, normalització de la mort i formació integral dels alumnes.

A més, tal i com es pot comprovar en les gràfiques 32 (estudiants) i 33 (mestres), les categories la mort com a fet real a les aules (20 estudiants i 19 mestres), desconeixement de com tractar-ho per manca de formació (11 estudiants i 13 mestres), hem de preparar els infants per futures morts/prevenció (16 estudiants i 14 mestres), normalització de la mort (9 estudiants i 6 mestres) i formació integral dels alumnes (2 estudiants i 2 mestres) coincideixen en els dos grups de la mostra. Altrament, un informant dels estudiants al·legà que a la família ja s'ensenyava aquest tipus de pedagogia i, un informant mestre afirmà que aquesta tasca l'ha d'ensenyar la família; no els professionals de l'educació.

Ahora, tant els mestres en actiu com els professionals de la pedagogia de la mort, advocaren la importància, tot argumentant motius per dissenyar un programa pedagògic preventiu sobre la mort.

“En certa manera, sí es treballa la mort i el dol, però no forma part de les prioritats de les escoles ni de la formació dels mestres. Es té com una temàtica aïllada. Jo crec que seria molt important dissenyar un programa en aquest sentit.” P8 PPM_E6 9:45 (17:17)

“Això no vol dir que fer aquesta tasca ens estalviï el dolor quan patim una pèrdua, però ens donarà estratègies per abordar-ho amb més serenor.” P10 PPM_E8 11:10 (5:5)

Els participants reconeixen que ensenyar la mort d'una forma preventiva, pot facilitar el procés de dol (no evitar-lo), atès que els alumnes tindran estratègies per afrontar la pèrdua:

“Potser seria millor tenir una pedagogia preventiva. Crec que és més important saber què fer després, perquè si ja fas una mica de prevenció de què fer, com actuar en aquella situació, en el moment que s'hi trobaran no vindrà tothom de cop i no serà un caos. Tindran eines on agafar-se.” P13 GDM_1 24:17 (22:22)

“Cal ensenyar la mort bans que passi per tal de donar-li eines als nens perquè afrontin el dol d’una altra forma... més positiva.” P14 GDE_1 25:65 (71:71)

Podem observar que les diferents fonts afirmen que la figura idònia per dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort és el tutor, atès que és qui realment coneix als nens i pot aprofundir en diferents aspectes de la temàtica que ens ocupa:

“El responsable del nen ha d’informar a l’escola sobre com es troba el nen: dir quin tipus de relació tenia amb el difunt, coses que feien amb la persona que ha mort, les rutines, etc., perquè és en aquest moment quan es creen buits.” P8 PPM_E6 9:51 (8:8)

“Però, jo penso que des de l’escola també, potser des de la tutoria seria un bon recurs per abordar el tema amb fred, no esperar amb calent, no esperar que passi sinó saber tots doncs que passarà i què podem fer si això passa. Jo penso que és important. La figura ideal per afrontar, per posar en practica una pedagogia d’aquest tipus és el tutor perquè és qui realment coneix als nens.” P13 GDM_1 24:10 (17:17)

Cal afegir que segons els professionals de la pedagogia de la mort, la pedagogia preventiva sobre la mort es podria abastar dins del Pla d’Acció Tutorial, duta a terme pels tutors dels centres educatius:

“També es podria tractar, amb un altre registre, al Pla d’Acció Tutorial, com una activitat anyal, que abordés el tema segons l’edat dels nens, cada curs acadèmic de l’Educació Primària.” P9 PPM_E7 10:12 (9:9)

Emperò, els mateixos professionals de la pedagogia preventiva sobre la mort afirmen que als tutors els hi manca formació en aquesta temàtica i, per aquest motiu, s’acostuma a no actuar en aquest tipus de situacions.

“Hoy los tutores carecen de formación en este campo. No saben acompañar, no saben cómo proceder, cómo ayudar a sus alumnos.” P6 PPM_E3 6:3(2:2)

Alhora, els resultats analitzats condueixen a concloure que un aspecte primordial per engegar una pedagogia preventiva sobre la mort és, a banda de la disponibilitat del centre i dels mestres a fer-ho, és comptar amb el suport de les famílies dels alumnes.

El tema de com prepares els nens, depenent de la relació que tenien, és un fet dur i has d’intentar treballar des la família i des la pedagogia del dol per tal de saber com acompanyes. En aquest aspecte apareix el paper fonamental de l’escola, del tutor i de la família. P8 PPM_E6 9:27 (8:8)

Tant els mestres en actiu com els professionals en pedagogia de la mort coincideixen en el fet que existeix una manca d'educació per a la mort en les cases, atès que s'omet el tema als infants. A tall d'exemple, poden evitar que vagin als tanatoris, cerimònies funeràries i cementiris o els hi poden dir eufemismes per evitar emprar el terme de mort per tal de protegir-los, tot i que no sigui quelcom positiu per als infants.

“Els pares i la gent propera volem fer el bé als nens no els hi volem cap mal. Per això els protegim i en canvi ens equivoquem.” P13 GDM_1 24:50 (47:47)

Per aquest motiu, alguns informants afirmen que caldria formar a les famílies en pedagogia preventiva sobre la mort. No obstant això i mancament l'actuació de les famílies, s'aposta per una actuació en pedagogia preventiva sobre la mort a les escoles.

“És que fins i tot haurien d'educar als pares davant d'això.” P13 GDM_1 24:35 (32:32)

“Caldria que hom practiqués aquest tipus d'educació –amb aquest nom o sense– a casa.” P9 PPM_E7 10:18 (4:4)

“Malgrat això considero necessària una educació al infants sobre les pèrdues, les adversitat i la mort de forma preventiva que compensi aquesta manca domèstica.” P11 PPM_E9 12:7 (5:5)

“Sí, perquè ens pensem que les famílies ja ho faran. Si hi ha nens que des de casa no se'ls ajuda, doncs en algun lloc se'ls haurà d'ajudar.” P13 GDM_1 24:25 (25:25)

- Relació entre posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort (totes les B1 a B1.10) amb la necessitat d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort (C.4).

La relació esdevinguda del qüestionari dirigit a mestres en actiu no se pot estudiar, ja que en la variable categòrica C.4 els 12 casos responen sí a aquesta necessitat, per la qual cosa C.4 no és una variable dins d'aquest subgrup de mestres.

A més, tal i com vàrem esmentar a l'apartat 4.11 del present document, es realitzà una anàlisi inferencial. En aquest sentit, a continuació presentem els resultats que fan referència a diferents associacions entre variables del qüestionari dirigit a estudiants de 4t de grau en Educació Primària de la UdL.

- Relació entre les percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort (C.1 a C.3) amb els estudis previs (A.1).

Per analitzar aquesta part del qüestionari dirigit a estudiants, es manté l'ús dels mateixos procediments metodològics estadístics anteriors, en aquest apartat en concret, el Test de Kruskal-Wallis, al ser variables de tipus Likert. Els resultats es resumeixen en la taula 59 que segueix. Tal i com es pot apreciar en la mateixa, tot i que s'observa alguna diferència entre els valors mitjans dels grups, aquestes no aconseguen una suficient magnitud per ser estadísticament significatives ($p > .05$). per aquest motiu no se pot admetre l'associació entre aquestes variables i la titulació acadèmica.

Tanmateix, el fet de realitzar una anàlisi inferencial entre la relació de la posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort (B1.1 a B1.10) amb la necessitat d'un programa pedagògic sobre la mort (C.4) no es pot estudiar, ja que en la variable categòrica C.4 els 12 casos responen sí a aquesta necessitat. D'aquesta manera, C.4 no és una variable dins d'aquest subgrup de mestres.

Taula 59. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort a EP, en funció dels estudis previs (N=124 estudiants).

Variable	Batxillerat (N=90)		CFGS (N=27)		Altres (N=7)		Test H de KW	
	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Valor	P-Valor
C.1	1.28 (0.50)	1.00	1.37 (0.49)	1.00	1.00 (0.00)	1.00	3.86	.145 ^{NS}
C.2	1.37 (0.53)	1.00	1.63 (0.79)	1.00	1.43 (0.54)	1.00	2.39	.303 ^{NS}
C.3	1.94 (0.90)	2.00	2.30 (0.91)	2.00	2.14 (0.69)	2.00	3.47	.176 ^{NS}

N.S. = NO significatiu ($p > .05$)

C.1 = Necessitat de tractar mort a l'escola

C.2 = M'agradaria abordar una pedagogia preventiva sobre la mort a l'escola.

C.3 = Considero que la mort hauria d'aparèixer al currículum d'EP com a eix transversal.

Elaboració pròpia mitjançant IBM Statistics 22.

- Percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort (C.1 a C.3) amb la menció que està cursant.

S'han observat valors promitjos molt similars entre totes les mencions (taula 60). Per aquest motiu és raonable que les diferències no aconseguen la significació estadística ($p > .05$) de manera que no se pot acceptar cap relació entre variables i la menció que estudien.

Taula 60. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort a EP en funció de la menció (N=124 estudiants).

Var.	Mestres generalistes (N=35)		Educació Especial (N=19)		Educació Física (N=27)		Educació Musical (N=18)		Llengües Estrangeres (N=25)		Test H de KW	
	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Valor	P-Valor
C.1	1.26 (0.50)	1.00	1.26 (0.45)	1.00	1.33 (0.48)	1.00	1.28 (0.46)	1.00	1.28 (0.54)	1.00	0.78	.941 ^{NS}
C.2	1.49 (0.70)	1.00	1.58 (0.69)	1.00	1.33 (0.56)	1.00	1.28 (0.46)	1.00	1.44 (0.51)	1.00	3.00	.558 ^{NS}
C.3	1.89 (0.87)	2.00	2.16 (1.01)	2.00	2.19 (0.96)	2.00	1.94 (0.80)	2.00	2.04 (0.89)	2.00	1.94	.747 ^{NS}

N.S. = NO significativo (p>.05)

C.1 = Necessitat de tractar mort a l'escola

C.2 = M'agradaria abordar una pedagogia preventiva sobre la mort a l'escola.

C.3 = Considero que la mort hauria d'aparèixer al currículum d'EP com a eix transversal.

Elaboració pròpia mitjançant IBM Statistics 22.

- Relació entre les percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort (C.1 a C.3) amb l'edat (A.3).

Per tal de contrastar les percepcions sobre aquesta pedagogia amb l'edat, es procedí a categoritzar la variable d'edat. En vista dels valors extrems (20 a 29 anys) es va optar per crear tres intervals d'igual amplitud (de 3 en 3 anys), tot i que això generés un últim grup amb pocs subjectes. Els resultats del contrast (taula 61) revelaren que mentre que en la variable C.1 (necessitat de tractar la mort a l'escola) no hi ha diferències significatives (p>.05), a la variable C.2 (m'agradaria abordar la pedagogia preventiva sobre la mort a l'escola) sí que apareix significació (p.<.05) i a la C.3 (considero que l'abordatge pedagògic de la mort hauria de formar part del currículum d'Educació Primària com a eix transversal) es podria parlar d'una quasi significació (p<.100). Per tant, es podria admetre l'existència d'una relació significativa entre l'interès per abordar aquesta pedagogia i l'edat, atès que segons els valors mitjans l'interès és major en els alumnes de més edat.

Taula 61. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort a EP en funció de l'edat (N=124 estudiants).

Variable	De 20 a 22 anys (N=64)		De 23 a 25 anys (N=52)		De 26 a 29 anys (N=8)		Test H de KW	
	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Valor	P-Valor
C.1	1.27 (0.48)	1.00	1.31 (0.51)	1.00	1.25 (0.46)	1.00	0.24	.889 ^{NS}
C.2	1.33 (0.51)	1.00	1.46 (0.61)	1.00	2.00	2.00	6.68	.035 *

					(0.93)			
C.3	1.88 (0.86)	2.00	2.25 (0.93)	2.00	1.88 (0.84)	2.00	5.41	.067 ^{NS}

N.S. = NO significatiu (p>.05)

C.1 = Necessitat de tractar mort a l'escola

C.2 = M'agradaria abordar una pedagogia preventiva sobre la mort a l'escola.

C.3 = Considero que la mort hauria d'aparèixer al currículum d'EP com a eix transversal.

Elaboració pròpia mitjançant IBM Statistics 22.

- Relació entre les percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort (C.1 a C.3) amb el gènere (A.4).

Tampoc s'han trobat diferències entre gèneres que puguin ser considerades com estadísticament significatives (p>.05) de manera que no hi ha evidència de relació entre les variables (taula 62).

Taula 62. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort a EP en funció del gènere (N=124 estudiants).

Variable	Homes (N=54)		Dones (N=70)		Test U de MW	
	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Valor	P-Valor
C.1	1.37 (0.52)	1.00	1.21 (0.45)	1.00	3.49	.062 ^{NS}
C.2	1.44 (0.60)	1.00	1.41 (0.60)	1.00	0.09	.769 ^{NS}
C.3	2.11 (0.88)	2.00	1.97 (0.82)	2.00	0.93	.334 ^{NS}

N.S. = NO significatiu (p>.05)

C.1 = Necessitat de tractar mort a l'escola

C.2 = M'agradaria abordar una pedagogia preventiva sobre la mort a l'escola.

C.3 = Considero que la mort hauria d'aparèixer al currículum d'EP com a eix transversal.

Elaboració pròpia mitjançant IBM Statistics 22.

Altrament el fet de relacionar les percepcions de l'alumnat sobre la pedagogia preventiva sobre la mort (C.1 a C.3) amb la realització de cursos de formació contínua (B2), no té sentit realitzar una anàlisi inferencial, ja que només 5 dels 124 estudiants (4%) ha realitzat aquests cursos (el mateix succeeix en el cas dels mestres en actiu). A més, els grups estan molt descompensats (5 i 119) de manera que B2 quasi bé no varia.

Cal afegir, que el mateix que el cas anterior succeeix amb la relació entre percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort (C.1 a C.3) amb la necessitat de més formació sobre com abordar la mort (B3). Aquí només hi ha 5 dels 124 estudiants (4%) que afirmen que no és necessari (els mateixos 5 del cas anterior).

- Relació entre les percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort (C.1 a C.3) amb la necessitat del disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort (B5).

Aquest contrast sí que s'ha realitzat, tot i que continua estant el N descompensat, però no tant (11 vs. 113). Els resultats es resumeixen a la taula 63, on es poden observar en aquesta ocasió diferències altament significatives per al n.c. de l'1% almenys ($p < .01$) en les tres variables avaluades en aquest apartat s'ha trobat que els estudiants que han respost no a la necessitat del programa pedagògic sobre la mort puntuen més en elles. Per tant, es pot concloure paradòmicament que són aquests subjectes (els que diuen "no" al programa pedagògic) el que en les variables C.1, C.2 i C.3 responen que és més necessari l'abordatge de la temàtica que ens ocupa (és possible que hagin entès malament la pregunta).

Taula 63. Anàlisi inferencial: associació entre variables. Percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort a EP en funció de la necessitat d'un programa pedagògic sobre la mort (N=124 estudiants).

Variable	SI a un mòdul	(N=113)	NO a un mòdul	(N=11)	Test U de MW	
	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Valor	P-Valor
C.1	1.24 (0.45)	1.00	1.73 (0.65)	2.00	8.99	.003**
C.2	1.36 (0.57)	1.00	2.09 (0.54)	2.00	15.66	.000**
C.3	1.96 (0.89)	2.00	2.82 (0.60)	3.00	9.61	.002**

** = Altament significatiu al 1% ($p < .01$)

C.1 = Necessitat de tractar mort a l'escola

C.2 = M'agradaria abordar una pedagogia preventiva sobre la mort a l'escola.

C.3 = Considero que la mort hauria d'aparèixer al currículum d'EP com a eix transversal.

Elaboració pròpia mitjançant IBM Statistics 22.

Ahora, la pregunta C.1 del qüestionari dirigit a estudiants de 4t de grau en EP de la UdL, tenia una part qualitativa en la qual calia aportar 3 raons que justifiquessin la resposta a la pregunta "Considero que és necessari tractar el tema de la mort i la finitud humana de forma normalitzada durant l'escolarització". Del total de 124 estudiants que conformaven aquesta part de la mostra, han respost 48, els quals no ha posat tots tres exemples (alguns dos o un). Per aquest motiu, d'un total de 372 respostes que podrien haver sorgit, la totalitat ha sumat 229 (61.55% del total). En aquest sentit, sorgiren un total de 15 categories, les quals es veuen reflectides amb els seus total i els seus percentatges en la figura 40:

- Mort com a fet real i normalitzat: 74 (32.21%)
 - “Entendre-ho com un procés natural” E_Q3_C.1.b
 - “És un fet natural.” E_Q75_C.1.b
- Evitar possibles problemes psicològics: 14 (6.11%)
 - “Per prevenir situacions traumàtiques” E_Q42_C.1.a

“Perquè no hi hagi problemes a la llarga.” E_Q46_C.1.c

“Menys depressions.” E_Q83_C.1.a

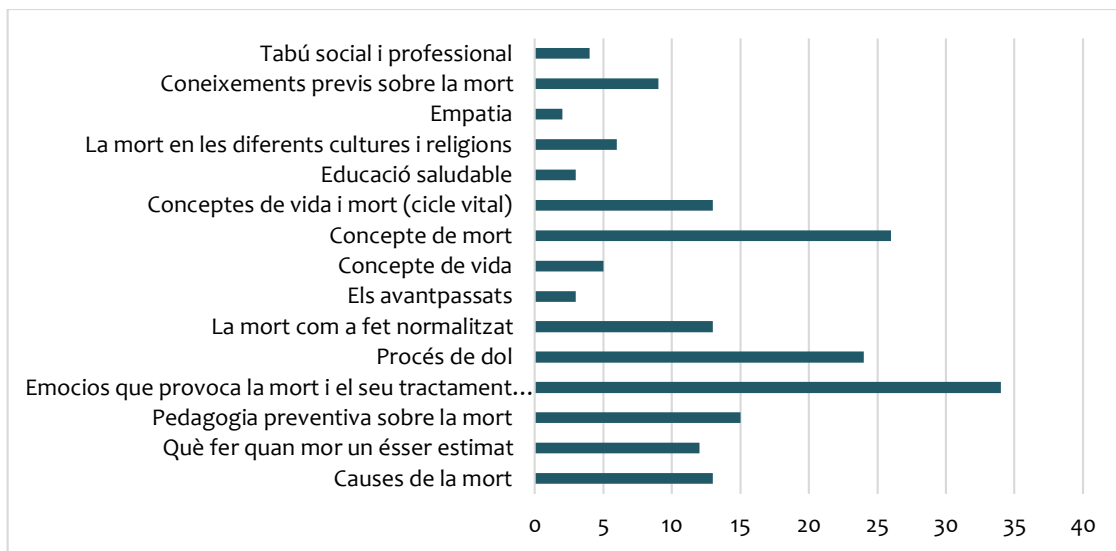
“Per prevenir problemes psicològics.” E_Q88_C.1.a

- Els infants són vulnerables amb aquests temes: 1 (0.43%)
“Els infants són molt vulnerables a aquests temes, com més preparats, millor.” E_Q1_C.1.c
- La mort ha de deixar de ser tabú social: 17 (7.42%)
“Perquè és un tema molt tabú.” E_Q86_C.1.a
- Els infants han d'aprendre què és la mort i com afrontar-la: 35 (15.28%)
“Millora l'entesa sobre el tema.” E_Q72_C.1.b
“Preparar a l'infant per la mort de familiars o amics.” E_Q74_C.1.b
- La mort ha de deixar de ser tabú professional: 13 (5.67%)
“No es treballa a les aules.” E_Q7_C.1.b
“No hi ha gaires centres que el tractin.” E_Q22_C.1.a
- Els infants no tenen perquè aprendre què és la mort perquè és complexa i delicada: 2 (0.87%)
“Massa delicat per parla-ho amb els nens.” E_Q8_C.1.b
- Hem d'ajudar els infants: 4 (1.74%)
“Per ajudar els nens i nenes.” E_Q9_C.1.a
- Per exterioritzar i gestionar les emocions: 17 (7.42%)
“Per ajudar-nos i parlar dels sentiments.” E_Q15_C.1.c
“Gestionar les emocions.” E_Q21_C.1.a
- Cal donar estratègies als infants per afrontar futures morts: 16 (6.98%)
“Per estar preparats per aquell dia.” E_Q27_C.1.a
“Preparar a l'infant per la mort de familiars o amics.” E_Q74_C.1.b
- Per empatitzar mb les situacions dels altres: 3 (1.13%)
“Ajudar a empatitzar els uns amb els altres.” E_Q17_C.1.c
- Desconeixement professional sobre com abordar la pedagogia preventiva sobre la mort a l'aula: 18 (7.86%)
“Per saber abordar la situació.” E_Q47_C.1.b
“No se sap abordar.” E_Q89_C.1.c
- Pel benestar dels infants: 6 (2.62%)
“Perquè l'alumne estigui millor.” E_Q28_C.1.b
“Sentir-se millor.” E_Q90_C.1.c
- Per parlar de casos reals dels alumnes: 4 (1.74%)

“Per parlar de casos reals dels alumnes.” E_Q67_C. 1.c

- La mort és un tema molt important: 5 (2.18%)
“És un tema important.” E_Q77_C. 1.a

Figura 40. Necessitat de tractament del tema de la mort i la finitud humana de forma normalitzada durant l’escolarització (N=48 estudiants)



Elaboració pròpia.

Tal i com es pot observar, les categories amb una freqüència més alta són: mort com a fet real i normalitzat (32.31%), els infants han d’aprendre què és la mort i com afrontar-la (15.28%) i desconeixement professional sobre com abordar la pedagogia preventiva sobre la mort a l’aula (7.86%). Per contra, les categories amb una freqüència més baixa són: els infants són vulnerables amb aquests temes (0.43%), els infants no tenen perquè aprendre què és la mort perquè és complexa i delicada (0.87%) i per empatitzar amb les situacions dels altres.

- Presència d’un programa pedagògic preventiu sobre a la mort a l’escola.

Al contrastar l’opinió sobre aquest programa en pedagogia preventiva sobre la mort a l’escola dins del currículum d’EP (taula 64) s’ha trobat una diferència altament significativa ($p < .001$) tal com s’observa en les dues distribucions de percentatges, si bé els N no són molt diferents, per la qual cosa el resultat ha d’èsser pres amb precaució. Sembla que entre els estudiants les opinions estan més repartides entre el “molt d’acord” i el “poc d’acord”, en tant que entre els mestres en actiu es tendeix més a l’acord (75%). Aquest fet coincideix amb l’afirmació d’altres autors (Herrán, González, Navarro, Bravo, i Freire, 2000, 2001a; Herrán i Cortina, 2009; Herrán, 2013, 2015; Rodríguez Herrero, Izuzquiza i Herrán, 2013b; Serra Llanas, 2014; Badia, 2015; Yang i Park, 2017; Colomo i Cívico, 2018), els quals afirmen la necessitat d’incloure la mort en el currículum d’EP com a tema transversal.

Taula 64. Anàlisi inferencial: anàlisi comparativa. Formació en pedagogia preventiva sobre la mort, comparada entre estudiants i mestres en actiu.

Variable	Categoria	MOSTRA		Test Chi quadrat	
		Alumnes (N=124)	Mestres (N=12)	Valor Chi²	P valor
Presència en el currículum (C.3 / B1.8)	Molt d'acord	33.9 % (42)	16.7 % (2)	3610.49	.000**
	D'acord	33.9 % (42)	75.0 % (9)		
	Poc d'acord	27.4 % (34)	8.3 % (1)		
	Gens d'acord	4.8 % (6)	0 %		

Altament significatiu a l'1% (p<.01)

Elaboració pròpia mitjançant IBM Statistics 22.

Per últim, en la darrera pregunta del qüestionari (Comenti altres aspectes relacionats amb la pedagogia preventiva sobre la mort a l'Educació Primària que consideri d'interès i que no s'hagi abordat a les qüestions anteriors) un dels informants de la mostra d'estudiants afirmà el següent:

“Penso que és necessari fer una prevenció i prendre mesures per a combatre aquests moments.” E_Q83

5.4.1.4-Competències professionals en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort

Pel que fa a les competències professionals, els participants (tant els experts en la pedagogia de la mort, com els mestres en actiu i els estudiants formants dels dos grups de discussió) només fan referència a les habilitats relacionals i a les habilitats professionals, ometent els continguts i les actituds que també poden compondre la competència professional dels mestres davant la pedagogia preventiva sobre la mort.

“El criteri que se li dóna de serietat i a les habilitats relacionals del mestre, també és important.” P5 PPM_E2 5:2 (3:3)

“Pots parlar de moltes coses i ser molt bon professor, però hi ha temes que no són de coneixements i necessites unes habilitats professionals.” P1 PPM_E1 1:66 (8:8)

“A més, jo no em sento capacitada per dur a terme aquest tipus de pedagogia amb la formació que tinc, però sí penso que emocionalment sí.” P14 GDE_1 25:36 (48:48)

5.4.2-Factors didàctics: Currículum, continguts, metodologies i agrupacions, estratègies d'aprenentatge, recursos materials, avaluació i transversalitat de la mort

5.4.2.1.-Ordenació de l'Ensenyament de l'Educació Primària

Pel que fa a les entrevistes i grups de discussió d'aquest tòpic o dimensió, ens interessava conèixer i desenvolupar les categories referents a la metacategoria d'orientacions per al disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort. En aquest sentit, en primer lloc cal parlar de la part curricular. Si analitzem les dades obtingudes, els informants reclamen la necessitat d'inclusió curricular de la mort com a contingut transversal del currículum d'Educació Primària. Alguns informants manifestaren la problemàtica de l'absència curricular de la mort, atès que ara només apareix de forma superficial:

“Si pugues ho inclouria dins del currículum d'Educació Primària perquè ara només apareix el contingut de cicle superior del cicle vital: naixem, creixem, etc.” P14 GDE_1 25:27 (41:41)

Alhora, els experts en pedagogia de la mort, afirmen que una de les grans problemàtiques per les quals no es treballa la mort de forma preventiva en l'edat escolar, és que aquesta temàtica no apareix al currículum:

“En el fondo se trata de un problema de inclusión curricular, comprendida como inclusión y normalización en la conciencia.” P6 PPM_E3 6:7 (2:2)

Els informants afirmen que si la mort s'inclogués com a contingut curricular, s'estaria potenciant una formació integral dels alumnes:

“A l'hora de formar integralment els nois i les noies han de poder conèixer el seu destí i també dominar estratègies per poder fer front no solament a la seva mort, sinó a la mort dels éssers estimats.” P4 PPM_E12 4:2 (2:2)

“Són coneixements necessaris per al creixement i aprenentatge integral dels nostres infants.” P13 GDM_1 24:177 (195:195)

Segons la informació obtinguda de les diferents fonts consultades, la inclusió curricular de la mort facilitaria la implantació d'un programa pedagògic preventiu als centres d'Educació Primària durant tots els cursos, tal i com ja s'assenyalà en estudis anteriors en els quals s'afirmava la importància de la inclusió curricular en pro de la formació pedagògica profunda i concreta en la consciència de la realitat de la finitud humana.

“Si es vol fer només en un any en concret, no és ser coherent, atès que això no es plantejar-se cap tipus de pedagogia. És a dir, caldria proposar una línia metodològica de centre, en la qual s’establissin els continguts a ensenyar, tenint en compte el nivell maduratiu, la personalitat, les experiències prèvies, etc., dels alumnes.” **P5 PPM_E2 5:24 (8:8)**

“Doncs jo penso que des de l’escola, des de primer fins a sisè de primària, seria important ja que durant al llarg de la vida dels nens es poden trobar que es pot morir des d’una persona familiar o una mascota.” **P13 GDM_1 24:1 (4:4)**

5.4.2.2.-Continguts

L’apartat de continguts de l’anàlisi documental, a diferència d’altres apartats de les programacions didàctiques, ha aparegut a tots els documents analitzats.

Els continguts més esmentats (ordenats per àmbits de coneixement), i les seves freqüències (número de vegades que surten en la totalitat dels documents analitzats) apareixen a la taula 65. Els àmbits de coneixement que apareixen són:

- Àmbit lingüístic
- Àmbit matemàtic
- Àmbit de coneixement del medi
- Àmbit artístic
- Àmbit d’educació física
- Àmbit d’educació en valors

Aquests àmbits s’han triat seguint el currículum d’Educació Primària vigent a Catalunya (Decret 119/2015, de 23 de juny, d’ordenació dels ensenyaments de l’educació primària).

Cal dir que existeixen continguts que són de caire transversal i es poden repetir. En aquest cas, s’anomenarà en un dels àmbits i s’especificarà en quins altres pot aparèixer dins del currículum d’educació primària vigent.

Taula 65. Relació de continguts i freqüències de l’anàlisi documental

Nº contingut	Continguts	Documents en que apareix	Freqüència
Àmbit lingüístic			
1	Producció de diferents tipologies textuais	AD1, AD3	2
2	La imatge com a recurs comunicatiu	AD3	1

	(àmbit artístic)		
3	El sentit real i figurat en els textos	AD3	1
4	La conversa (àmbit d'educació en valors)	AD3	1
5	Comprensió de textos (àmbit matemàtic)	AD3	1
Àmbit matemàtic			
6	El temps (passat, present i futur) (àmbit de coneixement del medi)	AD1, AD3, AD5	3
Àmbit de coneixement del medi			
7	El cicle vital	AD3, AD4, AD5	3
8	La diversitat cultural (àmbit d'educació en valors)	AD4	1
9	La transformació del cos humà	AD3	1
10	Les estacions de l'any	AD3	1
11	Els elements dels paisatges (àmbit artístic)	AD3	1
12	El cementiri (àmbit d'educació en valors)	AD3, AD5	2
13	L'organització de la vida social (àmbit d'educació en valors)	AD3	1
14	La cultura i les festes tradicionals de Catalunya (àmbit d'educació en valors)	AD3	1
15	Els rituals d'acomiadament en diferents cultures	AD3, AD4, AD5	3
16	La mitologia grega	AD3	1
17	Les activitats econòmiques: rics i pobres	AD3	1
18	La diferència entre la natalitat i la mortalitat (àmbit d'educació en valors)	AD3	1
Àmbit artístic			
19	Les produccions plàstiques	AD3	1
20	Les cançons	AD3	1
21	Les audicions	AD3	1
Àmbit d'educació física			
22	-	-	-
Àmbit d'educació en valors			
23	Les emocions i els sentiments	AD1	1
24	Reconeixement d'emocions	AD4	1
25	Gestió emocional	AD4, AD5	2
26	Emocions que provoca la mort	AD5	1
27	La por	AD2, AD5	2
28	La solidaritat	AD2	1
29	L'altruisme	AD2	1

30	La família	AD3	1
31	L'amistat	AD2, AD3	2
32	La convivència	AD3	1
33	La valoració del treball en equip (tota la resta d'àmbits)	AD3	1
34	Els drets i els deures de les persones	AD3	1
35	Identificació de les causes dels successos de la vida quotidiana	AD3	1
36	L'espiritualitat	AD4	1
37	La mort	AD2, AD4, AD5	3
38	Dol i el seu acompanyament	AD1, AD2, AD4	3
39	Els acomiadaments	AD5	1
40	Els avantpassats i el seu record (àmbit de coneixement del medi)	AD5	1
41	La relaxació	AD5	1
42	El respecte cap a altres creences (àmbit de coneixement del medi)	AD3, AD5	2
43	Inici de l'esperit crític	AD2, AD3	2
44	La reflexió a partir de la conversa (àmbit lingüístic)	AD2	1
45	Autorreflexió	AD3	1
46	Iniciativa personal	AD3	1

Elaboració pròpia.

Tal i com es pot observar, a la taula 65 apareixen una totalitat de 46 continguts extrets de les 5 fonts documentals referents a la pedagogia preventiva sobre la mort analitzades. Cal dir que apareixen continguts referents a tots els àmbits curriculars excepte l'àmbit d'educació física.

En aquesta línia, els continguts amb una freqüència més alta són: el temps (passat, present i futur), el cycle vital, els rituals d'acomiadament en diferents cultures, la mort i el dol i el seu acompanyament. Tots aquests continguts tenen una freqüència de 3 dins de la totalitat dels 5 documents analitzats. Seguidament, els continguts amb una freqüència de 2 són: producció de diferents tipologies textuais, el cementiri, gestió emocional, la por, l'amistat, el respecte cap a altres creences i l'inici de l'esperit crític. Per tant, tota la resta dels 34 continguts tenen una freqüència d'1.

Pel que fa als conceptes i preconceptes més relacionats amb la pedagogia preventiva sobre la mort, s'han esmentat els següents (per ordre de freqüències): la mort ($f=3$), el temps ($f=3$), el cycle vital ($f=3$), els rituals d'acomiadament en diferents cultures ($f=3$), el dol i el seu acompanyament ($f=3$), el cementiri ($f=2$), la gestió emocional ($f=2$), la por ($f=2$), la transformació del cos humà ($f=1$), la diferència entre la natalitat i la mortalitat ($f=1$), les emocions que provoca la mort ($f=1$), emocions i sentiments ($f=1$), el reconeixement d'emocions ($f=1$), l'espiritualitat ($f=1$), els acomiadaments ($f=1$) i els avantpassats i el seu record ($f=1$).

Pel que fa a les entrevistes a experts en pedagogia de la mort, aquests afirmen la importància del concepte de mort. Els diferents informants afirmen que és un tema complex, però que és del tot necessari treballar-lo, tenint en compte les etapes evolutives i la maduresa dels infants:

“En primer lloc, què entenem per mort.” P5 PPM_E2 5:20 (6:6)

“La muerte es un tema complejo que hay que elaborar. No se puede entender fácilmente, ni siquiera por las personas adultas.” P7 PPM_E4 7:13 (6:6)

“A més, és necessari saber el que pot conèixer i entendre el nen sobre la mort, sobretot en el camp de la psicologia evolutiva. La meva sensació és que els nens entenen coses molt més abans del que els estudis demostren.” P1 PPM_E1 1:27 (9:9)

A més, els professionals de la pedagogia de la mort reconeixen que la mort és un vehicle per treballar altres temes com el canvi, la pèrdua, el devenir o el més enllà. En aquest sentit, esdevé del tot necessari que el docent tingui la formació necessària per estar d'allò més segur del que estigui expressant referent a la mort.

“La muerte, desde una concepción más amplia, es cambio, transformación, pérdida, devenir o fluir.” P2 PPM_E10 2:2 (2:2)

“Pel que fa al concepte de la continuïtat de la vida després de la mort en els més petits, hem de pensar que els infants d'avui en dia no són els mateixos que els del segle passat. Tot nen d'avui en dia, ha vist una tableta, un ordinador, dibuixos animats i no se'ls ha ajudat a extreure, la qual cosa no determinarà tant el nostre diàleg amb les capacitats que puguin tenir els nens, sinó com nosaltres ens expressem amb seguretat o no, la coherència diària. Aquest fet és el que realment condiciona un diàleg per tal que sigui efectiu i tranquil.” P5 PPM_E2 5:13 (8:8)

Tant els professionals de la pedagogia com de la mort com els mestres en actiu ofereixen algunes estratègies per tal de conèixer el concepte de mort, com el treball de l'aspecte biològic com les mascotes.

“La mort com a fenomen natural en l'àmbit biològic (vídeos, explicacions, experiències). La mort com a fenomen social i personal (desaparició de les generacions anteriors, experiència de l'envelliment, la malaltia, la desaparició física de les persones, la mort com a resultat d'accident sobrevingut, etc). Hi ha múltiples exemples per parlar del fet i per a veure'n els topants.” P9 PPM_E7 10:13 (10:10)

“Home jo veig que des de l'escola estaria bé fer-ho des del nivell d'una mascota. Això no m'ho havia parat a pensar, però a nivell d'una mascota, en lloc de començar amb els

ésser humans potser començar amb les mascotes que és algo més proper i més light, diguéssim.” **GDM_1 24:158 (174:174)**

Per tant, tot aquell treball envers la pedagogia preventiva sobre la mort possibilita una normalització d'aquest fet com quelcom normalitzat de la vida quotidiana.

“La pedagogia preventiva sobre la mort possibilita la incorporació de la mateixa dins la quotidianitat moral dins l'esquema vital com quelcom real.” **P1 PPM_E1 1:60 (4:4)**

“El hecho de fundamental de apostar por la introducción de la pedagogía de la muerte en el ámbito escolar es por un proceso de naturalización.” **P3 PPM_E11 3:1 (2:2)**

La normalització de la mort, de la qual parlàvem en el paràgraf anterior, possibilita, tal i com afirma un dels professionals de la pedagogia de la mort, que els infants que els infants puguin parlar de la mort i puguin conèixer que existeix la finitud a la vida.

“El primero es porque el tema despierta una curiosidad natural y toda curiosidad debe ser satisfecha para que pueda integrarse sanamente. Los niños y las niñas quieren saber qué está ocurriendo, quieren conocer la realidad del mundo y en el mundo hay muerte. Por lo tanto hay que saciar esta curiosidad con palabras sabias, con argumentos sólidos.” **P7 PPM_E4 7:1 (2:2)**

Tanmateix, quan es vol dur a terme una pedagogia preventiva de la mort, i en conseqüència, cal ensenyar el concepte de mort i finitud, tots els participants reconeixen que cal tenir en compte el nivell evolutiu i maduratiu dels infants. Així, esdevé necessari adaptar la resposta educativa.

“La idea de la mort com a irreversible, els estudis la situen entre els 11 i 12 anys i et trobes nens de 7 i 8 anys que capten perfectament el concepte. Els nens més petits tenen el pensament concret i, per tant, no se'ls hi poden explicar símbols. No entenen el concepte de no corporeïtat, sobretot en infants de P3, P4 i P5. Tanmateix, entenen que el difunt es troba lluny. No t'has de fiar del tot de les investigacions que s'han fet, però pots basar-te en el què hi ha.” **P1 PPM_E1 1:28 (9:9)**

“Crec que això s'ha d'ensenyar des del principi: quan els nens estan aprenent. I adaptar-ho al seu nivell, és clar.” **P14 GDE_1 25:35 (47:47)**

A més, els mestres en actiu aporten algunes estratègies per tal d'introduir el concepte de mort, tenint en compte el nivell de comprensió de l'alumnat.

“Llavors vas introduint, comences per un peix o una rata que no involucra massa emocions. Vas progressant i arribes al gos o al gat, que hi haurà més alumnes que en

tindran i en teoria a cicle superior has d'arribar a les persones. Que ja diguem és l'estadi últim per la comprensió.” P13 GDM_1 24:160 (175:175)

El fet d'adaptar el contingut, tot tenint en compte el nivell evolutiu dels alumnes, és quelcom complex d'abastar a l'aula, atès que l'alumnat és del tot divers. Així ho manifesten els professionals de la pedagogia de la mort:

“A nivell d'aula deu ser un tema més difícil de fer perquè hi ha molts ritmes diferents, sobretot en cursos entremetjats. Per exemple, a primer podem trobar molts infants amb pensament concret i molts d'altres amb pensaments simbòlic perquè hauran fet el salt.” P1 PPM_E1 1:30 (9:9)

Si ens fixem i analitzem els resultats, els informants afirmen que cal abordar el concepte de mort, sobretot, des de la part més concreta: l'aspecte biològic i el cicle vital. Emperò, tot i que el cicle vital és l'únic que s'ensenya a Educació Primària sobre la mort, aquest contingut s'està tractant de forma molt superficial, sense potenciar la reflexió i la comprensió real del què suposa la mort.

“Sí que es treballen des del punt de vista de l'ésser viu, com a contingut curricular. És molt més tractat com un contingut curricular que no pas com una situació que cal analitzar i observar de forma més natural.” P8 PPM_E6 9:15 (3:3)

“És que ara només hi ha lo de sisè, de naixem, creixem, ens reproduïm i morim.” P13 GDM_1 24:90 (82:82)

“El contingut del cicle vital es fa de forma superficial a 6è. Ningú t'explica res més enllà de naixem, creixem i morim. I a partir d'aquí què?” P14 GDE_1 25:100 (102:102)

El fet d'abastar a l'aula el contingut de la mort, requereix una gestió emocional real, tant per part dels docents com pels alumnes. Així, esdevé necessària una Educació necessària vinculada a la pedagogia preventiva sobre la mort per tal de gestionar totes aquelles emocions i sentiments que pugui despertar la temàtica que ens ocupa.

“No tothom els té absolutament treballats, però almenys cal saber-los identificar, saber què li costa i fins on arriba un mateix, etc. En un centre escolar no tothom està preparat per fer-ho i no em refereixo a nivell de continguts, si no emocionalment. És un element, en el qual un ha d'estar autopreparat.” P1 PPM_E1 1:68 (8:8)

“Si nosotros no les damos herramientas al niño o a la niña para exteriorizar la tensión emocional, si no le damos permiso para llorar, para gritar, para expresar las emociones y tensiones de forma constructiva, esa rabia continuará dentro y saldrá en el colegio, con

los compañeros, contra las amigas, en las extraescolares... Por eso es muy importante intentar ofrecerles este espacio.” P7 PPM_E4 7:16 (8:8)

“L’educació per a la mort, necessària, en realitat és una educació per a la resiliència i per a la paciència. És una educació per a la vida i per a totes les seves eventualitats més o menys desagradables. Així, per aquest motiu general, és necessària.” P9 PPM_E7 10:5 (4:4)

“També cal un treball sobre l’educació emocional.” P13 GDM_ 24:75 (68:68)

En relació a la darrera qüestió del qüestionari dirigit a estudiants de 4t d’EP de la UdL (Comenti altres aspectes relacionats amb la pedagogia preventiva sobre la mort a l’Educació Primària que consideri d’interès i que no s’hagi abordat a les qüestions anteriors), tres informants afegiren quins continguts es podrien treballar en una pedagogia preventiva sobre la mort: 2 afirmen que es pot ensenyar la mort a través de les diversitat de concepcions en les diferents cultures i un altre al·lega que cal ensenyar el dol i tot allò que comporta.

“Com es tracta la mort en les diferents cultures. Es pot aprofitar la diversitat cultural que hi ha en algunes aules per fer-ho de les cultures presents a l’aula.” E_Q16

“Mostrar el punt de vista d’altres cultures. Formar alumnes crítics que siguin capaços de regular les seves emocions i fer front a aquestes. Tractar-ho de forma normalitzada a l’escola per tal de trencar amb aquest tema tabú de la societat.” E_Q48

“Aprendre a passar el dol a comprendre totes les seves fases.” E_Q90

5.4.2.3.-Metodologies i agrupacions

Pel que fa a la **metodologia** explicitada en l’anàlisi documental, únicament, s’anomena als documents AD1 i AD5 que s’hauria d’emprar la metodologia dialògica, entesa com:

“Treballar en el diàleg suposa generar un procés interactiu i intersubjectiu mediat pel llenguatge que es realitza des d’una posició d’horitzontalitat. En ell, la validesa de les intervencions es troba en relació directa amb la capacitat argumentativa de les persones que interactuen, i no amb les posicions de poder que aquestes puguin ocupar. El diàleg es produeix entre subjectes de coneixement que es troben en una situació educativa entesa com acte de coneixement [...] Per això, no tot diàleg té a veure amb una relació de vertader coneixement com el de la relació dialògica, que implica una comunicació i intercomunicació entre persones, sempre obertes a la possibilitat de conèixer.” (Arandia, Alonso-Olea i Martínez –Domínguez, 2010: 314).

Així, els diferents informants, afirmen que la millor metodologia per abastar una pedagogia preventiva sobre la mort és la dialògica atès que es pot partir dels coneixements previs dels infants i anar treballant sobre els mateixos, tot afegint coneixement i modificant-lo.

“Por lo tanto, es muy importante hablar, preguntarles y responder a sus preguntas para ir desmontando esas ideas erróneas.” P7 PPM_E4 7:27 (4:4)

“Perquè és la que fa sorgir els coneixements previs dels infants i construir aprenentatge a partir dels mateixos és quelcom significatiu pels alumnes.” P13 GDM_1 24:178 (198:198)

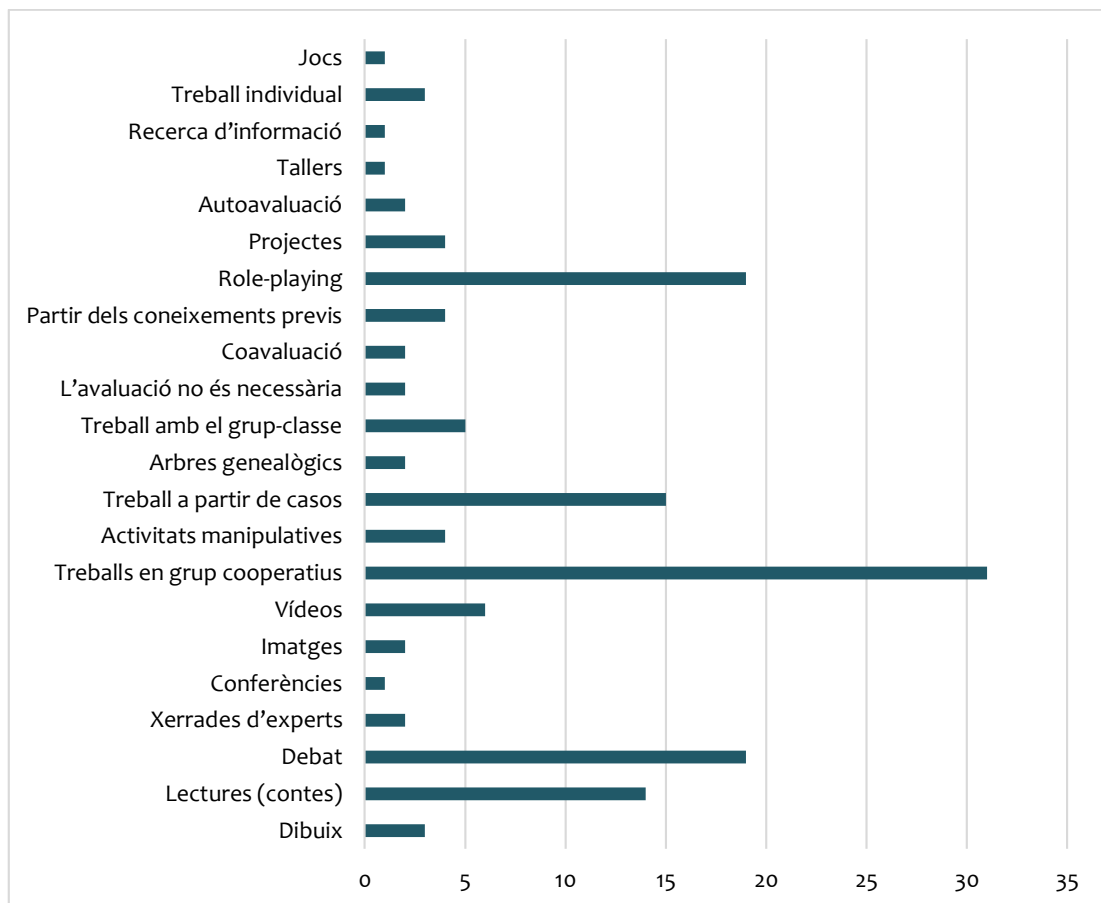
En referència als documents AD2, AD3 i AD4 no s'especifica de forma concreta quin tipus de metodologia cal emprar. Emperò, es pot deduir que la metodologia és dialògica, atès que hi ha al·legacions al debat grupal per arribar a la reflexió conjunta i a la construcció de coneixement a part de preguntes-resposta sobre els coneixements previs dels infants.

Pel que fa a la pregunta qualitativa C.5 del qüestionari dirigit a estudiants (Posa 3 exemples concrets sobre aspectes metodològics -agrupacions, tipus d'activitats, avaluació, etc.- que consideres necessaris per treballar en un programa pedagògic preventiu sobre la mort), sorgiren 22 categories diferents:

- Dibuix: 3 (1.86%)
- Lectures (contes): 14 (8.69%)
- Debat: 19 (11.8%)
- Xerrades d'experts: 2 (1.24%)
- Conferències: 1 (0.62%)
- Imatges: 2 (1.24%)
- Vídeos: 6 (3.72%)
- Treballs en grup cooperatius: 31 (19.25%)
- Activitats manipulatives: 4 (2.48%)
- Treball a partir de casos: 15 (9.31%)
- Arbres genealògics: 2 (1.24%)
- Treball amb el grup-classe: 5 (3.1%)
- L'avaluació no és necessària: 2 (1.24%)
- Coavaluació: 2 (1.24%)
- Partir dels coneixements previs: 4 (2.48%)
- Role-playing: 10 (6.21%)
- Projectes: 4 (2.48%)
- Autoavaluació: 2 (1.24%)
- Tallers: 1 (0.62%)
- Recerca d'informació: 1 (0.62%)
- Treball individual: 3 (1.86%)
- Jocs: 1 (0.62%)

Del total de 372 respostes que podien haver sorgit (3 ítems per cada un dels 124 informats), van respondre 161 (43.27%). Per tant, van respondre 41.33 (arrodonint a 41) dels informants (no tots van respondre als tres ítems). Tal i com es pot observar a la figura 41, es categories que tenen una freqüència i percentatge més alts són treballs en grup cooperatius (19.25%), debat (11.8%) i treball a partir de casos (9.31%). Altrament, les categories amb una freqüència més baixa són: conferències (0.62%), recerca d'informació (0.62%) i jocs (0.62%).

Figura 41. Freqüències de la metodologia a emprar en una pedagogia preventiva sobre la mort (N= 41 estudiants)



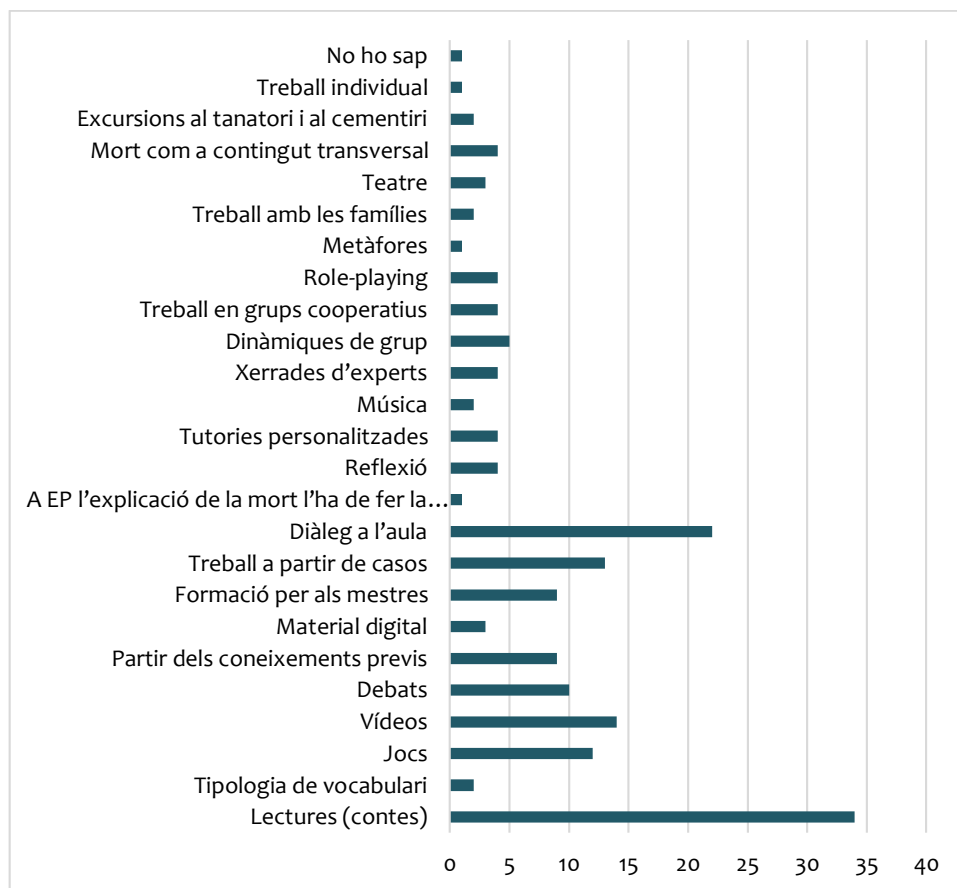
Elaboració pròpia.

Aquesta pregunta corresponia també a la pregunta C.6 del qüestionari dirigit a mestres en actiu. En aquest sentit de les 366 respostes que haurien d'haver sorgit (3 ítems pels 122 informants), van respondre 170 (46.44%). Per tant, van respondre 56.66 mestres (56.66%; arrodonint a 57) perquè no tots els que van omplir la pregunta, van respondre als 3 ítems. En aquest sentit, sorgiren 25 categories (veure figura 42):

- Lectures (contes): 34 (20%)
- Tipologia de vocabulari: 2 (1.17%)
- Jocs: 12 (7.05%)
- Vídeos: 14 (8.23%)
- Debats: 10 (5.88%)
- Partir dels coneixements previs: 9 (5.19%)

- Material digital: 3 (1.76%)
- Formació per als mestres: 9 (5.29%)
- Treball a partir de casos: 13 (7.64%)
- Diàleg a l'aula: 22 (12.94%)
- A EP l'explicació de la mort l'ha de fer la família: 1 (0.58%)
- Reflexió: 4 (2.35%)
- Tutories personalitzades: 4 (2.35%)
- Música: 2 (1.17%)
- Xerrades d'experts: 4 (2.35%)
- Dinàmiques de grup: 5 (2.94%)
- Treball en grups cooperatius: 4 (2.35%)
- Role-playing: 4 (2.35%)
- Metàfores: 1 (0.58%)
- Treball amb les famílies: 2 (1.17%)
- Teatre: 3 (1.76%)
- Mort com a contingut transversal: 4 (1.17%)
- Excursions al tanatori i al cementiri: 2 (0.58%)
- Treball individual: 1 (0.58%)
- No ho sap: 1 (0.58%)

Figura 42. Freqüències de la metodologia a emprar en una pedagogia preventiva sobre la mort (N= 57 mestres)



Elaboració pròpia.

A més, tal i com hem esmentat anteriorment aquesta pregunta corresponia amb la qüestió C.5 del qüestionari dirigit a estudiants. Les categories que han coincidit i s'aproximen en freqüències són (afegint en parèntesi primer les freqüències dels estudiants i després la dels mestres en actiu): debats (9 i 10); xerrades d'experts (2 i 4); treball a partir de casos (15 i 13) i treball individual (3 i 1).

El tipus de metodologia que els informants del grup de discussió d'estudiants creuen que és la més adient (metodologia dialògica, treball cooperatiu, etc.) per posar en pràctica una pedagogia de les característiques que proposem, condueix a pensar que el format dels projectes és el més adequat, donada la seva adaptabilitat i opertura.

“I pels nens ho treballaria més de forma transversal, amb projectes.” P14 GDE_1 25:76 (84:84)

Pel que fa a les **agrupacions** aparegudes en l'anàlisi documental, en cada una de les activitats que es desenvolupen al llarg d'un projecte o unitat didàctica s'agrupa als infants d'una forma o una altra. En aquest sentit, en els cinc documents analitzats es repeteixen tres tipologies d'agrupacions: l'individual, les parelles i el grup-classe. Emperò, no a tots els documents s'explicita: en l'AD4 cal deduir-ho.

Més específicament, en l'AD1, l'AD3, l'AD4 i l'AD5 hi ha activitats per fer en grup-classe, en parelles i a nivell individual. En l'AD2 es realitzen agrupacions a nivell de grup-classe i individual. En la taula 66 es poden observar les freqüències, mitjançant la qual es pot concloure que l'agrupació més emprada és el grup-classe ($f=122$), seguida per l'individual ($f=109$) i finalitzant amb les parelles ($f=9$).

Taula 66. Freqüències de les agrupacions en l'anàlisi documental

Document	Agrupació	Freqüència (f)
AD1	Grup-classe	10
	Parelles	1
	Individual	8
AD2	Grup-classe	14
	Individual	11
AD3	Grup-classe	15
	Parelles	4
	Individual	38
AD4	Grup-classe	55
	Parelles	2
	Individual	32
AD5	Grup-classe	28
	Parelles	2
	Individual	20

Elaboració pròpia.

En els documents AD1, AD2, AD3 i AD5 es combinen en quasi totes les activitats dues tipologies d'agrupació. La tasca s'inicia amb preguntes dirigides al grup-classe i es finalitza amb una activitat individual o en parella.

Cal dir que en cap de les unitats didàctiques i projectes analitzats apareix la tipologia del treball cooperatiu o en grup ni tampoc s'especifica com han de ser les agrupacions: heterogènies o homogènies.

Tot i que els diferents documents analitzats no facin referència al treball cooperatiu, tant els mestres com els estudiants, afirmen que és del tot important aquest tipus de metodologia per tal de dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort.

“Jo faria també grups cooperatius i ja des de cycle inicial.” P13 GDM_1 24:66 (60:60)

“Però no entenc perquè no surten els grups cooperatius. Potser els documents que dius són antics.” P14 GDE_1 25:115 (128:128)

5.4.2.4.-Estratègies d'aprenentatge, recursos i materials

Una de les estratègies d'aprenentatge amb freqüència més alta era el tractament de les emocions per tal d'arribar als continguts clau de la mort. En aquest sentit, alguns dels estudiants de 4t en Educació Primària de la UdL, varen aportar algunes estratègies en el grup de discussió per treballar la mort de forma conjunta amb l'Educació Emocional.

“A més de tot això que dieu, a les pràctiques vaig veure com cada dia es llegia un emoció i es visualitzava la il·lustració del llibre “Emocionario”. Així suposo que també es poden vincular les emocions que poden causar la mort.” P14 GDE_1 25:79 (87:87)

Per tant, la gestió emocional esdevé quelcom imperant per tal de dialogar sobre la mort:

“És un tema de gestió emocional. Si s'expressa el sentiment, es redueix molt el l'estrès, l'angoixa...” P8 PPM_E6 9:62 (13:13)

Tot seguint amb el diàleg i la gestió emocional, un dels temes més esmentats, sobretot entre els professionals de la pedagogia de la mort i els estudiants, és el tractament del dol. Alguns d'ells afirmen que una pedagogia preventiva sobre la mort pot potenciar una elaboració positiva de futurs dols dels infants.

“Si al nen l'han parlat de la mort prèviament, quan es mori un ésser estimat, tindrà la possibilitat d'explicar-ho i elaborar, així, un dol més positiu.” P1 PPM_E1 1:55 (17:17)

“És necessària aquest tipus de pedagogia perquè si prevens, després sempre serà més fàcil portar el dol quan per exemple es mor algun familiar a un nen.” P14 GDE_1 25:68 (78:78)

D’aquesta forma, cal ensenyar la mort i el dol com quelcom natural, com un procés de creixement personal, de companyonia, d’ajuda i de gestió emocional, tal i com relata un dels professionals de la mort:

“Que aprenguin a cuidar-se i cuidar d’un altre en els processos de dol i sàpiguen com evitar la contenció emocional.” P11 PPM_Eg 12:14 (10:10)

Per tal de fer-ho, els professionals de la pedagogia de la mort, proposen algunes estratègies, com són els diferents processos de dol segons les diferents cultures (Serra Llanas, 2014).

“El procés del dol a la nostra societat i en altres societats i cultures. Posaria especial èmfasi en l’antropologia comparativa, que serveix per desdramatitzar.” P9 PPM_E7 10:16 (11:11)

Pel que fa als **recursos i materials** necessaris per realitzar les activitats proposades en els diferents documents analitzats cal dir en primer lloc que, en cap d’ells surt de forma explícita el material habitual i quotidià de l’aula: papers, colors, llapissos, gomes, maquetes, etc. Tanmateix, es pot deduir en tots cinc documents que aquesta tipologia de material es necessària.

Altrament, només en els documents AD1 i AD5 s’esmenta la necessitat que el mestre tingui la guia didàctica de la programació.

En els documents analitzats AD1, AD2, AD3 i AD5 s’empren com a recursos diferents lectures. En la taula 67 es pot observar quines lectures són necessàries segons el document analitzat.

Taula 67. Lectures esmentades en els documents AD1, AD2, AD3 i AD5

Document	Lectures
AD1	- <i>T’ho prometo</i> (Knister, 2006).
AD2	- <i>Això és la por</i> (Valle-Inclán, 2016)
AD3	- <i>Gent</i> (Spier, 1987). - <i>L’enterrament</i> (Capdevila i Gaudrat, 1987). - <i>La tardor de Freddy, la fulla</i> (Buscaglia, 1988) - <i>L’àvia de dalt, l’àvia de baix</i> (De Paola, 1994) - <i>Jo sempre t’estimaré</i> (Wilhelm, 1985) - <i>L’armari de l’àvia</i> (Roda, Solé i Espluga, 1997)

	<ul style="list-style-type: none"> -El cel del cigne (Keizaburo, 1992) -Estirar la pota o com envellim (Cole, 1996) -Balto (Universal Pictures, 1995) -Més enllà del núvol blanc (Sales i Ramos, 1991) -S'ha mort l'avi (De Saint Mars, 1998) -La mare invisible (Martin, 1991) -En veu alta (Teixidor, 1998) -Cada tigraté una jungla (Teixidor, 1986) -Campanades a morts (Llach, 1979) -Cançó del campaner de Taüll (Desclot, 1986) -Hèrcules (Walt Disney, 1998) -El cavaller de Milany (Amades, 1978) -Alba (Larreula, 1997) -Un estiu per morir (Lowry, 1985) -Els àngels no saben vetllar els morts (Oliva, 1996) -Cançons (Noguera, 1975) -La meva noia (Columbia Pictures, 1991)
AD5	<ul style="list-style-type: none"> - La mort d'en Tim (Elzbieta, 2002) - Què ve després de mi? (Bley, 2009) - La meva àvia té Alz... no sé què (Van Den Abeele, 2005) - Bona nit, avi! (Bausà, 2004) - Así es la vida (Ramírez i Ramírez, 2005) - De la vida i de la mort (Poch, 2006) - La Júlia té un estel (José i Gubianas, 2006)

Elaboració pròpia.

A més, únicament en el document AD1 s'esmenta la necessitat del quadern de l'alumne per dur a terme la unitat didàctica. Tanmateix, en el document AD2 s'anomena el dossier confeccionat per la tutora en el qual no s'especifica quina tipologia de contingut ha d'haver dins i en el document AD4 apareix el llibre dels records i el diari de lectures a l'AD1 confeccionats pels alumnes i relacionat amb una de les activitats proposades. Per contra, en el document AD5 s'anomenen fitxes de mandales per tal que els alumnes els puguin pintar.

Altres recursos anomenats de caire més dinàmic i interactiu són les pel·lícules (AD5) de *La meva noia* (Caracciolo, Friendly i Zieff, 1991) i *La vida és bella* (Ferri, Braschi i Benigni, 1997) els retalls de diaris i revistes (AD2) i les fotografies (AD4).

Per últim, altres materials menys comuns que s'esmenten són: disfresses i espelmes (AD2); pedres, fustes i branques (AD4); llavors (cigrons, llenties, etc.) i piruletes en forma de cor (AD5).

Cal afegir que alguns dels recursos que es poden emprar per ensenyar el procés de dol en diferents cultures, el concepte de mort, etc., són els contes i les pel·lícules. Els diferents informants dels grups de discussió afirmen que són del tot importants per tal de fer l'aprenentatge significatiu mitjançant l'empatia i la contextualització.

“Les pel·lícules poden ajudar a que els alumnes empatitzin amb les situacions i se puguin sentir identificats amb el que està passant. Les lectures i les pel·lícules permeten contextualitzar els aprenentatges.” P13 GDM_1 24:184 (211:211)

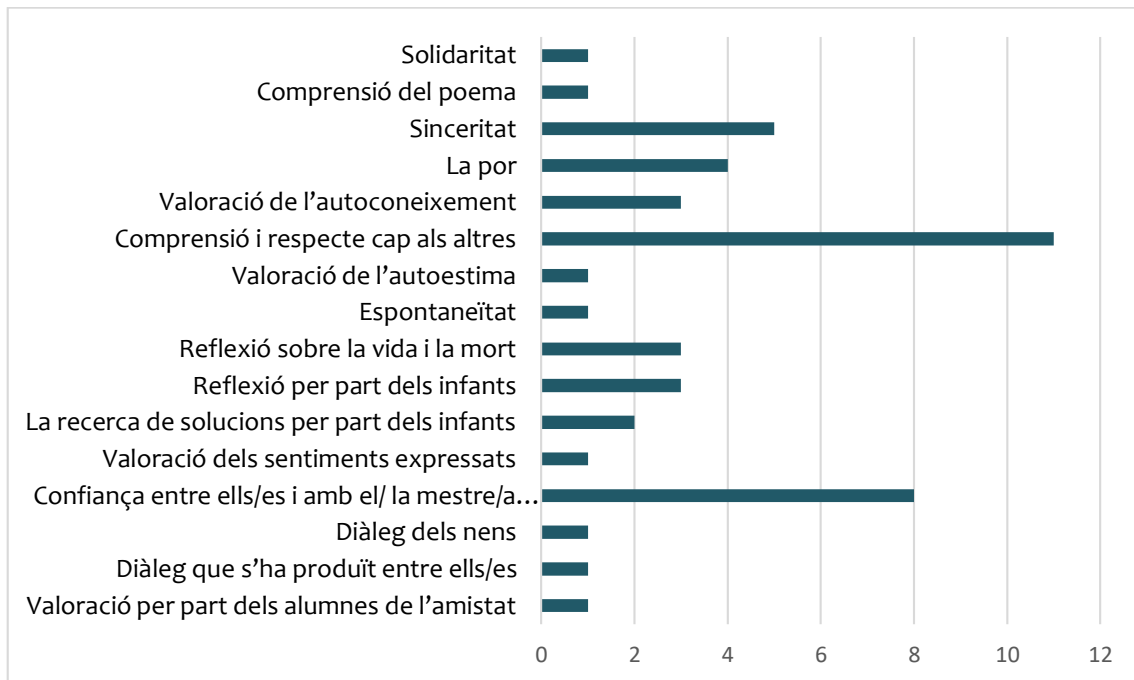
5.4.2.5-Avaluació

L'avaluació és una part de les programacions didàctiques que és molt poc recurrent en els documents analitzats. En els documents AD1, AD3, AD4 i AD5 no apareix ni de forma explícita ni implícita.

Per contra, en el document AD2 es proposa una avaluació orientativa per a cada activitat (amb una totalitat de 17). Així, els continguts o ítems que s'avaluen són els següents (figura 43):

- Valoració per part dels alumnes de l'amistat: $f=1$
- Diàleg que s'ha produït entre ells/es: $f=1$
- Diàleg dels nens: $f=1$
- Confiança entre ells/es i amb el/ la mestre/a per expressar els propis sentiments: $f=8$
- Valoració dels sentiments expressats: $f=1$
- La recerca de solucions per part dels infants: $f=2$
- Reflexió per part dels infants: $f=3$
- Reflexió sobre la vida i la mort: $f=3$
- Espontaneïtat: $f=1$
- Valoració de l'autoestima: $f=1$
- Comprensió i respecte cap als altres: $f=11$
- Valoració de l'autoconeixement: $f=3$
- La por: $f=4$
- Sinceritat: $f=5$
- Comprensió del poema: $f=1$
- Solidaritat: $f=1$

Figura 43. Freqüències dels ítems d'avaluació en el document AD2



Elaboració pròpia.

Així, l'ítem que té una freqüència més alta dins del document AD2 és la comprensió i el respecte cap als altres ($f=11$), seguit per la confiança entre ells/es i amb el/la mestre/a per expressar els propis sentiments ($f=8$) i la sinceritat ($f=5$). D'altra banda, els ítems amb una freqüència d'1 ($f=1$) són 11: valoració per part dels alumnes de l'amistat, diàleg que s'ha produït entre ells/es, diàleg dels nens, valoració dels sentiments expressats, l'espontaneïtat, la valoració de l'autoestima, la comprensió del poema i la solidaritat.

Emperò, no es proposa cap instrument d'avaluació, com per exemple una rúbrica, ni cap tipus de baremació a l'hora de puntuar. Totes les activitats són únicament avaluades pel mestre a excepció d'una en la qual es proposa una coavaluació, on sí que apareix la rúbrica de "la por" que han d'omplir els alumnes.

Per últim, els professionals de la pedagogia de la mort no fan cap tipus de referència a l'avaluació, però els mestres i els estudiants sí, afirmant la dificultat per avaluar una pedagogia preventiva sobre la mort. En aquest sentit, realitzen unes reflexions molt interessants a tenir en compte:

"Per què com avalues aquest tipus de pedagogia?" P13 GDM_1 24:199 (228:228)

"Penso que si quasi bé no ens plantejem de posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort, com hem de pensar en l'avaluació?" P13 GDM_1 24:202 (232:232)

“Perquè si ja dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort deu ser quelcom complicat, imagina’t avaluar-ho!” P14 GDE_1 25:116 (132:132)

5.4.2.6.-Transversalitat de la mort

Un altre tema que ens interessava conèixer d’aquest tòpic o dimensió, era conèixer i desenvolupar les categories referents a la metacategoria de didàctica de la pedagogia preventiva sobre la mort. En relació a la transversalitat de la mort, tots els documents analitzats han mantingut aquest principi didàctic. Aquest fet i la importància de convertir la mort en un tema transversal dins de l’àmbit educatiu. Cal tenir en compte que aquest anàlisi s’ha realitzat considerant que l’autor esmenti explícitament l’àmbit de coneixement com àrea a treballar dins de la UD o projecte.

Cap de les 5 UD o projectes ha basat la seva pedagogia en un únic àmbit del coneixement. Així, en la taula 68 es veuen reflectits els documents analitzats relacionats amb les diferents matèries de coneixement amb les quals els diferents autors les han vinculat.

Taula 68. Relació de documents analitzats amb la transversalitat de la mort

Document	Àmbits de coneixement
AD1	Lingüístic i coneixement del medi (c. naturals)
AD2	Lingüístic i educació en valors
AD3	Lingüístic, coneixement del medi i artístic
AD4	Coneixement del medi (c. socials), educació en valors i artístic
AD5	Coneixement del medi (c. naturals) i artístic

Elaboració pròpia.

Així, tal i com es pot observar el document AD4 és qui té un ús més transversal de la mort, atès que aplega una totalitat de 3 àmbits de coneixement. La resta de documents, tenen una totalitat de 2 àmbits cadascun.

A més, cal afegir que l’àmbit de coneixement amb una freqüència més alta dins de la totalitat de l’anàlisi documental és l’àmbit de coneixement del medi ($f=4$), seguit de l’àmbit lingüístic ($f=3$), l’àmbit artístic ($f=3$) i educació en valors ($f=2$). Així, l’àmbit matemàtic ($f=0$) i l’àmbit d’educació física ($f=0$) no apareixen en cap moment en cap dels 5 documents analitzats.

A més, podem observar que els professionals en pedagogia de la mort afirmen en les entrevistes la necessitat d’implementar aquesta temàtica de forma transversal amb altres assignatures i amb la mateixa quotidianitat.

“Mediante la muerte se pueden aprovechar las cuestiones que realmente influyen al ser humano respecto a su bienestar/felicidad: el amor, la familia, su evolución/desarrollo, etc.” P3 PPM_E11 3:29 (4:4)

5.4.3.- Percepcions referents al tabú social i professional de la mort

5.4.3.1.-Tabú, creences i cultures en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort

En primer lloc, pel que fa a les percepcions en referència a la pedagogia preventiva sobre la mort, van sorgir 3 categories: creences religioses i culturals, tabú social i tabú professional pedagògic.

En relació a les creences religioses i culturals, alguns professionals de la mort afirmen en les entrevistes realitzades que és un tema difícil d'abastar, donada la multiculturalitat existent a les aules i, en conseqüència, entre les mateixes famílies:

“Es difícil gestionar-ho tot perquè s’ha de respectar molt les creences de les famílies; sí que es pot explicitar les creences (fet que moltes vegades no sabem), ja que hi ha persones amb creences diferents a nivell d’aula. La clau de tot plegat és per on començar i com treballar-ho.” P1 PPM_E1 1:34 (11:11)

A més, si analitzem les respostes tant dels professionals de la pedagogia de la mort, com dels mestres i dels estudiants, podem observar que, en general, opinen que es pot emprar les idees, coneixements i creences d’altres cultures per tal de tenir una visió més global del què suposa la mort i enriquir l’opinió que es pot tenir de la mateixa:

“ [...] Els musulmans parlen molt del paradís i tenen una construcció molt clara del que és la mort, com una altra Terra.” P1 PPM_E1 1:45 (13:13)

“Y que otorgue la oportunidad de observar lo que a todas las culturas pertenece.” P2 PPM_E10 2:18 (2:2)

“I en el cas de parlar de continuïtat, no és el mateix parlar des de la vessant catòlica, que la hindú, que de l’islam, etc.” P5 PPM_E2 5:23 (6:6)

“En aquest sentit, és molt important com es va preparant i no com la setmana dels morts perquè és 1 de novembre. D’aquesta manera, només normalitzes el tema durant aquella setmana. Però a Catalunya i a Europa hi ha un problema i és que han importat el Halloween. No ho hauríem de fer això. Hem de potenciar el fet de recordar aquelles

persones que han marxat i no parlo des del sentit religiós. Les persones grans sí que continuen anant al cementiri, netegen les làpides, hi deixen flors etc. Però si s'importa aquesta cultura, la conseqüència directa és anar de festa de Halloween. Aquest és el currículum ocult. Però si es treballa l'1 de novembre de forma normalitzada i de forma cultural, hi entra la part de la concepció de la mort i dol i la cultura general. Finalment, es crea cultura perquè els nens sàpiguen després com treballar la temàtica.” **P8 PPM_E6 9:36 (11:11)**

A més, proposen exemples de diferents cultures per tal de mostrar-les a l'aula:

“En tercer lloc, lligat amb l'anterior, la mort com a fenomen cultural. Visió de la mort des d'altres llocs, ètiques, religions i cultures.” **P13 GDM_1 10:17 (12:12)**

“I els egipcis! Feien les cerimònies de celebració.” **P14 GDE_1 25:85 (90:90)**

“Els mexicans també... Tot allò de les katrines. Les cultures són molt enriquidores.” **P14 GDE_1 25:86 (91:91)**

Directament relacionat i com a conseqüència de les creences religioses i culturals, els informants coincideixen afirmant que existeix un gran del tabú social, una dessocialització, una omisió molt pronunciada que pateix la mort en la nostra societat Occidental. En aquest sentit i analitzant les dades de les entrevistes, els participants coincideixen en dir que socialment no estem preparats per acceptar i treballar la mort, tot i que és un fet que consideren que és quelcom negatiu i un repte que cal superar.

“Una sociedad que vive de espaldas a la realidad de su finitud es una sociedad desnaturalizada de su esencia humana. La muerte es tabú porque deseamos pensar que es ajena a nosotros o que ocurrirá dentro de mucho tiempo, cuando por el contrario, cada momento puede ser el último que disfrutemos de nuestra vida.” **P11 PPM_E11 3:3 (3:3)**

“L'ocultació d'aquest fet és una greu mancança que cal superar amb tots els mitjans.” **P4 PPM_E12 4:9 (5:5)**

“En aquest sentit, penso que no estem preparats socialment per treballar aquesta temàtica.” **P8 PPM_E6 9:17 (3:3)**

“Des del punt de vista sociològic, estem en una societat en la qual la mort s'amaga i, per tant, no existeix en la vida quotidiana fins que a algú li toca més directament.” **P12 PPM_E5 15:3 (3:3)**

Els participants reconeixen que aquest tabú social repercuteix directament en la comunicació i la pedagogia que duem a terme amb els infants:

“Ja els hi estàs marcant que és quelcom que no s’ha de parlar.” P13 GDM_1 24:39 (36:36)

“La part trista és que nosaltres els tabuitzem ja que ells et parlem de la mort tant tranquil·lament.” P13 GDM_1 24:42 (39:39)

El gran tabú que pateix la mort en la nostra societat Occidental repercuteix directament en l'àmbit professional educatiu. En aquest sentit, els professionals de la mort i el dol afirmen que des de les escoles no es duu a terme cap tipus de pedagogia sobre la mort, tot i que hi hagi algú que estigui en procés de dol.

“Actualment ens trobem situacions on les escoles no expliquen res sobre la mort, tot i que els docents puguin tenir a l'aula infants en procés de dol.” P1 PPM_E1 1:56 (17:17)

“El segon aspecte de perquè jo crec que és fonamental la pedagogia de la mort i el dol és per com es treballa la temàtica dins l'escola. Són temes que no es treballen molt als centres. Habitualment, el tema de la mort a l'escola es tracta poc.” P8 PPM_E6 9:5 (2:2)

“La muerte es un tabú de facto. Pero también es un ámbito educativo de primera magnitud.” P6 PPM_E3 6:6(2:2)

5.4.3.2.-Experiència i motius de la (no-)posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort

Pel que fa als qüestionaris, cal recordar i tenir en compte que dels 122 mestres en actiu que respongueren el qüestionari, 110 informants al·legaren que no han posat en pràctica aquest tipus de pedagogia. Per tant, una de les causes pot ser el tabú que pateix la mort tant en el terreny social com professional i pedagògic. A partir d'aquí, es realitzà un anàlisi inferencial de les possibles causes de la no-posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort.

- Relació de les variables B2.1, B.2 i B2.3 amb les variables C.1, C.2, A.1 i A.4.

Atès que la variable C.1 sobre com promoure una pedagogia preventiva sobre la mort, únicament hi ha dos casos que sí han dut a terme aquest ensenyament, és molt difícil que es puguin establir relacions d'aquesta variable (que és quasi una constant: 98.2% respon no) amb altres variables. Els resultats del creuament de les variables B2.1, B2.2 i B2.3 del grau d'acord (Likert) mitjançant el test de Mann-Whitney es resumeix a la taula 69 que segueix.

S'ha observat que la mitja dels casos que sí que varen posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort és més elevada, en les tres preguntes, però no és possible demostrar la significació estadística en cap d'elles ($p > .05$).

Taula 69. Anàlisi inferencial: Associació entre variables. Contrast de diferències de les mitges de les variables de la no posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort, en funció dels motius (N=110 docents).

Variable	SI ensenyament (N=2)		NO ensenyament (N=110)		Test U de MW	
	Mitja (D.E.)	Mitjana	Mitja (D.E.)	Mitjana	Valor	P-Valor
B2 - 1	3.50 (0.71)	3.50	2.46 (1.11)	2.00	1.31	.225 ^{NS}
B2 - 2	4.00 (0.00)	4.00	3.11 (0.93)	3.00	1.46	.296 ^{NS}
B2 - 3	3.50 (0.71)	3.50	2.73 (0.97)	3.00	1.13	.407 ^{NS}

N.S. = NO significatiu ($p > .05$)

B2-1 = Mai m'he plantejat una pedagogia preventiva sobre la mort

B2-2 = La pedagogia preventiva sobre la mort suposa una dificultat per a mi

B2-3 = No sabia com posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort

Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

Emperò, els experts en pedagogia de la mort afirmaren en les entrevistes realitzades que cal practicar una pedagogia preventiva sobre la mort dins de l'àmbit escolar, per tal de normalitzar-la com un fet real de la vida quotidiana:

“Caldria que hom practiqués aquest tipus d'educació –amb aquest nom o sense– a casa i a l'escola. Atès que és costum amagar als nens els fets de la vida –especialment la mort– aquesta educació ha d'ésser entomada per l'escola, que ja ho ha fet en munió de camps.” P9 PPM_E7 10:6(4:4)

Quelcom similar succeeix amb la variable C.2 sobre la realització de cursos de formació contínua referents a la pedagogia preventiva sobre la mort (taula 70), també hi ha pocs informants en el “sí” (només 8; 7.3%). De nou, s'aprecia com els valors promitjos (tant la mitja com la mitjana) són més elevats en els docents que sí han assistit a aquest tipus de cursos, però les diferències no arriben a la significació estadística ($p > .05$). Emperò, és cert que en el cas de la pregunta B2.2 es podria parlar d'una quasi significació ($p > .01$) que podria recolzar la conclusió de que respon amb valors més alts els docents que sí que han realitzat cursos de formació contínua sobre aquest tipus de pedagogia.

Taula 70. Anàlisi inferencial: Associació entre variables. Contrast de diferències de les mitges de les variables de la no posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort, en funció de la realització de cursos de formació contínua referents a aquest tipus de pedagogia (N=110 docents).

Variable	SI cursos de F.C. (N=8)		NO cursos de F.C. (N=102)		Test U de MW	
	Mitja (D.E.)	Mitjana	Mitja (D.E.)	Mitjana	Valor	P-Valor
B2 - 1	3.00 (1.31)	3.50	2.44 (1.10)	2.00	1.32	.199 ^{NS}
B2 - 2	3.75 (0.46)	4.00	3.08 (0.94)	3.00	2.00	.057 ^{NS}
B2 - 3	2.88 (0.84)	3.00	2.74 (0.98)	3.00	0.31	.809 ^{NS}

N.S. = NO significativo (p>.05)

B2-1 = Mai m'he plantejat un pedagogia preventiva sobre la mort

B2-2 = La pedagogia preventiva sobre la mort suposa una dificultat per a mi

B2-3 = No sabia com posar en pràctica una pedagoga preventiva sobre la mort

Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

Pel que fa al contrast d'aquestes mateixes variables en funció de la titulació acadèmica dels docents (taula 71), tot just s'aprecien diferències entre els tres grups, tot i que és cert que hi ha una lleugera tendència a que els professors d'altres titulacions (no només Educació Primària) puntuïn més alt. Tanmateix, en cap cas es pot parlar d'una significació estadística (p>.05).

Taula 71. Anàlisi inferencial: Associació entre variables. Contrast de diferències de les mitges de les variables de la no posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort, en funció de la titulació acadèmica (N=110 docents).

Variable	Educació Primària (N=54)		Ed. Primària amb altra titulació (N=44)		Altres titulacions (N=12)		Test H de KW	
	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Valor	P-Valor
B2 - 1	2.30 (1.08)	2.00	2.57 (1.15)	2.50	3.00 (1.04)	3.00	1.37	.247 ^{NS}
B2 - 2	3.09 (0.92)	3.00	3.05 (1.01)	3.00	3.58 (0.52)	4.00	0.01	.916 ^{NS}

B2 - 3	2.69 (0.95)	3.00	2.73 (1.02)	3.00	3.08 (0.90)	3.00	0.04	.851 _{NS}
---------------	----------------	------	----------------	------	----------------	------	------	--------------------

N.S. = NO significativo ($p > .05$)

B2-1 = Mai m'he plantejat posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort

B2-2 = Posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort suposa una dificultat per a mi

B2-3 = No sabia com posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort

Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

Per tal de finalitzar aquest apartat, al contrastar en respecte a l'experiència professional (taula 72) no s'ha trobat una mateixa tendència en les tres variables. Així, tant en B2.1 com en B2.3, les diferències entre els grups establerts per l'experiència són molt escasses i, per tant, no existeix una significació estadística ($p > .05$). Emperò, en la variable B2.2 s'observa sobretot que els docents amb més experiència (a partir de 21 anys), i dins dels en especial els que tenen més de 30 anys d'experiència en docència, puntuen més baix que els que tenen menys experiència. Tot i que aquesta diferència no aconsegueix significació estadística ($p > .05$) és per un marge molt escàs ($p = 0.51$) de mode que és molt possible que en altres estudis i/o mostres majors de la mesura de N, es confirmi aquesta significació. En conclusió, es pot catalogar de quasi significació ($p > .10$).

Taula 72. Anàlisi inferencial: Associació entre variables. Contrast de diferències de les mitges de les variables de la no posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort, en funció de l'experiència professional (N=110 docents).

Variable	D'1 a 10 anys (N=27)		D'11 a 20 anys (N=32)		De 21 a 30 anys (N=36)		Més de 30 anys (N=15)		Test H de KW	
	Mitja (D.E.)	Mitjana	Mitja (D.E.)	Mitjana	Mitja (D.E.)	Mitjana	Mitja (D.E.)	Mitjana	Valor	P-Valor
B2 - 1	2.74 (1.06)	3.00	2.50 (1.02)	2.50	2.36 (1.29)	2.00	2.27 (0.96)	2.00	2.54	.467 ^{NS}
B2 - 2	3.30 (0.82)	4.00	3.38 (0.75)	4.00	3.03 (0.97)	3.00	2.53 (1.12)	2.00	7.70	.051 ^{NS}
B2 - 3	2.78 (1.01)	3.00	2.84 (0.81)	3.00	2.72 (1.08)	3.00	2.53 (0.99)	2.00	1.12	.773 ^{NS}

N.S. = NO significativo ($p > .05$)

B2-1 = Mai m'he plantejat posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort

B2-2 = La pedagogia preventiva sobre la mort suposa una dificultat per a mi

B2-3 = No sabia com posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort

Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

- Relació entre les variables B2.4 amb les variables A.1 i A.2.

En aquesta variable s'han trobat diferències entre les categories de la titulació acadèmica (taula 73) que permeten sospitar sobre l'existència d'algun tipus de correlació ($p > .05$).

Taula 73. Anàlisi inferencial: Associació entre variables. Contrast de diferències de les mitges de les variables de la no-posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort perquè no es consideri necessària a EP, en funció de la titulació acadèmica (N=110 docents).

Variable	Educació Primària (N=54)		Ed. Primària amb una altra titulació (N=44)		Altres titulacions (N=12)		Test H de KW	
	Mitja (D.E.)	Mitjana	Mitja (D.E.)	Mitjana	Mitja (D.E.)	Mitjana	Valor	P-Valor
B2 - 4	3.54 (0.64)	4.00	3.20 (1.00)	4.00	3.58 (0.67)	4.00	1.88	.171 ^{NS}

N.S. = NO significativo ($p > .05$)

B2-4 = Penso que no s'ha d'ensenyar una pedagogia preventiva sobre la mort a EP

Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22

Tanmateix, al contrastar en funció del curs en el qual els docents imparteixen les seves classes (taula 74) se pot comprovar que sí apareix significació ($p > .05$), fet que permet admetre l'existència de correlació entre aquestes variables. Les nostres dades ens permeten inferir que aquest fet és degut que els docents que imparteixen classes a 5è o 6è puntuen en aquesta variable clarament menys que qualsevol altre docent (de qualsevol dels altres 3 grups, que entre sí no es diferencien significativament).

Taula 74. Anàlisi inferencial: Associació entre variables. Contrast de diferències de les mitges de les variables de la no posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort perquè no es consideri necessària a EP, en funció del curs en el qual imparteix classe (N=110 docents).

Variable	Cursos 1º - 2º (N=31)		Cursos 3º - 4º (N=24)		Cursos 5º - 6º (N=29)		Tots els cursos (N=26)		Test H de KW	
	Mitja (D.E.)	Mitjana	Mitja (D.E.)	Mitjana	Mitja (D.E.)	Mitjana	Mitja (D.E.)	Mitjana	Valor	P-Valor
B2 - 4	3.58 (0.81)	4.00	3.50 (0.66)	4.00	3.07 (0.88)	3.00	3.50 (0.81)	4.00	8.42	.036*

* = Significatiu al 5% ($p < .05$)

B2-4 = Penso que no s'ha d'ensenyar una pedagogia preventiva a EP

Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

- Relació de la variable B2.5 amb la variable A.3

En aquest creuament, els valors promitjos de la variable B2.5 són molt similars entre els tres tipus de perfil professional considerat (taula 75) pel qual és lògic que les diferències entre ells no aconseguixin significació estadística ($p > .05$) i, en conseqüència, no és possible admetre relació entre aquestes variables.

Taula 75. Anàlisi inferencial: Associació entre variables. Contrast de diferències de les mitges de les variables de la no posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort perquè no es consideri necessària a EP, en funció dels perfils professionals (N=110 docents).

Variable	Tutors (N=56)		Mestres especialistes (N=40)		Directors d'escola (N=14)		Test H de KW	
	Mitja (D.E.)	Mitjan a	Mitja (D.E.)	Mitjan a	Mitja (D.E.)	Mitjan a	Val or	P- Valor
B2 - 5	3.66 (0.77)	4.00	3.80 (0.61)	4.00	3.71 (0.47)	4.00	1.62	.444 NS

N.S. = NO significatiu ($p > .05$)

B2-5 = L'equip directiu no estava d'acord en posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort

Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

A més, a la pregunta B2.6 es podien al·legar altres motius, de forma qualitativa, pels quals no es va posar en marxa un programa pedagògic sobre la mort. En aquest sentit, respongueren 28 informants (25.45% dels 110 que no han posat en pràctica aquest tipus de pedagogia), els quals al·legaren:

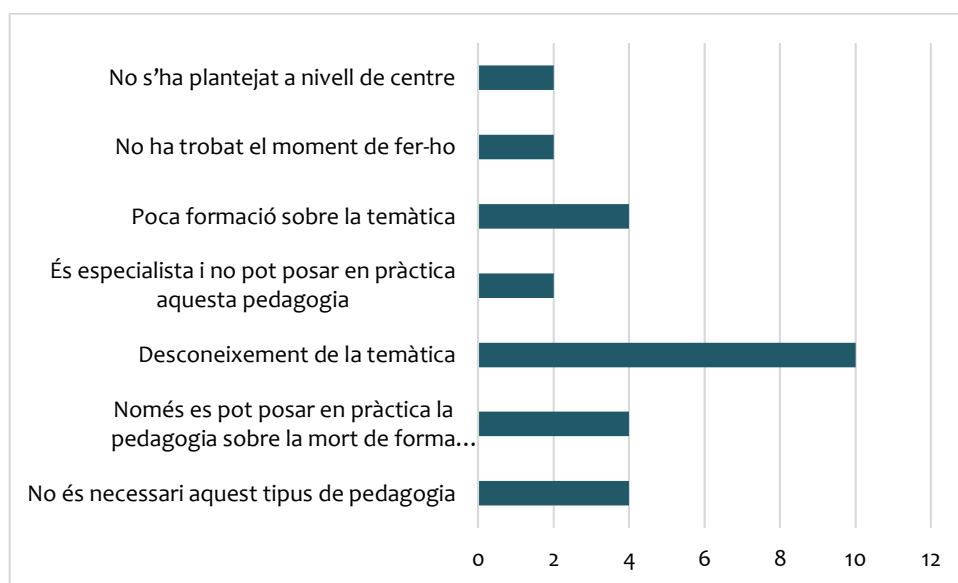
- No és necessari aquest tipus de pedagogia: 4 (14.28%)
"Penso que aquest tipus de pedagogia no fa falta posar-la en pràctica a l'escola." **M_Q4**
- Només es pot posar en pràctica la pedagogia sobre la mort de forma paliativa: 4 (14.28%)
"He tractat el tema si s'ha presentat l'ocasió per alguna defunció propera a l'escola o d'algun familiar." **M_Q85**
- Desconeixement de la temàtica: 10 (41.66%)
"Desconec l'existència de propostes sobre el tema i tampoc se m'havia acudit tractar el tema." **M_Q15**
- És especialista i no pot posar en pràctica aquesta pedagogia: 2 (8.33%)

“No ho he posat a la pràctica a l’aula, ja que sóc especialista d’Educació Física. És important que es treballi a l’escola.” **M_Q31**

“Donada la meua especialitat, el vocabulari i la fluïdesa per parlar de la mort en anglès és molt difícil.” **M_Q103**

- Poca formació sobre la temàtica: 4 (14.28%)
“Poca formació sobre el tema en la zona de proximitat.” **M_Q34**
“No tinc formació sobre com fer-ho.” **M_Q46**
- No ha trobat el moment de fer-ho: 2 (8.33%)
“Perquè no m’he vist mai en una situació que ho requerís.” **M_Q59**
- No s’ha plantejat a nivell de centre: 2 (8.33%)
“Simplement és un tema que mai s’ha plantejat en cap de les escoles que he treballat.” **M_67**

Figura 44. Freqüències altres motius de no posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort (N= 28 mestres)



Elaboració pròpia.

Les categories amb una freqüència i percentatges més alts són: desconeixement de la temàtica (41.66%), no és necessari aquest tipus de pedagogia (14.28%), només es pot posar en pràctica la pedagogia sobre la mort de forma paliativa (14.28%) i poca formació sobre la temàtica (14.28%). Aquest fet coincideix amb el tabú social i professional i educatiu que viu la mort en l’actualitat, atès que els informants afirmen no haver rebut cap tipus de formació i, per tant, desconeixen la temàtica o reneguen de la mateixa.

D'altra banda, les categories amb una freqüència i percentatge més baix són: és especialista i no pot posar en pràctica aquesta pedagogia (8.33%), no ha trobat el moment de fer-ho (8.33%) i no s'ha plantejat a nivell de centre (8.33%).

En aquest sentit, els experts en pedagogia de la mort matisaren en les entrevistes que cal practicar una pedagogia preventiva sobre la mort dins de l'àmbit escolar, per tal de normalitzar-la com un fet real de la vida quotidiana:

“Caldria que hom practiqués aquest tipus d'educació –amb aquest nom o sense– a casa i a l'escola. Atès que és costum amagar als nens els fets de la vida –especialment la mort– aquesta educació ha d'ésser entomada per l'escola, que ja ho ha fet en munió de camps.” P9 PPM_E7 10:6(4:4)

Cal afegir que els mestres en els grups de discussió que s'han dut a terme, justifiquen el fet de no posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort afirmant el desconeixement de la temàtica o perquè no ho volen treballar pel gran tabú que pateix la mort en la nostra societat Occidental:

“Jo no. Ni que haguem tingut un cas d'aquesta alumna que va morir, jo no sabia com abordar el tema.” P13 GDM_1 24:81 (74:74)

“Ningú ho vol fer.” P13 GDM_1 24:103 (93:93)

“Tota la raó. Anem molt perduts.” P13 GDM_1 24:213 (243:243)

Emperò, quan preguntem en el grup de discussió als estudiants de 4t de grau en EP, afirmen que dins de les seves experiències com alumnes, mai es va tractar la mort de forma preventiva i normalitzada. A més, aquest fet ha arribat a crear angoixa a algun dels informants:

“En el meu grup (classe) mai es va parlar de la mort directament.” P14 GDE_1 25:13 (14:14)

“Però el fet que no m'ho ensenyessin de petita com un fet normal i quotidià, a mi en creava molta angoixa.” P14 GDE_1 25:91 (92:92)

- Relació de la variable B2.7 amb les variables C.1, C.2, C.3 i C.4

No s'han trobat diferències que es puguin admetre com estadísticament significatives ($p > .05$) en la variable B2.7 ni en funció d'haver rebut algun tipus d'ensenyament en pedagogia preventiva sobre la mort durant la carrera universitària (taula 76) ni en funció de la realització de cursos de formació contínua. Era quelcom d'esperar, atès que com

s'esmentà abans, hi ha una N reduïda dels docents en les respectives categories de "sí" dels factors analitzats.

Taula 76. Anàlisi inferencial: Associació entre variables. Contrast de diferències de les mitges de les variables de la no posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort perquè no es consieri necessària a EP, en funció de si han rebut algun tipus de formació en pedagogia preventiva sobre la mort durant la carrera universitària (N=110 docents).

Variable	SI ensenyament (N=2)		NO ensenyament (N=108)		Test U de MW	
	Mitja (D.E.)	Mitjana	Mitja (D.E.)	Mitjana	Val or	P-Valor
B2 - 7	4.00 (0.00)	4.00	3.41 (0.84)	4.00	1.13	.516 ^{NS}

N.S. = NO significatiu (p>.05)

B2-7 = Va ser positiu pels alumnes no haver posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort

Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

Taula 77. Anàlisi inferencial: Associació entre variables. Contrast de diferències de les mitges de les variables de la no posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort perquè no es considera necessària a EP, en funció de la realització de cursos de formació contínua en pedagogia preventiva sobre la mort (N=110 docents).

Variable	SI cursos de F.C. (N=8)		NO cursos de F.C. (N=102)		Test U de MW	
	Mitja (D.E.)	Mitjana	Mitja (D.E.)	Mitjana	Val or	P-Valor
B2 - 7	3.63 (0.74)	4.00	3.40 (0.85)	4.00	0.81	.450 ^{NS}

N.S. = NO significatiu (p>.05)

B2-7 = Va ser positiu pels alumnes no haver posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort

Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

Pel contrari, sí que apareixen altes significacions (p.>.01) tant en el creuament de B2.7 amb l'opinió sobre la necessitat de major quantitat de formació en pedagogia preventiva sobre la mort (taula 76) com amb la necessitat de l'existència d'un programa en referència amb aquest tipus de pedagogia (taula 77). En ambdós casos, s'han observat que els valors promitjos dels subjectes que sí que estan d'acord amb aquestes dues necessitats són netament superiors als valors promig dels que pensen que no existeix tal necessitat formativa.

Taula 78. Anàlisi inferencial: Associació entre variables. Contrast de diferències de les mitges de les variables de la no posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort perquè no es consideri necessària a EP, en funció de la necessitat de més formació en pedagogia preventiva sobre la mort (N=110 docents).

Variable	SI formació Pedag. Preventiva sobre la mort (N=99)		NO formació Pedag. Preventiva sobre la mort (N=11)		Test U de MW	
	Mitja (D.E.)	Mitjana	Mitja (D.E.)	Mitjana	Valor	P-Valor
B2 - 7	3.49 (0.80)	4.00	2.73 (0.91)	3.00	3.09	.002**

** = Altament significatiu a l'1% (p<.01)

B2-7 = Va ser positiu pels alumnes no haver posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort

Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

Taula 79. Anàlisi inferencial: Associació entre variables. Contrast de diferències de les mitges de les variables de la no posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort perquè no es considera necessària a EP, en funció de la necessitat d'un programa en pedagogia preventiva sobre la mort (N=110 docents).

Variable	SI és necessari (N=79)		NO és necessari (N=31)		Test U de MW	
	Mitja (D.E.)	Mitjana	Mitja (D.E.)	Mitjana	Valor	P-Valor
B2 - 7	3.53 (0.83)	4.00	3.13 (0.81)	3.00	2.98	.003**

** = Altament significatiu a l'1% (p<.01)

B2-7 = Va ser positiu pels alumnes no haver posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort

Elaboració pròpia mitjançant IBM SPSS Statistics 22.

En aquest anàlisi també és interessant les aportacions que varen fer els estudiants de 4t de grau en EP en relació a aquest tòpic/dimensió. Pel que fa a l'anàlisi qualitatiu de l'última pregunta del qüestionari dirigit a estudiants de 4t de grau en EP (Comenti altres aspectes relacionats amb la pedagogia preventiva sobre la mort a l'Educació Primària que consideri d'interès i que no s'hagi abordat a les qüestions anteriors), dos informants al·legaren el següent, tenint dos opinions totalment antagòniques pel que fa a la necessitat d'una pedagogia preventiva sobre la mort:

“No em sembla adequat afegir dins el currículum de primària la pedagogia preventiva sobre la mort. Crec que ha d'estar normalitzat de la mateixa manera que ho hauria

d'estar la sexualitat, el gener, el sexe i l'orientació sexual com a molt hi hauria d'haver un programa, com el que hi ha a molts centres de mediació, només en casos greus."

E_Q11

"És necessari que s'acabi el típic viatge que fan els avis quan es moren. La mort és natural i un engany que pot ser més perjudicial que la pròpia veritat. Hem de predicar amb l'exemple, hem de ser honestos, sincers i crítics per poder abordar-ho des de la xarxa en la seva totalitat." **E_Q71**

Síntesi del capítol

L'anàlisi de dades ha consistit principalment en transcriure les dades recollides dels instruments plantejats en apartats anteriors, el emmagatzematge i l'anàlisi dels mateixos. A partir de les valoracions i descripcions dels informants (mestres en actiu, estudiants de 4t de grau en EP i professionals de la pedagogia de la mort), juntament amb l'anàlisi documental realitzada s'ha aprofundit en el coneixement de les percepcions i necessitats formatives de la pedagogia preventiva sobre la mort a la ciutat de Lleida. Les opinions dels experts en pedagogia de la mort han servit per complementar, contrastar i enriquir el procés d'anàlisi i interpretació de les dades.

Pel que fa a la metodologia quantitativa, vàrem partir amb 4 categories que s'han anat ampliant, en funció que la recerca ha avançat: tabú, necessitat de formació inicial, integració del contingut de la mort i percepcions sobre la mort. A més, cal afegir que per tal de realitzar la codificació de categories, es va emprar el mètode deductiu (Osses, Sánchez Tapia i Ibañez, 2006).

Pel que fa a la metodologia qualitativa, sorgiren 77 codis, 17 categories i 5 temes o metacategories, tenint en compte que hi havia una totalitat de 694 unitats de significat (US).

Per realitzar totes les tasques esmentades, es tingué com a punt de partida i se seguiren els objectius de l'estudi plantejats (veure apartat 4.2).

La presentació de l'anàlisi de resultats s'ha dut a terme en tres blocs temàtics/tòpics/dimensions:

- Factors professionals: Experiència professional, competències professionals i necessitats formatives.
- Factors didàctics: Continguts, metodologies, estratègies d'aprenentatge i recursos materials.
- Percepcions referents al tabú social i professional de la mort.

Al llarg del capítol s'han analitzat i interpretat diferents temes. Tanmateix, en la taula 79 se sintetitzaran les principals troballes dels 3 blocs temàtics.

Taula 80. Síntesi dels principals resultats

Tòpic/Dimensió	Aspectes més rellevants	Apartat de referència
Experiència docent en pedagogia preventiva sobre la mort	<p>La majoria dels docents no han posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort. El principal motiu és el desconeixement de la temàtica i el tabú que pateix, tant socialment com pedagògicament. Els alumnes de 4t d'EP els agradaria, en un futur, posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort. Emperò, ho veuen quelcom complex, atès que no tenen formació (o molt escassa) en la temàtica. Els experts en pedagogia de la mort afirmen la necessitat d'una pràctica real en pedagogia preventiva sobre la mort, tot i que coincideixen amb la resta d'informants en la complexitat de la temàtica, atès que el tabú que sofreix la mort és molt elevat.</p>	5.5.1.Factors professionals: experiència professional, competències professionals i necessitats formatives
Metodologies i estratègies d'aprenentatge emprades per dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort	<p>Tenint en compte l'anàlisi documental realitzat, els grups de discussió i els qüestionaris, la metodologia més adient per dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort és la dialògica. Pel que fa a les agrupacions, tant els experts en pedagogia de la mort com els mestres en actiu i els estudiants entrevistats en els grups de discussió, afirmen que la millor per dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort, és el grup cooperatiu. Tanmateix, en l'anàlisi documental, es combinen el grup-classe, les parelles i el treball individual. En relació a l'avaluació, tots els informants afirmen que és molt complex avaluar una temàtica com la que ens ocupa. A més, en els documents analitzats, l'avaluació és un tema molt poc recurrent, degut a la seva escassa aparició. Tanmateix, en un dels documents, apareixen alguns continguts que es poden avaluar com és la comprensió i el respecte cap als altres, la confiança entre els alumnes i el mestre per expressar els sentiments i la sinceritat.</p>	5.5.2.Factors didàctics: continguts, metodologies, estratègies d'aprenentatge i recursos materials

<p>Continguts utilitzats per treballar un programa pedagògic preventiu sobre la mort</p>	<p>En primer lloc, un tema molt recurrent pels informants és la necessitat d'inclusió curricular de la mort en l'Ordenació de l'Ensenyament de l'Educació Primària, atès que ara apareix com un contingut superficial del cicle vital a cicle superior.</p> <p>Pel que fa als continguts més freqüents que creuen els informants que calen treballar en una pedagogia preventiva sobre la mort, i coincidint amb l'anàlisi documental són: el temps (passat, present i futur), el cicle vital, els rituals d'acomiadament en diferents cultures, la mort, el dol i el seu acompanyament i la gestió emocional. Emperò, és de vital importància que tots aquests continguts siguin adaptats per part dels docents d'acord al nivell evolutiu i maduratiu dels infants.</p>	<p>5.5.2.Factors didàctics: continguts, metodologies, estratègies d'aprenentatge i recursos materials</p>
<p>Recursos didàctics per treballar la pedagogia preventiva sobre la</p>	<p>Els recursos didàctics amb una freqüència més alta per part dels informants i, concidint amb l'anàlisi documental, són els contes i les pel·lícules. Els arguments més recurrents són que ajuda a empatitzar als infants amb les situacions de mort i dol i, alhora, se contextualitza l'aprenentatge que s'està duent a terme.</p>	<p>5.5.2.Factors didàctics: continguts, metodologies, estratègies d'aprenentatge i recursos materials</p>
<p>Percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort</p>	<p>Tenint en compte els diferents informants consultats, tothom coincideix en què la mort està patit un tabú i omisió molt pronunciada tant a nivell social com pedagògic.</p> <p>El fet anterior repercuteix en les poques experiències pràctiques que existeixen en les fonts consultades, tot i que els experts en la temàtica apel·len a la necessitat d'aplicació d'una pedagogia preventiva sobre la mort.</p> <p>Alhora, molts mestres en actiu afirmen que, a vegades, han improvisat quan han hagut d'ensenyar la mort a l'aula, ja que desconeixen com fer-ho realment. Emperò, tots els informants consultats afirmen que la improvisació no és la millor opció per abordar de forma educativa el tema que ens ocupa. Per tant, caldria evitar-ho.</p>	<p>5.5.3.Percepcions referents al tabú social i professional de la mort</p>

<p>Necessitats formatives sobre la pedagogia preventiva sobre la mort</p>	<p>Tant els mestres en actiu com els alumnes de 4t de grau en EP, afirmen la gran majoria no haver rebut cap tipus d'ensenyament de la pedagogia preventiva sobre la mort durant la formació inicial. Tanmateix, tots els informants consultats i, sobretot els experts en pedagogia de la mort, afirmen que existeix un buit pedagògic en aquest tema durant la formació inicial dels mestres. A més, les experiències existents en pedagogia de la mort en l'àmbit universitari han sigut del tot positives.</p>	<p>5.5.1.Factors professionals: experiència professional, competències professionals i necessitats formatives.</p>
<p>Necessitat de l'existència d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort com a eix transversal a l'Ed. Primària</p>	<p>La gran majoria dels informants consultats afirmen que és necessari el disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort per l'escolaritat primària. Els motius al·legats són el desconeixement sobre com afrontar la temàtica i el buit pedagògic i competencial en pedagogia preventiva sobre la mort.</p> <p>Alhora, consideren que un programa pedagògic preventiu sobre la mort a l'EP els ajudaria a tenir una pauta a seguir per tal de posar en pràctica aquest tipus de pedagogia.</p>	<p>5.5.1.Factors professionals: experiència professional, competències professionals i necessitats formatives</p>
<p style="text-align: right;">Elaboració pròpia.</p> <p>Els temes i qüestions esmentats en la taula 79 se reprendran en el proper capítol per tal de dur a terme la presentació de la discussió, les conclusions, les limitacions de l'estudi i les propostes de futur.</p>		

BLOC 3: Marc conclusiu

BLOC 3: MARC CONCLUSIU

CAPÍTOL 6: DISCUSSIÓ, CONCLUSIONS, LIMITACIONS DE L'ESTUDI I LÍNIES DE FUTUR

6.1.-Introducció

6.2.-Conclusions

6.2.1.-Revisar i debatre aportacions existents sobre la mort i el dol infantil i juvenil des dels àmbits de la pedagogia, la sociologia, la psicopedagogia i la filosofia.

6.2.2.-Avaluar, analitzar i comparar els resultats de la investigació en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort

6.2.3.-Conèixer les percepcions i les necessitats formatives dels mestres en actiu i del professorat en formació pel que fa a la pedagogia preventiva sobre la mort

6.2.4.-Detectar les pràctiques didàctiques dels mestres en actiu en referència a la pedagogia preventiva sobre la mort

6.3.-Propostes i orientacions per al disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort.

6.3.1.-Títol i justificació

6.3.2.-Durada i distribució temporal

6.3.3.-Objectius

6.3.4.-Línia de centre

6.3.5.-Formació en pedagogia preventiva sobre la mort

6.3.6.-Treball previ per part del docent

6.3.7.-Reunió informativa amb les famílies dels alumnes

6.3.8.-Projectes i unitats didàctiques

6.3.9.-Metodologia

6.3.10.-Recursos materials

6.3.11.-Tècniques d'ensenyament i activitats didàctiques

6.3.12.-Avaluació

6.3.13.-Procés d'adopció del programa

6.3.14.-Possibles escenaris

6.4.-Limitacions i línies futures

6.1. Introducció

Aquest estudi tracta sobre la pedagogia preventiva sobre la mort, més concretament sobre l'anàlisi de les percepcions i les necessitats formatives del professorat en actiu i els aprenents de mestre pel que fa a la pedagogia preventiva sobre la mort. En capítols anteriors s'ha presentat la revisió bibliogràfica en referència a la temàtica que ens ocupa i els resultats derivats de l'estudi de camp que es realitzà. Per tant, en els següents capítols tractarem la discussió i les conclusions dels resultats obtinguts.

Les conclusions s'han anat realitzant en altres fases o moments de la investigació, tenint en compte les reflexions fetes durant l'estudi de camp, tot i que agafa més protagonisme durant la última fase de la recerca.

La discussió i les conclusions es presentaran tenint en compte els objectius específics de la investigació (veure apartat 4.2), els quals es desprenen de l'objectiu general plantejat per aquest estudi: Analitzar les percepcions, les necessitats formatives i les actuacions dels mestres en actiu i dels estudiants de grau en Educació Primària enfront la pedagogia preventiva sobre la mort.

El tercer apartat fa referència a la presentació d'una sèrie de propostes per al disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort, atès que des d'un primer moment vam considerar convenient fer aportacions pràctiques que es pogueren dur a terme en contextos reals. El model presentat es basa en la revisió bibliogràfica duta a terme durant els primers capítols i el buidatge de la informació recaptada (anàlisi de dades i triangulació). A més, s'han validat les orientacions per part de 5 jutges: 1 expert en pedagogia de la mort; 2 experts en pedagogia, 1 mestre en actiu de la ciutat de Lleida i 1 estudiant de 4t de grau en Educació Primària. Per tal de realitzar la validació s'ha emprat una graella en forma de qüestionari de validació (veure annex 23).

Per últim, es presentaran les limitacions de l'estudi i les propostes de futur per tal de donar la possibilitat de crear noves investigacions en referència a la pedagogia preventiva sobre la mort.

6.2.-Discussió de resultats

La discussió dels resultats té la mateixa estructura de temes i subtemes de l'anàlisi de resultats:

- Factors professionals: Experiència professional, competències professionals i necessitats formatives
- Factors didàctics: Currículum, continguts, metodologies i agrupacions, estratègies d'aprenentatge, recursos materials, avaluació i transversalitat de la mort
- Percepcions referents al tabú social i professional de la mort

Al llarg de la discussió, se farà referència als apartats del marc teòric i als subapartats del capítol de resultats de les idees que s'aniran presentant.

6.2.1.- En relació als factors professionals

En primer lloc, tal i com es desenvolupa en el marc teòric (*Capítol 2: La mort i el dol des de diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.2.2: Tipus d'actuació segons l'edat i estratègies*), l'**experiència professional** dels mestres en actiu en referència a la pedagogia preventiva sobre la mort és molt escassa, donat el tabú professional i pedagògic que viu la mort en l'actualitat (Nolla, 2000; Aradilla, 2004; González i Herrán, 2010; Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015; Villacieros, Bermejo i Magaña, 2016; Colomo i Cívico, 2018). En aquest sentit, els resultats obtinguts coincideixen, atès que només 12 informants dels 122 han posat en pràctica algun tipus de pedagogia preventiva sobre la mort al llarg de la seva experiència professional com a mestres d'Educació Primària.

En aquesta línia, els motius pels quals els mestres en actiu afirmen no haver posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort són: aquest tipus de pedagogia no és necessària; només es pot posar en pràctica la pedagogia de la mort de forma pal·liativa i poca formació sobre la temàtica. Aquest fet coincideix amb el tabú social (Articoni, 2015; Badia, 2015; Herrán, 2015, 2017; Peniston, 2015; Ransanz, 2015; Gabarró, 2016a; Corr, 2016; Gill, 2016; Gorosabel-Odrizola i León-Mejía, 2016; Park, Lee, Kim, Smith-Stonen, 2016; Ortego et al., 2016; Yang i Park, 2017, Ji, Cao i Han, 2017, entre d'altres) i professional i educatiu que viu la mort en l'actualitat (Nolla, 2000; Aradilla, 2004; González i Herrán, 2010; Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015; Villacieros, Bermejo i Magaña, 2016; Colomo i Cívico, 2018), atès que els informants afirmen no haver rebut cap tipus de formació i, per tant, desconeixen la temàtica o reneguen de la mateixa (*Capítol 2: La mort i el dol des de diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.1: Àmbit sociològic. El tabú de la mort en la nostra societat*).

Tal i com se va esmentar en el marc teòric (*Capítol 2: La mort i el dol des de diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.3.1: Importància de la formació del professorat*), varis autors (Song i Kim, 2015; Colomo, 2016; Corr, 2016; Zhang i Li, 2016; Wai Ying, 2017) afirmaren que és del tot necessari realitzar un ensenyament en pedagogia preventiva sobre la mort durant la **formació inicial**. Segons els mateixos autors i arran de la seva experiència al llarg de la seva experiència professional a la universitat, realitzar aquesta tasca possibilita factors positius pel desenvolupament integral en la formació inicial dels estudiants. Aquesta dada és contrària amb la informació recollida dins del present estudi, atès que la presència de l'ensenyament de a temàtica que ens ocupa dins de l'àmbit universitari és escassa o nul·la.

Alhora, aquest estudi coincideix en afirmar que es necessita més formació sobre la forma en que s'ha d'abordar el tema de la mort de forma preventiva dins de l'àmbit escolar, fet que, anteriorment, ja assenyalaren diversos autors (Serra Llanas, 2014; Ransanz, 2015; Shumba, Moyo i Rembe, 2015; Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015; Colomo, 2016; Delgado i Ximena, 2016; Oliveira-Cardoso i Dos Santos, 2017; Colomo i Cívico, 2018, entre d'altres) (veure capítol 2; subcapítol 2.3.1). A més, tal i com ja afirmaren diversos autors com Kübler-Ross (1972), Rodríguez Fernández (2000) i Colomo (2016) si els professionals de l'educació no reben una formació en la qual es destabulitzi la mort i on es perdi la concepció de mort com quelcom terrorífic, no es podrà ajudar als infants a concebre la mort com quelcom normalitzat.

Així, podem concloure que existeix una **necessitat sentida** (Aránega, 2013; Gairín et al., 1995) de rebre formació en pedagogia preventiva sobre la mort durant la formació inicial, atès que actualment no s'està duent a terme, coincidint així amb els estudis de Colomo i Cívico (2018). En aquest sentit, segons els nostres resultats és necessari dur a terme una formació d'aquest tipus, atès que els participants afirmen no sentir-se preparats per abastar aquesta temàtica durant la seva experiència professional, tot coincidint amb els resultats d'investigacions d'altres autors com Serra Llanas (2014), Ransanz (2015), Shumba, Moyo i Rembe (2015), Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina (2015), Colomo (2016), Delgado i Ximena (2016), Oliveira-Cardoso i Dos Santos (2017) i Colomo i Cívico (2018) (*Capítol 2: La mort i el dol des de diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.3.1: Importància de la formació del professorat*).

Al respecte i coincidint amb l'estudi de Colomo i Cívico (2018), aquest estudi conclou que la formació del professorat en pedagogia de la mort és una necessitat imperant que hauria de solventar-se, atès que existeix nul·la o poca formació al respecte i, per tant, els mestres en actiu o bé no saben actuar davant aquesta problemàtica o improvisen.

Emperò, pel que fa a la improvisació, hi ha informants que la defensen com una forma més d'actuar i, d'altres, la critiquen, tot coincidint amb autors com Herrán, González, Navarro, Bravo i Freire (2001b), Herrán i Cortina (2007b), Poch (2009), Otero i Soares (2012), Poch (2013) i Gorosabel-Odriozola i León-Mejía (2016), tal i com es pot observar en el *Capítol 2: La mort i el dol des de diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.3.2: Comunicació de la mort a un infant o adolescent*.

Algunes de les qüestions que serien necessàries per incrementar el bagatge en pedagogia preventiva sobre la mort en la formació inicial i que han tingut una freqüència més baixa per part dels informants són detectar casos de suïcidi, tractar la mort amb les famílies de les famílies i el dol. Aquesta dada contradueix estudis anteriors, tal i com es pot veure en el *Capítol 3: Pedagogia preventiva sobre la mort (subcapítol 3.2: Pedagogia de la mort. Lineaments generals per dissenyar un programa pedagògic preventiu sobre la mort: “Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius”)* referents a la importància de la normalització del suïcidi (Mantegazza, 2006; Serra Llanas, 2014; Guajardo, Toledo, Lledó i Parra, 2017) i la importància de la implicació de la família en els processos de mort i dol (Herrán i Cortina, 2008; Renaud et al., 2015; Arnaiz, 2003d, 2003c, 2007).

Altrament, diversos autors afirmaren anteriorment (Nolla, 2000; Herrán i Cortina, 2008; Garriga, 2009; Miret, 1998; Larrull, 2005 i Esquerda i Agustí, 2010) que la figura idònia per dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort és el tutor atès que és qui realment coneix als nens i pot aprofundir en diferents aspectes de la temàtica que ens ocupa (*Capítol 2: La mort i el dol des de diferents àmbits del coneixement; subcapítols 2.2.2: Tipus d’actuació segons l’edat i estratègies i 2.2.3: L’acompanyament empàtic*). Aquest fet coincideix amb els resultats obtinguts en aquest estudi.

Alhora, els resultats analitzats condueixen a concloure que un aspecte primordial per engegar una pedagogia preventiva sobre la mort és, a banda de la disponibilitat del centre i dels mestres a fer-ho, és comptar amb el suport de les famílies dels alumnes, tal i com ja apuntaren diversos autors anteriorment (Herrán i Cortina, 2008; Renaud et al., 2015; Arnaiz, 2003c; 2003d, 2007) (veure *Capítol 1: Conceptes; subcapítol 1.3: El vincle d’aferrament i Capítol 3: Pedagogia preventiva sobre la mort; subcapítol 3.2: Pedagogia de la mort. Lineaments generals per dissenyar un programa pedagògic preventiu sobre la mort: “Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius”*).

Cal afegir que els informants afirmen que és del tot necessari l’existència d’un **programa pedagògic preventiu sobre la mort** per tal d’estar preparats per l’arribada de la mateixa, tal i com apuntaren anteriorment diversos autors (Gibson, Roberts i Buttery, 1982; Kübler-Ross, 1992; Aracil, 1998; Dolto, 2005; Mantegazza, 2006; Imogio, 2007; Girardi, San Gil i Santillán, 2009; Sáiz Ripoll, 2010; Cantero, 2013; Valenzano, 2015; Gabarró, 2016f), tal i com es pot veure en el marc teòric en el *Capítol 1: Conceptes; subcapítol 1.2: Definició de pedagogia preventiva sobre la mort*. En aquesta línia, i coincidint amb altres autors (Serra Llanas, 2014; Ransanz, 2015; Shumba, Moyo i Rembe, 2015; Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015; Colomo, 2016; Delgado i Ximena, 2016; Oliveira-Cardoso i Dos Santos, 2017; Colomo i Cívico, 2018, entre d’altres), els arguments més esmentats pels informants per tal de fonamentar la idea de crear un programa pedagògic d’aquestes característiques són la mort com a fet real a les aules i el fet de preparar els infants per futures morts (prevenció). Aquest últim, a més, també pot ajudar a afavorir la superació positiva de les pèrdues que s’hagin patit al llarg de la vida, tal i com ja assenyalaren Castro i Chinchilla (1997) i Colomo (2016).

Els participants reconeixen que ensenyar la mort d'una forma preventiva, pot facilitar el procés de dol (no evitar-lo), atès que els alumnes tindran estratègies per afrontar la pèrdua, tal i com ja assenyalaren recerques com les de Castro i Chinchilla (1997) i Colomo (2016), fet que es pot veure en el marc teòric (*Capítol 1: Conceptes; subcapítol 1.2: Definició de pedagogia preventiva sobre la mort*). En aquest sentit, tot aquell treball que es realitzi envers la pedagogia preventiva sobre la mort possibilita una normalització d'aquest fet com quelcom normalitzat de la vida quotidiana (Cortina, Herrán i Nolla, 2009; Girardi, San Gil i Santillán, 2009; Poch, 2009; Asensi, 2012; Benlloch, Vazquez, Boluda i Garcia Bataller, 2015; Epniston, 2015; Head i Smith, 2016; Gao i Slaven, 2017; Campillo Ruiz i Ruiz Arriaza, 2017; Colomo i Cívico, 2018).

Tal cim ja esmentaren varis autors citats al llarg del marc teòric (Gibson, Roberts i Buttery, 1982; Kübler-Ross, 1992; Aracil, 1998; Dolto, 2005; Mantegazza, 2006; Imogíe, 2007; Girardi, San Gil i Santillán, 2009; Sáiz Ripoll, 2010; Cantero, 2013; Valenzano, 2015; Gabarró, 2016f), parlar sobre la mort de forma anticipada, pot ajudar a créixer internament per, així, poder estar preparats per la seva arribada. D'aquesta forma, pretenem preparar-nos en el sentit existencial i per patir el dol de forma més traumàtica i patològica (veure *Capítol 1: Conceptes; subcapítols 1.1: Definició de pedagogia de la mort i 1.2: Definició de pedagogia preventiva sobre la mort*), tal i com apuntaren Aradilla (2004), Cantero (2013), Guillén et al. (2013), Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina (2015).

Tant els informants com diversos autors (Somerville, 1971; Cortina, 2003c; Cortina, Herrán i Nolla, 2009; Herrán i Cortina, 2009; Rodríguez Herrero, Herrán i Izuzquiza, 2013b), afirmen que és necessari l'existència d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort com una nova pedagogia aplicada, per tal de poder estar preparats per l'arribada de la mateixa (Gibson, Roberts i Buttery, 1982; Kübler-Ross, 1992; Aracil, 1998; Dolto, 2005; Mantegazza, 2006; Imogíe, 2007; Girardi, San Gil i Santillán, 2009; Sáiz Ripoll, 2010; Cantero, 2013; Valenzano, 2015; Gabarró, 2016f) (veure *Capítol 1: Conceptes; subcapítol 1.1: Definició de pedagogia de la mort*).

Per últim, els resultats condueixen a concloure que existeix una manca d'informació sobre les competències professionals dels mestres davant la pedagogia preventiva sobre la mort, atès que quasi bé no l'esmenten els informants. A més, els informants només parlen de les habilitats, però no dels continguts professionals i de les actituds, tot i que l'últim ítem Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina (2015) el configuraren per la generositat, la solidaritat i la consciència social.

6.2.2.- En relació als factors didàctics

Segons la informació obtinguda de les diferents fonts consultades, la **inclusió curricular** de la mort facilitaria la implantació d'un programa pedagògic preventiu als centres d'Educació

Primària durant tots els cursos Aquest fet s'assenyalà en estudis anteriors (*Capítol 2: La mort i el dol des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol: Àmbit psicopedagògic i 2.2.1: Psicopedagogia de les emocions*) en els quals s'afirmava la importància de la inclusió curricular en pro de la formació pedagògica profunda i concreta en la consciència de la realitat de la finitud humana (Serra Llanas, 2014; Ransanz, 2015; Shumba, Moyo i Rembe, 2015; Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015; Colomo, 2016; Delgado i Ximena, 2016; Oliveira-Cardoso i Dos Santos, 2017; Colomo i Cívico, 2018, entre d'altres).

Una part dels informants (mestres en actiu) són els que estan més d'acord en la inclusió de la mort en el currículum d'Educació Primària. Tanmateix, una altra part dels informants (estudiants de 4t de grau en EP de la UdL) té una opinió més repartida entre el molt d'acord i el poc d'acord, fet que contradiu diversos autors (Herrán, González, Navarro, Bravo, i Freire, 2000, 2001a; Herrán i Cortina, 2009; Herrán, 2013, 2015; Rodríguez Herrero, Izuzquiza i Herrán, 2013b; Serra Llanas, 2014; Badia, 2015; Yang i Park, 2017; Colomo i Cívico, 2018). Els esmentats autors citats durant el marc teòric (*Capítol 2: La mort i el dol des de diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.3: Àmbit pedagògic: les institucions educatives*) afirmen que és necessari incloure la mort en el currículum d'Educació Primària com a tema transversal i radical de la resta de temes (*Capítol 2: La mort i el dol des de diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.3: Àmbit pedagògic: les institucions educatives i Capítol 3: Pedagogia preventiva sobre la mort; subcapítol 3.1: Arqueologia de la pedagoga preventiva sobre la mort. Bases filosòfiques*).

Per tant, tal i com esmentaren alguns autors al llarg del marc teòric (*Capítol 2: La mort i el dol des dels diferents àmbis del coneixement; subcapítol 2.3: Àmbit pedagògic: les institucions educatives*), una part dels informants és conscients d'aquesta carència del sistema educatiu actual en el qual no s'aposta per la inclusió de la mort com a tema transversal (Mèlich, 2003; Herrán i Cortina, 2006, 2009; Poch, 2009; González i Herrán, 2010; Asensi, 2012; Rodríguez i Goyarrola, 2012; Colomo i De Oña, 2014; Rocha i Burton, 2016).

Tal i com ja s'assenyalà en el marc teòric (*Capítol 2: La mort i el dol des de diferents àmbits del coneixement; subcapítol: 2.3: Àmbit pedagògic: les institucions educatives i 2.3.4: Tanatori, funeral i enterrament o cremació*), diversos autors afirmaren que alguns dels **continguts** que serien de vital importància per incloure en una pedagogia preventiva sobre la mort són: els rituals d'acomiadament en la nostra societat (Kübler-Ross, 1992a; Dollenz, 2003; Tanhan, Kasap, Ünsal, 2016) i poder ésser acompanyat per tal d'elaborar un bon procés de dol (Bowlby, 1998b; Poletti i Dobbs, 2004; Esquerda i Agust, 2010 i Scott, Wallace i Audsley, 2017), fets que coincideixen amb els resultats obtinguts. Emperò, els diferents informants, jutament amb els documents consultats, afirmaren que altres continguts que també serien necessaris per posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort són: el temps (passat, present i futur) i el cicle vital.

Alhora, altres continguts importants esmentats pels informants per tal de dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort i que ja citaren diversos autors (Goleman, 1996; Vallés i Vallés, 2003; Bisquerra, 2003, 2006, 2016) és el fet de tractar les emocions que provoca la

mort per tal gestionar-les amb l'ajuda del docent i l'expressió del dol i el seu acompanyament (Guic i Salas, 2005; Bermejo, 2003; Dollenz, 2003; Poch, 2005, 2006; AECC, 2008). Tot plegat ajudarà a explicar de forma positiva, profunda i significativa el concepte de mort, tal i com ja apuntaren Esquerda i Agustí (2010) (veure *Capítol 2: La mort i el dol des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol: Àmbit psicopedagògic i 2.2.1: Psicopedagogia de les emocions i Capítol 1: Conceptes; subcapítol 1.5: El dol*).

Tot seguint amb el diàleg i la gestió emocional, un dels temes més esmentats, per part dels informants i de diversos autors del marc teòric, és el tractament del dol (*Capítol 2: La mort i el dol des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol: Àmbit psicopedagògic i 2.2.1: Psicopedagogia de les emocions i Capítol 1: Conceptes; subcapítol 1.5: El dol*). Alguns d'ells afirmen que una pedagogia preventiva sobre la mort pot potenciar una elaboració positiva de futurs dols dels infants, seguint la línia d'estudis elaborats per Castro i Chinchilla (1997) i Colomo (2016).

Per tal de treballar el concepte de mort, els informants coincideixen amb varis autors que apareixen en el marc teòric (*Capítol 1: Conceptes; subcapítol 1.1: Definició de pedagogia de la mort*) en destacar una estratègia (entre d'altres) per tal de treballar-lo. L'estratègia és el treball de l'aspecte biològic mitjançant la finitud de les mascotes (Wolfelt, 2003; Brower i Peart, 2010; Poch, 2013; Russell, 2016; Ji, Cao i Han, 2010). Alhora, i en concordança amb l'esmentat anteriorment, el fet d'abastar a l'aula el contingut de la mort, requereix una gestió emocional real (Goleman, 1996; Vallés i Vallés, 2003; Bisquerra, 2003, 2006, 2016), tant per part dels docents com pels alumnes. Una altra estratègia per tal d'abordar el concepte esmentat, és emprar el desenvolupament del treball del dol en altres cultures (*Capítol 2: La mort i el dol des de diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.1: Àmbits sociològic. E tabú de la mort en la nostra societat*) per tal d'ésser conscients de la diversitat de concepcions existents sobre la mort (Serra Llanas, 2014).

Cal afegir que per tal d'ensenyar el concepte de mort, les diverses fonts consultades coincideixen amb alguns autors en afirmar que cal abordar-lo des de la part més concreta (Esquerda i Agustí, 2010): l'aspecte biològic i el cicle vital. Emperò, tot i que el cicle vital és l'únic que s'ensenyava a Educació Primària sobre la mort, aquest contingut s'està tractant de forma molt superficial (Gabarró, 2016a), sense potenciar la reflexió i la comprensió real del què suposa la mort (*Capítol 3: Pedagogia preventiva sobre la mort; subcapítol 3.2: Pedagogia de la mort. Lineaments per dissenyar un programa pedagògic preventiu sobre la mort: "Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius"*).

Tal i com ja s'assenyalà al llarg del marc teòric (*Capítol 2: La mort i el dol des de diferents àmbits del coneixement; subcapítols 2.2.3: L'acompanyament empàtic i 2.3.1: Importància de la formació del professorat*), un dels **recursos** més recomanats per part de diversos autors per tal de treballar la pedagogia preventiva sobre la mort són els contes (Lantieri, 2009; Badia, 2015; Colomo, 2016; Gorosabel-Odriozola i León-Mejía, 2016; Ortego et al., 2016; Campillo Ruiz i Ruiz Arriaza, 2017) com a font enriquidora per una pedagogia preventiva sobre la mort. Aquest recurs possibilita el tractament de la mort i parlar-ne al respecte (Cortina,

Herrán i Nolla, 2009; Girardi, San Gil i Santillán, 2009; Poch, 2009; Asensi, 2012; Benlloch, Vazquez, Boluda i Garcia Bataller, 2015; Epniston, 2015; Head i Smith, 2016; Gao i Slaven, 2017; Campillo Ruiz i Ruiz Arriaza, 2017; Colomo i Cívico, 2018).

Un altre recurs en el qual coincideixen els informants d'aquest estudi amb diversos autors del marc teòric (*Capítol 2: La mort i el dol des de diferents àmbits del coneixement; subcapítols 2.1: Àmbit sociològic. El tabú de la mort en la nostra societat i 2.2: Àmbit psicopedagògic*) són les pel·lícules. Aquest recurs és una font molt significativa pels infants, atès que se poden sentir identificats amb l'acció (en aquest cas de la mort i el dol) i es contextualitza l'aprenentatge (Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2012; Turner, 1998; Kroen, 1996).

Diversos autors com Herrán, González, Navarro, Bravo, i Freire (2000, 2001a), Herrán i Cortina (2009), Herrán (2013, 2015), Rodríguez Herrero, Izuzquiza i Herrán (2013b), Serra Llanas (2014), Badia (2015), Yang i Park, (2017) i Colomo i Cívico (2018) ja assenyalaren la necessitat i la importància d'incloure la mort com a tema **transversal** dins de l'àmbit educatiu, fet en el qual també coincideixen els resultats d'aquest estudi (veure *Capítol 2: La mort i el dol des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.2: Àmbit psicopedagògic*). Poder incloure la mort com a tema transversal i radical de la resta de temes i continguts curriculars, pot facilitar un creixement integral dels alumnes i, alhora, una espiral de coneixement profunda i significativa.

Així, la transversalitat de la mort pot esdevenir de dues formes, les quals es poden dur a terme per separat o de forma integrada (veure *Capítol 2: La mort i el dol des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.2: Àmbit psicopedagògic*): incloure la mort a la resta d'assignatures i/o amb la quotidianitat, tal i com ja assenyalaren altres estudis (Mèlich, 2003; Herrán i Cortina, 2006, 2009; Poch, 2009; González i Herrán, 2010; Asensi, 2012; Rodríguez i Goyarrola, 2012; Colomo i De Oña, 2014; Rocha i Burton, 2016).

6.2.3.- En relació a les percepcions referents al tabú social i professional de la mort

Tal i com ja s'esmentà al llarg del marc teòric (veure *Capítol 2: La mort i el dol des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.1: Àmbit sociològic: El tabú de la mort en la nostra societat*), de forma relacionada i com a conseqüència de les creences religioses i culturals, diversos autors coincideixen amb els resultats d'aquest estudi en afirmar que existeix un gran del **tabú social**, una dessocialització, una omisió molt pronunciada que pateix la mort en la nostra societat Occidental (Articoni, 2015; Badia, 2015; Herrán, 2015, 2017; Peniston, 2015; Ransanz, 2015; Gabarró, 2016a; Corr, 2016; Gill, 2016; Gorosabel-Odriozola i León-Mejía, 2016; Park, Lee, Kim, Smith-Stonen, 2016; Ortego et al., 2016; Yang i Park, 2017, Ji, Cao i Han, 2017, entre d'altres). En aquest sentit, tal i com ja apuntaren

Esquerda i Agustí (2010), socialment no estem preparats per acceptar i treballar la mort, tot i que és un fet que consideren que és quelcom negatiu i i un repte que cal superar.

Cal afegir, que seguint la línia de diversos autors (Girardi, San Gil, Santillán, 2009; Palol, 2013; Renaud et al., 2015; Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina, 2015; Villaceros, Bermejo i Magaña, 2016; Olin, 2016; Fabra, 2017, entre d'altres), cada vegada més, existeix una manca d'educació per a la mort en les cases, atès que s'omet el tema als infants. A tall d'exemple, poden evitar que vagin als tanatoris, cerimònies funeràries i cementiris o els hi poden dir eufemismes per evitar emprar el terme de mort per tal de protegir-los, tot i que no sigui quelcom positiu per als infants (veure *Capítol 2: La mort i el dol des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.2: Àmbit psicopedagògic*).

Tanmateix, es poden emprar les idees, coneixements i creences d'**altres cultures** (Serra Llanas, 2014) per tal de tenir una visió més global del què suposa la mort i enriquir l'opinió que es pot tenir de la mateixa. Així, també es podria minvar la idea de tabú que, tal i com ja hem comentat anteriorment, pateix la mort en la nostra societat (veure *Capítol 2: La mort i el dol des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.1: Àmbit sociològic: El tabú de la mort en la nostra societat*).

En definitiva, els resultats d'aquest estudi coincideixen amb diversos autors citats al llarg del marc teòric (Gorer, 2003; Palacios, 2005; Arregui, 2006; Mantegazza, 2006; Osho, 2010; Cathcart i Klein, 2012; Arnal Gil, 2013; Tappe, 2014), en destacar que la mort és un tabú real dins de la societat Occidental en la qual vivim, on la pedagogia preventiva sobre la mort és pràcticament inexistent en els centres educatius analitzats. Aquest fet, tal i com es va desenvolupar al llarg del marc teòric, les persones vivim sense pensar que la mort forma part de la vida (Pàmies i Bertran, 2003; Díaz Teba, 2004; Arnaiz, 2003b; Nolla i Giralt, 2003; Larrull; Poch, 2005; Herrán i Cortina, 2007a; Sáiz Ripoll, 2010; Young-Mi, Ju-Young, So-Hee i Hye-Young, 2015; Gabarró, 2016g; Tieman, Miller-Lewis, Rawlings, Parker i Sanderson, 2018, entre d'altres).

Per tant, el tabú social que pateix la mort, té com a conseqüència directa que acaba sent un **tabú professional**, atès que és una qüestió educativa de màxima resistència, tal i com ja apuntaren diversos autors com Herrán, González, Navarro, Bravo i Freire (2001a), Herrán i Cortina (2007b), Cortina i Herrán (2011), Herrán (2015), Rodríguez Herrero, Herrán i Cortina (2015) i Laudo (2015). Alhora, les diverses fonts consultades coincideixen amb varis autors citats a llarg del marc teòric (veure *Capítol 2: La mort i el dol des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.1: Àmbit sociològic: El tabú de la mort en la nostra societat*) en afirmar que als docents se'ls hi demana que ensenyin multitud de temes transversals (Mèlich, 2003; Herrán i Cortina, 2006, 2009; Poch, 2009; González i Herrán, 2010; Asensi, 2012; Rodríguez i Goyarrola, 2012; Colomo i De Oña, 2014; Rocha i Burton, 2016), però que, tot i així, se segueix evitant el tabú per excel·lència: la mort.

Emperò, la mort es un contingut que caldria ensenyar a l'escola, atès els mestres poden ajudar cognitivament i emocionalment als infants (Lee, 1995; Feijoo i Pardo, 2003; Herrán i Cortina, 2007a), si aquests han rebut una formació de forma prèvia. Aquest fet, tal i com ja apuntaren diversos autors (Kübler-Ross, 1993; Nolla i Giralt, 2003; Herrán i Cortina, 2007a; Esquerda i Agustí, 2010; Serra Llanas, 2014; Laudo, 2015; Torralba, 2008) possibilitaria que s'eduqués per a la vida per tal de viure plenament, atès que es prendria consciència de la finitud humana.

6.3.-Conclusions

Les conclusions del present estudi es duen a terme en base els objectius de recerca, tal i com s'esmentà a la introducció del capítol. Així es pot mostrar la mesura en la qual s'han complert els objectius específics plantejats per tal d'aconseguir l'acompliment de l'objectiu general. Els objectius específics de la tesi doctoral són els següents:

1. Revisar i debatre aportacions existents sobre la mort i el dol infantil i juvenil des dels àmbits de la pedagogia, la sociologia, la psicopedagogia i la filosofia.
2. Avaluat, analitzar i comparar els resultats de la investigació en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort.
3. Conèixer les percepcions i les necessitats formatives dels mestres en actiu i del professorat en formació pel que fa a la pedagogia preventiva sobre la mort.
4. Detectar les pràctiques didàctiques dels mestres en actiu en referència a la pedagogia preventiva sobre la mort.
5. Delimitar propostes generals i validar-les per al desenvolupament per al desenvolupament d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort.

L'últim objectiu es presenta en el apartat 6.3, atès que hem considerat que la realització de propostes per al disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort requeria una explicació més àmplia.

6.3.1.-Revisar i debatre aportacions existents sobre la mort i el dol infantil i juvenil des dels àmbits de la pedagogia, la sociologia, la psicopedagogia i la filosofia

Durant tot el marc teòric, s'ha dut a terme una important tasca de conceptualització. El concepte de pedagogia preventiva sobre la mort és relativament nou, ja que la definició existent era escueta i incompleta. Així, s'assumeix un concepte més ampli.

1. La pedagogia de la mort com a àmbit formatiu s'aborda des l'Educació Infantil fins a l'edat adulta (*Capítols 1 i 2*). L'educació per a la mort comprèn les etapes d'infantil fins a secundària, fet que considerem insuficient, atès que a l'edat adulta cal reflexionar sobre la temàtica que ens ocupa. Recordem que la pedagogia de la mort és un àmbit formatiu i vital de caire transcendental, radical i en sentit profund; mai es deixa d'aprendre i créixer personalment.

2. La pedagogia de la mort comprèn dues vessants (*Capítol 1*): pal·liativa (tractament i acompanyament educatiu quan mor algú estimat) i preventiva (tractament i acompanyament previ a la mort d'algú estimat per ensenyar el significat de mort).
3. El concepte de pedagogia preventiva sobre la mort és quelcom novedós, atès que és una vessant poc explorada de la pedagogia de la mort o l'educació per a la mort (*Capítol 1*). Definim la pedagogia preventiva sobre la mort com:
 - És la base per a la normalització del concepte de mort i les manifestacions del dol.
 - Possibilita la presa de consciència de la importància del sentit de la vida i el viure el moment de forma plena (*Carpe diem*).
 - La presa de consciència de l'existència de la mort de forma normalitzada i com a part de la vida, emfatitza la valoració d'allò que es té i allunya preocupacions trivials.
 - Potencia la preparació per a l'arribada de la mort en qualsevol moment.
 - Es prepara per patir el dol de forma menys traumàtica i patològica. Així, es pot fer un treball del dol de forma més positiva.
4. La pedagogia preventiva sobre la mort afavoreix la formació integral dels educands, contemplant la vessant biològica i emocional dels éssers vius (*Capítols 1 i 2*).
5. La mort, tant la pròpia com, sobretot, la dels éssers estimats, és l'enigma i la pedra angular del pensament filosòfic, psicològic, sociològic i pedagògic (*Capítol 2*). El fet d'haver treballat amb la mort des de diferents àmbits de coneixement ha permès generar una investigació profunda i significativa, atès que s'ha anat més enllà del concepte tradicionalment conegut de la mort com a sinònim de pèrdua o sofriment (*Capítols 2 i 3*).
 - L'àmbit filosòfic ha permès conèixer els fonaments i els primers inicis de la pedagogia preventiva sobre la mort.
 - L'àmbit social ha permès conèixer la realitat que viu la mort en l'actualitat en la nostra societat Occidental, la forma en la qual es vivia abans i el coneixement de la concepció que tenen altres cultures sobre la mort.
 - L'àmbit psicològic ha permès conèixer el tractament emocional que s'ha d'oferir als educands; així com pautes i estratègies d'actuació.
 - L'àmbit pedagògic ha permès conèixer la realitat educativa que viu la mort; així com la formació (o no-formació) que s'oferix als estudiants de magisteri.
6. Emperò, la prohibició que pateix la mort avui en dia, forma part d'un tabú del segle XXI: la incapacitat que tenim els éssers humans per admetre que és segur, cert o definitiu.

7. El tabú que pateix la mort també ha impregnat l'educació. Per aquest motiu, parlar d'una pedagogia de la mort de forma preventiva a l'esdeveniment tràgic, resulta quelcom estrany i innovador (*Capítol 2*).
8. Tanmateix, amb l'aparició i la continuïtat de diversos autors que aposten per la pedagogia de la finitud, s'espera que, finalment, la mort es pugui normalitzar com a fer inevitable i universal (*Capítols 1, 2 i 3*).
 - Anteriorment, la mort no ha tingut tanta presència com la té avui en dia en la literatura infantil. S'està començant a donar els primers passos per normalitzar la mort. Emperò, encara queda molt perquè sigui una realitat.
9. El fet d'acceptar i treballar la mort des de la infantesa pot canviar la percepció que es té sobre la vida, fet que promourà un canvi d'actitud positiu envers la mateixa (*Capítol 2*).

Cal derivar la gran muralla que els adults han anat aixecant entre els infants i la mort. Si no es fa això, mitjançant el silenci i la mentida envers la mort, l'únic que s'aconsegueix és separar als infants de la comprensió d'ella, excloure els nens del seu propi procés vital i de la seva responsabilitat com a subjecte actiu en la seva vida.

6.3.2.-Avaluar, analitzar i comparar els resultats de la investigació en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort

Al llarg de l'anàlisi de les dades i la discussió, s'han analitzat les dades recollides de les diferents fonts d'informació: mestres en actiu de la ciutat de Lleida, estudiants de 4t de grau en Educació Primària de la Universitat de Lleida, experts en pedagogia preventiva sobre la mort i diversos documents en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort (unitats didàctiques i projectes). Per tal de recollir les dades de les diverses fonts d'informació, s'han emprat els següents instruments: qüestionaris, entrevistes, grups de discussió i taules d'anàlisi documental.

En relació a les principals conclusions extretes, podem trobar les següents:

Factors professionals: Experiència professional , competències professionals i necessitats formatives

1. L'experiència professional dels mestres en actiu de la ciutat de Lleida en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort és molt ínfima. Tanmateix, els informants afirmen que els agradaria poder abordar la temàtica, atès que és una necessitat

imperant, però no al·leguen el desconeixement d'actuació. Únicament 12 dels informants han posat en pràctica a l'aula algun tipus de pedagogia com la que ens ocupa (*Capítol 2: La mort i el dol des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.3: Àmbit pedagògic: les institucions educatives*).

Els motius al·legats per no haver posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort són:

- Desconeixement de la temàtica.
 - Poca o nul·la formació en pedagogia preventiva sobre la mort.
 - Tabú que pateix la mort en l'àmbit social i educatiu.
2. Els experts en pedagogia de la mort afirmen que la competència professional en pedagogia preventiva sobre la mort està formada d'actituds, habilitats i continguts. Emperò, els informants només parlen d'habilitats, evidenciant, així, el desconeixement de la competència professional en pedagogia preventiva sobre la mort i com s'ha esmentat en el marc teòric (*Capítol 2: La mort i el dol des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítols 2.2: Àmbit psicopedagògic i 2.3: Àmbit pedagògic: les institucions educatives*).
3. Els informants afirmen haver rebut poca o nul·la formació en pedagogia preventiva sobre la mort durant la seva formació inicial en la carrera de magisteri. Alhora, tot i haver una reduïda oferta en formació contínua, la majoria d'informants no ha realitzat cap tipus de formació en la temàtica que ens ocupa.
- Els experts en pedagogia de la mort, tal i com es va desenvolupar en el marc teòric (*Capítol 2: La mort i el dol des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.3: Àmbit pedagògic: les institucions educatives*), afirmen que cal haver dut a terme una formació prèvia per part del docent en pedagogia preventiva sobre la mort per tal de posar-la en pràctica des del coneixement i de forma efectiva i signifiativa pels alumnes. Per tant, cal un treball previ del docent.
4. Els informants coincideixen en la necessitat d'abordatge d'una pedagogia preventiva sobre la mort en format de programa educatiu per tota l'escolaritat primària (*Capítol 2: La mort i el dol des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.3: Àmbit pedagògic: les institucions educatives i Capítol 3: Pedagogia preventiva sobre la mort; subcapítol 3.2: Pedagogia de la mort. Lineaments generals per dissenyar un programa pedagògic preventiu sobre la mort: "Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius*). Els principals motius que argumenten d'aquesta necessitat sentida són:
- Desconeixement de com posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort.
 - Complexitat i abstracció del tema.
 - Preparació dels infants per a futures morts i dols.
 - Normalització de la mort com a fet real a les aules.
 - Forma part de la formació integral dels alumnes.
 - Importància de la temàtica dins de l'àmbit pedagògic.

5. Tal i com s'ha anat desenvolupant al llarg del marc teòric, la figura més representativa i significativa dels infants a les aules és el tutor (*Capítol 2: La mort i el dol des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.2: Àmbit psicopedagògic i Capítol 3: Pedagogia preventiva sobre la mort; subcapítol 3.2: Pedagogia de la mort. Lineaments generals per al disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort: "Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius"*). Per tant, la majoria dels informants, inclosos els experts en pedagogia de la mort, afirmen que el tutor seria el professional de l'educació més adequat per posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort.

Factors didàctics: Currículum, continguts, metodologies i agrupacions, estratègies d'aprenentatge, recursos materials, avaluació i transversalitat de la mort

1. Una gran part dels informants afirmen que caldria incloure la mort dins del currículum escolar d'Educació Primària (Decret 119/2015 de l'Ordenació de l'Ensenyament de l'Educació Primària) com a contingut transversal de la resta d'aprenentatges, tal i com ja es va esmentar en el marc teòric (*Capítol 2: La mort i el dol des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.3: Àmbit pedagògic: les institucions educatives*).
2. Els continguts que es consideren més necessaris en un programa pedagògic preventiu sobre la mort són:
 - El concepte de mort, el cicle vital, el pas del temps, el devenir, la pèrdua, el canvi, el dol o el més enllà (*Capítol 3: Pedagogia de la mort des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol 3.2: Pedagogia de la mort. Lineaments generals per al disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort: "Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius"*).
 - El tractament dels continguts esmentats requereix una adaptació curricular i metodològica per part del docent, tenint en compte les etapes evolutives i maduratives dels infants (*Capítol 3: Pedagogia de la mort des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.2: Àmbit psicopedagògic*).
 - Posar en pràctica els continguts relacionats amb la mort, sobretot el concepte de la mateixa, requereix una gestió emocional per part del docent. Alhora, aquesta figura educativa cal que ensenyi a gestionar les emocions de l'alumnat (*Capítol 3: Pedagogia de la mort des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.2: Àmbit psicopedagògic*).
 - Tot plegat ha d'ajudar a que la mort no continui sent un contingut superficial de cicle superior (el cicle vital: naixem, creixem, ens reproduïm i morim), sinó com quelcom significatiu i vinculant a la vida dels individus (*Capítol 1: Conceptes; subcapítol 1.1: Definició de pedagogia de la mort*).
3. La metodologia més adient per dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort és la dialògica. Altrament, els informants afirmen que l'agrupació de

treball més adquadada és el treball cooperatiu (*Capítol 3: Pedagogia de la mort des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol 3.2: Pedagogia de la mort. Lineaments generals per al disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort: "Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius*). No obstant, això, caldria combinar aquesta agrupació amb el treball individual, el grup-classe i les parelles.

4. Tal i com es va esmentar al llarg del marc teòric (*Capítol 3: Pedagogia de la mort des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol 3.2: Pedagogia de la mort. Lineaments generals per al disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort: "Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius*), els informants afirmen que les estratègies d'aprenentatge més significatives per posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort és l'Educació Emocional al llarg del desenvolupament del programa i la comparació de la concepció de la mort i el dol d'altres cultures. Pel que fa als recursos i materials més adients, a banda del material comú d'aula (llapis, goma, etc) són els contes i pel·lícules, atès que contextualitzen els aprenentatges sobre la mort i el dol.
5. Els diferents informants coincideixen en que l'avaluació de la pedagogia preventiva sobre la mort és quelcom complex (*Capítol 3: Pedagogia de la mort des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol 3.2: Pedagogia de la mort. Lineaments generals per al disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort: "Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius*). Així, els ítems més adients i amb freqüències més altes per avaluar un programa de la temàtica que ens ocupa són:
 - Comprensió i respecte cap als altres.
 - Confiança entre ells i el mestre.
 - Sinceritat.
 - Por.
 - Valoració de l'autoconeixement.

6.3.3.-Conèixer les percepcions i les necessitats formatives dels mestres en actiu i del professorat en formació pel que fa a la pedagogia preventiva sobre la mort

1. Tal i com es va desenvolupar al llarg del marc teòric (*Capítol 2: La mort i el dol des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.1: Àmbit sociològic: El tabú de la mort en la nostra societat*), els informants coincideixen en afirmar que la mort pateix un tabú i una omisió molt pronunciada en la nostra societat Occidental.
 - La mort està vivint un procés de secularització on abans l'Església emetia la seva "pedagogia" i les famílies tenien informació sobre la mort i el dol relacionada, almenys, amb les seves creences. Actualment, cada vegada més, els joves són menys participants de les religions i les creences i, per tant, els hi manca informació.

- Les famílies viuen la mort i el dol com un tabú on no s'informa i s'ometeix informació als infants. Així, tant els adults com els infants viuen un dol en silenci que pot ésser desencadenants de problemes emocionals o dols patològics.
2. El tabú social que viu la mort actualment, repercuteix directament en l'àmbit pedagògic. Així, la mort esdevé un tabú social i professional en Occident (*Capítol 2: La mort i el dol des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.1: Àmbit sociològic: El tabú de la mort en la nostra societat i 2.3: Àmbit pedagògic: les institucions educatives*).
- Un mitjà per tal de trencar el tabú social i professional de la mort, és el coneixement de les diferents concepcions existents en relació a la mort i el dol des de la visió d'altres creences i cultures (*Capítol 2*). Es destaca la visió que es té de la mort en la societat mexicana, on es normalitza mitjançant diverses celebracions (com el *Día de los Muertos*), i s'inclou als infants en les mateixes, entre daltres.
 - Existeixen altres cultures com la dels antics egipcis o maies que ajudarien a tenir una visió més global de la mort i el dol. Fins i tot, es podria recórrer a les concepcions que tenien els individus de les societats Occidentals a l'edat Medieval o al segle XIX (entre d'altres) on els infants eren participants dels processos de mort dels seus familiars. Així, es vivia de la mort de forma més normalitzada.
3. La formació inicial i contínua del professorat és un element clau per l'efectivitat de la pedagogia de la mort. Tanmateix, encara és un repte pendent de la nostra societat, on si més no, hi ha accions innovadores emergents al respecte, però poc consolidades.

6.3.4.-Detectar les pràctiques didàctiques dels mestres en actiu en referència a la pedagogia preventiva sobre la mort

Tal i com s'ha anat argumentant al llarg del marc teòric (*Capítol 2: La mort i el dol des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.1: Àmbit sociològic: El tabú de la mort en la nostra societat i 2.3: Àmbit pedagògic: les institucions educatives*), el tabú social que pateix la mort en l'actualitat, repercuteix directament en el seu ensenyament. Així, esdevé el tabú pedagògic de la mort. En aquesta línia, s'han extret les següents conclusions:

1. Dels 122 mestres en actiu de les 12 escoles de titularitat pública de la ciutat de Lleida, únicament 12 han posat en marxa algun tipus de pràctica educativa en relació a la pedagogia preventiva sobre la mort.

- Pel que fa als mestres en actiu, aquells que tenen menys experiència professional, tenen un major interès en posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort.
 - Els docents que imparteixen classe a cicle superior són aquells que opinen que no caldria posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort.
 - La majoria d'informants afirmaren no haver rebut cap tipus d'ensenyament en pedagogia preventiva sobre la mort quan ells eren alumnes d'Educació Primària. Aquest fet els creà angoixa en els processos de dol que visqueren essent alumnes.
2. Tal i com s'avançà al llarg del marc teòric (*Capítol 2: La mort i el dol des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.1: Àmbit sociològic: El tabú de la mort en la nostra societat i 2.3: Àmbit pedagògic: les institucions educatives*), en general, els motius que s'al·leguen per no posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort són: desconeixement de la temàtica, poca o nul·la formació en aquest tipus de pedagogia, només creuen en l'existència de la pedagogia pal·liativa sobre la mort (i no de la preventiva) i la no necessitat d'aquest tipus de pedagogia a Educació Primària. Aquest fet denota el desconeixement de la temàtica, la por que suscita i el tabú pedagògic de la mort.
 3. Tots els informants afirmen la necessitat de dur a terme una formació en pedagogia preventiva sobre la mort: tant en la formació contínua com en la formació inicial (*Capítol 2: La mort i el dol des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.3: Àmbit pedagògic: les institucions educatives*). La formació contínua que existeix en aquesta temàtica és, encara, molt escassa i en l'àmbit de la formació inicial de la UdL és o molt superficial o nul·la.
 4. Tal i com es desenvolupà en el marc teòric (*Capítol 1: Conceptes; subcapítol 1.2: Definició de pedagogia preventiva sobre la mort; capítol 2: La mort i el dol des dels diferents àmbits del coneixement; subcapítol 2.3: Àmbit pedagògic: les institucions educatives i capítol 3: Pedagogia preventiva sobre la mort; subcapítol 3.2: Lineaments generals per al disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort: "Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius*), tots els experts en pedagogia de la mort afirmaren la necessitat d'incloure en l'Educació Primària, una pedagogia preventiva sobre la mort per tal de normalitzar-la com a fet real de la vida quotidiana.
 5. En el cas que es duguessin a terme més accions pedagògiques la finitud dels éssers vius, s'aconseguiria que la mort fos quelcom més normalitzat en la vida quotidiana. D'aquesta manera, quan succeís un esdeveniment tràgic es parlaria sobre el tema i les persones tindrien més eines i estratègies per exterioritzar i gestionar les seves emocions (*Capítols 1, 2 i 3*).

6.4.-Altres conclusions referents al mètode

El desenvolupament de la present recerca permet comprendre la realitat que viu la pedagogia preventiva sobre la mort en els centres d'Educació Primària de titularitat pública de la ciutat de Lleida, contrastant, així, el marc i l'aproximació teòrica (*Capítols 1, 2 i 3*) i aplicada de l'objecte d'estudi (*Capítols 4 i 5*).

Pel que fa a l'estudi de cas múltiple (*Capítol 4: Procés d'investigació i estudi de camp; subcapítol 4.5: Enfocament de la investigació*) permet contactar amb la realitat, així com accedir als escenaris i apropar-se a la perspectiva dels informants. El número de casos (12 centres d'Educació Primària de titularitat pública) és suficient (*Capítol 4: Procés d'investigació i estudi de camp; subcapítol 4.9: Població i mostra*), atès que s'ha arribat a la saturació d'informació. Emperò, i tenint en compte els resultats obtinguts, un increment de casos hagués permès augmentar l'aplicabilitat dels resultats, així com la seva transferibilitat.

Per l'estudi de cada cas s'han emprat diverses tècniques de recollida de dades (qüestionaris i grups de discussió) (*Capítol 4: Procés d'investigació i estudi de camp; subcapítol; subcapítol 4.10: Instruments per a la recollida de dades*), on han participat diversos perfils d'informants: directius, tutors, mestres especialistes, mestres de reforç i psicopedagogs). Alhora, la informació obtinguda dels 12 casos (tot i que es va contactar amb 24 centres emprant la tècnica de la bola de neu) es va triangular amb les percepcions dels estudiants de 4t de grau en Educació Primària de la Universitat de Lleida (emprant qüestionaris i grup de discussió), amb experts en pedagogia de la mort (entrevista semiestructurada) i amb l'anàlisi documental de 5 unitats didàctiques o projectes referents a la pedagogia preventiva sobre la mort.

En referència als instruments de recollida de dades, el fet de dissenyar i disposar d'una matriu general de la qual s'ha derivat els instruments específics permet assegurar la coherència amb els objectius i preguntes d'investigació (*Capítol 4: Procés d'investigació i estudi de camp; subcapítol 4.8: Triangulació de dades*). El fet d'utilitzar el qüestionari, l'entrevista semiestructurada, el grup de discussió i l'anàlisi documental en base a parrills d'anàlisi i dissenyades prèviament a l'anàlisi de dades, permet prendre referència, potenciar i focalitzar-la recollida de dades als interessos de la recerca. Alhora, permet tenir una visió oberta que permet incorporar la visió d'altres informants i altres informacions.

En relació als informants, el fet de tenir-ne amb diferents perfils permet la triangulació de les fonts d'informació per tal d'augmentar la fiabilitat de l'estudi mixt. Al mateix temps, possibilita tenir una visió global, contrastada i ampliada de la realitat de la pedagogia preventiva sobre la mort (*Capítol 4: Procés d'investigació i estudi de camp; subcapítol 4.7: Disseny metodològic*).

Mentre es dissenyaven els instruments, es validaven (*Capítol 4: Procés d'investigació i estudi de camp; subcapítol 4.10: Instruments per a la recollida de dades*), es contrastaven i s'elaborava l'informe preliminar de dades, es consultaren a experts. Aquest fet possibilita la contrastació de les observacions i impressions de l'investigador, així com l'enriquiment i augment de les reflexions.

Per tal de dur a terme l'estudi mixt es convingueren dues tipologies d'enfocament: qualitativa (emprant el programari Atlas.ti) i quantitativa (SPSS). Aquest estudi es realitzà en un disseny de dues etapes que consisteix en combinar els avantatges i fortaleses de les metodologies qualitatives i quantitatives per obtenir dades complementàries sobre un mateix objecte d'estudi. A més, es realitzà en dues etapes, en les quals dins de la recerca, primer s'aplica una metodologia i després l'altra, tot i que es presentin de forma integrada.

Tot i que l'estudi de cas no possibilita ni permet realitzar generalitzacions, s'han desenvolupat conclusions i propostes per al coneixement significatiu de la qual poden partir futures investigacions (*Capítol 6: discussió, conclusions de l'estudi i línies de futur; subcapítol 6.3: Conclusions i subcapítol 6.6: Limitacions i línies futures*).

El marc teòric (*Capítols 1, 2 i 3*) ha suposat un valor positiu al present estudi, atès que s'ha realitzat una profunda i exhaustiva cerca d'informació en fonts documentals d'interès científic. S'han delimitat conceptes i s'ha incorporat la teoria en l'anàlisi i interpretació de les dades mitjançant la lectura d'articles científics, llibres, informes, etc.

Per últim, considerem que tant en marc teòric com el marc aplicatiu són contribucions interessants en referència a la pedagogia preventiva sobre la mort en l'àmbit de l'Educació Primària. Fins l'actualitat, s'han realitzat pocs estudis en referència a la pedagogia preventiva sobre la mort i, menys encara, focalitzada a l'etapa d'Educació Primària.

6.5.-Propostes i orientacions per al disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort

Tal i com hem comentat al llarg del document, s'han realitzat unes orientacions i propostes per al disseny d'un programa pedagògic preventiu per a l'etapa d'Educació Primària. Per tal de fer-ho, s'ha tingut en compte el marc teòric dels primers capítols i el buidatge, anàlisi de dades i triangulació de les mateixes. D'aquesta forma, l'objectiu general de les propostes i orientacions per al disseny d'un programa preventiu sobre la mort és:

- Oferir orientacions pedagògiques als docents per tal d'implementar un programa pedagògic preventiu sobre la mort.

A més, les propostes i orientacions s'han validat per 5 jutges:

- 1 expert en pedagogia de la mort
- 2 experts en pedagogia
- 1 mestre en actiu de la ciutat de Lleida
- 1 estudiant de 4t de grau en educació Primària de la UdL

El resultat extret preveu que el disseny d'un programa preventiu sobre la mort seria viable, atès que el 100% dels jutges confirma que el grau d'importància d'un programa d'aquestes característiques és elevat. Per tant, les propostes i orientacions oferides poden ser útils pels professionals de l'educació que vulguin dissenyar un programa pedagògic preventiu sobre la mort, igual o similar al de *"Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius"*.

6.5.1.-Títol i justificació

Segons els decrets 142/2007 i 119/2015 de la Generalitat de Catalunya, en cada cicle d'Educació Primària s'ha de dur a terme, com a mínim, *"un treball o projecte interdisciplinar de caire competencial sobre un aspecte de la realitat, amb activitats que requereixin l'aplicació de coneixements de diverses àrees"*. En aquest sentit, apostem per la realització del projecte interdisciplinar *"Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius"*, emprant com a eix transversal la finitud dels éssers vius, on l'eix principal és la mort. Així, el contingut de la mort seria ensenyat de forma preventiva al fet tràgic.

6.5.2.-Durada i distribució temporal

Aquest programa va dirigit a tots els alumnes des de primer fins a sisè d'Educació Primària, realitzant diverses accions de forma trimestral i al llarg de tot un curs escolar.

6.5.3.-Objectius

Objectiu general: Normalitzar el concepte de mort i totes les conseqüències que comporta de caire biològic, sociològic i emocional.

Objectiu específics:

- Preparar els alumnes per afrontar futures morts, pèrdues i fracassos.
- Propiciar l'expressió de les emocions.
- Potenciar el "carpe diem" com a filosofia de vida.

Partint d'aquest objectiu de caire general, cada centre educatiu i/o docent hauria d'adoptar i adaptar els objectius específics en funció de la realitat de l'escola: diversitat de l'alumnat, possibilitat de recursos, etc.

6.5.4.-Línia de centre

Per tal de dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort de forma real i transversal cal que aquesta temàtica formi part del Projecte Educatiu de Centre (PEC). Tot i que el currículum d'Educació Primària no contempli l'ensenyament de la mort com quelcom vertebrador de la resta de continguts, aquesta temàtica es pot abordar des d'ells documents de centre abans esmentats.. El PEC ha d'haver estat aprovat per la direcció del centre amb l'informe previ del consell escolar pel consell escolar i, per tant, les famílies han d'estar d'acord en l'abordatge pedagògic preventiu de la finitud humana. En aquest sentit, esdevindrà important que el claustre de cada centre educatiu debati la inclusió de la mort, la metodologia que s'emprarà, els continguts que es treballaran, etc., dins del PEC de l'escola. Per tant, és de vital importància que les famílies tinguin tota la informació sobre la temàtica per tal que col·laborin amb els docents en la pedagogia preventiva sobre al mort. Un exemple clar per començar, és aprofitar la reunió inicial de cada curs per tal d'informar a les mares i els pares. És de vital importància poder comptar amb la col·laboració de les famílies amb temàtiques considerades socialment tabú.

6.5.5.-Formació en pedagogia preventiva sobre la mort

Per tal de dur a terme un projecte en pedagogia preventiva sobre la mort, és del tot essencial que els mestres que es disposin a fer-la tinguin una formació en aquest àmbit. En cas contrari, es pot caure en l'error de la improvisació, en el sorgiment de les pròpies pors (explicitació de la por del mestre vers la por, arribant a dramatitzar el fet davant els infants) o de dols passats no superats.

Per tot l'esmentat, cal dur a terme una formació, ja sigui universitària (postgraus en acompanyament al dol), cursos de formació contínua (de forma voluntària o obligatòria) o

assistència a seminaris, jornades o tallers. Emperò, cal apostar per la formació en pedagogia preventiva sobre la mort des del centre, donant peu a la reflexió de tota la comunitat educativa i seguint una mateixa línia d'actuació.

6.5.6.-Treball previ per part del docent

Tal i com s'ha anat desenvolupant al llarg del present estudi, la mort és un tabú social i educatiu que impera actualment. Per aquest motiu, poden haver centres educatius i docents que no se sentin còmodes per posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort. Per aquest motiu, si una escola no ho posa en pràctica, però sí que hi ha algun/s docent/s que ho vulguin fer a les seves aules, caldrà aquests informin al claustre de les accions que duran a terme, així com la seva justificació, els objectius, la metodologia i l'avaluació. D'aquesta forma, el procés que s'haurà de seguir és el següent per implementar una pedagogia preventiva sobre la mort és el següent:

- Informar i demanar el vistiplau de l'equip directiu.
- Informar de l'acció educativa que es vol fer al claustre, compartint la justificació, els objectius, la metodologia i l'avaluació que es durà a terme.
- Informar, consensuar i pactar el treball que es farà a l'aula i que es realitzarà amb les famílies dels alumnes (veure subapartat 6.2.1).
- Conèixer els conceptes de mort, dol i la seva metodologia d'E/A amb infants.
- Programar les activitats a realitzar dins del PEC del centre educatiu.
- Aplicar les tasques programades a l'aula.
- Avaluar les activitats i el procés de maduració dels infants.
- Reflexionar sobre la implementació i l'evolució de les sessions per tal d'anar-ho adegant i adaptant a les necessitats dels infants.

Alhora, ja hem esmentat que la figura educativa ideal per posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort és, en primer lloc, el tutor (atès que és qui coneix millor els infants) i, en segon lloc, el psicopedagog o orientador del centre. Emperò, abans de dur a terme aquest tipus de pedagogia, caldrà que el professional de l'educació faci un treball previ (veure subapartat 2.3.1), tal que s'ha de creure l'acció que farà i ha d'estar segur emocionalment. Cal recordar que el 93% de la informació la transmetem en comunicació no-verbal i si no ens creiem i fem amb seguretat allò que realitzem, es notarà amb la resta de professorat, les famílies i els alumnes.

6.5.7.-Reunió informativa amb les famílies dels alumnes

Abans de realitzar la reunió informativa a les famílies dels alumnes als quals anirà dirigit el programa pedagògic preventiu sobre la finitud dels éssers vius, és necessari anticipar la resposta que hem de donar. D'aquesta manera, no es transmetrà la sensació d'improvisació

o de no controlar la situació. Si ens exposem a aquestes sensacions, podem rebre una resposta negativa per part dels pares i, per tant, dificultaria la realització del programa pedagògic amb els seus fills.

A més, es facilitarà a les famílies un paper informatiu o circular, en la qual s'explicarà el programa pedagògic preventiu sobre la mort i el dol, la seva justificació i els seus beneficis terapèutics i la necessitat pedagògica. Caldrà que, conjuntament, mestres i famílies, prenguin consciència de la tasca conjunta de l'educació per a la mort per tal d'ensenyar-los a viure responsablement. Mitjançant totes aquestes accions, pretenem incentivar la participació de les famílies en les accions pedagògiques de l'escola; en aquest cas, en el programa pedagògic sobre la mort. Emperò, caldrà explicar i treballar molt bé amb ells els objectius i els beneficis de tot plegat. Cal recordar que la família és el primer agent socialitzador i educatiu dels infants i, per tant, exerceixen una gran influència en les actituds i pensaments dels seus fills.

Ahora, especificarem a les famílies, que es pretén seguir unes pautes comunes entre mestres, el psicopedagog i les famílies: coordinació, coherència, sinceritat, fluïdesa, objectivitat, expressió i escolta activa, respecte, generositat i atenció permanent.

6.5.8.-Projectes i unitats didàctiques

Tal i com s'ha esmentat anteriorment, es suggereix dur a terme un projecte i no una unitat didàctica, atès que la pedagogia preventiva sobre la mort abasta molts àmbits del coneixement (medi social i natural, matemàtiques, religió, valors socials i cívics, etc.), fet que possibiliten els projectes.

Dins dels projectes es podrien abastar des d'accions de la vida quotidiana (visites al cementiri, als boscos, etc.) com d'altres assignatures (medi social, català, mendi natural, etc.), esdevenint així un projecte transversal i radical de la resta de temàtiques educatives.

6.5.9.-Metodologia

El projecte pedagògic preventiu "*Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius*" es podrà realitzar en internivells i entre cicles. És a dir, es barrejaran alumnes de primer amb segon; tercer amb quart i cinquè amb sisè. A més, al final del curs, els alumnes podran realitzar una fira de la mort, en la qual participaran els alumnes de tots els cursos i es realitzarà l'acompanyament lector amb contes on aparegui el contingut de la mort. Durant la implementació del programa pedagògic preventiu sobre la finitud dels éssers vius s'emprarà una metodologia dialèctica on seran els propis alumnes els qui construiran el seu aprenentatge.

En primer lloc, pel que fa a la metodologia dialèctica cal dir que s'aplica en àmbits formals i informals, parteix dels continguts i objectius del currículum, es fonamenta en principis com la formació activa basada en l'experiència i precisa d'una gran coordinació entre els professionals dels centres educatius en tant que s'empra la pedagogia de la mort com a eix interdisciplinar o transdisciplinar. A més, afavoreix el desenvolupament de competències bàsiques, habilitats i l'educació en valors i, per últim, facilita el desenvolupament de la resiliència en els alumnes.

Ahora, la majoria de moments s'emprarà una metodologia cooperativa i emprant, tal i com hem esmentat, el diàleg com a vehicle per transmetre el coneixement. A més, caldrà tenir en compte els següents factors metodològics a l'hora de parlar de la mort amb els infants:

- Expressar-se amb sinceritat.
- Escoltar activament els infants: què els interessa i què els preocupa.
- Conèixer el camí del dol, les reaccions dels infants (tenint en compte les edats, els factors psicològics i socials).
- Adequant la informació al nivell de comprensió dels infants.
- Creant i mantenint un clima de silenci, confort i confiança.
- Aportant-los seguretat.
- Donar temps a la reflexió i donar espai a les preguntes i els dubtes.
- Respondre de forma calmada, breu i sense emprar eufemismes.
- Comprovar contínuament si s'ha entès allò que s'ha explicat mitjançant preguntes, dibuixos, etc.
- Explicar els rituals funeraris i d'acomiadament de forma normalitzada.
- Manifestar les diferents emocions que provoca la mort com un fet normalitzat; sense amagar-ho.
- Aprofitar els exemples i fets que proporciona la vida quotidiana.
- Emprar diferents recursos: contes, imatges, vídeos.

Cal afegir que serà important que en les primeres sessions, es dugui a terme en tots els nivells, una pluja d'idees per tal de saber els coneixements previs de l'alumnat. Així, es podrà treballar a partir de la base que proposa el mateix infant, permetent, així, que se situï més fàcilment en l'aprenentatge.

Tal i com hem anat comentant fins ara, el programa que hem dissenyat serveix, entre d'altres arguments, per evitar la improvisació davant de fets que poden ser tabú; com en aquest cas, la mort. Per aquest motiu la metodologia dialèctica que s'emprarà i el programa pedagògic, requeriran una planificació, una execució i una avaluació.

Ahora, i entenent que al llarg de l'Educació Primària es pretén que els alumnes de forma competencial, en el nostre cas es suggereix seguir la mateixa línia d'aprenentatge. Per tant, mitjançant un projecte preventiu sobre la mort enfocat de manera competencial, les competències bàsiques a desenvolupar mitjançant una pedagogia preventiva sobre la mort (tot i que es continuaran assolint al llarg de la vida) són:

- Competència comunicativa, lingüística i audiovisual.
- Competència matemàtica
- Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.
- Competència artística i cultural.
- Competència digital.
- Competència social i ciutadana.
- Competència d'aprendre a aprendre.
- Competència d'autonomia, iniciativa personal i emprenedoria.

6.5.9.1.-Tècniques d'ensenyament i activitats didàctiques

Existeixen diverses eines i estratègies per dur a terme la prevenció sobre la mort i el dol infantil i juvenil. A més, cal dir que moltes de les activitats proposades de caire pal·liatiu (posterior a la mort), poden emprar-se abans que succeeixi. D'aquesta manera i entenent que, tal i com hem anat exposant en apartats anteriors, cal tenir en compte l'estadi evolutiu dels infants i adolescents, disposem de més recursos pedagògics. És a dir, si d'un principi es podia creure que no existien suficients eines i estratègies per fer una pedagogia preventiva sobre la mort, ara hem de trencar aquesta dicotomia. Per tant, si adaptem les activitats, podem emprar els recursos que es proposen a continuació (Cortina i Herrán, 2011):

- Racons de joc o d'activitat: racons de metges, racó de Frankenstein, racó dels animals extingits, racó de les pors, etc.
- Centres d'interès: la neu (els riscos que comporta), la tardor (mort de les fulles i la vida latent), un acte terrorista, etc.
- Petites investigacions: "Quant viu un caragol, un peix, una flor, una persona, etc.?"
- Projectes de vida a la natura: activitats de reciclatge, reconstrucció ambiental, primers auxiliis, supervivència, etc.
- Immersions o projectes temàtics: sobre espècies en perill d'extinció o "hi ha vida a l'espai?".
- Tallers de tècniques: de cuina, de rebesavis (imaginar què va passar o preguntar als familiars i plasmar-ho en un mural de la línia del temps), de jocs tradicionals renovats, de flors i joies naturals, d'olors, de titelles, de reciclatge, etc.
- Tallers globalitzats: de teatre, de contes (annex 4) i lectures dramatitzades, transcultural (diverses formes d'entendre la mort des de les tradicions culturals), de fotografies antigues, educació vial, etc. Cal dir que la persona que llegeix el conte, en el cas de l'adult, ha de tenir en compte que no llegeix un relat qualsevol. Caldrà captar emocionalment la història per tal de transmetre-la als infants (Esquerda i Agustí, 2010).
- Taller cooperatiu: periòdic on la mort no se negui.
- Metàfores i analogies: sortides i excursions que incloguin un vista a un pont significatiu (derrocar ponts).

- Festes: tradicionals (dia de Tots Sants, l'enterrament de la sardina, dia dels drets dels infants, etc.).
- Homenatges i dies virtuals per a les segones oportunitats: "Què hagués succeït si no s'hagués llançat la primera bomba atòmica, si descongelessin un humà congelat, es clonés un mamut, etc.". Fer homenatges sobre Hiroshima, Nagasaki, Iraq, morts per terrorisme, etc.
- Entrevistes públiques col·lectives: el metge d'un company/a, a algun nen/a que hagi superat una malaltia greu, un enterrador, etc.
- Pluja d'idees sobre el concepte de mort i el dol: cada alumne o per grups han de plantejar dubtes sobre les dues coses per tal de fer un debat.
- Narratives: cartes d'acomiadament a la persona estimada que va morir o a una emoció o pensament que l'infant o jove consideri rellevant en aquell moment, confecció d'un diari de les seves vivències enfront la mort i el dol.
- Treballs amb poemes i metàfores sobre la mort.

Emperò, cal recordar que cada infant és únic i, per tant, caldrà anar adaptant les respostes que donem tot tenint en compte les seves necessitats. A més, en el moment que preguntin quelcom, ens hem de qüestionar el motiu pel qual ho pregunta i quins sentiments s'amaguen darrere.

6.5.10.-Recursos materials

El material necessari per dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort aplicada a l'aula d'EP és el següent:

- Material habitual de l'aula: papers, colors, llapisos, etc.
- Contes (veure annex 2)
- Filmografia (veure annex 3).
- Imatges d'accés lliure.

El material proposat té un caire orientatiu i, per aquest motiu no s'han acotat continguts, metodologia i avaluació. Així, el docent podrà donar l'enfocament que cregui més convenient segons les necessitats del context i de l'alumnat.

6.5.11.-Avaluació

Per últim, en l'avaluació cal dir que serà un procés complex, atès que el programa pedagògic sobre la mort es basa en la reflexió. Alhora, es difícil avaluar l'objectiu final, ja que caldria veure si els alumnes han adquirit les estratègies proposades i ensenyades en futurs processos de dol. Emperò, proposem l'actitud, el nivell participatiu i el grau d'adquisició de coneixements de cada alumne. Per aquest motiu, proposem l'observació i el

recull d'evidències per part del docent com a instruments d'avaluació. Una possible rúbrica d'observació directa podria ser la següent (veure taula 80):

Taula 81. Exemple de rúbrica d'avaluació

Aspecte	No assolit (4)	Assoleix satisfactòriament (5)	Assoleix satisfactòriament (6)	Assoleix notablement (7-8)	Assoleix excel·letment (9-10)
Observació directa	No respon bé a cap pregunta o molt poques. No entén els continguts treballats.	Quasi no respon bé a les preguntes. Li costen els continguts treballats.	Respon bé a la majoria de preguntes. entén la majoria de continguts treballats.	Respon molt bé a totes les preguntes i entén força béels continguts treballats.	Respon molt bé a totes les preguntes. Entén molt bé els continguts treballats.

Elaboració pròpia.

Tot plegat ho proposem des de la visió d'una avaluació contínua (al llarg de tot el procés d'aprenentatge), formativa (les decisions les pren fonamentalment el docent) i formadora (les decisions les pren fonamentalment l'alumne). Per tant, es recomana que l'avaluació la dugui a terme el docent, tot i que l'alumne també hi ha de tenir veu. Per tant, l'avaluació ha de seguir els següents principis (Departament d'Ensenyament, 2017):

- Compartir amb l'alumnat els objectius d'aprenentatge i els criteris d'avaluació.
- Oferir una estructura de les sessions.
- Donar temps perquè l'alumnat desenvolupi les tasques necessàries per resoldre les activitats.
- Incentivar a l'alumnat a formular bones preguntes.
- Potenciar la discussió i la posada en comú per ajudar a l'autorregulació.
- Promoure l'autoavaluació i la coavaluació.
- Dedicar temps a recapitular el temari realitzat per comprovar els aprenentatges.
- Dissenyar activitats contextualitzats i funcionals.
- Fer un retorn de resultats individualitzat.

6.5.12.-Procés d'adopció del programa

Per tal d'implementar un programa pedagògic preventiu tenint en compte les orientacions esmentades, caldria primer que s'aprovés a nivell de centre. Cal que la direcció del centre, juntament amb el consell de pares, aprovin la decisió d'implementar dins del PEC de l'escola un programa d'aquestes característiques.

Tanmateix, es recomana fer una reunió informativa de forma prèvia al consell de pares, per tal de donar-los-hi informació de la importància d'una pedagogia preventiva sobre la mort i

la posada en pràctica de la mateixa. En aquest sentit, podria assistir a la reunió per fer una xerrada un professional de la pedagogia de la mort o un mestre que hagi implementat un programa amb característiques similars. Si no es fes aquesta reunió informativa, podria succeir que tal i com hem esmentat al llarg del marc teòric i de l'anàlisi de resultats, les famílies, els mestres o la mateixa direcció es neguin a dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort pel tabú que pateix la mateixa en la nostra societat i en l'àmbit professional i pedagògic.

Una vegada s'hagi aprovat la implementació d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort com "*Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius*", caldria que tot el professorat implicat es formés en aquesta pedagogia. Per tant, es proposa fer una formació a nivell de centre.

Seguidament, caldria incloure el programa pedagògic dins del PEC del centre, atès que seria un projecte transversal de tota la primària. A partir d'aquí, i de forma progressiva caldria seleccionar els continguts, els objectius i les competències a treballar de forma paulatina en tots els cursos, adaptant, així, els elements que es considerin adients tenint en compte el nivell maduratiu i evolutiu dels alumnes.

A partir del punt anterior, caldria anar posant en pràctica la programació referent al projecte referent a la pedagogia preventiva sobre la mort, tot anant reflexionant sobre la pràctica real i avaluant sobre els beneficis de la pedagogia preventiva sobre la mort.

6.5.13.-Possibles escenaris

Els escenaris en els quals seria possible implementar un programa pedagògic preventiu sobre la mort com el de "*Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius*" podrien ésser les escoles d'Educació Primària de titularitat pública de qualsevol lloc, sobretot de Lleida. En aquest sentit, s'advoca la titularitat pública, atès que el programa és laic, tot i que també es podrien afegir les escoles concertades i privades laiques.

Alhora, es podria adaptar el programa des de l'àmbit religiós, per encabir la resta de centres de cultura religiosa.

Tanmateix, cal afegir que poden existir diverses situacions que poden interferir en l'adopció d'una pedagogia preventiva sobre la mort en un centre educatiu (taula 81).

Taula 82. Dificultats i estratègies de superació en la implementació d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort

Dificultats	Estratègies de superació
Objectius poc clars o poc concrets	Formular objectius específics, viables i assumibles per la comunitat educativa i que responguin a les seves necessitats i motivacions.

	Formular objectius pensant en la millora del centre escolar.
Falta de lideratge o manca d'interès per part de la direcció	<p>Fer accions formatives i de sensibilització de les direccions escolars, on s'exposin les avantatges i millores que suposarà la implementació d'una pedagogia preventiva sobre la mort.</p> <p>Dissenyar i formular un marc legal on es recolzi la pedagogia preventiva sobre la mort.</p>
Manca d'interès dels docents	Fer accions formatives i de sensibilització on s'exposin les avantatges i millores que suposarà la implementació d'una pedagogia preventiva sobre la mort.
Manca de personal qualificat	Capacitar el personal amb formació en pedagogia preventiva sobre la mort.
Manca de cultura preventiva	<p>Fer accions formatives i de sensibilització on s'exposin les avantatges i millores abans d'iniciar la posada en pràctica d'una pedagogia preventiva sobre la mort.</p> <p>Introduir la pedagogia preventiva sobre la mort com un contingut transversal i radical del currículum escolar.</p> <p>Afegir actuacions de formació en el pla de formació del centre escolar.</p>
Manca o insuficiència d'implicació i participació de la comunitat educativa	<p>Demandar la col·laboració dels docent, alumnes i famílies per tal que s'impliquin en el funcionament diari del centre.</p> <p>Crear fòrums de consulta i discussió per alumnes, docents i famílies.</p>
Manca de temps	<p>Proposar objectius concrets i assumibles.</p> <p>Temporalitzar accions tenint en compte les possibilitats del centre educatiu.</p> <p>Caldria reservar temps i espais per la planificació i desenvolupament de les accions.</p>
Manca o insuficiència de recursos econòmics	<p>Programar i ajustar accions assumibles amb els recursos existents.</p> <p>Planificar la forma d'aconseguir recursos econòmics</p>

	per desenvolupar el programa pedagògic preventiu sobre la mort, tot realitzant una futura projecció de futures necessitats econòmiques.
Disseny del pla (no la seva aplicació)	<p>S'hauria de fer i incloure la declaració de compromís en adoptar el programa pedagògic preventiu sobre la mort en pro de la millora educativa dels educands.</p> <p>Programar accions assumibles amb els recursos existents.</p> <p>Alhora, caldria programar accions a curt, mitjà i llarg plaç per tal d'incloure-les en el pla anual, mentre es valora i avalua el grau d'acompliment.</p>
Incertesa de resultats	<p>Caldrà exposar durant els claustres i els consells escolar, el procés d'adopció del programa pedagògic preventiu sobre la mort.</p> <p>A més, també es podria compartir la informació amb altres centres educatius on apliquin un programa similar o tinguin la iniciativa d'aplicar-lo.</p>

Elaboració pròpia.

6.6.-Limitacions i línies futures

Començant per les **limitacions**, estem d'acord en que tal i com apunta Pedrero i Leiva (2011), la pedagogia per a la mort caldria abordar-la en totes les etapes educatives: des d'infantil fins la universitat (essent coherent amb les carreres docents). En aquest últim, la formació rebuda des de la Universitat de Lleida es percep insuficient, atès que els futurs mestres que estaven cursant 4t de carrera en el moment de recollir les dades, no se sentien capaços de posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort. Molts dels estudiants entrevistats i enquestats afirmen el desconeixement de l'existència del tema fins que ha arribat aquesta investigació a les seves mans.

Herrán i Cortina (2009, 2011), suggereixen la planificació als centres d'un "període de dol" i, afegim, una pedagogia preventiva sobre la mort. La implementació d'una pedagogia preventiva sobre la mort és gairebé nul·la en l'àmbit estudiat (escoles de titularitat pública de Lleida) pel desconeixement de la temàtica, la por sobre la mateixa i la poca formació del professorat. Alhora, cal afegir la variable estranya que només 12 dels 24 centres educatius d'Educació Primària han volgut participar en el present estudi. Els altres 12 han al·legat no sentir-se còmodes amb el tema (tabú social i professional de la mort), no estar-hi d'acord en un estudi sobre la pedagogia preventiva sobre la mort o el poc temps que disposa el professorat per participar en recerques. El tabú social i professional que viu la mort ha sigut al llarg de tota la investigació una gran limitació, atès que s'ha reduït molt el nombre de participants de l'estudi.

Una altra limitació del present estudi és que caldria dissenyar el programa pedagògic preventiu sobre la mort. D'aquesta forma els mestres tindrien a l'abast un programa complet per tal d'iniciar la implementació d'una pedagogia preventiva sobre la mort. Aquest programa, tal i com s'ha anat esmentant, hauria de ser suficientment adaptable per tal d'amotllar-se a les necessitats, característiques i interessos dels diferents centres educatius.

Cal afegir, que el programa pedagògic preventiu sobre la mort hauria de contenir l'apartat de competències bàsiques i específiques del currículum escolar actual, atès que les diverses fonts documentals consultades (tant projectes com unitats didàctiques) tenen aquesta mancança.

Pel que fa a les **línies futures** d'aquesta recerca, cal fer projeccions del futur del problema que ens aborda, les demandes i la satisfacció dels usuaris objecte d'estudi i, si es pot, de la extrapolació de resultats.

Aquesta investigació possibilita estudis futurs, fent comparativa amb altres escenaris escolars i universitaris, ja sigui en altres ciutats, comunitats autònomes o països. Seria interessant fer una contrastació de resultats tenint en compte les diferents cultures existents i el seu pensament vers la mort.

El disseny i posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort com el de "Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius" podria ésser una futura investigació-acció per contrastar les opinions i accions (com afronten futurs dols, si es redueixen els dols patològics, com afronten el sentit de la vida, etc.) d'alumnes i mestres que han rebut una formació en aquest tipus de pedagogia.

Per últim, la carència en el sistema educatiu de la pedagogia preventiva sobre la mort ha impedit trobar una clara evidència sobre el perfil en competència professional que ha de tenir un mestre que posa en pràctica una pedagogia com la que ens ocupa. Per aquest motiu, esdevindria interessant conèixer la formació que ha de rebre un professional de l'educació, el tipus de pràctiques educatives que mplementa, les habilitats, els continguts i les actituds que té per tal de dissenyar el perfil competencial que hem esmentat.

Referències bibliogràfiques

Referències bibliogràfiques

- Agencia Reforma (2014). *Origen y significado del Día de Muertos*. Dallas: Al Día Dallas. Recuperat de: <http://www.aldiadallas.com/2014/10/31/significado-de-la-celebracion-del-dia-de-muertos-e/>
- Alcoberro, R. (2014). *Nietzsche; la vida como problema*. Girona: Filosofia i pensament. Recuperat de: www.alcoberro.info/pdf/nietzsche18.pdf
- Alva Santos, A. (2013). *Análisis de los datos e interpretación de los resultados*. Perú: IHMC Public Cmaps. Recuperat de: http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1177276899217_1477413697_5143/analisdatosinterpretacion1.pdf
- Alvarado, M; García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202
- Álvarez Carneros, P. (2017). *La teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner*. Barcelona: Psicología y Mente. Recuperat de: <https://psicologiymente.net/desarrollo/teoria-ecologica-bronfenbrenner>
- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educación*, 10, 23-50
- American Psychiatric Association (2000). *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson
- Angouri, Jo. 2010. Quantitative, Qualitative or Both? Combining Methods in Linguistic Research. En Lia Litosseliti, (ed.). *Research methods in linguistics*. Londres: Continuum, pp. 29-48.
- Aparicio, A.; Palacios, W.D.; Martínez, A.M.; Ángel, I.; Verduzco, C.; Retona, E. (2014). *El cuestionario*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperat de: [https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Cuestionario_\(trab\).pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Cuestionario_(trab).pdf)
- Aracil, L. V. (1998). *La mort humana*. Barcelona: Empúries
- Aradilla, A. (2004). La muerte una pedagogía emocional. *MONITOR EDUCADOR*, 104, 13-16
- Arandia, M.; Alonso-Olea, M.J.; Martínez-Domínguez, I. (2010). La metodología didáctica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, 309-329
- Ariés, P. (2000). *Historia de la muerte en occidente: desde la edad media hasta nuestros días*. Madrid: Acantilado
- Armengol Asparó, C. (2000). La innovació i el canvi de cultura o canvi de cultura i innovació. Què va ser primer? *EDUCAR*, 27, 151-179
- Arnaiz, V. (2007). Algunes bases per a una pedagogia del temps. *Guix d'Infantil*, 37, 5-12

- Arnaiz, V. (abril de 2003c). Diez propuestas para una pedagogía de la muerte. *Aula de infantil*, 12, 1-3
- Arnaiz, V. (junio de 2003a). ¿Podemos hablar de la muerte en la escuela y en el instituto? *Aula de Innovación Educativa*, 122, 36
- Arnaiz, V. (junio de 2003b). Pensar, hablar de la muerte y comprometerse con la vida. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 37-38
- Arnaiz, V. (junio de 2003d). Diez propuestas para una pedagogía de la muerte. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 59-61
- Arnal Gil, J.I.; Etxaniz, X.; López Aseni, J.M. (2014). Estratègies para desmitificar la muerte a través del álbum infantil y el libro y el libro ilustrado infantil, *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 12, 7-17
- Asensi, J. (2012). Pedagogía de la muerte a través del cine. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 13, 218-220
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D.; Fianesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- Bacci, P. (2014). La muerte y el duelo en la hipermodernidad. *Querencia*, 13, 1-5
- Badia, M. (2015). *T'ho prometo*. *Guia didàctica*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Recuperat de: http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0046/46ad93ca-b07b-45a4-9ab4-a9d5104ff297/t_ho_prometo_inicial_guia_didactica.pdf
- Ballester, O. (2012). Talleres de duelo. Escuchar y sentir. *Revista Adiós*, 95, 15-20
- Baltar, F.; Gentile, N. (2012). Métodos mixtos para el estudio de las decisiones estratégicas. *Global Conference on Bussiness and Finance Proceedings*, 7(1), 1060-1071
- Barbera, G. (2006). El problema de la muerte como dimensión antropológica (según el pensamiento de Edgar Morin). *Revista Ciencias de la Educación*, 2(28), 205-225
- Barros, M.C.; Ison, M.S. (2002). Conductas Problemas Infantiles: Indicadores Evolutivos y Emocionales en el Dibujo de la Figura Humana. *Revista Internacional de Psicología*, 36(1), 279-298
- Baum, H. (2003). *¿Está la abuelita en el cielo? Cómo tratar la ausencia y la tristeza con los niños*. Madrid: Espasa Libros, S.L.U.
- Bauman, Z. (2006). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis. Practical strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Benach, E.; Pueyo, M. (2013). *Morta certa, hora incerta*. Lleida: Pagès Editors

- Benlloch, M.J.; Vazquez, V.; Boluda, J.; Garcia Bataller, E. (2015) APS como metodologia para trabajar la muerte y el duelo en futuros educadores. Dins de *Pedagogía ante la muerte. Reflexiones e interpretacions en perspectives històrica y filosòfica*, 21-27
- Bergeson, C.A. (2012). *Supporting children's grief after a death: a guide for school psychologists*. (Treball de final de màster). Brigham Young University, Provo, Utah
- Bermejo, C.J. (2003). *La muerte enseña a vivir. Vivir sanamente el duelo*. Madrid: San Pablo
- Bernabé, A. (1995). Tendencias recientes en el estudio del Orfismo. *Ilu, Revista de ciencias de las religiones*, 1, 22-32
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagògica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25
- Bisquerra, R. (2014). *Competències emocionals*. Barcelona: Rafael Bisquerra. Recuperat de: <http://www.rafaelbisquerra.com/ca/component/content/category/118-competencies-emocionals.html>
- Bisquerra, R. (2014). *El modelo de Goleman. Inteligencia Emocional – Daniel Goleman*. Barcelona: Rafael Bisquerra. Recuperat de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/modelo-de-goleman.html>
- Bisquerra, R. (2014). *La Inteligencia Emocional según Salovey y Mayer*. Barcelona: Rafael Bisquerra. Recuperat de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/inteligencia-emocional-segun-salovey-mayer.html>
- Bloch, S. i Saint Mars, D. (1998). *S'ha mort l'avi*. Barcelona: La Galera
- Bosch, I. (2003). Carpeta sobre la muerte. *Aula de Infantil*, 12, 1-2
- Bosch, I.; Arnaiz, V. (2007). La línea del temps. *Guix d'Infantil*, 37, 16-18
- Bowie, L. (2000). Is there a place for death education in the primary curriculum? *Pastoral Care*, 18, 22-26
- Bowlby J. (1998a). *El aferrament y la pèrdua - 1: L'aferrament*. Barcelona: Paidós
- Bowlby, J. (1998b). *El aferrament y la pèrdua - 2: La separación*. Barcelona: Paidós
- Bradshaw, J. (1972). The concept of social need. *New Society*, 30, 640-643
- Bravo, S.; Herrán, A.; Freire, V.; González, I.; Navarro, J. (1998). La "Educación para la muerte" como tema transversal de transversales. Consideraciones para la Educación Infantil. Dins de *Congreso de Madrid*, 1-14

- Brower, N.; Peart, K. (2010). *The death experience: helping parents understand childhood grief*. Utah: Families and communities. Recuperat de: http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1140&context=extension_curall
- Brown, J.A.; Jimerson, S.R. (2017). *Supporting bereaved students at school*. Nova York: Oxford University Press
- Buquet i Duran, X.; Valverde Vila, E. (2004). *Aprendre a morir. Vivències a la vora de la mort*. Girona: Edicions a Petició, S.L.
- Cabrera, J. (2009). Creatividad hoy. Una evolución hacia mayores niveles de conciencia y complejidad. *Revista Educacion y futuro*, 21, 15-42
- Cabrero, J.; Martínez, M.R. (1996). El debate investigación cualitativa frente a investigación cuantitativa. *Enfermería clínica*, 6(5), 212-217
- Calvetto, S. (2015). Moriré o sopravvivere. Pedagogie del limiten ella societa di massa. Dins de *Pedagogia ante la muerte. Reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica*, 37-41
- Campillo Ruiz, E.; Ruiz Arriaza, J. (2017). Educar para la muerte a través de la didáctica de la literatura. *Publicaciones didácticas*, 82, 648-653
- Camps, C.; Sánchez, P. T (2007). *Duelo en oncología*. Madrid: Sociedad Española de Oncología Médica
- Cantero, M.F. (2013). La Educación para la Muerte. Un reto formativo para la sociedad actual. *Psicogente*, 16(30), 424-438
- Carmelo, A. (2000). *Deixa'm plorar. Un suport en la pèrdua*. Barcelona: Tarannà Edicions
- Carmelo, A. (2000). *Deixa'm plorar. Un suport en la pèrdua*. Barcelona: Tarannà Edicions
- Carmelo, A. (2006). *Ets dins del meu cor. Un espai en el dol*. Barcelona: Tarannà Edicions
- Carmelo, A. i Comas, L. (2014). *¿Existe la muerte? Ciencia, vida y trascendencia*. Barcelona: Plataforma Editorial
- Carreras Saura, M.A. (2017). La literatura com a recurs. *Perspectiva Escolar*, 393, 48-50
- Carreras Saura, M.A.; Hidalgo, Villarroja, N. (2017). Permet el currículum reflexionar a l'aula sobre la mort? *Perspectiva Escolar*, 393, 16-20
- Carrillo, M.; Leyva-Moral, J.M.; Medina, J.M. (2011). El análisis de los datos cualitativos: un proceso complejo. *Índex de Enfermería*, 20(1), 96-100
- Casas, J.; Repullo, J.R.; Donado, J. (2003a). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria*, 31(8), 527-530
- Casas, J.; Repullo, J.R.; Donado, J. (2003b). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (II). *Aten Primaria*, 31(8), 531-538

- Castañer, M.; Camerino, O.; Anguera, M.T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112(2), 31-36
- Castelló, A. (2002). *La inteligencia en acción*. Barcelona: Masson
- Castelló, A. (2014). *Cerebro, mente humana, cognición y conducta*. Barcelona: Viguera
- Castro, A.; Chinchilla, M. (1997). *Per una pedagogia de la finitud i de l'esperança*. Barcelona: Institut Borja de Bioètica
- Departament de Cultura (2011). TERMCAT, Centre de terminologia. Diccionari d'educació. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperat de: <http://www.termcat.cat/ca/>
- Cathcart, T.; Klein, D. (2012). *Heidegger y un hipopótamo van al cielo. La vida, la muerte y el más allá estudiados con filosofía y mucho humor*. Barcelona: Editorial Planeta
- Chan, E. (2015). From fear of death to management of life: inspirations from the life and death education. *Asia Pacific Institute of Ageing Studies*, 6, 11-12
- Chau, L. Y.; Cheung, W.S.; Ho, S.M.Y. (2018). Change in death metaphors among university students in Hong Kong from 2004 to 2016. *Death Studies*, 1, 1-9
- Chiva Sanchís, I.; Ramos Santana, G. (2015). Diseño y validación de una escala para evaluar las estrategias de gestión e intervención docente en Educación Primaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-24
- Cobo Medina, C. (2000). *Los tópicos de la muerte. La gran negación*. Madrid: Ediciones Libertarias
- Cobo Medina, C. (2001). *Ars Moriendi. Vivir hasta el final (de cómo se afronta la muerte anticipada)*. Madrid: Ediciones Díaz Santos, S.A.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la Muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 1-15
- Colomo, E.; Cívico, A. (2018). La necesidad de formación del profesorado en pedagogía de la muerte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 83-94
- Colomo, E.; Gabarda, V.; Motos, P. (2018). Pedagogía de la muerte: estudio sobre la ansiedad ante la muerte en profesionales de la educación. *INNOEDUCA: International journal of technology and educational innovation*, 4(1), 62-70
- Colomo, E.; De Oña, J. M. (2014). Pedagogía de la Muerte. Las canciones como recurso didáctico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 109-121
- Consejería de Salud de la Junta de Andalucía (2016). *Guía para acompañar a un menor en la pérdida de un ser querido*. Andalucía: Programa de salud infantil y adolescente. Recuperat de: http://si.easp.es/psiaa/wp-content/uploads/2014/07/cuidadores_duelo.pdf
- Corr, C.A. (2016). Teaching about life and living in courses on death and dying. *OMEGA*, 72(2), 174-187

- Cortina, M. (2003a). Educar teniendo en cuenta la muerte. Reflexiones y propuestas metodológicas para la ESO. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 52-58
- Cortina, M. (2003b). Educar teniendo en cuenta la muerte. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 52-58
- Cortina, M. (2003c). *La didáctica de la mort a través del cinema. Una experiència formativa d'investigació-acció participativa*. València: Universitat de València. Recuperat de: <http://www.uv.es/cinemag/didacticapantalla/cortina.pdf>
- Cortina, M.; Herrán, A. (2005). Cine y Educación para la Muerte II. *Making Of. Cuadernos de cine y Educación*, 36, 20-33
- Cortina, M.; Herrán, A. (2011). *Pedagogía de la muerte a través del cine*. Madrid: Editorial Humanitas, S.A.
- Cortina, M.; Herrán, A.; Nolla, A. (2009). Propuestas para anticiparse al duelo. *Cuadernos de Pedagogía*, 388, 68-72
- Csejtei, D.; Juhász, A. (2001). Sobre la concepción de muerte en la filosofía de Nietzsche. *Revista de Filosofía*, 23, 77-94
- Cuadrado, L. (productor) i Manzano, E. (dir.).(2016). *Amb filosofia: la mort* [vídeo]. Espanya: TV3
- Cunill, M.; Serdà, B. C.; Royo, J.; Aymerich, M. (2017). Modelo IDA para la intervención en duelo infantil. *SIGLANTANA. Psicósomàtica y psiquiatria*, 1(1), 6-14
- Darder, P.; Bach, E. (2006). Aportacions para repensar la teoria y la pràctica educatives desde las emociones. *Revista Teoría de la Educación*, 18, 55-84
- Delgado, P.; Ximena, A. (2016). Concepciones de muerte: enfoques, campos temáticos y formación de profesionales. *Revista Tecnè, Episteme y Didaxis: TED*, 9, 1738-1746
- De La Cruz, M. A. (2002). *Planteamiento antiguo: alma y cuerpo*. Madrid: Platea. Recuperat de: <http://platea.pntic.mec.es/~macruz/mente/cuerpo-mente1.htm>
- De La Cruz, M.A. (2002). *El problema cuerpo-mente: distintos planteamientos*. Madrid: Platea. Recuperat de: <http://platea.pntic.mec.es/~macruz/mente/cmindex.html>
- Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la Educación Primaria, Diari Oficial de Catalunya 6900§15176019 (2015)
- Del Arco, I. (2017). Les escoles com a organitzacions saludables. *Fòrum: Revista d'Organització i Gestió Educativa*, 43, 5-10
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A.; Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Denis, P.B.; Hermida, A.; Huersca, J. (2012). El altar de los muertos: origen y significado. *Revista de divulgación científica y tecnológica de la Universidad Veracruzana*, 15(1), 10-14

Departament d'Ensenyament (2007). *Projecte interdisciplinari*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperat de: <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/primaria/projinterdisciplinari/>

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2009). *Del currículum a les programacions. Una oportunitat per a la reflexió pedagògica a l'educació bàsica*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperat de: http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0086/d1067aa7-e3eb-41fb-9ca2-207b92812814/del_curriculum_a_les_programacions.pdf

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (junio de 2009). *Currículum d'Educació Primària*. Barcelona: Gràfiques Cuscó, S.A.

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2001). *Projecte Educatiu de Centre. Curs 2011-2012*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperat de: <http://www.xtec.cat/centres/e3005297/documents/PEC%20WEB.pdf>

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2017). *Un currículum competencial per a l'educació primària. Un pas més cap a l'assoliment de les competències bàsiques*. Recuperat de: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/a-cop-ull/infografia-curriculum-primaria.pdf>

Derrida, J. (2006). *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós.

Díaz Teba, I. (2004). *I ara, on és? Com ajudar els nens i els adolescents a entendre la mort*. Barcelona: Oxigen Viena

Díez Navarro, M.C. (2011). Tío muerto y tío vivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 412, 22-25

Dirección General de Difusión y Vinculación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (2017). *Museo Nacional de la Muerte*. Méjico: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperat de: <http://museonacionaldelamuerte.uaa.mx/>

Dodd, A.; Guerin, S.; Delaney, S.; Dodd, P. (2017). Complicated grief: knowledge, attitudes, skills and training of mental health professionals. A systematic review. *Patient Education and Counseling*, 100(1), 1-35

Dollenz, E. (2003). *Duelo normal y patológico. Consideracions para el Trabajo en atención primaria de salud*. Chile: Universidad de Santiago de Chile. Recuperat de: <https://es.slideshare.net/MPIAFL/1-duelo-normalypatologicoenaps>

Dolto, F. (2005). *Parlem amb els infants. Com explicar als nens el sentit de la mort, el valor de la vida dins de la societat i el significat de la festa*. Lleida: Pagès Editors

Dolz, A. (2009). El amor y la muerte: una mirada interdisciplinar. *Cuadernos de Pedagogía*, 388, 64-65

- Dulzaides, M.E.; Molina Gómez, A.M.(2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 12(2), 1-4
- Dussel, I.; Southwell, I.(2007). Ante el dolor, ¿qué puede la escuela?. *El monitor*, 12, 1-3
- Eco, H. (2009). *Como se hace una tesis*. Barcelona: GEDISA
- Eguía, J. (1986). El difícil concepto de necesidad. La búsqueda de un principio operativo. Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria, Revista de servicios sociales, 1, 27-28
- Elisabeth Kübler-Ross (1994). *Sobre la muerte y los moribundos*. Barcelona: Grijalbo.
- Elisabeth Kübler-Ross (2011). *Vivir hasta despedirnos*. Barcelona: Luciérnaga.
- Epicur (1982). *Carta d'Epicur a Meneceu*. Barcelona: FiloXarxa. Recuperat de: <http://www.pensament.com/filoxarxa/filoxarxa/Epicur%20Carta%20a%20Meneceu.htm>
- Escuela de Filosofía de la Universidad ARCIS (2002). *Duelo y melancolía de Sigmund Freud*. Chile: Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Recuperat de: <http://es.scribd.com/doc/286994255/Duelo-y-Melancolia-Sigmund-Freud#scribd>
- Espinosa, L. (2010). *El duelo y la exclusión de la muerte hoy*. Argentina: El Psicanalítico. Recuperat de: <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num11/subjetividad-espinosa-el-duelo-y-la-exclusion-de-la-muerte-hoy.php>
- Esquerda, M. i Agustí, A. M. (2010). *El nen i la mort. Acompanyar els infants i adolescents en la pèrdua d'una persona estimada*. Lleida: Pagès Editors
- Estebaranz, E. (1991). El cuestionario como instrumento de recogida de datos cualitativos en estudios etnográficos. Un estudio sobre valores. *Enseñanza*, 8, 165-185
- Expansión (1 de noviembre de 2011). José Guadalupe Posada, el creador de “La Catrina”. *Expansión*. Recuperat de: <http://mexico.cnn.com/entretenimiento/2011/11/01/la-catrina-de-jose-guadalupe-posadas-cumple-101-anos-de-vida>
- Extremera, N.; Fernández Pacheco, P. (2003). La intel·ligència emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116
- Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17
- Fabra, M. L. (2017). La nostra societat i la percepció de la mort. *Perspectiva Escolar*, 393, 12-15
- Feijoo, P., Pardo, A. M. (2003). La escuela: una amiga en el duelo. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 41-45

- Fernández Carballo, R. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2(3), 14-21.
- Fernández Hurtado, I. (2013). *El Joan ha mort. Conte i guía per acompanyar els nens i els adolescents en el dol la comprensió de la mort*. Lleida: Pagès Editors
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca*, 7, 1-13
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca*, 7, 1-13
- Fernando Pascual, L.C. (2005). Educación y comunicación en el Fedón de Platón. *Alpha y Omega* 8(1), 33-63
- Forés, A.; Grané, J. (2008). *La resiliencia, crecer desde la adversidad*. Barcelona: Liberdúplex
- Fortes-Vilaltella, M.; Oriol, X.; Filella, G.; Del Arco, I.; Soldevila, A. (2013). Inteligencia emocional y personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(1), 109-120
- Fox, D.J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Frankl, V. E. (1946). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder
- Fullat, O. (1993). Educación, muerte, sentido. *Enrahonar*, 20, 125-130
- Gabarró, D. (2016a). *Explicar la muerte a niños/as y adolescentes 1/6*. Lleida: Daniel Gabarró. Recuperat de: <http://campus.danielgabarro.com/cursos-para-ninos-y-ninas/explicar-la-muerte-a-ninosas-y-jovenes/explicar-la-muerte-a-ninosas-y-jovenes-1>
- Gabarró, D. (2016b). *Explicar la muerte a niños/as y adolescentes 2/6*. Lleida: Daniel Gabarró. Recuperat de: <http://campus.danielgabarro.com/cursos-para-ninos-y-ninas/explicar-la-muerte-a-ninosas-y-jovenes/explicar-la-muerte-a-ninosas-y-jovenes-2>
- Gabarró, D. (2016c). *Explicar la muerte a niños/as y adolescentes 3/6*. Lleida: Daniel Gabarró. Recuperat de: <http://campus.danielgabarro.com/cursos-para-ninos-y-ninas/explicar-la-muerte-a-ninosas-y-jovenes/explicar-la-muerte-a-ninosas-y-jovenes-3>
- Gabarró, D. (2016d). *Explicar la muerte a niños/as y adolescentes 4/6*. Lleida: Daniel Gabarró. Recuperat de: <http://campus.danielgabarro.com/cursos-para-ninos-y-ninas/explicar-la-muerte-a-ninosas-y-jovenes/explicar-la-muerte-a-ninosas-y-jovenes-4>
- Gabarró, D. (2016e). *Explicar la muerte a niños/as y adolescentes 5/6*. Lleida: Daniel Gabarró. Recuperat de: <http://campus.danielgabarro.com/cursos-para-ninos-y-ninas/explicar-la-muerte-a-ninosas-y-jovenes/explicar-la-muerte-a-ninosas-y-jovenes-5>

- Gabarró, D. (2016f). *Explicar la muerte a niños/as y adolescentes 5/6*. Lleida: Daniel Gabarró. Recuperat de: <http://campus.danielgabarro.com/cursos-para-ninos-y-ninas/explicar-la-muerte-a-ninosas-y-jovenes/explicar-la-muerte-a-ninosas-y-jovenes-6>
- Gabarró, D. (2016g). *Comprender la muerte*. Recuperat de: <http://campus.danielgabarro.com/cursos-autoconocimiento/comprender-la-muerte>
- Gairín, J. (2002). *Perfils professionals i necessitats formatives vinculades a la llicenciatura d'humanitats*. Barcelona : Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya
- Gairín, J.; Armengol Asparó, C.; Muñoz Moreno, J.L. (2010). La innovación educativa en las comunidades autónomas de Cataluña y Aragón. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*,14(1), 215-236
- Gala, F.J.; Lupiani, M.; Raja, R.; Guillén, C.; González Infante, J.M.; Villaverde, M.C.; Alba, I. (2008). Actitudes psicológicas ante la muerte y el duelo. Una revisión conceptual. *Cuadernos de Medicina Forense*, 30, 39-50
- Gao, M.; Slaven, M. (2017). Best practices in children's bereavement: A qualitative analysis of needs and services. *Journal of Pain Management*, 10(1), 119-126
- García Brisach, I.; Calvo, P. (2012). *Guía del duelo en el ámbito escolar*. Vigo: Orientación Compartida. Recuperat de: <http://blogdeceliaorientadora.blogspot.com.es/2015/02/guia-del-duelo-en-el-ambito-escolar.html>
- García Ledesma, R.I.; Mellado, A.; Santillán, L. (2010). Pérdida y duelo infantil: una visión constructivista narrativa. *Alternativas en Psicología*, 5(23), 58-67
- Gardner, H. (2003). *La intel·ligència reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Madrid: Paidós Iberica
- Garriga, B. (2009). *Rock and dol. Una experiència escolar sobre la mort*. Mallorca: Editorial Moll
- Gaudin, P. (2004). *La muerte. Lo que dicen las religiones*. Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A.
- Geddes, H. (2010). *El aferrament en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona: Editorial Graó, S.L.
- Gibson, A.B.; Roberts, P.C.; Buttery, T.J. (1982). *Death Education: a concern for the living*. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation
- Gil-Julià, B.; Bellver, A.; Ballester, R. (2008). Duelo: evaluación, diagnóstico y tratamiento. *Psicooncología*, 5(1), 103-116
- Gill, S.A. (2016). *The predictive relationship between emotional expressiveness and discussing death with children: an exploratory study with online college parents*. (Tesi doctoral). Walden University, Minneapolis, Minnesota

- Giralt, J. (1998). *Valors i felicitat: educar per l'acceptació del fracàs, el sofriment, la pèrdua i la mort*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperat de: <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/199798/memories/JGiralt.pdf>
- Girardi, N.; San Gil, M.; Santillán, S. (2009). ¿Qué piensan los niños acerca de la muerte y qué actitudes toman los adultos frente a esto? *e-Ecleston. Temas de Educación Infantil*, 12(2), 1-7
- Gobierno de México (2016). *Anuncia Gobierno de CDMX actividades por Día de Muertos*. Méjico: Gobierno de Méjico. Recuperat de: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&id=555:dia-de-muertos-en-mexico&catid=52&Itemid=73
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Gómez Ruiz, S. (2013). “Sí, me he sentido triste, pero no se lo puedo decir”: la reflexividad etnográfica en la investigación sobre emociones de la muerte con niños y niñas de Sumapaz en contexto de (post)conflicto. *Antípoda, Revista de Antropología y Arqueología*, 16, 135-156
- González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138), 125-135
- González, I.; Herrán, A. (2010). Introducción metodológica a la muerte y los miedos en Educación Infantil. *Tendencias pedagógicas*, 15(1), 124-149
- Gorer, G. (2003). *The pornography of death*. Roma: Romolo Capuano. Recuperat de: <http://www.romolocapuano.com/wp-content/uploads/2013/08/Gorer.pdf>
- Griscom, C. (2000). *Sanar las emociones*. Barcelona: Luciérnaga.
- Guajardo, G.; Toledo, M.I.; Lledó, J.; Parra, C. (2017). Dispositivo metodológico crítico y transformador para delimitación del tema de investigación ‘suicidio en la escuela’. *Psicoperspectivas*, 16(2), 138-155
- Guelmes, E.L.; Nieto, L.E. (2015). Algunas reflexiones pedagógicas sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano. *Universidad y Sociedad*, 7(1), 23-29
- Guil, R.; Gil-Olarte, P.; Mestre, J.M.; Nuñez, I. (2006). Intel·ligència Emocional y adaptación socioescolar. *REME. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22), 21-32
- Guillén, E.; Gordillo, M.J.; Gordillo, M.D.; Ruiz, I.; Gordillo, T. (2013). Crecer con la pérdida: el duelo en la infancia y adolescència. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(2), 493-498
- Gúrpide, C.; Falcó, N.; Bernad, A. (2007). *La carta. Taller de escritura. La infancia, el amor, el viaje, la muerte*. Pamplona: Ediciones Pamiela

- Guzmán-Valenzuela, C., Barba, J. J. (2014). Dilemas y desafíos de la investigación cualitativa en educación. Algunas respuestas desde la investigación. *Magis*, 14, 13-14
- Hashimoto, E.; Saavedra, S. (2014). La complementariedad paradigmática: un nuevo enfoque para investigar. Dins de Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (1-21).
- Hayslip, B.; Galt, C.; Pinder, M. (1993). Effects of death education on conscious and unconscious death anxiety. *OMEGA*, 28(2), 101-111
- Head, B.A.; Smith, L.C. (2016). Use of contemporary film as a medium for teaching an online death and grief course. *Journal of Social Work in End-of-Life and Palliative Care*, 12, 195-213
- Herculano-Houzel, S., Collins, C. E., Wong, P., Kaas, J. H., i Lent, R. (2008). The basic nonuniformity of the cerebral cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 105, 12593-12598. doi: 10.1073/pnas.0805417105
- Hernández Núñez-Polo, M.; Lorenzo, R.; Catá del Palacio, E.; López Cabrera, A.; Martino, R.; MAdero, L.; Pérez Martínez, A. (2009). Hablar de la muerte al final de la vida: el niño con càncer en fase terminal. *Anales de Pediatría*, 71(5), 419-426. Doi: 10.1016/j.anpedi.2009.08.003
- Hernández Pacheco, J. (2006). El problema de la muerte en J. Vicente Arregui. *Thémata. Revista de filosofía*, 37, 63-73
- Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa. Fundamentos*. Murcia: Promociones y Publicaciones Universitarias, SA.
- Hernández Ramos, G. (2003). El niño ante el impacto de la muerte de un ser querido. *Alternativas. Revista Figura-Fondo*, 5, 71-90
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mèxic: McGraw Hill Education
- Herrán, A. (2015a). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Salamanca: FahrenHouse
- Herrán, A. (2015b). Hacia una educación ara la universalidad: más allá de los ismos. En Valle, J. (coord.). *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea* (209-257). Bilbao: Fundación para la Libertad-Universidad Autónoma de Madrid
- Herrán, A. (1997). *El ser y la muerte*. Barcelona: Editorial Humanitas, S.L.
- Herrán, A. (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación trans-personal*. Madrid: San Pablo
- Herrán, A. (2003). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué Editorial

- Herrán, A. (2005). El nuevo paradigma complejo-evolucionista en educación. En Herrán, A.; Hashimoto, E.; Machado, E. (coords.), *Investigar en Educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (481-571). Madrid: Dilex
- Herrán, A. (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Salamanca: FahrenHouse
- Herrán, A. (2017). *Relfexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. Salamanca: FahrenHouse
- Herrán, A. (2017). Pedagogía radical e inclusiva. Parte I – Parte II. Dins J. C. Arboleda (ed.). Tomo 10: *Pedagogía, lengua y diversidad*. (15-169). Madrid: Editorial Redipe
- Herrán, A.; Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Humanitas
- Herrán, A.; González, I.; Navarro, M.; Bravo, S.; Freire, M.V. (2001). La muerte: ¿tabú o imperativo educativo? *Aula de Innovación Educativa*, 106, 62-64
- Herrán, A. (2014). Enfoque radical e inclusivo de la muerte. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264
- Herrán, A.; Muñoz, J. (2002). *Educación para la universidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Dilex
- Herrán, A. i Cortina, M. (2008a). La educación para la muerte como ámbito formativo: más allá del duelo. *Psicooncología: Investigación Y Clínica Biopsicosocial En Oncología*, 5(2-3), 409-424
- Herrán, A. i Cortina, M. (2008b). La práctica del “acompañamiento educativo” desde la tutoría en situaciones de duelo. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 157-172
- Herrán, A. i Cortina, M. (2011). Fundamentos para una Pedagogía de la muerte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(2), 2-12
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, V. y Bravo, S. (2003). La educación para la muerte: selección de propuestas. *Aula de Infantil*, 12, 14-18.
- Herrán, A., González, I., Navarro, M. J., Bravo, S. y Freire, M. V. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre
- Herrán, A.; Cortina, M. (2007a). Fundamentos para una pedagogía de la muerte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(2), 1-12
- Herrán, A.; Cortina, M. (2007b). Introducción a una Pedagogía de la muerte. *Educación y Futuro*, 17, 131-148
- Herrán, A.; Cortina, M. (2009). La Muerte y su Enseñanza. *Diálogo Filosófico*, 75, 499-516
- Herrán, A.; González Sánchez, I.; Navarro, M.J.; Bravo, S.; Freire, V. (2003). Recursos para la práctica: La educación para la muerte. Selección de propuestas. *Aula de Infantil*, 12, 3-8

- Herrán, A.; González, I.; Navarro, M.J.; Bravo, S.; Freire, M.V. (2001b). ¿Cómo educar para la muerte? Un andamiaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 22-25
- Herrán, A.; González, I.; Navarro, M.J.; Bravo, S.; Freire, M.V. (2001a). La Muerte: ¿Tabú o Imperativo Educativo? *Aula de Innovación Educativa*, 106, 62-64
- Herrán, A.; Paredes, J. (Coords.) (2012). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid: Pirámide
- Herrán, A. (2006). Los estados de conciencia: análisis de un constructo clave para un enfoque transpersonal de la didáctica y la formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 11, 103-153
- Herranz, S. (2016). *Los niños ante el duelo por la muerte de un ser querido*. Madrid: Haztúa Psicología Positiva. Recuperat de: <http://haztua.com/duelo-en-menores/>
- Hortigüela, D.; Pérez-Pueyo, Á.; Hernando, A. (2014). Ejemplo del uso de una metodología mixta en el ámbito de la investigación. III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Segovia: Universidad de Segovia
- Hueso, A.; Cascant, M.J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. València: Editorial Politècnica de València
- Hui, H.; Chan, I.; Chan, J. (1989). Death cognition among chinese teenagers: beliefs about consequences of death. *Journal of Reserach in Personality*, 23, 99-117
- Huisman-Perrin, E. (2003). *La mort explicada a la meva filla*. Barcelona: Editorial Empúries
- Idescat (2013). El municipio en cifras: Lleida. [en línia] <http://www.idescat.cat/emex/?id=251207&lang=es> [23 d'abril de 2014]
- Imagie, A.O. (2007). Health educators' assessment of the course content of a proposed Death and Dying Education currículum. *Research in Education*, 64, 56-63
- Institut Català de Paleocologia Humana i Evolusió Social (2017). *Què és l'IPHES?* Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Recuperat de: <http://www.evolucionaria.org/que-es-liphes>
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente (2013). El duelo como trastorno psiquiátrico. *Información clínica*, 23(7), 50-51
- Javaloyes, N.; Sánchez, M.; Botella, L. (2015). *Mamá, papá, ¿qué es la muerte?* Barcelona: Meridiano. Recuperat de: <http://www.grupoasv.com/uploads/ficheros/noticias/descargas/201510/descargas-descargar-mama-papa-que-es-la-muerte-es.pdf>
- Ji, Y.; Cao, Y.; Han, M. (2017). An investigation on 3-6-year-old chinese children's perception of "detah". *Universal Journal of Educational Research*, 5(2), 203-208

- Jiménez Yañez, C.E.; Mancinas Chávez, R.; Martínez Soto, Y. (2008). La sociedad del futuro: una mirada a través del dibujo infantil. *Perspectivas de la comunicación*, 1(2), 7-16
- Jülicher, J. (2004). *Todo volverá a ir bien, pero nunca será como antes. El acompañamiento en el duelo*. Cantabria: Sal Terrae
- June, M.H. (2013). Quality insights of university teachers on dying, death, and death education. *OMEGA*, 66(2), 173-194
- Katz, V. (2007). El duelo, el dolor y la pérdida. *El monitor*, 14, 1-3
- Kroen, W. (1996). *Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido*. Barcelona: Paidós
- Kübler-Ross (2013). *La mort: una aurora*. Barcelona: Luciérnaga.
- Kübler-Ross, E. (1992). *Todo final es un luminoso principio*. Barcelona: Sirpus Edición
- Kübler-Ross, E. (2003). *Aprender a morir-aprender a vivir. Preguntas y respuestas*. Barcelona: Sirpus
- Labbé, B. i Puech, M. (2000). *La vida i la mort*. Barcelona: Ed. Cruïlla.
- Lacasta, M.A.; Novellas, A.; Bleda, M.; Cuairán, X.; García García, J.; Gómez Sancho, M.; Rodríguez Blanco, V.; Rovira, N.; Sánchez Sobrino, M.; Serra, T.; Soler, M.C.; Fernández Fernández, E.; Moral, B.; Pin, O. (2005). *Guía para familiares en duelo. Recomendado por la Sociedad Española de Cuidados Paliativos (SECPAL)*. Madrid: SECPAL. Recuperat de: http://ico.gencat.cat/web/.content/minisite/ico/lico/documents/arxiu/treballsocial_familiares_en_dol.pdf
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la Fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid: Santillana
- Larrull, C. (2005). *Antropología de la mort i el dol*. Badalona: Centre de Recursos Pedagògics. Recuperat de: <http://www.xtec.cat/sgfp/licencias/200405/memories/932m.pdf>
- Latorre, A.; Del Rincón, D.; Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia,S.L.
- Laudó, X. (2015). La pedagogía de la muerte en la tradición Zen. Dins de *Pedagogía ante la muerte. Reflexiones e interpretacions en perspectives històrica y filosòfica*, 119-120
- Layunta, A. (2002). *Papá, explícame el cuento de la vida. Si he nacido, ¿por qué tengo que morir?* Barcelona: RBA
- Lázaro, C. (2015). Comprender la muerte a través de las experiencias cercanas a la muerte. Una perspectiva histórica. Dins de *Pedagogía ante la muerte. Reflexiones e interpretacions en perspectives històrica y filosòfica*, 123-128

- León Escurra, C.R.(2010). Tipus de respostes de los ninos a álbures infantiles de educación sentimental. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 2(1), 51-71
- Levinas, E. (2008). *Dios, la muerte y el tiempo*. Madrid: Cátedra
- Lincoln, Y.; Guba, E. (1985). *Naturalistic inquirí*. Califòrnia: Sage
- López Angulo, A.D. (2017). *La práctica de la pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos*. (Tesi doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España
- Lorente, F.; Vilamitjana, J. (2011). *Propostes per a una litúrgia funerària laica*. Girona: CCG Edicions
- Mahon, M.; Goldberg, R.; Washington, S. (1993). Discussing death in the classroom beliefs and experiences of educators and education students. *OMEGA*, 39(2), 99-121
- Mantegazza, R. (2006). *La muerte sin máscara. Experiencia del morir y educación para la despedida*. Barcelona: Herder
- Marinoff, L. (1999). *Más Platón y menos Prozac*. Madrid: Ediciones B, S.A.
- Marquès, P. (2016). Com impulsar la innovació educativa des de la direcció. *Fòrum: Revista d'Organització i Gestió Educativa*, 39, 31-34
- Martín Arribas, M.C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-29
- Martín Reyes, M. (2000). *Ganar perdiendo. Los procesos de duelo y las experiencias de pérdida: Muerte – Divorcio – Migración*. Bilbao: Desclée De Brouwer
- Martínez Gallardo. (2015). *Maestro Zen le explica la muerte a niña de 7 años*. Madrid: Nagual. Recuperat de: <http://www.centronagual.es/maestro-zen-le-explica-la-muerte-a-nina-de-7-anos/>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversies. *Ciència & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619
- Masreal, F. (2007). *Conviure amb la depressió*. Barcelona: Mina
- McMillan Encyclopedia (2003). *Death education*. Detroit: The Gale Group Inc. Recuperat de: <http://www.encyclopedia.com/social-sciences/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/death-education>
- McMillan, J.; Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Mèlich, J. C., Palou, J., Poch, C., Fons, M. (coord.). Alguacil, M., Boixader, A., Duart, J. M. Muñoz, J., Sánchez, C., Valldaura, À., Vicente, A. (2000). *La veu de l'altre. Reflexions i experiències per educar en valors ètics*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona

- Mèlich, J. M. (1989). *Situacions límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias
- Mèlich, J. M. (2003). Por una pedagogía de la finitud. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 39-40
- Mèlich, J. M., Boixader, A. (coords.), Alguacil, M., Canelles, J., Fons, M., Llovet, J., Palou, J., Poch, C., Segura, A., Vicente, A. (2010). *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación*. Barcelona: Graó
- Mèlich, J.C. (1994). La construcción del sentido del sufrimiento y la muerte. Antropología filosòfica y filosofía de la educación en Viktor E. Frankl. *Enrahonar*, 22, 93-103
- Mèlich, J.C. (2008). Homo patiens. Ensayo para una antropología del sufrimiento. *Ars Brevis*, 14, 166-188
- Mèlich, J-M. (2011). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder Editorial S.L.
- Mena, A.M.; Méndez, J.M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción, *Revista Iberomanericana de Educación*, 49(3), 1-7
- Mesa Duque, C. C: (2012). *El duelo es un trabajo*. Colòmbia: Universidad de Colombia. Recuperat de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2887/1/MesaClara_duelotrabajo.pdf
- Mestre Navas, J.M.; Fernández Berrocal, P. (2007). *Manual de la Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide
- Miles, M. B. y Huberman, M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Miles, M.; Huberman, M.; Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Molina-Jiménez, A. (2015). El dibujo infantil: Trazos, colores e historias que nos hacen reflexionar y aprender. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 167-182
- Monje, C.A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Colòmbia: Universidad Surcolombiana. Recuperat de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Monroy Cornejo, S.H. (2009). El estudio de caso: ¿método o técnica de investigación? *Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación*, 1(1), 38-64
- Monsalve, H.A. (2010). Momentos del dibujo: un acercamiento a la condición escolar. *Praxis y saber: Revista de Investigación y Pedagogía*, 1(2), 153-172
- Montaigne, M. (2004). *Ensayos completos*. Madrid: Cátedra

- Morales, C.A. (2015). *Dónde festejar el Día de Muertos*. Barcelona: National Geographic en Español. Recuperat de: <http://www.ngenespanol.com/traveler/lugares/15/10/27/Donde-festejar-el-Dia-de-Muertos-fiesta-tradicion-ideas.html>
- Moraza, S. (2003). Implicacions, beneficiós, consideracions de la educació para los niños sobre la muerte. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 14, 127-145
- Moreira, M.A. (2002). Organitzadores previos y aprendizaje significativo. *Revista Chilena de Educación Científica*, 7(2), 23-30
- Moreno, S.; Palomino, P.A.; Frías, A.; Del Pino, R. (2015). En torno al concepto de necesidad. *Revista Índice de Enfermería*, 24(4), 3-9
- Morin, E. (1974). *El hombre y la muerte*. Barcelona: Kairós
- Morin, E. (2003). *El Método V (La humanidad de la humanidad)*. Madrid: Gedisa
- Mounoud, P. (2016). El desarrollo cognitivo del niño. Desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigacions actuales. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 4, 53-77
- Muñoz Aguirre, N. (2011). El estudio exploratorio. Mi aproximación al mundo de la investigación cualitativa. *Investigación y Educación en Enfermería*, 29(3), 492-499
- Muñoz De Ana, J. (1998). *Acompañando el duelo en niños, niñas y adolescentes*. Revista Haurdanik-Avaim – El duelo infantil, 28, 13-15
- Muñoz Gallego-Mariné, X. (2010). *El camino del duelo. Aprendiendo a vivir después de una pérdida*. Barcelona: Tarannà
- Muñoz Gallego-Mariné, X. (2016). *El camí del dol: un recorregut del dolor a l'homenatge*. Lleida: Servei del Dol de Ponent. Recuperat de: http://www.serveidedolponent.org/index.php?option=com_content&view=article&id=96:conferencia-el-cami-del-dol-un-recorregut-del-dolor-a-lhomenatge&catid=8:portada
- Muñoz Poblete, C. (2013). Métodos mixtos: una aproximación a sus ventajas y limitaciones en la investigación de sistemas y servicios de salud. *Revista Chilena de Salud Pública*, 17(3), 218-223
- Murillo, F. J. (2006), *Cuestionarios y escalas de actitudes*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Murillo, J.; Martínez Garrido, C.; Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE: Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(1), 7-27
- Murillo, K. (2014). *Cinco maneras de celebrar la muerte*. Nova York: Dotdash. Recuperat de: <http://enmexico.about.com/od/Cultura-en-movimiento/tp/Cinco-Formas-De-Celebrar-A-La-Muerte.htm>

- Musacchio, N. (2015). *Únete al paseo de las ánimas de Mérida*. Barcelona: National Geographic en Español. Recuperat de: <http://www.ngenespanol.com/traveler/lugares/15/10/13/merida-muertos-noviembre-creatividad/>
- National Alliance for Grieving Children (2016). *20th annual NAGC symposium on children's grief. Course booklet*. National Alliance for Grieving Children: Midland. Recuperat de: <https://childrengrieve.org/sites/default/files/spiritweb/documents/2016%20NAGC%20Symposium%20Course%20Booklet.pdf>
- Neimeyer, R. (2002). *Aprender de la pérdida. Una guía para afrontar el duelo*. Barcelona: Paidós
- Nietzsche, F.; Sánchez Pascual, A. (2011). *Así habló Zaratrustra: un libro para todos y para nadie*. Madrid: Alianza Editorial
- Nolla, A. (2000). *Pedagogia de la vida i de la mort: eines d'acció tutorial i propostes didàctiques per a l'Educació Primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperat de: <http://www.xtec.cat/sgfp/licencias/199900/memories/anolla.pdf>
- Nolla, A.; Giralt, J. (2003). Podemos hablar de la pérdida y de la muerte en primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 46-51
- Noonan, K.; Horsfall, D.; Leonard, R.; Rosenberg, J. (2016). Developing death literacy. *Progress in Palliative Care*, 24(1), 31-35
- Ochoa, C. (2015). *Muestreo no probabilístico: muestreo por bola de nieve*. Barcelona: Netquest. Recuperat de: <https://www.netquest.com/blog/es/blog/es/muestreo-bola-nieve>
- Olid Báez, I. (2013). ¿Por qué una tesis sobre la muerte? Entrevista con Txabi Arnal Gil. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(1), 72-80
- Olin, T. (2016). *Discussing Death with Young Children*. (Treball de final de màster). California State University, San Bernardino, California
- Organización Mundial de la Salud (2017). *Depresión*. Suiza: Organización Mundial de la Salud. Recuperat de: <http://www.who.int/topics/depression/es/>
- Odriozola, M.; León-Mejía, A. (2016). La muerte en educación infantil: algunas líneas básicas de actuación para centros escolares. *Psicología Educativa*, 46, 1-9
- Oliveira Cardoso, E.A.; Dos Santos, M.A. (2017). Grupo de Educação para a Morte: uma Estratégia Complementar à Formação Acadêmica do Profissional de Saúde. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(2), 500-514
- Orellán, R. (2003). Antropología de la muerte entre lo intercultural y lo universal. *Cuidados Paliativos*, 9, 305-322
- Ortego, C.; Aparicio, M.; Paz, M.; Torres, B.; Sarabia, R.; Álvarez, L.; Ajudo, M.J. (2016). Tales: A tool to adress death with children. *Jornal of Hospice & Palliative Nursing*, 18(5), 429-435

- Osho (2011). *Cierra los ojos y lánzate. Escucha el sonido de tu verdad*. Barcelona: De Bolsillo
- Osorio Rojas, R.A. (2009). El cuestionario. Antioquía: Universidad de Antioquía. Recuperat de: https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiVtsP_94jNAhXKSROKHZnVAPsQFggnMAE&url=http%3A%2F%2Frevistaestudiospoliticos.udea.edu.co%2Findex.php%2Fceo%2Farticle%2Fdownload%2F1498%2F1155&usg=AFQjCNEPUzUB97kDshRyyqsQkKOTEPPRGA&sig2=jtgn49FfZ62IX4XtyNrCLA
- Ospina, B.E.; Sandoval, J.J.; Aristizábal, C.A.; Ramírez, M.C. (2005). La escala Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud. Antioquía 2003. *REDALYC Revista de Investigación y Educación en Enfermería*, 23(1), 14-29
- Osses, S.; Sánchez, I.; Ibáñez, F.M. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos XXXII*, 1, 119-133
- Osvath, C. (2015). *Death on the cover: a dialògic search fort the depictions of death on the covers of 41 picture books about death and dying*. Florida: University of South Florida. Recuperat de: <https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/364975/c7c2659b35bae5556c3dodf235e0761e.pdf>
- Otero, I.; Soares, C. F. (2012). Pedagogía de la muerte en el nivel de enseñanza primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(3), 1-8
- Pacheco, G. (2003). Perspectiva antropològica y psicosocial de la muerte y el duelo. *Cultura de los Cuidados*, 2(14), 27-43
- Palacios Cruz, V. (2005). *La conciencia de la muerte como conciencia de la vida*. *Revista de filosofía Thémata*, 34, 155-170
- Pallares, D.P. (2010). La acción terapèutica del dibujo en el infante, (*Pensamiento*), (*palabra*) y obra, 5(5), 66-75
- Palol, I. (2013). *Treballem la mort i el dol a l'escola. Activitats per treballar la mort a l'aula de CI*. Mallorca: Col·legi Oficial de Psicologia de les Illes Balears. Recuperat de: <https://psicologosemergenciasbalears.files.wordpress.com/2015/12/treballem-el-dol-ci-def.pdf>
- Pàmies, T. (2003). *Conviure amb la mort*. Barcelona: Editorial Empúries
- Park, O.; Lee, Y.K.; Kim, Y.; Smith-Stonen, M. (2016). The effect on insight based death meditation on death anxiety and quality of life. *International Journal of Existencial Psychology & Psychotherapy*, 6(1), 1-10
- Pascual, F. (2008). Esperanza y escatologia: dialogo entra la fe y la razón en *Spe salvi. Veritas*, 3(18), 47-61

- Pedrero, E. i Muñoz, M. (2008). *La educación para la muerte como un reto emergente en la educación del siglo XXI: más allá de la educación para la salud*. Sevilla: SEEC
- Pedrero, E.; Leiva, J. J. (2011). La Muerte' Tema radical y perenne en la educación. Hacia una (R)evolución educativa. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Barcelona: Universitat de Barcelona
- Pedrero, E. (2012). *Educación para la salud y pedagogía de la muerte*. (Tesi doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Espanya
- Peniston, H. (2015). The importance of "death education" in family life. *National council of family relations*, 11(1), 15-18
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiència concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-28
- Pérez-Campanero, M.P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea Ediciones
- Pita, S.; Pértegas, S. (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa*. A Coruña: Fisterra. Recuperat de: https://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.asp
- Plató (1999). *Fedó*. Barcelona: Edicions 62
- Poch, C. (2005). *Catorce cartas a la muerte (sin respuesta)*. Barcelona: Paidós
- Poch, C. (2005). *Catorce cartas a la muerte (sin respuesta)*. Barcelona: Paidós
- Poch, C. (2006). *De la vida i de la mort. Recursos per a la família i l'escola*. Barcelona: Claret
- Poch, C. (2008). *La mort*. Barcelona: Editorial UOC
- Poch, C. (2008). *La mort*. Barcelona: Editorial UOC
- Poch, C. (2009). *La muerte nunca falla. Un doloroso descubrimiento*. Barcelona: Niberta
- Poch, C. (2013). *Pèrdues i dols, reflexions i eines per identificar-los i afrontar-los*. Barcelona: Octaedro
- Poch, C. (2013). *Pèrdues i dols, reflexions i eines per identificar-los i afrontar-los*. Barcelona: Octaedro
- Poch, C. i Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo. Reflexiones, testimonios y actividades*. Barcelona: Paidós
- Poletti, R., Dobbs, B. (2004). *Cómo crecer a través del duelo*. Barcelona: Ediciones Obelisco

- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C. I Palos, J. (2006). *Aprendizaje Servicio: educar para la ciudadanía*. Madrid, España: Octaedro
- Quiles Sebastián, S.; Bernabé, M.; Esclapés, C.; Martín-Aragón, M.; Quiles Marcos, M. (2007). *Apoyo al duelo*. Alicante: ASV Funeser, S.L
- Ramos Álvarez, R. (2014). *Las estrellas fugaces no conceden deseos: programa de prevención, evaluación e intervención por duelo en el contexto escolar*. Madrid: TEA Ediciones
- Ransanz, E. (2015). La muerte en el desarrollo de la madurez personal del educando. Dins de *Pedagogía ante la muerte. Reflexiones e interpretacions en perspectives històrica y filosófica*, 161-167
- Renaud, S.J.; Engarhos, P.; Schleifer, M.; Talwar, V. (2015). Children's earliest experiences with death: circumstances, conversations, explanations, and parental satisfaction. *Infant and Child Development*, 24, 154-174
- Rider, C. (2014). El projecte Escolta'm, un espai de diàleg i comunicació. *Revista Fòrum*, 34, 32-34
- Rocha, S.; Burton, A. (2016). <<Strong as death is love>>: Eros and Education at the end of time. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(1), 1-17
- Rodríguez Barberán, J. (12 d'octubre de 2008). La pornografía de la muerte. *Diario de Sevilla*. Recuperat de: http://www.diariodesevilla.es/opinion/articulos/pornografia-muerte_o_194980960.html
- Rodríguez Fernández, I. (2000). Génesis y evolución de las actitudes ante la muerte en la infancia. *Cuadernos de Bioética*, 1, 113-118
- Rodríguez Herrero, P. (2012). *Pedagogía de la muerte en personas con discapacidad intelectual: elaboración, aplicación y evaluación de un programa educativo* (Tesi doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España
- Rodríguez Herrero, P.; Herrán, A.; Cortina, M. (2012). Antecedentes de la pedagogía de la muerte en España. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 175-195
- Rodríguez Herrero, P.; Herrán, A.; Cortina, M. (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje de servicio. *Educación XX1*, 18(1), 189-212.
- Rodríguez Herrero, P.; Herrán, A. i Cortina, M. (2012). History of Pedagogy of death in Spain. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica. Ediciones Universidad de Salamanca*, 30(2), 175-195
- Rodríguez Herrero, P.; Herrán, A.; Cortina, M. (2015). *Educar y vivir teniendo en cuenta la muerte. Reflexiones y propuestas*. Madrid: Ediciones Pirámide

- Rodríguez Herrero, P.; Izuzquiza, D.; Herrán, A. (2013a). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación para la muerte dirigido a personas adultas con discapacidad intelectual. *Revista iberoamericana de educación*, 63, 199-219
- Rodríguez Herrero, P.; Izuzquiza, D.; Herrán, A. (2013b). Orientaciones pedagógicas para el acompañamiento educativo por duelo a personas adultas con discapacidad intelectual. *Revista Teoría de la Educación*, 25, 173-189
- Rodríguez, P.; Goyarrola, F. (2012). Propuestas didácticas para una pedagogía de la muerte desde la creatividad artística. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 10(2), 86-96
- Rodríguez, C.; Pozo, T.; Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12(2), 289-305
- Rodríguez, C., Pozo, T., Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12(2), 289-305
- Rosich, C. (2000). Lectura: La veu de l'altre: reflexions i experiències per educar en valors ètics. *Aloma: Revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 7, 197-199
- Roque, M.A. (2009). Las aves, metáfora del alma. *Quaderns de la Mediterrània*, 12, 236-244
- Rubiato, R. (2010). *Necesidades personales y sociales*. Cuenca: Rubiato. Recuperat de: <http://www.rubiato.com/educacion/economia/apuntes/necesidad.htm>
- Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995) *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rus, O. (13 de agosto 2015). *La calavera de Guadalupe Posada, el mayor artista de México*. Madrid: Drugstore Magazine Cultural. Recuperat de: <http://drugstoremag.es/2015/08/la-calavera-de-guadalupe-posada-el-mayor-artista-de-mexico/>
- Sabariego-Puig, M.; Vilà-Baños, R.; Sandín-Esteban, M.P. (2014). El análisis cualitativo de datos con Atlas.ti. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 119-131
- Sáiz Ripoll, A. (2010). ¡Un día volveremos a encontrar-nos! Aproximación a la muerte en la literatura infantil y juvenil. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 45, 1-12
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles, CA: Sage
- Salovey, P.; Mayer, J.; Caruso, D. R. (2008). *Emotional Intelligence. New ability or eclectic traits?* *American Psychologist*, 63(6), 503-517
- Sánchez-Gey, J.; Cerrillo, R.; Herrán, A.; Paredes, J.; Cuenca, A.; Del Hoyo, C.; Vezanzones, J. (2003). *Guía docente: Educación en valores para la formación de maestros/as*. Dins de

- Herrán, A. (Coord.). (23-47). *Guías didácticas para la formación de maestros*. Huelva: Hergué Editorial
- Sandín-Esteban, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242
- Santamaría, C. (2010). *El duelo y los niños*. Cantabria: Editorial Sal Tarrae
- Santos Guerra, M.Á. (2004). Arqueología de los sentimientos en la Organización Escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 45-69
- Scatena, N. V.; Correia, M. (2011). Incluir la Muerte en la Escuela. *Margen*, 60, 1-12
- Scott, R.; Wallace, R.; Audsley, A. (2017). *School pupils and their understanding significant change and losses in life*. Escòcia: Robert Gordon University Aberdeen. Recuperat de: <https://openair.rgu.ac.uk/bitstream/handle/10059/2540/SCOTT%202017%20School%20pupils%20and%20their%20understanding.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schwartzenberg, P.; Viansson, P. (1978). *Cambiar la muerte*. Barcelona: Granica Editor
- Selfa, M.; Fraga, F. i Berengué, I. (2014). Leer sobre la muerte en la Biblioteca de Aula: una experiencia práctica de lectura en un aula de Educación Infantil. *Investigaciones sobre lectura*, 3, 83-95
- Sen, C. (1 de novembre de 2011). El dolor por la muerte de un ser querido es un proceso natural. *La Vanguardia*. Recuperat en: <http://www.lavanguardia.com/vida/20111101/54236663363/el-dolor-por-la-muerte-de-un-ser-querido-es-un-proceso-natural.html>
- Sen, M. (2009). *Apuntes acerca de la construcción racional de la muerte*. Madrid: Escuela Española de Desarrollo Transpersonal. Recuperat de: <http://escuelatranspersonal.com/wp-content/uploads/2013/09/construccion-racional-de-la-muerte.pdf>
- Sèneca, L.A. (2000). *Consolación a Helvia*. Barcelona: El Aleph Editores
- Serra Llanas, X. (2014). *I jo, també em moriré? Com es pot ajudar els infants i els joves a conviure amb la pèrdua i la mort de qui estimem*. Barcelona: Columna
- Servei del Dol de Ponent (2016). *Guia de Suport al Dol*. Lleida: Arts Gràfiques Molino
- Shumba, J.; Moyo, G.; Rembe, S. (2015). Bereavement counseling: a dilemma for school counselors? *International Journal of Science Education*, 11(3), 277-284
- Shun, W. (2003). A main concerned topic: death education. *Shangai Jiaoyu Keyan*, 2, 21-24
- Simpson, J. (2015). Behind the bearers, the black mourning wearers. The funeral parade as a symbol of regeneration. *Símbols and Metaphors*, 5, 1-14

- Singer, P. (1997). *Repensar la vida y la muerte. El derrumbe de nuestra ética tradicional*. Barcelona: Paidós
- SIS International Research (2015). *¿Qué es la investigación cuantitativa?* Nova York: SIS International Research. Recuperat de: <https://www.sisinternational.com/que-es-la-investigacion-cuantitativa/>
- Somerville, R.M. (1971). Detach Education as part of family life education: using imaginative literatura for insights into family crises. *National Council on Family Relations*, 20(3), 209-224
- Song, H.D.; Kim, K.H. (2015). A study on the development of the prioritization items for Student-intended well-dying education program using DACUM technique. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(25), 1-7
- Stake, R. (1999). *Investigación de estudio de casos*. Madrid: Morata
- Súarez Rienda, V. (2011). Ciencia y religión: visiones y manejo emocional de la muerte y el duelo. *Revista de Humanidades*, 18, 49-64
- Sullivan, E. (2013). Los niños de la inmortalidad. El duelo y su desmentida. *Perspectivas en Psicología*, 10(4), 42-47
- Tanhan, F.; Kasap, S.; Ünsal, F. (2016). Cultural and religious perspective of loss and bereavement in Anatolia. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4181-4187
- Tapia, M. N. (2004). *Aprendizaje y servicio solidario*. Madrid, España: CCS-ICCE
- Tappe, J. (2014). La muerte como escuela de vida. *Medicina naturista*, 8(2), 24-30
- Tappe, J. (2014). La muerte como escuela de vida. *Medicina Naturista*, 2, 24-30
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2008). Mixed methodology across disciplines. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 3-6
- Tejedor, F. J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 15-36
- Tejedor, F.J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-339
- TERMCAT (2017). *Consultes terminològiques*. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya. Recuperat de: <http://www.termcat.cat/ca/Cercaterm/10/>
- Tieman, J.; Miller-Lewis, L.; Rawlings, D.; Parker, D.; Sanderson, C. (2018). The contribution MOOC to community discussions around death and dying. *BMC Palliative Care*, 17, 1-16
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla
- Torralba, F. (1995). *El sofriment un nou tabú?* Barcelona: Editorial Claret

- Torralba, F. (2002). Educar desde la vulnerabilidad. Actitudes éticas y excel·lència professional. Dins d'Associació Catalana de Professionals de l'Educació en l'àmbit hospitalari (ed.). *El futur de la pedagogia hospitalària. IV Congrés europeu de mestres i pedagogs a l'hospital* (13-24)
- Torralba, F. (2006). *L'art de saber escoltar*. Lleida: Pagès Editors
- Torralba, F. (2008a). *Planta cara a la mort*. Barcelona: Ara Llibres, S.C.C.L.
- Torralba, F. (2008b). *El sentit de la vida*. Barcelona: Ara Llibres S.L.
- Trallero, J.C. (20 abril 2017). Estem morint malament. *La Vanguardia*, contraportada
- Turner, M. (2004). *Cómo hablar con niños y jóvenes sobre la muerte y el duelo*. Barcelona: Paidós
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: UNESCO. Recuperat de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Unidad Técnica de Codificación CIE-10-ES (2016). Manual codificación. CIE-10-ES Diagnósticos. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperat de: https://www.mssi.gob.es/estadEstudios/estadisticas/normalizacion/CIE10/UT_MANUAL_DIAG_2016_prov1.pdf
- Ramírez, D. A. (2014). 2 de noviembre – Celebración del día de los muertos en México. Mèxic: Universidad de Guadalajara. Recuperat de: <http://www.udg.mx/es/efemerides/2-noviembre-2014>
- Universidad de La Punta (2014). *Necesidades: concepto y clasificación*. Argentina: Universidad de la Punta. Recuperat de: http://contenidosdigitales.ulp.edu.ar/exe/economia1/necesidades_concepto_y_clasificacin.html
- Uribe, S. (2015). Comentarios al trastorno persistente de duelo complicado del DSM-V. *Revista Iberoamericana de Psicotraumatología y Disociación*, 7(1), 1-6
- Valenzano, N. (2015). Educare alla morte per educare allà caducitat e allà vita. Dins de *Pedagogía ante la muerte. Reflexiones e interpretacions en perspectives històrica y filosófica*, 205-207
- Valenzano, N. (2015). Il tabù della morte: percorsi narrativi nella letteratura per l'infanzia . Dins de *Pedagogía ante la muerte. Reflexiones e interpretacions en perspectives històrica y filosófica*, 11-20
- Vallés, A.; Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Editorial Promolibro
- Vara, A. (2016). El tradicional tópic de la muerte en el aula de Educación Infantil: análisis de álbumes ilustrados. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 14, 3-20

- Varela, C.; Hernández Jacobo, V.; Esparza, I.E. (2014). Manifestaciones del duelo en el contexto escolar, apuntes de una intervención desde el psicoanálisis. *Uaricha*, 11(24), 36-52
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista de Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139
- Vargas Melgarejo, L.M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Revista Alteridades*, 4, 47-53
- Vaschetto, E. (2015). La nueva melancolía. *Estrategias – Psicoanálisis y Salud Mental*, 3, 32-36
- Verdú, V. (5 de juliol de 2002). La enseñanza del fin. *El País*. Recuperat de: http://elpais.com/diario/2002/07/05/sociedad/1025820004_850215.html
- Víctor Páramo (2012). El eterno dualismo antropológico alma-cuerpo: ¿roto por Laín? *Thémata. Revista de Filosofía*, 46, 563-569
- Vilà, R. (2006). ¿Cómo hacer un análisis cuantitativo de datos de tipo descriptivo con el paquete estadístico SPSS? *Butlletí LaRecerca*, 6, 1-8
- Villacieros, M.; Bermejo, J.C.; Magaña, M. (2016). Duelos familiares o colectivos. Diseño de una escala de actitudes hacia los niños en procesos de duelo. *Revista de Psicoterapia*, 27(104), 167-179
- Wai Ying, W. (2017). The concept of death and the growth of death awareness among university students in Hong Kong: a study of the efficacy of death education programmes in Hong Kong universities. *OMEGA*, 74(3), 304-328
- Ware, R. (2016). *The impact of Social Media on the Grieving Process*. (Tesi doctoral). Eastern Illinois University, Charleston, Illinois
- Wolfelt, A. (2003a). *Consejos para jóvenes ante el significado de la muerte*. Barcelona: Liberdúplex, S.L.
- Wolfelt, A. (2003b). *Consejos para niños ante el significado de la muerte*. Barcelona: Liberdúplex, S.L.
- Worden, J. W. (2013). El tratamiento del duelo. Asesoramiento psicológico y terapia. Barcelona: Paidós Original: (2008) *Grief Counseling and Grief Therapy*. Springer Publishing Company, Inc. traducción de Genís Sánchez Barberán
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación; teoría, mecanismos causales, validación*. Argentina: Universidad del CEMA. Recuperat de: <http://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>
- Yang, S.; Park, S. (2017). A sociocultural approach to children's perceptions of death and loss. *OMEGA*, 1, 1-25
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications

- Young-Mi, A.; Ju-Young, H.; So-Hee, K.; Hye-Young, C. (2015). Attitude toward death and the purpose in life among korean adolescents. *Healthcare and Nursing*, 116, 204-208
- Zapata, D. (2011). El sentido de la pérdida. Lleida: Servei del Dol de Ponent. Recuperat de: <http://www.serveidedolponent.org/phocadownload/el%20sentido%20de%20la%20perdida.pdf>
- Zhang, J.; Li, X. (2016). Study of life education for college freshmen in China. *Interntional Education Studies*, 8(12), 75-80

ANNEXOS

ANNEXOS

- ANNEX 1.** Comprensió de la mort i manifestacions del dol segons l'edat
- ANNEX 2.** Recull de contes i llibres que parlen de la mort i el dol per a infants
- ANNEX 3.** Filmografia sobre la mort i el dol
- ANNEX 4.** Relació de centres d'Educació Primària participants
- ANNEX 5.** Relació d'experts participants
- ANNEX 6.** Guió de l'entrevista i grups de discussió
 - ANNEX 6.1.** Guió de l'entrevista semiestructurada dirigida a experts
 - ANNEX 6.2.** Guió del grup de discussió dirigit a mestres en actiu
 - ANNEX 6.3.** Guió del grup de discussió dirigit a estudiants de 4t d'EP (UdL)
- ANNEX 7.** Model d'entrevista a experts: Percepcions i necessitats formatives que té el professorat d'escoles i els aprenents de mestre de la pedagogia preventiva sobre la mort
- ANNEX 8.** Model de transcripció de grup de discussió
- ANNEX 9.** Carta de demanda per tal de col·laborar en la validació dels qüestionaris
- ANNEX 10.** Versió del qüestionari a mestres en actiu de la ciutat de Lleida amb els apartats corresponents per realitzar la validació
- ANNEX 11.** Versió del qüestionari a estudiants de quart de Grau en Educació Primària de la Universitat de Lleida amb els apartats corresponents per realitzar la validació
- ANNEX 12.** Valoració quantitativa del qüestionari adreçat als mestres en actiu
- ANNEX 13.** Valoració qualitativa del qüestionari adreçat als mestres en actiu
- ANNEX 14.** Valoració quantitativa del qüestionari adreçat a l'alumnat
- ANNEX 15.** Valoració qualitativa del qüestionari adreçat a l'alumnat
- ANNEX 16.** Versió definitiva del qüestionari per a estudiants de quart de grau en Educació Primària de la Universitat de Lleida
- ANNEX 17.** Versió definitiva del qüestionari per a mestres en actiu d'escoles públiques de la ciutat de Lleida
- ANNEX 18.** Llibre de codis
- ANNEX 19.** Transcripció de l'experiència prop de la mort
- ANNEX 20.** Carta "El dol, el dolor i l'escola"
- ANNEX 21.** Conte: "Carta a un destinatari que ha mort"
- ANNEX 22.** Model d'anàlisi documental
- ANNEX 23.** Graella de validació de les orientacions i propostes per al disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort

Annex 1. Comprensió de la mort i manifestacions del dol segons l'edat²⁶.

Edat	Grau de comprensió de la mort	Possibles manifestacions de pena	Enfocaments útils
<p>Fins els 2 anys</p> <p>Etapa sensoriomotriu (Piaget, 1975, citat a Mounoud, 2001)</p>	<p>No existeix una comprensió cognitiva de la mort.</p> <p>La separació maternal causa canvis importants.</p> <p>Comencen a intuir que els avis són més vells que els seus pares i, per tant, ja no creixeran més.</p>	<p>Inquietud, irratibilitat, plors, angoixa, disminució de l'activitat, son precari i pèrdua de pes.</p>	<p>Propiciar el contacte físic amb un acompanyant conegut i/o possessions familiars (per exemple, les seves joguines preferides). Una figura coherent i reconfortant que cobreixi les necessitats afectives i normatives. Si es té previsió de la mort pròxima de la mare, caldria introduir l'acompanyant esmentat l'abans possible.</p> <p>Cal afegir que tota mostra d'afecte serà positiva per l'infant en el moment d'explicar la mort d'algú (tal i com s'ha comentat en l'apartat 2.3.2 del present document).</p> <p>Evitar les sobreexcitacions.</p> <p>Anticipar les pèrdues sempre que sigui possible, sobretot si és la mare o el pare.</p> <p>Mantenir els horaris i les rutines, atès que</p>

²⁶ Aquesta taula és orientativa i no s'ha d'interpretar literalment, atès que poden haver-hi juxtaposicions que dependran de l'estadi evolutiu de cada infant, del seu entorn sociocultural, etc.

Edat	Grau de comprensió de la mort	Possibles manifestacions de pena	Enfocaments útils
			<p>dóna seguretat.</p> <p>A més, a preescolar es podria informar de la mort del familiar, sobretot si és la mare o el pare.</p>
<p><i>Des dels 2 anys fins els 5 anys</i></p> <p>Etapa preoperacional (Piaget, 1975, citat a Mounoud, 2001)</p>	<p>Comencen a aparèixer preconceptes, com el cicle vital, sobre la mort des de la representació simbòlica</p> <p>El pensament màgic els indueix a pensar que la mort és temporal i reversible.</p> <p>La mort és similar al dormir.</p> <p>Els morts continuen vivint d'una altra forma.</p> <p>La mort és temporal, no final. Desig de retorn.</p> <p>La mort és reversible.</p> <p>Si a partir dels 3 anys posseeix els següents coneixements previs, podrà accedir més fàcilment al coneixement de la mort (González i Herrán, 2010):</p> <p>Diferenciació entre les representacions d'un mateix i de l'altre.</p>	<p>Fa moltes preguntes relacionades amb aspectes molt concrets dels vius que no comprèn com realitzaran els morts: com van al servei? Com mengen?</p> <p>Incertesa, dubtes i confusió.</p> <p>Cerca del difunt amb intensitat.</p> <p>Comportaments regressius.</p> <p>Trastorns de l'alimentació, el son i el control d'esfínters.</p> <p>Por a l'abandonament.</p> <p>Rabietes.</p> <p>Exteriorització del pensament màgic: vaig pensar o fer quelcom que ha causat aquesta mort?</p> <p>Por a la mort i als símbols que</p>	<p>La presència d'una persona coneguda. Paraules i frases simples, honestes i tranquil·litzadores.</p> <p>Emprar llenguatge clar i concís per respondre les seves preguntes.</p> <p>Assenyalar la manca de funcions que estan presents en els éssers vius per tal de definir la mort.</p> <p>Atmosfera segura, d'afectivitat, d'estimació.</p> <p>Mantenir els horaris i les rutines, atès que dóna seguretat.</p> <p>Dibuixar, llegir contes (proporcionen el llenguatge simbòlic que els pot ajudar) i jugar junts.</p> <p>Incloure'l en els rituals del funeral.</p> <p>Tenir algun objecte que li recordi al difunt</p>

Edat	Grau de comprensió de la mort	Possibles manifestacions de pena	Enfocaments útils
	<p>Habilitat per distingir l'animat de l'inanimat.</p> <p>Nocions temporals.</p> <p>Comprendre que si quelcom ha mort, no podrà realitzar actes vitals.</p> <p>Maduresa suficient per comprendre la mort de l'altre, però no la pròpia, atès que la ignorarà.</p>	<p>representen la mort.</p>	<p>per tal d'apaivagar les pors (sobretot per anar a dormir).</p> <p>És important remarcar els infants que no poden deixar de créixer i caldrà relacionar aquest fet amb les seves pors: a ésser engolits, a desaparèixer, a descomposar-se, a l'obscuritat, etc.</p>
<p><i>Des dels 6 anys fins els 9 anys</i></p> <p>Etapa preoperacional / Operacional concreta (Piaget, 1975, citat a Mounoud, 2001)</p>	<p>La mort està personificada com un esperit: esquelet, fantasma...</p> <p>Poden atribuir propietats dels éssers vius als morts.</p> <p>La mort és el final i assusta. Entenen la mort com quelcom irreversible.</p> <p>Pot succeir que no acabin de comprendre que suposa la mort d'un ésser estimat. Aquest</p>	<p>Curiositat sobre la mort. Preguntes existencials i sobre la pròpia mort. A vegades, darrere de la por a la mort, s'amaguen altres pors com a l'abandonament, la soledat o la separació dels pares.</p> <p>Por i vulnerabilitat.</p> <p>Negació.</p> <p>Fa preguntes concretes.</p> <p>Podria tener fòbies escolars.</p>	<p>Igual que en l'etapa anterior, i a més:</p> <p>Comunicar la defunció a l'infant l'abans possible i donar-li tanta informació com pugui comprendre.</p> <p>Cercar els seus pensaments confusos o errors.</p> <p>Mantenir els horaris i les rutines, atès que dóna seguretat.</p> <p>Donar-los-hi</p>

Edat	Grau de comprensió de la mort	Possibles manifestacions de pena	Enfocaments útils
	<p>fet pot ser una font de confusió</p> <p>La mort no és universal, és a dir, li succeeix a altres però mai a mi. Tanmateix, alguns comencen a entendre el concepte de universalitat de la mort.</p>	<p>Presentar conductes agressives, especialment si és nen.</p> <p>Sentiment de culpa, tristesa, por...</p> <p>Queixes físiques.</p> <p>Alguns infants poden negar la mort de l'ésser estimat de forma molt agresiva.</p> <p>Manifestacions hipocondríques.</p> <p>Sensació d'abandonament.</p> <p>Idealització de l'ésser estimat que ha mort.</p> <p>Assumpció del rol del difunt.</p>	<p>l'oportunitat d'expressar allò que senten.</p> <p>Oferir sortides físiques.</p> <p>Tranquil·litzar-lo respecte al futur; transmetre seguretat.</p> <p>Veure pel·lícules i llegir contes sobre la mort. Dibuixar, modelar...</p> <p>Podem explicar-los-hi què és la mort mitjançant la metàfora d'oruga a papallona de Kübler-Ross o el canvi d'estacions. Alhora, caldrà explicar la mort de la forma més precisa possible. Es pot no dir tota la veritat, però sense enganyar.</p> <p>Si apareixen problemes de rendiment escolar o de conducta, cal evitar els càstigs. En aquest sentit, caldrà cerca espais per parlar sobre com se sent el nen.</p>
<p>Entre 9 i 12 anys.</p> <p>Etapa operacional</p>	<p>Tot el món mor algun dia (nosaltres també podem morir).</p> <p>Por a la mort.</p>	<p>Estats d'alteració emocional. Sentiments de culpa, ràbia i vergonya.</p>	<p>Igual que en la segona etapa, i a més:</p> <p>Animar-los a participar als ritus funeraris amb</p>

Edat	Grau de comprensió de la mort	Possibles manifestacions de pena	Enfocaments útils
<p>concreta / Operacions formals (Piaget, 1975, citat a Mounoud, 2001)</p>	<p>La mort és el final i és irreversible. A partir dels 11 anys (aproximadament) entenen àmpliament les nocions d'irreversibilitat, universalitat i permanència.</p> <p>La majoria de preadolescents entenen que ells també moriran. Tanmateix, hi ha alguns que pensen que ells mai moriran.</p>	<p>Ansietat al pensar sobre la pròpia mort.</p> <p>Canvis d'humor.</p> <p>Por al rebuig. Temor per no voler diferenciar-se dels seus companys.</p> <p>Trastorns alimentaris i de la son.</p> <p>Conducta regressiva i pèrdua d'interès en la realització d'activitats.</p> <p>Conducta impulsiva i irritabilitat.</p> <p>Por a la seva mortalitat o a ser abandonats.</p> <p>Culpar-se d'haver haver sobreviscut, sobretot quan es tracta de la mort d'un germà, germana o company/a.</p> <p>Cuidar dels altres, tot reprenent el rol que tenia la persona que ha mort (hiperresponsabilitat).</p> <p>Si han reprimit els seus sentiments per tal de no sentir-se diferents al seu grup d'iguals, poden manifestar el seu dol quan la resta de familiar ja ho hagin fet.</p>	<p>el suport d'un adult.</p> <p>Donar explicacions més formals i diferenciar les causes de la mort: per malaltia, per accident, per vellesa, per suïcidi (amb més cura)...</p> <p>Estar molt atents als seus estatd d'ànim i escoltar-los.</p> <p>Crear moments per parlar sobre les famílies.</p> <p>Donar espai perquè puguin expressar els seus sentiments.</p> <p>Donar la informació que necessitin saber.</p> <p>Llegir, escriure un diari.</p> <p>Animar-los a sortir amb el seu grup d'iguals.</p> <p>No emetre frases del caire "Ara ja ets l'home de la casa", atès que poden causar molta pressió al jove.</p> <p>Tenir una persona de referència que l'acompanyi.</p> <p>Participar en els cerimonies i els rituals,</p>

Edat	Grau de comprensió de la mort	Possibles manifestacions de pena	Enfocaments útils
			<p>sense forçar-lo.</p> <p>Mantenir els horaris i les rutines; posar límits clars, atès que dóna seguretat.</p> <p>Treballar amb i a través de la música que parli dels sentiments que experimenta el preadolescent.</p> <p>Cercar formes per commemorar el difunt: una xocolatada, un àlbum de fotos, la realització d'un joc commemoratiu, etc.</p>

Edat	Grau de comprensió de la mort	Possibles manifestacions de pena	Enfocaments útils
<p>Adolescència</p> <p>Etapa de les operacions formals (Piaget, 1975, citat a Mounoud, 2001)</p>	<p>Pensament adult en el qual la mort és irreversible, universal, personal, atzarosa, llunyana (falta molt de temps).</p>	<p>Xoc, negació, ansietat, malestar, enuig, depressió, rebuig, aïllament, agressivitat.</p> <p>Pot sentir-se vulnerable i necessita parlar, però no ho demostra fàcilment.</p> <p>Poden cuidar de la seva família i, a més, recolzar-los.</p> <p>-Poden sentir culpa per la mort de l'ésser estimat.</p>	<p>-Estar oberts a la conversa.</p> <p>-Recolzar el fet de la possibilitat d'expressar els seus sentiments, atès que seran escoltats i compresos.</p> <p>-Convirdar-los a sortir amb el grup d'iguals.</p> <p>-Recomanar l'assistència a un grup de dol (associacions de dol).</p> <p>-Poden ajudar les lectures sobre el tema, escoltar música, buscar simbologia i pensar conjuntament què vol o pot significar la mort.</p>

Taula d'elaboració pròpia a partir de: Kroen (1996); Rodríguez Fernández (2000); Díaz Teba (2004); Girardi, San Gili Santillán, (2009); Fernández (2013); Muñoz De Ana (1998); Ramos Álvarez (2010); Santamaría (2010); González i Herrán (2010); Esquerda i Agustí (2010); Javaloyes, Sánchez i Botella (2015).

Annex 2. Recull de contes i llibres que parlen de la mort i el dol per a infants

- Aguilar, S. (2011). *L'amiga invisible: la mort*. Barcelona: Salvatella
- Albo, P.; Auladell, P. (2009). *Inés azul*, Barcelona: Thule Ediciones
- Alonso, M.L. (1991). *Algodón*. Madrid: Rialp
- Álvarez, B. (2002). *Caracoles, pendientes y mariposas*. Zaragoza: Edevives
- Andersen, H. C. (1973). *La niña de los fósforos*. En: *La sombra y otros cuentos*. Madrid: Alianza Editorial
- Barrena, P. (1994). *Marieta, ¿dónde estás?* Barcelona: Ediciones Junior.
- Bauer, J. (2002). *El ángel de abuelo*. Santa Marta de Tormez: Lóguez.
- Bausà, P. (2004). *Bona nit, avi!* Salamanca: Lóguez
- Bawin, M. i Le Masne, C. (2000). *L'avi d'en Tom es mor*. Barcelona: Combel.
- Beuscher, A; Haas, C. (2004). *Més enllà del gran diu*. Barcelona: Joventut.
- Blanch, T.; Espluga, M. (2010). *Una capsula de colors vius*. Barcelona: Baula
- Bley, A. (2009). *¿Qué viene después de mil?* Barcelona: Takatuka
- Brami, E.; Mendo, A.; I Schamp, T. (2000). *Como todo lo que nace*. París: Kókinos
- Breen, E. (1984). *També et pots morir a la primavera*. Barcelona: La GALERA
- Buscaglia, L. (1988). *La tardor de Freddy, la fulla. Una història de la vida*. Barcelona: Urano-Emecé.
- Cali, D. I Bloch, S. (2006). *El hilo de la vida*. Barcelona: Ediciones B
- Capdevila, R. I Gaudrat, M. (1987). *L'enterrament*. Barcelona: La Galera.
- Carbó, P.J. (2011). *Saltando vallas*. Zaragoza: Edelvives
- Casalderrey, F. (1996). *L'estany dels ànecs pobres*. Barcelona: Edebé
- Cela, J. (2003). *Coi de Quico!* Barcelona: La Galera.
- Cela, J. (2005). *L'herència*. Barcelona: Cruïlla.
- Cela, J. (2006). *Abans de néixer, després de morir*. Barcelona: La Galera
- Company, M. (1994). *El Santi i la Nona, adéu àvia*. Barcelona: Timun Mas.
- Consuegra, À.; Fortuño, M.C. (2015). *Más allá del bosque*. Barcelona: Editorial Comanegra
- Cortina, M. (2001). *On és l'avi?* València: Tàndem.
- Couture, A. (). *No, no i no!* Bambú Casals
- Demers, D. (2003). *El vell Tomàs i la petita fada*. Barcelona: Joventut
- De Paola, T. (1994). *L'àvia de dalt i l'àvia de baix*. Barcelona: Cruïlla.
- De Paola, T. (1986). *Un pasito... y otro pasito*. Caracas: Ekaré
- De Saint Mars, D. (1998). *S'ha mort l'avi*. Barcelona: La Galera
- Déu Prats. J. (2003). *Així era l'avi*. Barcelona: Parenting.

- Donnelly, E. (1987). *“Adiós abuelo”, dije en voz baja*. Madrid: Alfaguara
- Dumas, P. (1987). *L’altre costat de la vida*. Barcelona: Aliorna.
- Durant, A.; Gliori, D. (2004). *Para siempre*. Madrid: Timun Mas
- Elzbieta (2002). *La mort d’en Tim*. Barcelona: Cruïlla
- Eaton, M. (2003). *Cuando alguien muy especial muere*. Minnesota: Fairview Press
- Elzbieta (2002). *La mort d’en Tim*. Barcelona: Cruïlla
- Erlbruch, W. (2007). *El pato y la muerte*. Granada: Barbara Fiore Editora
- Fernández Hurtado, I. (2013). *El Joan ha mort*. Lleida: Pagès Editors
- Gil, M. A. I Piérola, M. (2007). *El jardí del meu avi*. Barcelona: Bellaterra
- Filson, P.; Dubois, C.K. (2008). *L’estrella de la Laia*. Barcelona: Cruïlla
- Gibert, B. (2009). *Paraíso*. Madrid: Los cuatro azules
- Gliori, D. (2000). *T’estimaré sempre*. Barcelona: Timun Mas
- Gorriz, J. (1992). *Adéu, Cecília*. Barcelona: Empúries
- Gray, N.; Cabban, V. (1999). *Osito y su abuelo*. Barcelona: Timun Mas
- Guillevic, E. I Kniffke, S. (1991). *Dino y Jacobo*. Madrid: Anaya
- Henkel, K. (2008). *Que el cielo espere*. Madrid: Siruela
- Holden, D. (1993). *El major truco del abuelo*. México: Fondo de Cultura Económica
- Ichikawa, S. (2003). *Mon cochon amarillo*. París: L’école des loisirs
- Janish, H. (2006). *Mejillas rojas*. Salamanca: Lóguez
- Jeffers, O. (2010). *El corazón y la botella*. Mèxic: Editorial Fondo de Cultura Económica
- José, E.; Gubianas, V. (2006). *La Júlia té un estel*. Barcelona: La Galera
- Keselman, G.; Rubio, G. (2009). *No te vayas*. Madrid: Editorial Kókinos
- Kikuta, M. (2008). *Et puc veure sempre que vulgui*. Barcelona: Glénat
- Krahn, E. (2002). *El buen amigo del cielo*. Barcelona: SM
- Kübler-Ross, E. (1997). *Recuerda el secreto*. Barcelona: Luciérnaga.
- Kübler-Ross, E. (2000). *Carta a un niño con càncer*. Barcelona: Luciérnaga
- Labbé, B. i Puech, M. (2001). *La vida i la mort*. Barcelona: Cruïlla.
- Larreula, E. (1997). *Alba*. Barcelona: La Galera.
- Legendre, F. (2008). *Gallons de taronja*. Barcelona: Tàndem
- Lemieux, M. (2000). *Noche de tormenta*. Salamanca: Lóguez
- Llenas, A. (2015). *El buit*. Granada: Barbara Fiore
- Lowry, L. (1987). *Un verano para morir*. Barcelona: Aliorna
- Maddern, E.; Hess, P. (2007). *El senyor mort dins d’una avellana*. Barcelona: Blume
- Mantoni, E. (2004). *Abuelo, ¿dónde estás?* León: Everest
- Mars, S. (1993). *Se ha muerto el abuelo*. Barcelona: La Galera

- Martín, A. (1994). *La mare invisible*. Barcelona: Barcanova
- Martínez i Vendrell, M. i Solé, C. (1984). *Jo les volia*. Barcelona: Destino.
- Massini, B. (2010). *El nen d'ombra*. Barcelona: Cruïlla
- McCornick, W. (2000). *Papá, ¿me echarás de menos?* León: Everest.
- Mers, G. (1986). *Birgut, historia de una muerte*. Madrid: Ayuso
- Molist, P. (2003). *Els llibres tranquils*. Lleida: Pagès Editors
- Mundy, M. (2002). *Cuando estoy triste ante la pérdida de un ser querido*. Madrid: San Pablo
- Onyefulu, I. (2001). *D de despedida*. Barcelona: Intermon Oxfam
- Prats, J. D. (2003). *Així era l'avi*. Barcelona: Parramón
- Prim, E. (1998). *L'àvia Pepa se'n va*. Barcelona: Abadia Montserrat.
- Puerto, C. (2007). *El niño que confundió a su prima con una manzana*. Alzira: Algar
- Ramón, E. i Osuna, R. (2003). *No és fàcil, petit esquirol*. Barcelona: Kalandraka
- Regojo, J.L.; Borràs, L. (2012). *En Max i la seva ombra*. Barcelona: Proteus
- Rendón, G. (2005). *Los cuatro amigos de siempre*. Madrid: SM
- Rius, R. (2004). *La Maria no se n'oblidarà*. Barcelona: Cruïlla
- Ryan, V. (2002). *Cuando los abuelos nos dejan. Cómo superar el dolor*. Madrid: San Pablo
- Saulière, D. i Saillard, R. (2005). *Miedo a la muerte ;No!* Madrid: San Pablo
- Schössow, P. (2005). *¿Cómo es posible?! La historia de Elvis*. Madrid: Lóguez Ediciones
- Schubiger, J.; Berner, R.S. (2013). *Cuando la muerte vino a nuestra casa*. Salamanca: Lóguez
- Shriver, M. (2000). *Mamá, ¿qué es el cielo?* Barcelona: Salamandra
- Sobrino, J. (2001). *Alderrabàn*. Barcelona: La Galera
- Solé Vendrell, C. (1985). *La Lluna d'en Joan*. Barcelona: Hymosa
- Somers, P. (2005). *El nen dels estels*. Barcelona: ING
- Teckentrup, B. (2013). *El árbol de los recuerdos*. Madrid: Nube Ocho
- Teixidor, E. (1989). *Cada tigre en su jungla*. Madrid: Ediciones SM
- Torrent, D. (). *Mi abuelo Carmelo*. Kalandraka
- Van Ommen, S. (2005). *Regaliz*. Madrid: Parramon Parenting
- Varley, S. (1985). *Gracias, Tejón*. Madrid: Altea
- Vassart, M. M. i Comella, A. (1996). *Llibre de la vida, llibre de l'altra vida*. Barcelona: Grijalbo
- Vergés, P. (2001). *Berta. Reúne fuerzas para afrontar el càncer*. Barcelona: Sirpus
- Vergés, P. (2011). *Paz: Papá se fue in avisar*. Barcelona: Sirpus
- Verrept, P. (2000). *Et trobo a faltar*. Barcelona: Joventut.
- Volzt, C. (2008). *La carícia de la papallona*. Barcelona: Kalandraka
- Wikd, M i Brooks, R. (2000). *Nana vieja*. Australia: Ekaré

- Wilhem, H. (1989). *Jo sempre t'estimaré*. Barcelona: Joventut.
- Wild, M. i Brooks (2001). *Nana Vieja*. Barcelona: Ekaré
- Wilson, J. (2008). *Mòmia de gat*. Barcelona: Cruïlla
- Yumoto, K. (2009). *El oso y el gato salvaje*. Barcelona: Corimbo
- Zubelia, I. (2006). *¡Mamá!* Barcelona: Edebé

Annex 3. Filmografia sobre la mort i el dol

- Educació Infantil i Cicle Inicial d'Educació Primària:

Lasseter, J. (productor) i Stanton, A.; Unkrich, L. (dir.) (2003) *Buscando a Nemo*. EEUU: Walt Disney Company & Pixar Animation Studios

Meledandri, C. (productor) i Wedge, C.; Saldanha, C. (dir.) (2002). *L'edat de gel*. EEUU: Twentieth Century Fox Corporation & Blue Sky Studios

Fares, M. (productor) i D'Alò, E. (dir.) (1998). *Historia de una gaviota (i del gat que l'ensenyà a volar)*. Itàlia: Cecchi Gori Group Tiger Cinematografica

Kennedy, K.; Radford, B.; Spielberg, S. (producers) i Wells, S. (dir.) (1995). *Balto: la leyenda del perro esquimal*. [DVD]. EEUU: Universal Pictures & Amblimation

Damaschke, B. (productor) i Osborne, M.; Stevenson, J. (dir.) (2008). *Kung Fu Panda*. EEUU. Dreamworks

- Cicle mitjà d'Educació Primària:

Walt Disney (productor) i Algar, J.; Armstrong, S. (dir.) (1942). *Bambi*. EEUU. Walt Disney Company

McArthur, S.; Schumacher, T. (producers) i Allers, R.; Minkoff, R. (dir.) (1994). *El rei lleó*. EEUU. Walt Disney Company

Clements, R. (productor) i Clements, R.; Musker, J. (dir.) (1997). *Hèrcules*. [DVD]. EEUU. Walt Disney Company

Williams, C. (productor) i Blaise, A.; Walker, R. (dir.) (2003). *Germà ós*. [DVD]. EEUU: Walt Disney Company

Arnold, B. (productor) i DeBlois, D. (dir.) (2014). *Cómo entrenar a tu dragón 2*. [DVD]. EEUU: DreamWorks Animations & Duncan Studio.

Hahn, D. (productor) i Burton, T. (dir.) (2012). *Frankenweenie*. [DVD]. EEUU: Walt Disney Company & Tim Burton Productions

Rigay, M. (directora) i Lasseter J. (productor) i Hall, D.; Williams, C. (dir.) (2014). *Big Hero 6*. [DVD]. EEUU. Walt Disney Company

Vergés, R. (dir.). (1997). *Tic Tac*. Espanya. Avanti Films, S.A.

▪ Cicle Superior d'Educació Primària:

Caracciolo, J.M.; Friendly, D.T. (producers) i Zieff, H. (dir.) (1991). *La meva noia*. EEUU: Columbia Pictures Corporation & Imagine Entertainment

Bergendahl, W. (producer) i Hallström, L. (dir.) (1985). *Mi vida como un perro*. Suècia: FilmTeknik & Svensk Filmindustri

Gozlan, C. (producer) i Doillon, J. (dir.) (1996). *Ponnette*. França: Les Films Alain Sarde & Rhône-Alpes Cinéma

Aihara, H.; Hoshino, K.; Matsushita, T.; Narita, Y.; Uemura, B.; Ujiiie, S. (producers) i Miyazaki, H. (dir.) (2001). *El viatge de Chihiro*. Japó: Studio Ghibli

Takahashi, E. (producer) i Takahata, I. (dir.) (1988). *La tumba de las luciérnagas*. Japó: Shinchosha Company & Studio Ghibli

Lasseter, J.; Stanton, A. (producers) i Doctor, P.; Peterson, B. (dir.) (2009). *Up*. EEUU: Walt Disney Company & Pixar Animation Studios

Auerbach, J.; Ranft, J. (producers) i Burton, T.; Johnson, M. (dir.) (2005). *La núvia cadàver*. EEUU: Warner Bros & Tim Burton Productions

Di Novi, D. (producer) i Selick, H. (dir.) (1993). *Pesadilla antes de navidad*. EEUU. Touchstone Pictures & Tim Burton Productions

Kolsrud, D. (producer) i Columbus, C. (dir.) (1997). *El hombre bicentenario*. EEUU. Columbia Pictures Corporations & Laurence Mark Productions

Benítez, C. (producer) i Mercero, A. (dir.) (2006). *Planta 4ª*. España. Bocaboca Producciones

Annex 4. Relació de centres d'Educació Primària participants

Codi de l'escola	Informants
E1	13
E2	8
E3	11
E4	6
E5	9
E6	7
E7	16
E8	6
E9	5
E10	4
E11	13
E12	21
TOTAL	12 centres d'Educació Primària (122 informants)

Annex 5. Relació d'experts participants

Codi	Nom i cognom	Àmbit del coneixement	Data de l'entrevista
PPM_E1	Montserrat Esquerda	Psicologia, especialista en dol	16/12/2015
PPM_E2	Xavier Muñoz	Psicologia, especialista en dol	16/12/2015
PPM_E3	Agustín de la Herrán	Pedagogia, especialista en Educació sobre la Mort	30/10/2015
PPM_E4	Daniel Gabarró	Pedagogia i Psicopedagogia	05/11/2015
PPM_E5	Fidel Molina	Sociologia	06/02/2016
PPM_E6	Patricia Silva	Pedagogia i Sociologia	12/12/2016
PPM_E7	Ramon Camats	Pedagogia i Filosofia	02/05/2016
PPM_E8	Anna Nolla	Pedagogia i logopèdia	30/05/2016
PPM_E9	Xusa Serra	Infermeria, especialista en dol	06/06/2016
PPM_E10	Pablo Rodríguez Herrero	Psicòleg educatiu, especialista en Educació sobre la Mort	22/06/2016
PPM_E11	Ernesto Colomo Magaña	Pedagog, especialista en Educació sobre la Mort	21/07/2016
PPM_E12	Francesc Torralba	Filosofia i Teologia	07/09/2016

Annex 6. Guió de l'entrevista i grups de discussió

Relació de guions de les entrevistes semiestructurades fetes a experts en pedagogia de la mort, mestres en actiu d'escoles públiques de Lleida i estudiants de 4t de grau en EP de la Universitat de Lleida. Aquests guions es van emprar durant la fase de l'estudi de cas. Cal afegir que cada un dels guions conté un requadre que recull la informació bàsica dels informants, la qual recollim en les següents taules .

Codi de l'entrevista	
Disciplina	
Data	

Edat	
Anys d'experiència	
Especialitat	

Annex 6.1. Guió de l'entrevista semiestructurada dirigida a experts

L'entrevista que es realitzarà a continuació a experts en la temàtica de la pedagogia de la mort és una part clau de la tesi doctoral que estic duent a terme: Percepcions i necessitats formatives que té el professorat d'escoles i els aprenents de mestre pel que fa a la Pedagogia preventiva sobre la Mort. Aquest estudi s'enfocarà des quatre disciplines: pedagogia, psicopedagogia, sociologia i filosofia.

Per tal de contextualitzar-lo, li ofereixo unes reflexions inicials per tal que desenvolupi la qüestió que li proposaré posteriorment: a quants de nosaltres ens han acompanyat des l'escola en el nostre procés de dol? Quantes vegades ens han orientat psicopedagògicament? El tabú que pateix la mort en la nostra societat, ha fet que moltes vegades s'ometi el fet que a un nen o nena se li ha mort el seu pare, la seva mare, el seu germà, etc.

Li agrairia, que des del seu punt de vista professional, i alhora personal, em contestés dues preguntes, en les quals pot expressar tot el que pensi, reflexioni i senti.

Per últim, aquesta entrevista serà gravada i el seu ús es basarà exclusivament per la redacció i enriquiment de la tesi doctoral.

Moltes gràcies per la vostra col·laboració!

- Considera necessària una pedagogia preventiva sobre la mort?²⁷

Sí		No	
----	--	----	--

- Per què considera necessària o no una pedagogia preventiva sobre la mort en el context escolar?
- Quin o quins elements considera que són clau per dur a terme una pedagogia preventiva sobre la Mort?

²⁷ Marcar amb una creu la resposta de l'informant.

Annex 6.2. Guió del grup de discussió dirigit a mestres en actiu

El grup de discussió que es realitzarà a continuació amb el present grup de mestres d'Educació Primària en actiu d'escoles públiques de la ciutat de Lleida és una part clau de la tesi doctoral que estic duent a terme: Percepcions i necessitats formatives que té el professorat d'escoles i els aprenents de mestre pel que fa a la Pedagogia preventiva sobre la Mort. Aquest estudi s'enfocarà des quatre disciplines: pedagogia, psicopedagogia, sociologia i filosofia.

Per tal de contextualitzar-los, els ofereixo unes reflexions inicials per tal que desenvolupin la qüestió que li proposaré posteriorment: a quants de nosaltres ens han acompanyat des l'escola en el nostre procés de dol? Quantes vegades ens han orientat psicopedagògicament? El tabú que pateix la mort en la nostra societat, ha fet que moltes vegades s'ometi el fet que a un nen o nena se li ha mort el seu pare, la seva mare, el seu germ, etc.

Els agrairia, que des del vostre punt de vista professional, i alhora personal, em contestessin les següents preguntes, en la qual pot expressar tot el que pensi, reflexioni i senti.

Per últim, aquesta entrevista serà gravada i el seu ús es basarà exclusivament per la redacció i enriquiment de la tesi doctoral.

Moltes gràcies per la vostra col·laboració!

PEDAGOGIA PREVENTIVA SOBRE LA MORT

- Considera necessària una pedagogia preventiva sobre la mort?²⁸



- Per què considera necessària o no una pedagogia preventiva sobre la mort en el context escolar?
- Quin o quins elements considera que són clau per dur a terme una pedagogia preventiva sobre la Mort?
- Han posat en pràctica alguna tipologia de programa preventiu sobre la mort? Per què?
- Consideren que ha sigut positiu/negatiu haver posat en pràctica o no aquesta tipologia de pedagogia?

²⁸ Escriure el número d'informants que responen a cada una de les dues opcions.

FORMACIÓ

- Ha rebut alguna formació en pedagogia preventiva sobre la mort? Quina?
- Considera que és necessària la formació en pedagogia de la mort? Per què?

TRIANGULACIÓ

- Per què penseu que els continguts amb freqüències més altes trobats en els 5 documents que hem analitzat i que fan referència a la pedagogia preventiva sobre la mort, són: el pas del temps (passat, present i futur), cicle vital, rituals d'acomiadament en altres cultures, la mort, el dol i el seu acompanyament?
- Per què creieu que la metodologia més emprada és la dialògica?
- Per què penseu que els materials i recursos més emprats són el material quotidià d'aula, les lectures i les pel·lícules?
- Per què creieu que les agrupacions més utilitzades són el grup-classe i l'individual?
- Per què en la gran majoria (4 de 5 documents) no apareix avaluació?
- Per què creieu que la gran majoria dels mestres en actiu enquestats no han posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort (només 12 de 122)?
- Per què penseu que encara no es realitza cap formació en referència a la pedagogia preventiva sobre la mort durant el grau d'EP a la UdL? Un 25.8% (32) dels alumnes afirma que en la seva formació universitària els varen ensenyar a dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort a l'Educació Primària. En aquest sentit, el 22.52% (28) van especificar els continguts tractats en la formació que se'ls va oferir des del grau universitari. Els continguts al·legats, tot i que esmenten que ho varen tractar tot de forma superficial, foren els següents: com tractar el dol, la mort a l'escola i educació emocional.

Annex 6.3. Guió del grup de discussió dirigit a estudiants de 4t de grau en EP de la UdL

El grup de discussió que es realitzarà a continuació amb el present grup d'estudiants de 4t de grau en Educació Primària de la Universitat de Lleida és una part clau de la tesi doctoral que estic duent a terme: Percepcions i necessitats formatives que té el professorat d'escoles i els aprenents de mestre pel que fa a la Pedagogia preventiva sobre la Mort. Aquest estudi s'enfocarà des quatre disciplines: pedagogia, psicopedagogia, sociologia i filosofia.

Per tal de contextualitzar-los, els ofereixo unes reflexions inicials per tal que desenvolupin la qüestió que li proposaré posteriorment: a quants de nosaltres ens han acompanyat des l'escola en el nostre procés de dol? Quantes vegades ens han orientat psicopedagògicament? El tabú que pateix la mort en la nostra societat, ha fet que moltes vegades s'ometi el fet que a un nen o nena se li ha mort el seu pare, la seva mare, el seu germ, etc.

Els agrairia, que des del vostre punt de vista professional, i alhora personal, em contestessin les següents preguntes, en la qual pot expressar tot el que pensi, reflexioni i senti.

Per últim, aquesta entrevista serà gravada i el seu ús es basarà exclusivament per la redacció i enriquiment de la tesi doctoral.

Moltes gràcies per la vostra col·laboració!

FORMACIÓ

- Al llarg del grau en EP els han ensenyat com dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort? Quins continguts varen tractar?
- Consideren suficient o insuficient la formació en pedagogia preventiva sobre la mort al grau d'EP²⁹? Per què?

Suficient

Insuficient

- Consideren necessària la formació en pedagogia preventiva sobre la mort? Per què?

TRIANGULACIÓ

- Per què penseu que els continguts amb freqüències més altes trobats en els 5 documents que hem analitzat i que fan referència a la pedagogia preventiva sobre la

²⁹ Escriure el número d'informants que responen a cada una de les dues opcions.

mort, són: el pas del temps (passat, present i futur), cicle vital, rituals d'acomiadament en altres cultures, la mort, el dol i el seu acompanyament?

- Per què creieu que la metodologia més emprada és la dialògica?
- Per què penseu que els materials i recursos més emprats són el material quotidià d'aula, les lectures i les pel·lícules?
- Per què creieu que les agrupacions més utilitzades són el grup-classe i l'individual?
- Per què en la gran majoria (4 de 5 documents) no apareix avaluació?
- Per què creieu que la gran majoria dels mestres en actiu enquestats no han posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort (només 12 de 122)?
- Per què penseu que encara no es realitza cap formació en referència a la pedagogia preventiva sobre la mort durant el grau d'EP a la UdL? Un 25.8% (32) dels alumnes afirma que en la seva formació universitària els varen ensenyar a dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort a l'Educació Primària. En aquest sentit, el 22.52% (28) van especificar els continguts tractats en la formació que se'ls va oferir des del grau universitari. Els continguts al·legats, tot i que esmenten que ho varen tractar tot de forma superficial, foren els següents: com tractar el dol, la mort a l'escola i educació emocional.

Annex 7. Model d'entrevista a experts: Percepcions i necessitats formatives que té el professorat d'escoles i els aprenents de mestre de la pedagogia preventiva sobre la mort

L'entrevista que es realitzarà a continuació és una part clau de la tesi doctoral que estic duent a terme: estudi de cas sobre les percepcions i les necessitats formatives que té el professorat i l'alumnat de quart de grau d'Educació Primària pel que fa a la pedagogia de la mort i el dol. Aquest estudi s'enfocarà des quatre disciplines: pedagogia, psicopedagogia, sociologia i filosofia.

Per tal de contextualitzar-lo, li ofereixo unes reflexions inicials per tal que desenvolupi la qüestió que li proposaré posteriorment: a quants de nosaltres ens han acompanyat des l'escola en el nostre procés de dol? Quantes vegades ens han orientat psicopedagògicament? El tabú que pateix la mort en la nostra societat, ha fet que moltes vegades s'ometi el fet que a un nen o nena se li ha mort el seu pare, la seva mare, el seu germà...

Li agrairia, que des del seu punt de vista professional, i alhora personal, em contestés dues preguntes obertes, en la qual pot expressar tot el que pensi, reflexioni i senti.

Per últim, aquesta entrevista serà gravada i el seu ús es basarà exclusivament per la redacció i enriquiment de la tesi doctoral.

Moltes gràcies per la vostra col·laboració!

Codi de l'entrevista	PPM_E1
Disciplina	Psicologia, pediatria, especialista en dol
Data	16/12/2015

Edat	43
Anys d'experiència	17

- Per què considera necessària una pedagogia preventiva sobre la mort en el context escolar?

Existeixen diverses raons per les quals és necessària una pedagogia per la prevenció del dol no normalitzat en el context escolar.

La primera raó és l'aspecte social. Vivim en una societat, en la qual el fet de morir no està normalitzat. Hi ha molts pocs exemples. Potser no seria necessària aquest tipus de pedagogia en l'àmbit escolar en un altre tipus de societat, en la qual el fenomen estigués més normalitzat i on els nens van més al tanatori, assisteixen als funerals, tenen experiències més properes de mort reals, no de morts televisades. D'aquesta forma, la mort forma part de la quotidianitat. El tabú de la mort sí que és un fenomen àmpliament estudiat en la quals nens i adolescents no s'apropen a la mort. De fet, fins i tot els adults. Faig docència a la facultat de medicina i molts vegades parlem de quan és la primera vegada que han vist una persona morta. Tots l'han vist perquè a primer hi ha pràctiques amb cadàvers, però pràcticament la meitat i tenint en compte que són gent de 18 anys, era la primera persona morta que veien. A més, quan parlem de qüestions ètiques al final de la vida, parlem de quantes persones han vist morir perquè hem d'ajudar a prendre decisions al final de la vida i acompanyar en aquell moment. També faig classe a tercer de medicina, i quasi cada any es repeteix el mateix: la meitat dels alumnes no han vist el procés de morir. Em refereixo al procés, no a la persona morta en si. Quan atenem el dol dels adolescents i nens que venen a l'Associació de Dol, ens diuen que la primera vegada que han vist una persona morta ha sigut quan ha mort un pare, una mare o un germà. És a dir, algú molt significatiu. A nivell social és una tasca que no es farà, potser una altra societat si la deu fer i si no ho fa l'escola, no es farà. Hi ha gent que diu que la societat està canviant, sobretot amb les cures paliatives, amb els PADES... tornen a morir una mica més a casa. Abans, estic parlant de 5 o 10 anys, tothom moria a l'hospital i ara es torna una mica a morir a casa. Però tampoc vol dir que es mori més a prop dels nens.

En segon lloc, existeix el punt de vista més pedagògic-constructivista o psicològic. Tot allò que no es parla, no es desenvolupa. El concepte de mort és un concepte molt complex i canvia segons les etapes evolutives. El fet de poder-ho parlar des l'escola ajudarà que el nen desenvolupi el concepte de mort. No parlo des del punt de vista religiós o filosòfic, sinó d'incorporar-ho dins la quotidianitat moral dins l'esquema vital com quelcom real segons l'etapa evolutiva del nen i de forma progressiva.

La tercera raó és el tema del patiment. Quan mor algú hi ha patiment. Estem vivint en una societat on es sobreprotegeix els nens i adolescents. Potser hi ha hagut una inflexió amb la crisi, ja que fa 4 o 5 anys els infants estaven més sobreprotegits, però sí que realment seguim sobreprotegint i hi ha poca tolerància al patiment. És un fenomen més social, però apropa-nos i acceptar la finitud i la pèrdua com a concepte, ens ajuda en els dols més petits del dia a dia.

- Quin o quins elements considera que són clau per dur a terme la Pedagogia preventiva sobre la mort a l'escola?

Hi ha un preconcepte que potser el camp psicològic no comparteix tant: és més important saber de nens que saber de dol. La gent que treballa amb nens ha de saber de nens. Potser des l'àmbit educatiu es té més clar, però des la psicologia no es té tan clar. Qui s'apropa en aquest àmbit ha de saber de nens. Ha de conèixer i saber parlar. A més, quan parlem de nens hem de

tenir en compte que hi ha una heterogeneïtat molt gran, ja que no és el mateix parlar amb un nen de 3 o 4 anys que el preadolescent que l'adolescent. Degut a això, l'heterogeneïtat és molt gran i requereix tenir habilitats comunicatives i relacionals amb nens. Per exemple, a les classes de psicologia parlem del TOC amb nens i diem que primer s'ha de saber de nens i després de TOC. Algú que sap molt de dol, però no sap de nens, es trobarà amb trets molt diferencials molt marcats. Els nens expressen molt diferent de l'adult. Aquest fet no tothom el comparteix. Per a mi, aquest seria el primer preconcepte.

El segon preconcepte és que parlar de la mort no és el mateix que parlar de matemàtiques o història. Requereix una certa maduresa personal de l'individu que parla. Parlo de molts elements preconceptuals abans de parlar d'una pedagogia de la mort, però penso que són molt bàsics. Pots parlar de moltes coses i ser molt bon professor, però hi ha temes que no són de coneixements. Hi ha temes molt neutres que et demanen menys maneig emocional. Quan parlem del dol i la mort, requereix un bon maneig i gestió de les emocions. No tothom els té absolutament treballats, però almenys cal saber-los identificar, saber què li costa i fins on arriba un mateix, etc. En un centre escolar no tothom està preparat per fer-ho i no em refereixo a nivell de continguts, si no emocionalment. És un element, en el qual un ha d'estar autopreparat.

A més, és necessari saber el que pot conèixer i entendre el nen sobre la mort, sobretot en el camp de la psicologia evolutiva. La meua sensació és que els nens entenen coses molt més abans del que els estudis demostren. La idea de la mort com a irreversible, els estudis la situen entre els 11 i 12 anys i et trobes nens de 7 i 8 anys que capten perfectament el concepte. No t'has de fiar del tot de les investigacions que s'han fet, però pots basar-te en el què hi ha. Anna Nolla parla dels subconceptes pedagògics per entendre la mort: la irreversibilitat, universalitat, la causalitat, etc. Per exemple, fa poc vaig treballar amb un nen en dol, tenia 4 anys i el pare havia mort de càncer hepàtic. El nen estava molt agressiu i en una de les sessions va sortir el tema de la culpa. Aleshores, ell va dir que havia matat el seu pare. Quan li vam preguntar el motiu, ell va respondre que, habitualment, jugava amb el seu pare amb pedres. Una de les pedres li va tocar al pare i aquest poc després va emmalaltir. El primer que li van dir és que tenia pedres al fetge. El nen va fer l'associació directa i l'havien dit que havia mort per pedres al fetge. L'havien donat una causalitat i no es va parlar d'oncologia. Pel nen, les pedres que es llençaven quan jugaven, havien entrat dins del seu pare i l'havien matat. Recordem que tenia 4 anys i aquesta és una l'etapa màgica. Hem de partir del què pot entendre i què no pot entendre el nen. Aleshores, en un nen de quatre anys, el pensament és literal. Hem de tenir en compte també, que hem de partir de les etapes i no de les edats. És a dir, hi ha nens de 6 anys que són capaços d'entendre el simbòlic i pots tenir de 10 anys que són concrets. És a dir, un element clau és conèixer les etapes evolutives del nen, què pot entendre segons cada etapa i comprendre que hi ha una gran diversitat de nens. A nivell individual és molt més fàcil de treballar perquè et pots adaptar al nen i quan parles de la mort pots veure si el nen segueix o no. Tot això a nivell d'aula deu ser un tema més difícil de fer perquè hi ha molts ritmes diferents, sobretot en cursos entremitjos. Per exemple, a primer podem trobar molts infants amb pensament concret i molts d'altres amb pensaments simbòlic perquè hauran fet el salt. En aquest sentit, es podria treballar en petit grup.

A més, treballar la mort com a canvi d'estat no és el mateix que treballar-la com a final. Treballar amb nens en dol de forma bastant estructurada, tot i que a vegades barrejo les activitats. Al principi treballem l'acceptació de la pèrdua. És a dir, què vol dir morir i on està la persona que ha mort perquè trobem nens, sobretot els més petits, que els hi han dit "ha marxat" o "ens ha deixat" i donen la sensació que la persona que ha mort ha marxat de viatge. Potser sí que els hi ha dit que ha mort i ha marxat, però si no se'ls hi explica res més la sensació és que ha marxat de viatge. Això cal treballar-ho amb les famílies abans de veure els nens i fins i tot, ens hem trobat amb famílies atees que els hi ha dit als nens que el difunt s'ha convertit en un estel. Això és un canvi d'estat. Hi ha molt poques famílies que sàpiguen gestionar el "no ho sé", sobretot amb nens.

En el cas dels adolescents, ells mateixos et poden verbalitzar que creuen que no hi ha res més. A partir d'aquí es pot treballar. És difícil gestionar-ho tot perquè s'ha de respectar molt les creences de les famílies; sí que es pot explicitar les creences (fet que moltes vegades no sabem), ja que hi ha persones amb creences diferents a nivell d'aula. La clau de tot plegat és per on començar i com treballar-ho. Tanmateix, si ens trobem amb un professional que no creu en res i els hi transmet als nens que la mort és el final i que no hi ha res més, segurament hi haurà dificultats per conjuguar-ho. Ens hem de qüestionar si respectem les creences i les històries que expliquen, tot i que puguin resultar difícils de respectar. Hem de respectar les creences del nen per, finalment, ajudar-lo a acceptar el què ha passat. En una societat multicultural, el tema de creences és complex. Sincerament, no he trobat cap cas en el qual les famílies responguin al què és l'ésser estimat quan ha mort i que respongui "no res". Solen dir que és un àngel, una energia còsmica, un estel... però no que és res. Els adolescents, sobretot, et diuen ells mateixos que creuen que el difunt ja no és res perquè està al cementiri enterrat i aquí s'ha acabat tot. Aquest element frena molt a l'hora de treballar, tot i que es pot encarar de forma a que cadascú expressi els seus pensaments i creences. No es pot comprovar, ni hi ha evidències, però existeixen creences sobre la mort i cal respectar-les. És un element complex.

Altrament, molts pares tampoc tenen clar el seu marc de creences. Per exemple, parlen del concepte de "cel", tot i que actualment és un concepte social més que no pas religiós perquè gent no creient emprava l'expressió "ha anat al cel". Quan es treballa el concepte de cel, no es parla del cel que veiem, si no d'aquell que està molt més enllà i no el veiem. És el cel on van les persones quan moren. Es treballa el concepte de forma molt més àmplia; aquest cel no és aquí, no és sòlid. Per exemple, vaig atendre a un nen de 5 anys amb autolesions quan amb 5 anys no es tenen aquest tipus d'idees. Havia mort el seu pare en un accident de cotxe i el nen volia morir per anar al cel, donar-li un petó al pare i tornar. Entre els 4 i 5 anys no hi pot haver el concepte d'irreversibilitat, universalitat, etc. Recordo que em va dir que a P-5 havien ensenyat els planetes i un dia va venir a la consulta a dir que un company de classe l'havia dit que perquè no agafaven un coet i anaven al cel i ell va respondre que no perquè el cel dels morts està molt i molt lluny. A més, li va dir que el cel dels morts no es podia veure i que estava molt més lluny d'allò que es veu. Aleshores, el company li deia que fessin un coet molt més gran per poder anar al cel dels morts que estava tan lluny. El nen va dir "al cel dels morts no hi ha oxigen i els morts no menguen i no respiren, i nosaltres no podríem viure-hi si anéssim". El company li va dir que podien omplir d'oxigen un coet molt gran com per poder anar i tornar. A aquesta afirmació, el nen va dir-li: "al cel dels morts s'hi entra, però no s'hi surt perquè si no estàs mort no hi pots entrar i, a més, cadascú té el seu moment". Cal dir que amb aquest nen

haviem treballat molt com per arribar a que entengués i interioritzés tot això. En aquest sentit, ens reiterem en els subconceptes pedagògics. Evidentment, aquest nen de 4 anys no pot entendre la irreversibilitat, la universalitat, etc. Tanmateix, el pots apropar als subconceptes de mort i per a ells, aquesta ja no pertany al regne d'aquí, al que toquem o al que passarà. En el cas d'aquest nen, vam tractar la mort i el dol a partir del concepte de cel perquè és el que ell coneixia. Emperò, si els hi parlen d'estels, parlarem d'aquells que estan molt més lluny dels que veiem. Cal dir que costa més treballar-ho quan els diuen als nens que l'ésser estimat que ha mort ara és un àngel que porten sempre al costat. En aquesta situació, caldrà treballar-ho en el sentit de no el tocarà, no el veurà, no el parlarà, etc. Cal acceptar que la persona que ha mort no tornarà i no el veurà més.

A vegades, hem parlat en petits grups i es fan pluges d'idees dient què creuen que és per els nens la mort. Poden dir "a mi m'han dit que és un estel" o "a mi m'han dit que van al cel", etc. Aleshores, a partir dels seus coneixements previs, es pot treballar. És complicat perquè és terreny molt sensible. Per exemple, els musulmans parlen molt del paradís i tenen una construcció molt clara del que és la mort, com una altra Terra. En aquest cas, de nou, el paradís seria un lloc que no està proper i, per tant, no el veiem. Cal explicitar molt les creences i saber-les diferenciar de la realitat. La realitat és que tots morim i la creença és el que cadascú pot pensar del que hi ha al més enllà. Pel que fa al treball en grup, no caldria tant separar tant per creences, però sí per etapes evolutives dels nens. Per exemple, hi ha una pregunta que el nen més petit la fa i no l'acaba de poder comprendre i és que l'han dit que l'ésser que ha mort està al cel o s'ha convertit en un estel, però l'han enterrat al cementiri. Aleshores, el nen pregunta on està el mort i si es pot estar a dos llocs alhora. Aquí és on treballem el canvi d'estat amb l'eruga i la papallona. Aquest fet el comença a entendre el nen a partir dels sis anys, però la gran majoria ho entén als 8 o 9 anys. És a dir, infants que entenguin el llenguatge simbòlic. Els nens més petits tenen el pensament concret i, per tant, no se'ls hi poden explicar símbols. No entenen el concepte de no corporeïtat, sobretot en infants de P3, P4 i P5. Tanmateix, entenen que el difunt es troba lluny i, per exemple, quan ho dibuixen en un paper, es dibuixen a ells mateixos en un extrem del paper i a l'ésser estimat que ha mort, a l'altre extrem del paper. Fins i tot, han arribat a posar dos folis empegats amb celo per tal que la distància sigui més gran. A més, hi ha nens que si han vist el fèretre, dibuixen un núvol i a sobre la caixa. És a dir, el difunt no s'ha convertit en núvol, sinó que es troba dins la caixa i a sobre del núvol. En definitiva, cal explicar la mort als nens més petits com l'aturada de les funcions vitals i bàsiques: no menjar, no respirar, etc.

A més, tampoc es pot crear la paradoxa de que s'ha enterrat l'ésser estimat al cementiri i al mateix moment també està al cel. No hauríem de donar dobles missatges als més petits. És a dir, hauríem de treballar un sol missatge i els que es donen, a més a més, que no siguin contradictoris. En nens més grans, quan es comencen a qüestionar que l'ésser estimat no pot estar a dos llocs a la vegada, es pot introduir la metàfora del canvi.

Si volem tractar tot l'esmentat a classe amb els nens, caldria dialogar-ho primer amb els pares, informar-los sobre el que es farà i, que es tindran en compte i es respectaran totes les creences. Considero que seria una de les tasques més difícils.

Cal afegir que va haver una època en que el tabú era el sexe. Socialment va deixar de ser un tabú i després l'escola ho va tractar pedagògicament, no al revés. Emperò, no existeixen

tantes creences en el sexe com en la mort. En la mort, quasi tot és creencial i, fins que no acceptem la realitat, suposa la manca de funcions. A partir d'aquí, s'inicia un marc de creences molt gran. Per tant, és una dificultat afegida que s'ha de poder abordar. A més, si es fa a nivell d'aula, s'hauran d'acceptar totes les creences. Per fer-ho, es pot fer una pluja d'idees on els infants diguin què creuen que és la mort i, així, són ells qui expliciten les creences. Es pot emprar una metodologia més oberta.

Tot plegat és una tasca difícil, però molt necessària. Si al nen l'han parlat de la mort prèviament, quan es mori un ésser estimat, tindrà la possibilitat d'explicar-ho. Actualment ens trobem situacions on les escoles no expliquen res sobre la mort, tot i que els docents puguin tenir a l'aula infants en procés de dol.

Annex 8. Model de transcripció de grup de discussió

El grup de discussió que es realitzarà a continuació amb el present grup d'estudiants de 4t de grau en Educació Primària de la Universitat de Lleida és una part clau de la tesi doctoral que estic duent a terme: Percepcions i necessitats formatives que té el professorat d'escoles i els aprenents de mestre pel que fa a la Pedagogia preventiva sobre la Mort. Aquest estudi s'enfocarà des quatre disciplines: pedagogia, psicopedagogia, sociologia i filosofia.

Per tal de contextualitzar-los, els ofereixo unes reflexions inicials per tal que desenvolupin la qüestió que li proposaré posteriorment: a quants de nosaltres ens han acompanyat des l'escola en el nostre procés de dol? Quantes vegades ens han orientat psicopedagògicament? El tabú que pateix la mort en la nostra societat, ha fet que moltes vegades s'ometi el fet que a un nen o nena se li ha mort el seu pare, la seva mare, el seu germà, etc.

Els agrairia, que des del vostre punt de vista professional, i alhora personal, em contestessin les següents preguntes, en la qual pot expressar tot el que pensi, reflexioni i senti.

Per últim, aquesta entrevista serà gravada i el seu ús es basarà exclusivament per la redacció i enriquiment de la tesi doctoral.

Moltes gràcies per la vostra col·laboració!

FORMACIÓ

- Al llarg del grau en EP els han ensenyat com dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort? Quins continguts varen tractar?

GDA_1: No, mai hem parlat de cap contingut. Que jo recordi no hem fet cap contingut i si ho vam fer, va ser quelcom molt per sobre.

GDA_3: Res.

GDA_5: No, no. Vam conèixer el segon a tercer molt per sobre. Vam treballar l'Educació Emocional i ens va introduir una mica què és el dol, la pèrdua...

GDA_2: Jo recordo que a segon, a l'assignatura de Societat, família i escola II, va venir una dona que va estar plorant durant tota la classe.

GDA_4: Clar, és que si no va fer cap tipus de dinàmica...

GDA_1: No ho recordo per a res.

GDA_4: Òbviament que no.

GDA_5: En el meu cas va començar a explicar-ho des de les emocions: la importància de les emocions en la salut, com dur a terme una educació emocional a l'escola i arrel d'això va parlar una mica que són les pèrdues i els seus tipus, què és el dol i les seves fases. Vam fer algun cas, però enfocat a l'educació emocional.

GDA_2: En el meu cas portar una dona per explicar que es va morir el seu home. Només recordo que va venir aquesta dona i de res més.

GDA_1: És a dir, que va ser molt per sobre.

GDA_2: No van explicar ni què van fer des del centre, ni què podríem fer nosaltres...

GDA_4: En el meu grup (classe) mai es va parlar de la mort directament.

GDA_3: El tema de l'Educació Emocional sí que el vam tocar a l'assignatura que comenta la companya, però la mort no la recordo per a res.

GDA_4: I si es va tractar devia ser d'una forma molt puntual, perquè si no ho recordem...

GDA_1: Exacte.

GDA_5: Ho entenc, a més pel que veig, tant el vostre cas com el meu es va tractar (poc) quan ja ha mort algú proper al nen, no abans. És a dir, la pedagogia preventiva.

GDA_6: Al grup de tarda, no recordo exactament des de quina assignatura, van venir dues noies a fer-nos una xerrada que tractava sobre la pedagogia de la mort. Però va ser molt breu. Ens deien que no calia que morís algú per tractar a mort i que havien moltes estratègies per treballar-les, com per exemple els contes o les pel·lícules.

GDA_7: Sí, jo anava amb ella a classe i estic pensant en quina assignatura era i crec que era Societat, família i escola II.

GDA_8: Doncs jo he fet matí i tarda i no recordo res de tot això.

GDA_6: Va ser molt breu i no recordo res més.

- Consideren suficient o insuficient la formació en pedagogia preventiva sobre la mort al grau d'EP³⁰? Per què?

Suficient		Insuficient	
			GDA_1
			GDA_2
			GDA_3
			GDA_4
			GDA_5
			GDA_6

³⁰ Escriure el número d'informants que responen a cada una de les dues opcions.



GDA_1: Insuficient perquè, com he dit, no hem fet res durant la carrera universitària (i el poc que vàrem fer no ho recordo...) i penso que és quelcom important per ensenyar als nens a les escoles. Crec que s'hauria d'ensenyar una pedagogia preventiva sobre la mort a les escoles.

GDA_2: Jo penso que hauria d'ensenyar no només de forma preventiva, si no també pal·liativa.

GDA_1: És clar, però si prevens... Si pugues ho inclouria dins del currículum d'Educació Primària perquè ara només apareix el contingut de cicle superior del cicle vital: naixem, creixem, etc.

GDA_2: Es podria ensenyar a totes les edats. Però dir que et mors i ja està no és fer cap tipus de pedagogia.

GDA_4: Jo penso que és insuficient perquè no es tracta.

GDA_8: Té raó, a més, en el meu cas tal i com t'he dit, mai m'han ensenyat res sobre la pedagogia de la mort.

GDA_3: Penso que la pedagogia preventiva sobre la mort s'hauria d'ensenyar a la universitat perquè si estem fent el grau d'Educació Primària i estarem amb nens, sí que crec que és un tema tabú que no es treballa directament. S'hauria de treballar.

GDA_1: Quan jo anava a l'escola em van ensenyar de la mateixa forma el contingut del cicle vital. Semblava que estava més encarat als animals i a les plantes que no pas a les persones.

GDA_5: Jo crec que això s'ha d'ensenyar des del principi: quan els nens estan aprenent. I adaptar-ho al seu nivell, és clar.

GDA_3: A més, jo no em sento capacitada per dur a terme aquest tipus de pedagogia amb la formació que tinc, però sí penso que emocionalment sí.

GDA_6: Jo considero que ha sigut insuficient perquè no era ni obligatòria, la xerrada. Era optativa.

GDA_8: Jo crec que si m'haguessin fet la xerrada aquesta, hagués tingut suficient per a dominar una mica el tema.

GDA_6: Per a res... És un tema molt complicat.

GDA_1: I delicat.

GDA_8: Penso que és més útil pels nens que per a nosaltres. Si féssim algun curset curt ja hauria de ser suficient per a nosaltres.

GDA_6: No.

GDA_1: No entenc com et pots sentir capacitada a ensenyar aquest tema amb tanta poca formació...

GDA_7: Jo entenc que si fas un curset sobre la mort entendràs què és, el significat del dol, les etapes, etc. Però el que jo no sabia fer és com ensenyar la mort als nens. Com li expliques a un infant que no tornarà a veure al seu pare, per exemple?

GDA_8: Fent un curset. Si per exemple tu ho has passat malament amb la mort d'algú proper i al curset t'ensenyen com passar el dol, ja has après què has de fer en aquests casos.

GDA_4: Jo discrepo del que diu ell. És un tema molt complex, com ja han dit abans.

GDA_6: Amb un curset no es fa res perquè mira, de la xerrada que em van fer no recordo pràcticament res. Ens van dir que si assistíem la xerrada es veuria repercutit en la nota, però res més.

GDA_2: Jo crec que sabia introduir el tema i fer alguna activitat. Introduir el cicle de la vida amb les mascotes, es plantes... amb coses que als infants es hi resultin properes. No cal parlar directament que se't pot morir el pare.

GDA_5: Penso el mateix. Amb el poc que ens han explicat, no hi ha suficient com pel dia que hakis d'anar a un col·legi a treballar i tinguis alguna situació així, no sabràs com abastar-ho. O inclús en la pedagogia preventiva: no sabràs quines activitats fer, recursos... No sabia com treballar-la abans i molt menys com abastar-ho després de la mort d'algú.

GDA_4: Jo crec que també perquè directament ho he viscut. Ho sé per això, no per cap altra cosa perquè ningú m'ho ha ensenyat. No et pares a pensar si és necessària aquesta formació o no. Penses: si no passa, no és necessari. Però si et passa, com a mi, t'adones que mai ho has tractat a cap lloc.

GDA_5: Hi ha molta gent que li fa por tractar aquest tema. Jo suposo que com la meva família també ho hem viscut, estic més conscienciada de la necessitat i de la importància del tema.

GDA_4: A mi el que em va passar és que es va morir una companya de classe a Batxillerat, però cap a final de curs. Va ser un dol intermig perquè ja no ens vam tornar a veure més. Però és clar, si haguéssim tornat a classe i la seva cadira hagués estat buida... De totes formes es va fer un homenatge per recordar-la. Però penso que com a centre si es mor un pare d'un nen potser no faràs res, però si es mor un nen de classe, es farà quelcom.

GDA_1: Si es mor el pare d'un nen evidentment has de fer alguna cosa. No pots estar sense fer res.

GDA_5: Doncs hi ha centres que no deuen fer-hi res...

GDA_7: En el meu cas, vaig passar el dol ràpid pel meu avi perquè el vaig fer abans. Perquè ja estava conscienciada.

GDA_8: A mi també em va passar això. Però penso que és llei de vida i ja està.

GDA_2: És el procés d'acceptar que es moria.

GDA_7: El meu avi tenia Alzheimer i en el moment que ja no em reconeixia, feia mal. Sabia que acabaria morint i per això en vaig prendre consciència.

GDA_6: Clar, quan et van dir que tenia aquesta malaltia ja vas començar a prendre consciència i vas fer el procés de dol. Cal ensenyar la mort bans que passi per tal de donar-li eines als nens perquè afrontin el dol d'una altra forma... més positiva.

GDA_7: Doncs un noi del meu institut es va matar amb la moto, es va fer un minut de silenci i ja està. I això tampoc és passar ni ajudar a passar el dol.

GDA_5: S'hauria d'introduir la mort i el dol gradualment. Jo vaig viure a les pràctiques com es una classe es va morir un peix. El dia següent estava flotant allà i ells preguntaven. Les mestres ho obviaven. Aquesta reacció dels mestres em va fer pensar sobre el tema.

- Consideren necessària la formació en pedagogia preventiva sobre la mort? Per què?

GDA_1: És necessària perquè si prevens, després sempre serà més fàcil portar el dol quan per exemple es mor algun familiar a un nen.

GDA_2: Sí, pel nen i pel docent.

GDA_3: Jo penso que la part preventiva és més important.

GDA_8: Jo ja ho he dit abans: amb cursets hi hauria suficient. Però pels nens sí que seria necessari implementar algun tipus de programa pedagògic preventiu sobre la mort. Jo ho faria com una assignatura més. Tampoc tant, potser. Una hora a la setmana, per exemple.

GDA_4: Jo penso que ens haurien d'ensenyar a ser capaços de transmetre què és per després donar una bona resposta pels nens perquè després passa i... no sé com explicar-ho.

GDA_3: És difícil. Penso que s'hauria de donar aquest contingut cada any durant l'Educació Primària, ni que siguin dos sessions.

GDA_6: Pels futurs mestres i pels mateixos mestres de les escoles és necessari fer algun tipus de formació en aquest tema. I pels nens ho treballaria més de forma transversal, amb projectes. No cal esperar que passi quelcom per treballar-ho.

GDA_7: A partir d'un conte on mor un personatge ja pots començar a treure moltes coses.

GDA_8: A totes les pel·lícules de Disney mor algú.

GDA_7: A més de tot això que dieu, a les pràctiques vaig veure com cada dia es llegia un emoció i es visualitzava la il·lustració del llibre "Emocionario". Així suposo que també es poden vincular les emocions que poden causar la mort...

GDA_4: La forma en que s'ensenyava la mort a Primària és insuficient. Jo només recordo que ens ensenyaven a sisè el contingut del cicle vital a ciències naturals. Penso que s'hauria d'ensenyar d'una forma més transversal; no només dient que ens morim i ja està. Tothom sap que ens morim.

GDA_3: Home, seria interessant fer-ne un projecte perquè la mort no només ha de ser una cosa trista, si no també hi ha cultures que celebren la mort, històricament hi ha moltes coses... Els romans, per exemple feien coses sobre la mort que encara fem nosaltres.

GDA_4: I els egipcis! Feien les cerimònies de celebració.

GDA_3: Els mexicans també... Tot allò de les katrines. Les cultures són molt enriquidores. Seria molt interessant fer un projecte d'això.

GDA_5: Considero que em d'estar formats en pedagogia preventiva sobre la mort: recursos, didàctica, etc. A més, penso que, per exemple en el meu cas, si m'haguessin ensenyat què és la mort com un tema continu, tot hagués sigut diferent. Quan era petita la mort m'angoixava molt. Mai ningú m'havia parlat del tema, tot i que sí que és cert que sobre la gent que ha mort del nostre voltant, sobre l'anar al tanatori, l cementiri... a la meua família mai hem tingut cap tipus de tabú. Però només parlàvem en aquell moment puntual. Però el fet que no m'ho ensenyessin de petita com un fet normal i quotidià, a mi en creava molta angoixa.

GDA_4: A més, es veu com als nens no se'ls fa partícips d'aquestes coses i els nens també pateixen.

GDA_8: Jo crec que seria capaç de posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort, però improvisant molt.

GDA_7: Jo no, perquè tu no saps que li ha passat al nen i potser et diu "s'ha mort la meua mare". I aquí no pots improvisar.

GDA_8: Jo penso que la majoria que estem aquí no es havíem plantejat mai posar en pràctica una pedagogia d'aquestes característiques.

Annex 9. Carta de demanda per tal de col·laborar en la validació dels qüestionaris

Benvolgut/da,

T'envio aquesta correu electrònic per tal de saber si em podries ajudar en realitzar una tasca. Actualment estic duent a terme la tesi doctoral codirigida pel Dr. Ramon Camats i Guàrdia i el catedràtic Dr. Joaquín Gairín Sallán de la UAB. En termes generals, la recerca que estic realitzant té com objectiu l'anàlisi de les necessitats percebudes pels mestres en actiu i els alumnes de quart de grau en Educació Primària sobre la pedagogia preventiva respecte la mort com a fet normalitzat. En aquest sentit, cal afegir-hi que dissenyaré un programa pedagògic per tal de donar resposta a les necessitats percebudes abans descrites.

Per tal de realitzar la investigació, he desenvolupat diferents tècniques de recollida de dades, de les quals destaquem el qüestionari. Emperò, per tal de poder emprar aquesta eina cal realitzar un procés de validació per persones que poden formar part de la mostra. Per aquest motiu, em complauria molt que miressis el qüestionari que t'adjunto i em poguessis fer arribar les consideracions sobre els ítems que proposo. En aquest sentit, cal que omplis la part grisa, la qual està situada al costat de cada ítem, indicant: si s'entén o no (univocitat), si és adequat a l'objectiu del qüestionari (pertinença) i, si ho creus necessari, pots afegir comentaris.

Moltes gràcies i dispensa les molèsties.

Atentament,

Anabel Ramos Pla

Annex 10. Versió del qüestionari a mestres en actiu de la ciutat de Lleida amb els apartats corresponents per realitzar la validació

QÜESTIONARI DIRIGIT A MESTRES D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA EN ACTIU Percepcions i necessitats formatives que té el professorat d'escoles i els aprenents de mestre pel que fa a la Pedagogia preventiva sobre la Mort

Benvolgut/da:

El qüestionari que li presentem forma part d'un estudi sobre la pedagogia de la mort. Es realitza en el marc dels estudis de Doctorat en Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. L'objectiu és detectar les experiències, percepcions i necessitats pedagògiques que puguin tenir els mestres en actiu sobre la pedagogia preventiva sobre la mort, entesa com l'ensenyament de la mort de forma transversal i normalitzada de forma prèvia a l'esdeveniment tràgic. La finalitat és dissenyar un programa centrat en el treball de la finitud humana a l'escolaritat primària.

En aquest context, el qüestionari intenta recuperar opinions i valoracions de les persones participants en el estudi. Acudim a vostè com a expert en la temàtica per a que ens ajudi a valorar l'instrument.

Aquesta recerca s'aplicarà a totes les escoles de la ciutat de Lleida, als professionals que vulguin participar i que tinguin una funció educativa a l'escola.

En la següent taula li mostrem amb més detall els eixos a partir dels quals està organitzat.

Apartat	Informació obtinguda
A. Dades d'identificació	En aquest apartat pretenem obtenir dades de caire general sobre la seva situació com a docent. Aquestes dades seran anònimes.
B. Experiència docent en l'ensenyament preventiu de la mort a l'escola	Determinar si l'informant té experiència docent en pedagogia preventiva sobre la mort.
B1. Cas de posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort	En el cas dels docents que tenen experiència docent en pedagogia preventiva sobre la mort, se'ls pregunta sobre tres aspectes: -Tipologia d'ensenyament. -Recursos didàctics. -Percepcions sobre l'experiència.
B2. Cas de la no-posada en pràctica d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort	En el cas dels docents que no tenen experiència docent en pedagogia preventiva sobre la mort, se'ls pregunta sobre dos aspectes: -Motius. -Percepcions.
C. Formació pedagògica i recursos sobre la mort	Aquest apartat pretén detectar la formació rebuda i percepcions per tal de dur a terme un programa pedagògic preventiu sobre la mort.

Críteris de validació

Per fer la validació li proposem que faci servir els críteris següents:

- Univocitat. Si l'enunciat de l'ítem permet (o no) ser interpretat d'una sola manera. Alternatives: [sí] [no]
- Pertinença. Adequació de l'ítem al objecte d'estudi.
- Les observacions son suggeriments o incorporacions de nous ítems que vostè estimi oportú.

Moltes gràcies pel seu temps i la seva col·laboració.

Anabel Ramos Pla

Estudiant del Doctorat en Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona

Núm. Qüestionari:

Data de contestació:

A.- DADES D'IDENTIFICACIÓ

	Univocitat		Pertinença		COMENTARIS
	SÍ	NO	SÍ	NO	
A.1.-Titulació acadèmica:					
A.2.- Curs en el qual exerceix com a docent: <input type="checkbox"/> Primer o segon <input type="checkbox"/> Tercer o quart <input type="checkbox"/> Cinquè o sisè					
A.3.- Perfil professional: <input type="checkbox"/> Tutor/a <input type="checkbox"/> Mestre especialista <input type="checkbox"/> Directiu de l'escola <input type="checkbox"/> Psicopedagog o psicòleg <input type="checkbox"/> Altres.....					
A.4.-Experiència professional com a docent <input type="checkbox"/> Entre 1 i 11 mesos <input type="checkbox"/> Entre 1 i 3 anys <input type="checkbox"/> Entre tres i deu anys <input type="checkbox"/> Més de deu anys					
A.5.-Edat:					
A.6.-Gènere: <input type="checkbox"/> Masculí <input type="checkbox"/> Femení					

B.- EXPERIÈNCIA DOCENT EN L'ENSENYAMENT PREVENTIU DE LA MORT A L'ESCOLA

	Univocitat		Pertinença		COMENTARIS
	SÍ	NO	SÍ	NO	
B.1.Vostè ha tingut experiència docent en la pedagogia preventiva sobre la mort i la finitud humana? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No					

En cas afirmatiu, passeu a la part B1 del qüestionari i no realitzeu la part B2. En cas negatiu, passeu directament a la part B2.

B1. CAS DE POSADA EN PRÀCTICA D'UN PROGRAMA PEDAGÒGIC PREVENTIU PER ENSENYAR LA MORT

	Univocitat		Pertinença		COMENTARIS
	SÍ	NO	SÍ	NO	
B1.1.-He ensenyat pedagògicament la mort com un fet normal de la vida humana. <input type="checkbox"/> Molt d'acord <input type="checkbox"/> D'acord <input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord					
B1.2.-He ensenyat pedagògicament la mort a partir del contingut de sisè del cicle vital dels éssers vius (plantes, animals...). <input type="checkbox"/> Molt d'acord <input type="checkbox"/> D'acord <input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord					
B1.3.-Vaig emprar el llibre de text per ensenyar el contingut de la mort als alumnes. <input type="checkbox"/> Molt d'acord <input type="checkbox"/> D'acord <input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord					
B1.4.-Vaig ensenyar el contingut de la mort de forma transversal amb la resta d'àrees curriculars. <input type="checkbox"/> Molt d'acord <input type="checkbox"/> D'acord <input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord					
B1.5.-Vaig disposar de recursos didàctics a l'escola per ensenyar la mort des d'una vessant pedagògica. <input type="checkbox"/> Molt d'acord <input type="checkbox"/> D'acord					

<input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord					
B1.6.- Vaig cercar bibliografia sobre l'abordatge pedagògic preventiu de la mort a l'Educació Primària. <input type="checkbox"/> Molt d'acord <input type="checkbox"/> D'acord <input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord					
B1.7.- Vaig trobar bibliografia sobre l'abordatge pedagògic preventiu de la mort a l'Educació Primària. <input type="checkbox"/> Molt d'acord <input type="checkbox"/> D'acord <input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord					
B1.8.- Considero que el contingut de la mort ha de formar part del currículum d'Educació Primària com a contingut transversal. <input type="checkbox"/> Molt d'acord <input type="checkbox"/> D'acord <input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord					
B1.9.- Em vaig sentir satisfet/a d'haver posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort. <input type="checkbox"/> Molt d'acord <input type="checkbox"/> D'acord <input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord					
B1.10.- Promoure una pedagogia preventiva sobre la mort ha suposat un creixement personal i professional per a mi. <input type="checkbox"/> Molt d'acord <input type="checkbox"/> D'acord <input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord					
B1.11.-La resposta dels alumnes vers el contingut de la mort va ser positiva. <input type="checkbox"/> Molt d'acord <input type="checkbox"/> D'acord <input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord					
B1.12.-La resposta de la resta de docents de l'escola va ser positiva. <input type="checkbox"/> Molt d'acord <input type="checkbox"/> D'acord <input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord					
B1.13.-La resposta de l'equip directiu de l'escola va ser positiva. <input type="checkbox"/> Molt d'acord <input type="checkbox"/> D'acord <input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord					
B1.14.-La resposta de les famílies dels alumnes va ser positiva. <input type="checkbox"/> Molt d'acord					

<input type="checkbox"/> D'acord <input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord					
--	--	--	--	--	--

B2. CAS DE LA NO-POSADA EN PRÀCTICA D'UN PROGRAMA PEDAGÒGIC PREVENTIU PER ENSENYAR LA MORT

	Univocitat		Adequació		COMENTARIS
	SÍ	NO	SÍ	NO	
B2.1.-No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort, ja que mai m'ho he planejat. <input type="checkbox"/> Molt d'acord <input type="checkbox"/> D'acord <input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord					
B2.2.-No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort, atès que suposa una dificultat per a mi. <input type="checkbox"/> Molt d'acord <input type="checkbox"/> D'acord <input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord					
B2.3.-No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort, ja que no sabia com fer-ho. <input type="checkbox"/> Molt d'acord <input type="checkbox"/> D'acord <input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord					
B2.4.-No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort perquè no penso que s'hagi d'ensenyar a l'Educació Primària. <input type="checkbox"/> Molt d'acord <input type="checkbox"/> D'acord <input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord					
B2.5.-No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort, tal que l'equip directiu de l'escola no hi ha estat d'acord. <input type="checkbox"/> Molt d'acord <input type="checkbox"/> D'acord <input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord					
B2.6.-Altres motius:					
B2.7.-Penso que ha sigut positiu pels alumnes no posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort la mort. <input type="checkbox"/> Molt d'acord <input type="checkbox"/> D'acord <input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord					

C.- FORMACIÓ PEDAGÒGICA I RECURSOS SOBRE LA MORT

	Univocitat		Adequació		COMENTARIS
	SÍ	NO	SÍ	NO	
<p>C.1.-Durant la meva formació universitària em van ensenyar com promoure una pedagogia preventiva sobre la mort a l'Educació Primària.</p> <p><input type="checkbox"/> Sí</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>En cas afirmatiu, especifica l'assignatura:</p> <p>Especificar els continguts tractats:</p>					
<p>C.2.-He realitzat cursos de formació contínua sobre ensenyar la mort a l'escola.</p> <p><input type="checkbox"/> Sí</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>En cas afirmatiu, esmenta els noms:</p> <p>Especifiqueu quins cursos:</p>					
<p>C.3.-Es necessita més formació sobre com abordar la mort de forma preventiva a l'escola.</p> <p><input type="checkbox"/> Sí</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>Quines qüestions haurien d'incrementar el bagatge formació?</p>					
<p>C.4.-Es necessitaria un programa pedagògic preventiu per abordar la mort a l'Educació Primària.</p> <p><input type="checkbox"/> Sí</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>Per què es necessita?</p>					
<p>C.5.-Posa 3 exemples concrets de continguts formatius que voldries treballar per tal de poder abordar la pedagogia preventiva sobre la mort.</p> <p>C.5.1.-</p> <p>C.5.2.-</p> <p>C.5.3.-</p>					
<p>C.6.-Posa 3 exemples concrets sobre aspectes metodològics que creus que consideres necessaris per treballar sobre un programa pedagògic preventiva sobre mort.</p> <p>C.6.1.-</p> <p>C.6.2.-</p> <p>C.6.3.-</p>					

Comenti **altres aspectes relacionats** amb la pedagogia preventiva sobre la mort a l'Educació Primària que consideri d'interès i que no s'hagi abordat a les qüestions anteriors.

Annex 11. Versió del qüestionari a estudiants de quart de Grau en Educació Primària de la Universitat de Lleida amb els apartats corresponents per realitzar la validació

**QÜESTIONARI DIRIGIT A ESTUDIANTS DE QUART DE GRAU
D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA**

Percepcions i necessitats formatives que té el professorat d'escoles i els aprenents de mestre pel que fa a la Pedagogia preventiva sobre la Mort

Benvolgut/da:

El present qüestionari té com a objectiu detectar les experiències, percepcions i necessitats pedagògiques que puguin tenir els alumnes de quart del grau en Educació Primària sobre la pedagogia preventiva sobre la mort, entesa com l'ensenyament de la mort de forma transversal i normalitzada de forma prèvia a l'esdeveniment tràgic. La finalitat és dissenyar un programa centrat en el treball de la finitud humana a l'escolaritat primària.

En aquest context, el qüestionari intenta recuperar opinions i valoracions de les persones participants en el estudi. Acudim a vostè com a expert en la temàtica per a que ens ajudi a valorar l'instrument.

Aquesta recerca s'aplicarà a tots els alumnes que estiguin realitzant quart de grau en Educació Primària a la Universitat de Lleida durant el curs 2016-2017.

En la següent taula li mostrem amb més detall els eixos a partir dels quals està organitzat.

Apartat	Informació obtinguda
A. Dades d'identificació	En aquest apartat pretenem obtenir dades de caire general sobre la seva situació com estudiant. Aquestes dades seran anònimes.
B. Formació pedagògica i recursos sobre la mort	Determinar si l'informant ha rebut formació sobre pedagogia preventiva sobre la mort.
C. Percepcions sobre la pedagogia preventiva sobre la mort a l'Educació Primària	Conèixer les percepcions de l'alumnat sobre la necessitat d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort a l'etapa d'Educació Primària.

Criteris de validació

Per fer la validació li proposem que faci servir els criteris següents:

- Univocitat. Si l'enunciat de l'ítem permet (o no) ser interpretat d'una sola manera. Alternatives: [sí] [no]
- Pertinença. Adequació de l'ítem al objecte d'estudi.
- Les observacions son suggeriments o incorporacions de nous ítems que vostè estimi oportú.

Moltes gràcies pel seu temps i la seva col·laboració.

Anabel Ramos Pla

Estudiant del Doctorat en Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona

A.- DADES D'IDENTIFICACIÓ

	Univocitat		Adequació		COMENTARIS
	SÍ	NO	SÍ	NO	
A.1.-Titulació acadèmica prèvia als estudis que s'estan realitzant actualment:					
A.2.-Menció que s'està duent a terme: <input type="checkbox"/> Mestre generalista <input type="checkbox"/> Necessitats educatives especials i educació en la diversitat <input type="checkbox"/> Educació Física <input type="checkbox"/> Educació musical <input type="checkbox"/> Llengües estrangeres (anglès)					
A.3.-Edat:					
A.4.-Gènere: <input type="checkbox"/> Masculí <input type="checkbox"/> Femení					

B.-FORMACIÓ PEDAGÒGICA I RECURSOS SOBRE LA MORT

	Univocitat		Adequació		COMENTARIS
	SÍ	NO	SÍ	NO	
B.1.-Durant la meua formació universitària em van ensenyar com promoure una pedagogia preventiva sobre la mort a l'Educació Primària. <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No En cas afirmatiu, especifica l'assignatura: Especificar els continguts tractats:					
B.2.-He realitzat cursos de formació contínua sobre com ensenyar la mort a l'escola. <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No En cas afirmatiu, esmenta els noms: Especificar els continguts tractats:					
B.3.-Es necessita més formació sobre com abordar la mort de forma preventiva a l'escola.					

<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Quines qüestions haurien d'incrementar el bagatge de la formació?					
B.4.-Conec recursos pedagògics per abordar la mort de forma preventiva i normalitzada a l'escola. <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No En cas afirmatiu, especifica quins són:					
B.5.-És necessari un programa pedagògic preventiu per abordar la mort a l'Educació Primària. <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Per què es necessita?					

C.-PERCEPCIONS SOBRE LA PEDAGOGIA PREVENTIVA SOBRE MORT A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

	Univocitat		Adequació		COMENTARIS
	SÍ	NO	SÍ	NO	
C.1.-Considero que és necessari ensenyar el contingut de la mort i la finitud humana de forma normalitzada durant l'escolarització. <input type="checkbox"/> Molt d'acord <input type="checkbox"/> D'acord <input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord Aporti tres raons que justificarien la seva resposta: C.1.1.- C.1.2.- C.1.3.-					
C.2.-Com a futur mestre, m'agradaria abordar la mort de forma normalitzada a l'escola. <input type="checkbox"/> Molt d'acord <input type="checkbox"/> D'acord <input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord Justifiqui la seva resposta:					
C.3.-Considero que el contingut de la mort ha de formar part del currículum d'Educació Primària com a eix transversal. <input type="checkbox"/> Molt d'acord <input type="checkbox"/> D'acord <input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord					

<p>C.4.-Considero que es necessita un programa pedagògic preventiu per abordar la mort a l'Educació Primària.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Molt d'acord <input type="checkbox"/> D'acord <input type="checkbox"/> Poc d'acord <input type="checkbox"/> En desacord 					
<p>C.5.-Posa 3 exemples concrets de continguts formatius que voldries treballar per tal de poder abordar la pedagogia preventiva sobre la mort.</p> <p>C.5.a.-</p> <p>C.5.b.-</p> <p>C.5.c.-</p>					
<p>C.6.-Posa 3 exemples concrets sobre aspectes metodològics que creus que consideres necessaris per treballar sobre un programa pedagògic preventiva sobre mort.</p> <p>C.6.a.-</p> <p>C.6.b.-</p> <p>C.6.c.-</p>					

Annex 12. Valoració quantitativa del qüestionari adreçat als mestres en actiu

Ítem	Univocitat		Adequació	
	Sí (%)	No (%)	Sí (%)	No (%)
A.1	100	0	100	0
A.2	90	0	100	0
A.3	100	0	100	0
A.4	100	0	100	0
A.5	100	0	100	0
A.6	100	0	100	0
B.1	80	20	100	0
B.1.1	100	0	100	0
B.1.2	100	0	100	0
B.1.3	100	0	100	0
B.1.4	100	0	100	0
B.1.5	100	0	100	0
B.1.6	100	0	100	0
B.1.7	90	10	100	0
B.1.8	100	0	100	0
B.1.9	100	0	100	0
B.1.10	90	10	100	0
B.1.11	100	0	100	0
B.1.12	100	0	100	0
B.1.13	90	10	100	0
B.1.14	90	10	100	0
B.2.1	90	10	100	0
B.2.2	90	10	100	0
B.2.3	100	0	100	0
B.2.4	100	0	90	10
B.2.5	100	0	100	0
B.2.6	80	20	100	0
B.2.7	100	0	90	10
C.1	100	0	100	0
C.2	90	10	100	0
C.3	90	10	100	0
C.4	80	20	100	0
C.5	100	0	100	0
C.6	90	10	100	0

Annex 13. Valoració qualitativa del qüestionari adreçat als mestres en actiu

Ítem	Comentaris
A.1	
A.2	
A.3	
A.4	<p>Potser millor tot en anys: < 1 any</p> <p>Cal que els números no siguin en lletra, es veuen abans si es en números.</p> <p>Cal organitzar els anys de forma ascendent o descendent i ficar intervals fixes.</p> <p>1-5 5-10 10-15 15-20 20-30 Més de 30</p> <p>Em sap greu perquè és un aspecte formal: hauria d'anar tot en xifres o en paraules, no barrejat.</p>
A.5	Mateixa reflexió que en l'altre enquesta.
A.6	Mateixa reflexió que en l'altre enquesta.
B.1	<p>Explicar millor "pedagogia preventiva sobre..."</p> <p>Experiència docent vol dir que ha hagut de treballar aquest tema en l'aula?</p>
B.1.1	
B.1.2	
B.1.3	
B.1.4	
B.1.5	<p>Valorar incloure especificar quins.</p> <p>Em sembla molt encertada la pregunta i afegiria, en cas de resposta afirmativa: digues de quin tipus de material o que els mencionés.</p>
B.1.6	Valorar incloure especificar quina.
B.1.7	No acabo de veure la diferència amb la altra pregunta. Cercar i trobar...potser podria aglutinar-se en fer us de...
B.1.8	
B.1.9	Valorar incloure alguna sobre què va ser el més difícil...
B.1.10	<p>Què es un creixement personal? Com es valora? I professional?</p> <p>Separar en 2 ítems? Creixement personal per una banda i professional per una altra?</p>
B.1.11	
B.1.12	
B.1.13	
B.1.14	Crec que es podria donar el cas que com a mestre treballis el contingut però que l'equip directiu, altres mestres o famílies, no sigui conscients del treball que s'ha realitzat o bé que es mostri indiferència. Em dona la sensació que si aquest és el cas i es marca en desacord, sembla que la resposta hagi estat negativa. Pot ser afegiria un altre ítem .

B.2.1	
B.2.2	Què s'entén per dificultat? Sinó deixar espai per clarificar-ho
B.2.3	
B.2.4	Deixar espai per expressar motius.
B.2.5	Especificar si ho va intentar o sols era un desig. Aquesta pregunta per a mi és clau.
B.2.6	Es refereix a “Altres motius pels qual no he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort”? No m'ha quedat clar. Potser especificar més: Altres motius per no haver posat en pràctica... Pregunta per a mi massa oberta.
B.2.7	En totes les que es repeteix “No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort”, igual es podria posar al principi i no repetir. Potser es podria preguntar si cal posar-la en pràctica solament quan hi ha un succés, si no, no cal. Si és la secció de professors/es que no ho han posat en pràctica, per què hi apareix aquesta pregunta? Potser la pregunta es «Penso que hauria estat» en comptes de «Penso que ha sigut»?
C.1	És molt probable que no recordin en detall l'assignatura, dependrà dels anys que en faci.
C.2	Diferència entre “esmentar noms” i “especificar cursos”?
C.3	Entenc que la segona part es fa si responen afirmativament? Crec que el concepte bagatge no se si l'entendran.
C.4	Entenc que la segona part es fa si responen afirmativament? Un programa a on? Al currículum escolar A la formació inicial dels mestres A la formació continua Mateix suggeriment que en l'anterior enquesta.
C.5	
C.6	Què creus o què consideres (les dues juntes no). Preventiu en masculí. Sobre “la” mort. No sé si tenen clar el concepte aspectes metodològics....són estratègies? Cal unes estratègies o tècniques diferents? En la meva opinió, penso que la recollida de dades d'aquest qüestionari donarà la suficient informació per assolir l'objectiu d'estudi. A més penso que és molt necessària la temàtica i pocs la impartim, possiblement per manca d'informació i formació.

Annex 14. Valoració quantitativa del qüestionari adreçat a l'alumnat

Ítem	Univocitat		Adequació	
	Sí (%)	No (%)	Sí (%)	No (%)
A.1	100	0	100	0
A.2	100	0	100	0
A.3	100	0	100	0
A.4	100	0	90	10
B.1	90	10	100	0
B.2	90	10	100	0
B.3	80	20	100	0
B.4	100	0	100	0
B.5	70	30	100	0
C.1	90	10	100	0
C.2	100	0	100	0
C.3	100	0	100	0
C.4	100	0	90	10
C.5	100	0	100	0
C.6	80	20	100	0

Annex 15. Valoració qualitativa del qüestionari adreçat a l'alumnat

Ítem	Comentaris
A.1	
A.2	No sé si el terme mestre generalista és correcte.
A.3	L'edat és una dada que pot resultar en més respostes falses del que podria semblar. Depenent de l'objectiu també es pot fer escollir a l'enquestat grups d'edat.
A.4	El Gènere és un concepte cultural. No sé quina és la dada que es busca però suggereixo canviar gènere per sexe (concepte biològic) o, davant les perspectives de gènere que s'estan obrint actualment, posar una opció d'Altres
B.1	El terme “ensenyar a promoure” penso que és massa poc clar. Tampoc està clar que l'estudiant entengui “pedagogia preventiva sobre la mort la mort...” Cal pensar que deixar preguntes obertes com els continguts de l'assignatura és perillós perquè no contestaran.
B.2	Potser caldria concreta més el “ensenyar la mort a l'escola”. Esmentar els continguts potser és molt específic.
B.3	La segon part imagino que responen si diuen que sí? Crec que la pregunta oberta no és gaire entenedora. Es vol saber quines qüestions s'han de treballar sobre aquest tema en la Formació Inicial?? En la contínua?
B.4	Pot ser la trobo una mica massa àmplia, però bé, és difícil concretar-la...
B.5	Poc clara: potser concretar en si cal un programa ped. per incorporar el tema de la mort... La segon part imagino que responen si diuen que sí? La pregunta oberta suggereix una resposta (ens està dient que és necessari un programa pedagògic preventiu). Potser seria millor, com amb les anteriors preguntes dir: En cas afirmatiu, per què és necessari? Vols dir que aquesta pregunta o una similar no hauria de ser la primera a la formació inicial s'entén, oi?
C.1	
C.2	Potser clarificar, parlar amb els nens de la mort sense que hagi passat cap esdeveniment.
C.3	
C.4	Es repeteix del primer apartat? Molt semblant a B5. Si et diuen que no tots els enquestats com ho solucionaràs??
C.5	Les preguntes obertes tenen alta probabilitat de no ser respostes
C.6	Crec que els serà difícil acotar “aspectes metodològics”. Pot ser es podria clarificar una mica.

Potser faltaria una qüestió referent a considero que és necessari però no tinc els coneixements necessaris...

Què significa, tècniques de treball a classes, estratègies específiques per aquest tema? Crec que no entendran a què es refereix el concepte aspectes metodològics.

Annex 16. Versió definitiva del qüestionari per a estudiants de quart de grau en Educació Primària de la Universitat de Lleida

*Anabel Ramos Pla
Facultat d'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona*

**QÜESTIONARI DIRIGIT A ESTUDIANTS DE QUART DE GRAU EN
EDUCACIÓ PRIMÀRIA DE LA UNIVERSITAT DE LLEIDA
Percepcions i necessitats formatives que té el professorat d'escoles i
els aprenents de mestre pel que fa a la Pedagogia preventiva sobre la
Mort.**

El present qüestionari té com a objectiu detectar les experiències, percepcions i necessitats pedagògiques que puguin tenir els alumnes de quart del grau en Educació Primària sobre la pedagogia preventiva sobre la mort, entesa com l'ensenyament de la mort de forma transversal i normalitzada de forma prèvia a l'esdeveniment tràgic. La finalitat és dissenyar un programa centrat en el treball de la finitud humana a l'escolaritat primària.

Ens interessa conèixer la seva percepció opinió sobre la pedagogia preventiva sobre la mort i quines necessitats formatives i/o experiencials puguin tenir els alumnes que estan a punt de finalitzar el grau en educació Primària de la Universitat de Lleida.

Pels esmentats motius, li sol·licito que contesti a les qüestions que trobarà a continuació.

Les respostes són confidencials i seran tractades de forma global.

Moltes gràcies d'avant mà per la seva col·laboració.

Núm. Qüestionari:

Data de contestació:

A.- DADES D'IDENTIFICACIÓ

A.1.- Titulació acadèmica prèvia als estudis que s'estan realitzant actualment:

A.2.- Menció que s'està duent a terme:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Mestre generalista | <input type="checkbox"/> Educació musical |
| <input type="checkbox"/> Educació Especial | <input type="checkbox"/> Llengües estrangeres
(anglès) |
| <input type="checkbox"/> Educació Física | |

A.3.- Edat:

A.4.- Sexe:

Masculí Femení**B.- FORMACIÓ PEDAGÒGICA I RECURSOS SOBRE LA MORT**

	SI	NO
<p>B.1.-Durant la meva formació universitària em van ensenyar com dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort a l'Educació Primària. En cas afirmatiu, especifica l'assignatura:</p> <p>Especificar els continguts tractats:</p>		
<p>B.2.-He realitzat cursos de formació contínua sobre com ensenyar el concepte de mort a l'escola. En cas afirmatiu, especifica el nom del curs:</p>		
<p>B.3.-Es necessita més formació sobre com abordar la mort de forma preventiva a l'escola. En cas afirmatiu, quines qüestions haurien d'incrementar el bagatge sobre la mort en la formació inicial?</p>		
<p>B.4.-Conec recursos pedagògics per abordar la mort de forma preventiva i normalitzada a l'escola. En cas afirmatiu, especifica quins són:</p>		
<p>B.5.-Es necessitaria un programa pedagògic preventiu per abordar la mort a l'Educació Primària. En cas afirmatiu, per què és necessari?</p>		

C.- PERCEPCIONS SOBRE LA PEDAGOGIA PREVENTIVA SOBRE MORT A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

	Molt d'acord	D'acord	Poc d'acord	Gens d'acord
<p>C.1.-Considero que és necessari tractar el tema de la mort i la finitud humana de forma normalitzada durant l'escolarització. Aporti tres raons que justificarien la seva resposta: C.1.1.- C.1.2.- C.1.3.-</p>				
<p>C.2.-Com a futur mestre, m'agradaria abordar el tema de la mort de forma normalitzada a l'escola, abans que hagi passat cap esdeveniment relacionat amb la mort. Justifiqui la seva resposta:</p>				
<p>C.3.-Considero que l'abordatge pedagògic de la mort hauria de formar part del currículum d'Educació Primària com a eix transversal.</p>				
<p>C.4.-Posa 3 exemples concrets de continguts formatius que voldries treballar per tal de poder abordar la pedagogia preventiva sobre la mort. C.4.a.- C.4.b.- C.4.c.-</p>				
<p>C.5.-Posa 3 exemples concrets sobre aspectes metodològics (agrupacions, tipus d'activitats, avaluació, etc.) que consideres necessaris per treballar sobre un programa pedagògic preventiva sobre mort. C.5.a.- C.5.b.- C.5.c.-</p>				

Comenti **altres aspectes relacionats** amb la pedagogia preventiva sobre la mort a l'Educació Primària que consideri d'interès i que no s'hagi abordat a les qüestions anteriors.

Annex 17. Versió definitiva del qüestionari per a mestres en actiu d'escoles públiques de la ciutat de Lleida

Anabel Ramos Pla
Facultat d'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona

QÜESTIONARI DIRIGIT A MESTRES D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA EN ACTIU Percepcions i necessitats formatives que té el professorat d'escoles i els aprenents de mestre pel que fa a la Pedagogia preventiva sobre la Mort.

El present qüestionari té com a objectiu detectar les experiències, percepcions i necessitats pedagògiques que puguin tenir els mestres en actiu sobre la pedagogia preventiva de la mort, entesa com l'ensenyament de la mort de forma transversal i normalitzada de forma prèvia a l'esdeveniment tràgic. La finalitat és dissenyar un programa centrat en el treball de la finitud humana a l'escolaritat primària.

Ens interessa conèixer la seva percepció d'experiències sobre la pedagogia preventiva de la mort i quines necessitats formatives i/o experièncials puguin tenir mestres en actiu de les escoles públiques de Lleida.

Pels esmentats motius, li sol·licito que contesti a les qüestions que trobarà a continuació.

Les respostes són confidencials i seran tractades de forma global.

Moltes gràcies d'avant mà per la teva col·laboració.

Núm. Qüestionari:

Data de contestació:

A.- DADES D'IDENTIFICACIÓ

A.1.- Titulació acadèmica:

A.2.- Curs en el qual exerceix com a docent:

- Primer o segon
 Cinquè o sisè

Tercer o quart

A.3.- Perfil professional:

- Tutor/a
 Mestre especialista

- Directiva de l'escola
 Psicopedagog o psicòleg
 Altres

A.4.- Experiència professional com a docent:

- Entre 1 i 5 anys

Entre 11 i 15 anys

- Entre 6 i 10 anys
 Entre 16 i 20 anys
 Entre 21 i 30 anys
 Més de 30 anys

A.5.- Edat:

A.6.-Sexe:

- Masculí
 Femení

B.- EXPERIÈNCIA DOCENT EN L'ENSENYAMENT PREVENTIU DE LA MORT A L'ESCOLA

	SÍ	NO
B.1.- Vostè ha tingut experiència docent en la pedagogia preventiva sobre la mort i la finitud humana?		

En cas afirmatiu, passeu a la part B1 del qüestionari i no realitzeu la part B2. En cas negatiu, passeu directament a la part B2.

B1. CAS DE POSADA EN PRÀCTICA D'UN PROGRAMA PEDAGÒGIC PREVENTIU SOBRE LA MORT

	Molt d'acord	D'acord	Poc d'acord	Gens d'acord
B1.1.-He dut a terme una pedagogia preventiva de la mort, atès que l'he ensenyat com un fet normal de la vida humana.				
B1.2.-He ensenyat de forma preventiva la mort a partir del contingut de sisè del cicle vital dels éssers vius (plantes, animals...).				
B1.3.-Vaig emprar el llibre de text per ensenyar de forma preventiva el contingut de la mort als alumnes.				
B1.4.-Vaig ensenyar el contingut de la mort de forma transversal amb la resta d'àrees curriculars.				
B1.5.-Vaig disposar de recursos didàctics a l'escola per ensenyar la mort des d'una vessant pedagògica.				
B1.6.-Vaig cercar bibliografia sobre l'abordatge pedagògic preventiu de la mort a l'Educació Primària.				
B1.7.-Vaig trobar bibliografia sobre l'abordatge pedagògic preventiu de la mort a l'Educació Primària.				
B1.8.-Considero que el contingut de la mort ha de formar part del currículum d'Educació Primària com a eix transversal.				
B1.9.-Em vaig sentir satisfet/a d'haver posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort.				
B1.10.-Promoure una pedagogia preventiva de la mort ha suposat un creixement personal i professional per a mi.				

B1.11.-La resposta dels alumnes vers el contingut de la mort va ser positiva.				
B1.12.-La resposta de la resta de docents de l'escola va ser positiva.				
B1.13.-La resposta de l'equip directiu de l'escola va ser positiva.				
B1.14.-La resposta de les famílies dels alumnes va ser positiva.				

B2. CAS DE LA NO-POSADA EN PRÀCTICA D'UN PROGRAMA PEDAGÒGIC SOBRE LA MORT

	Molt d'acord	D'acord	Poc d'acord	Gens d'acord
B2.1.-No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort, ja que mai m'ho he planejat.				
B2.2.-No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort, atès que suposa una dificultat per a mi.				
B2.3.-No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort, ja que no sabia com fer-ho.				
B2.4.-No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort perquè no penso que s'hagi d'ensenyar a l'Educació Primària.				
B2.5.-No he posat en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort, tal que l'equip directiu de l'escola no hi ha estat d'acord.				
B2.6.-Altres motius:				
B2.7.-Penso que ha sigut positiu pels alumnes no posar en pràctica una pedagogia preventiva de la mort.				

C.- FORMACIÓ PEDAGÒGICA I RECURSOS SOBRE LA MORT

	SÍ	NO
C.1.-Durant la meua formació universitària, em van ensenyar com promoure una pedagogia preventiva de la mort a l'Educació Primària. En cas afirmatiu, especifica l'assignatura:		
C.2.-He realitzat cursos de formació contínua sobre com ensenyar la mort a l'escola. En cas afirmatiu, esmenta els noms: Especificar els continguts tractats:		
C.3.-Es necessita més formació sobre com abordar la mort de forma preventiva a l'escola.		

Quines qüestions haurien d'incrementar el bagatge de la formació?		
C.4.-Es necessitaria un programa pedagògic preventiu per abordar la mort a l'Educació Primària. Per què es necessita?		
C.5.-Posa 3 exemples concrets de continguts formatius que voldries treballar per tal de poder abordar la pedagogia preventiva de la mort. C.5.1.- C.5.2.- C.5.3.-		
C.6.-Posa 3 exemples concrets sobre aspectes metodològics que creus que consideres necessaris per treballar sobre un programa pedagògic preventiva sobre mort. C.6.1.- C.6.2.- C.6.3.-		

Comenti **altres aspectes relacionats** amb la pedagogia preventiva sobre la mort a l'Educació Primària que consideri d'interès i que no s'hagi abordat a les qüestions anteriors.

Annex 18. Llibre de codis

	P 1: PPM_ E1	P 2: PPM_ E1	P 3: PPM_ E	P 4: PPM_ E1	P 5: PPM_ E	P 6: PPM_ E	P 7: PPM_ E	P 9: PPM_ E	P10: PPM_ E	P11: PPM_ E	P12: PPM_ E	P15: PPM_ E	P24: GDM_1	P25: GDE_1	TOT ALS
Acompayament empàtic	1	1	0	0	2	1	2	4	0	9	0	1	2	2	25
Altres professionals	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0	0	4
Altres societats	1	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	5
Avaluació de concepcions	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Avaluació de sensibilitat	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Avaluació formativa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Casos pràctics	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	5
Causes de la mort	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	0	4
Cicle vital	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	3	6	12
Coavaluació	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Comprensió de la mort/Nivell evolutiu	9	0	0	1	0	0	2	5	1	0	0	0	4	1	23
Concepte de mort	10	4	0	0	8	0	3	1	3	0	0	0	2	5	36
Contes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	8
Creences religioses/culturals sobre la mort	12	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	7	3	26
Cultura de centre	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
currículum ocult	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Dibuixos	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Dificultat d'avaluar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3	7
Dol	2	0	2	0	3	0	0	6	1	1	2	0	1	4	22
Dol patològic	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	4	0	7
Educació Emocional	1	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	0	4	6	15
Educació Sexual	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	4
Emocions que provoca la mort	2	0	0	0	0	0	1	0	1	2	2	0	5	1	14

Eufemismes mort	2	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	2	0	7
Experiències amb la mort	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	2	7
Figura del tutor	0	0	0	0	0	3	0	3	1	2	0	0	5	0	14
Formació de centre	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	0	5
Formació inicial	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	31	42
Formació integral	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	5
Formació professorat	0	2	5	0	2	3	0	3	0	0	0	0	12	9	36
Gestió emocional	1	1	3	1	0	0	1	1	2	1	0	0	1	0	12
grup-classe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	1	6
Habilitats comunicatives	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Habilitats professionals	5	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	8
Habilitats relacionals	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
Humanització mort	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
Implicació de la família	2	1	0	0	0	0	0	6	2	0	3	1	14	1	30
Improvisació	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	6	3	11
Inclusió curricular	0	0	1	0	0	1	0	2	0	1	0	0	4	1	10
Jornades	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
Metodologia dialògica	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	6	2	9
Metodologia oberta	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Mort en els mitjans de comunicació	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3
Morts parcials	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
No-inclusió curricular	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
No-normalització mort	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	3	0	8
Normalització com a fet de la vida	1	2	1	2	0	0	1	4	4	3	0	1	8	1	28
Observació de la natura	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Pas del temps	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3

PEC	0	1	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	2	0	6
Pel·lícules	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	5	5	12
Petit grup	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Pluja d'idees	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Programa pedagògic preventiu sobre la mort	0	0	1	1	1	0	0	3	0	2	0	2	10	5	25
Projectes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3
Recerca sobre la Pedagogia preventiva sobre la mort	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	0	4
Reflexió	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3
Risc transversalitat	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Rituals	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	5	1	9
Secularització	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Seminaris	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Sentit de la vida	0	3	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	7
Societat Occidental	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	5
Tabú professional/pedagògic	4	0	0	0	3	1	0	6	2	0	0	2	31	19	68
Tabú social	9	0	3	1	0	0	2	7	2	0	1	1	10	2	38
Transversalitat amb la quotidianitat	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Transversalitat amb altres assignatures	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	6
Treball cooperatiu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	1	8
Treball individual	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	4
Unitat didàctica	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
Xerrades	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4
TOTALS:	76	21	25	10	23	11	24	69	29	32	15	14	216	130	694

Annex 19. Transcripció de l'experiència prop de la mort

"Gaudir (8)

Ell és jove i ha estat molt vital. La malaltia l'ha sorprès de jove, com a molta altra gent.

Quan el vam conèixer estava neguitós i intranquil; caminava amb dificultat i com més s'hi esforçava més li costava. No dormia bé i patia sovint de mal de cap. Durant les visites parlàvem de com és de difícil conviure amb la malaltia, acceptar-ne les limitacions i el canvi de vida que comporta. L'insomni, el mal de cap...

Avui, en arribar, el veiem tranquil, relaxat, amb una evident pau interior. Sembla un altre. Diu:

- *He entès que estic malalt i que ho estaré per sempre. Ara em quedo a casa i em cuiden. Sento ,és a prop la mare, el pare, la meva companya... Puc gaudir del silenci, de l'anar a poc a poc, a un ritme tranquil. Tot això és nou per a mi i és gràcies al fet que estic malalt. Ara intento gaudir de les coses del dia a dia, i em sento tranquil, en pau." (Duran i Busquet i Valverde, 2004: 57).*

Annex 20. Carta “El dol, el dolor i l’escola”

El dol, el dolor i l'escola

En veure El Monitor nº12 i llegir sobre el dolor i el lloc de l'escola, m'agradaria explicar què ens va passar a nosaltres. L'any passat va morir de càncer la meva filla Déborah, als 16 anys. Com a família, l'estimem molt i la cuidem fins al final dels seus dies. Són aquests dolors inimaginables, que un creu que mai li van a passar. Però passen. Per a mi, com a mare i docent de la mateixa escola de Déborah, el dolor, el dol i la malaltia -en aquest àmbit-, van constituir una experiència més dolorosa encara.

Quan ella va emmalaltir -al 2004-, a la seva escola ens van acompanyar molt, però aquesta actitud no es va sostenir en el temps. Al 2006 no van poder ser conscients de la malaltia, i menys acompanyar-nos amb la seva mort. La reacció va ser un telegrama i un avís al diari. Van creure que com nosaltres estàvem a Buenos Aires, així s'arreglava tot.

Quan tornarem a Esquel, van ser pocs els docents que van venir a donar-nos mostres de condol. Clar que sé que ells tenen i van tenir dolor, però l'egoisme de no poder compartir-ho amb nosaltres és atroç. A finals d'any, en l'acte escolar li van fer un homenatge però no ens van convidar.

Al març no em vaig presentar a treballar. Entenia que no em volien veure ja que, per exemple, quan em creuaven al carrer em giraven la cara o s'amagaven. Quan un està tan trist i estripat per la mort i absència permanent d'un fill, la solitud i el menyspreu dolien molt. De l'escola em vaig sentir expulsada. Aquesta és l'escola que jo vaig ajudar a construir, on es van formar les meves dues filles, on tota la família va voler pensar en una escola diferent. No es va poder, i qui pot fer-ho? A mi això em va doldre, em dol i em segueix costant entendre.

Al novembre, als pocs dies de morir la Déborah, encara estant a Buenos Aires, jo pensava en com tornar i ajudar als nois a comprendre què li havia passat a la meva filla.

El problema és la no comprensió del dolor de l'altre. Clar que un se sent desvalgut, doncs si parles i dius el que et passa ets sentit jutjat per l'altre. Els únics consells rebuts van ser "has que anar al psicòleg", però les emocions no es guareixen amb teràpia. Els dols són de tots els actors socials involucrats. Tot aquell que va conèixer a algú que va morir té el seu propi dol; però si se socialitzen els dolors, si s'acompanya a una família en dol, es fa més lleuger per a l'escola, no recau en un sol actor i ningú queda fora.

Vostès preguntaran com es fa: és molt senzill, estant amb qui ho necessita (amb els pares, germans, amics), i parlant d'aquest alumne que va morir. Això ajuda a una comunitat educativa a tramitar el dol, ja que ho transforma en el nostre dolor.

Tornant al tema i tractant de fer aportacions al llegit en la revista: Jo sempre vaig tenir clar que vaig venir a aquest món a ensenyar, més encara després del que he viscut. El problema és que hem de fer fallida moltes més estructures de les quals crèiem.

Com diu la revista, el dolor es tramita individualment, però jo com a docent sento que no vaig poder ajudar a aquesta comunitat educativa a tramitar aquest dol, el d'ells, i no em gratifica per a res. I ells tampoc ho van fer amb el nostre. El dolor d'un altre és de l'altre. Des d'aquest lloc, la gent creu que no li pot passar. A les escoles, és més senzill que els docents es desentenguin i es creuen que la responsabilitat és de l'altre. Escolta: "jo no sé com fer-ho", "no sé què fer" o "no puc fer res". Podem capacitar en mediació escolar, ensenyar l'escolta activa; però la sensibilitat i l'empatia real per la vida de l'altre no és possible ni aproximar-se. Es creu que si es nega, no existeix.

Això és, en síntesi, el que succeir i com ho llegeixo avui.

És molt complex poder ensenyar aquestes qüestions als qui segueixen pensant que "El silenci és salut". Per què li costa tant entendre a la gent que el dol és necessari? El millor que podem fer és asseure'ns al costat del que sofreix i plorar amb ell. No deixem que el silenci segueixi pertorbant les nostres pràctiques quotidianes a les escoles que vam saber construir.

Annex 21. Conte: “Carta a un destinatari que ha mort”³¹

Em dic Nil i us vull explicar el què li va succeir a la Beth fa unes setmanes.

La Beth i jo som amics des que vam néixer. Certament és així, us ho puc ben assegurar. Les nostres mares ens van donar a llum fa deu anys el mateix dia, del mateix mes, del mateix any i al mateix hospital. Només ens separa un minut de diferència, el qual em fa el més gran dels dos. Des d’aleshores, som molt bons amics. Fins i tot m’atreveria a dir que sóc qui més coneix a la Beth! El seu color preferit és el blau, el seu menjar predilecte són els macarrons amb tomàquet, el seu animal favorit és el gos... El seu gos! Té un gos blanc, molt maco que s’anomena Sweet. La Beth sempre juga amb ell quan està a casa, el passeja, li dóna de menjar, etc. Quan fa aquestes coses se sent feliç amb tot el que la rodeja. A vegades, l’ajudo a fer totes aquestes tasques perquè el Sweet era molt agradable i simpàtic! Fins que un dia...

Fa exactament tres setmanes, la Beth va venir a classe amb una cara molt trista. Mai l’havia vist així. A l’hora del pati es va asseure en un banc tota sola, sense jugar amb ningú i amb el cap acotxat. Aleshores, com no sabia què li passava, vaig decidir anar a preguntar-li.

- Beth! Què et passa? Per què estàs aquí sola? No m’agrada veure’t així!-vaig dir-li jo.

- El Sweet ha desaparegut.- Digué la Beth amb gran tristesa. -M’ho han dit mons pares abans de venir a l’escola. No sé on buscar-lo perquè aquesta ciutat és molt gran i el Sweet mai s’havia escapat. No ho entenc! - La Beth sentia ràbia per no entendre perquè havia marxat de casa el seu gos, i a la vegada, es posà a plorar.

- No ploris, Beth!- Va dir el Nil preocupat per la seva amiga.

El Nil no sabia què fer i va anar a buscar la senyoreta Anna. Ella es va emportar a la Beth a l’aula i li va preguntar què li passava. La mestra també s’havia adonat de la tristesa de la Beth. Aleshores, la nena li va explicar el mateix que li havia dit al Nil. La senyoreta Anna va consolar la Beth tan bé com va poder fins que la nena es va tranquil·litzar. Però l’Anna no es va sentir satisfeta, alguna cosa no anava bé. La cara de la Beth expressava molt dolor i sofriment. En aquell moment, la senyoreta Anna va trucar els pares de la Beth per saber què estava succeint exactament i van decidir reunir-se el dia següent.

D’altra banda, va sonar el timbre de l’escola i el Nil va decidir acompanyar la Beth a casa seva. Mentre caminaven, el Nil va voler animar a la seva amiga i va explicar-li molts acudits, li va fer pessigolles... però res! La Beth no responia i la seva cara no canviava! El Nil va marxar a casa seva preocupat per la seva amiga.

³¹ Relat propi per a l’ús didàctic en el programa pedagògic preventiu “*Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius*”.

La Beth no va dormir en tota la nit i la poca estona que va poder aclucar els ulls, només li venien imatges del Sweet, dels bons moments que havien passat i de la quantitat d'amor que sentia per ell. No entenia què havia conduït al Sweet a escapar-se i se sentia culpable perquè feia uns dies no va treure'l a passejar a la tarda. Per això potser s'havia escapat. Era l'únic motiu que va trobar la Beth per explicar la desaparició del seu gos.

Al dia següent, la Beth va tornar a l'escola amb més tristesa que el dia anterior. El Nil estava tan preocupat i trist per la seva amiga que es va asseure amb ella durant l'hora del pati. Van parlar la major part del temps del Sweet i van plorar junts. Van plora de tristesa, de culpabilitat, d'impotència...

Ahora, els pares de la Beth estaven reunits amb la senyoreta Anna i li van explicar que, en realitat, el Sweet havia mort perquè tenia una malaltia molt greu. No sabien com dir-li a la seva filla i, per tant, van decidir comunicar-li que havia desaparegut. La mestra els hi va explicar que era important per la seva filla que li diguessin la veritat i que ella mateixa els ajudaria a fer-ho. El to de veu calmat i la senzillesa de la mestra va tranquil·litzar els pares de la Beth. Semblava que la senyoreta Anna sabia què fer en aquella situació i se sentien segurs en confiar en ella.

A l'acabar l'escola, van cridar la Beth al despatx de la senyoreta Anna i ella va acudir patint perquè sabia que alguna cosa no anava bé.

- Beth, filla meva, el pare, la senyoreta Anna i jo t'hem de dir una cosa important. – Digué la mare de la Beth amb un to de veu tremolós.

- Beth, el Sweet estava molt, molt, molt, molt malalt i ha mort.- Anuncià la senyoreta Anna amb calma.

La Beth va arrencar a plorar desesperadament. Ara entenia tot el que passava.

Senyoreta Anna: -Beth, sé que és dolorós saber-ho. No et preocupis, nosaltres et comprenem i t'ajudarem. Ara sents molt dolor, però tot passarà amb el temps.

- Per què no m'ho vas dir? Per què? Em vas dir que havia desaparegut i volia anar a buscar-lo! – Digué la Beth dirigint-se als seus pares increpant-los-hi que l'amaguessin el que havia passat realment.

- Filla meva, no sabíem com dir-t'ho perquè sabíem que estimaves molt el Sweet. – Va dir emocionat el pare de la Beth.

- Escolta'm bé, Beth. El Sweet estarà bé allà on sigui, però has de saber que no tornarà. El podem recordar amb l'alegria dels moments que et va donar. Ell també t'estimava, a la

seva forma, però t'estimava. Vull que sàpigues que estarem amb tu i no et deixarem sola. – Digué la senyoreta en un to molt proper.

En aquell moment la Beth no va sentir-se culpable, va abraçar al seus pares i van plorar junts. Sabia que no estaria sola en aquells moments tan durs.

Al dia següent, la senyoreta Anna va cridar la Beth i li va dir que escrigués una carta al Sweet per acomiadar-se. La van redactar juntes:

Estimat Sweet,

T'escric aquesta carta perquè vull que sàpigues que t'estimo molt. Hem compartit molts moments junts i sé que no tornaràs mai més. Això no vol dir que, allà on siguis, no pensis en mi ni jo pensi en tu. Cap gos podrà ser mai com tu ni vull que ho sigui perquè tu ets especial per a mi.

Sempre al meu cor,

Beth

Després d'escriure aquesta carta, la Beth es va sentir més calmada i en pau amb si mateixa i li va explicar el que havia passat al Nil. El Nil es va sentir trist perquè el Sweet havia mort i l'agradava molt jugar amb ell. Però, se sentia més tranquil de saber que ja se sabia la veritat i estava segur que la seva amiga s'animaria. Van tornar a plorar junts i es van abraçar. A partir d'allò, la senyoreta Anna va començar a parlar de la mort a classe amb la resta de companys de la Beth. Tot va ser molt emotiu, però va servir per entendre que la mort és definitiva i és una cosa que ens passarà tots. Costarà i serà dur, però és una realitat. A més, altres companys de la Beth van començar a parlar de la mort de les seves mascotes, dels seus avis, dels seus pares... Tot plegat va fer que els nens i nenes s'unissin molt més entres ells i amb la mestra. Com a grup-classe van arribar a la següent conclusió:

Sempre estareu en el nostre record. Us estimem.

Annex 22. Model d'anàlisi documental

Codi	Escola	Curs/Cicle	Competències bàsiques	Transversalitat de la mort
AD5 <i>Treballem la mort i el dol a l'escola</i> (Palol, 2013)	No apareixen.	Cicle Inicial	No apareixen.	Sí: coneixement del medi natural, educació visual i plàstica i música
Metodologia	Agrupacions	Materials		Avaluació
Dialogica	Grup-classe Parelles Treball individual	-Material habitual de l'aula: papers, colors, llapissos, etc. -Llavors diverses: cigrons, lleties, etc. -Piruleta en forma de cor. -Lectura "La mort d'en Tim", "Què ve després de mi?", "La meva àvia té Alz... no sé què", "Bona nit, avi!", "Así es la vida", "De la vida i de la mort", "La Júlia té un estel" -Pel·lícula "Mi chica", "La vida es bella" -Lectures de la guia didàctica -Mandala		No s'explicita.
Objectius (per activitat)	ACT1: - Reflexionar sobre els coneixements previs i les creences vers la mort. - Reconèixer els sentiments que ens provoquen aquestes reflexions. - Compartir experiències i coneixement sobre la mort. ACT2: - Observar el cicle de les plantes i reflexionar sobre què els hi passa. - Reflexionar sobre el cicle de la		ACT18: -Aprendre a relaxar-nos - Valorar la tècnica de la relaxació com una estratègia per a sentir-nos millor. - Reconèixer i expressar les pròpies emocions. ACT19: - Conèixer l'espai i característiques d'un cementiri. - Descobrir les característiques biològiques i simbòliques del xiprer. - Respectar el cementiri com un espai de	

<p>vida dels animals i les persones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tenir cura de la llavor plantada i de la planta. <p>ACT3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar els coneixements previs sobre la mort. - Desvetllar la reflexió individual i grupal. <p>ACT4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar el contingut del conte distingint la mort natural de l'accidental. - Descobrir estratègies per acomiadar una pèrdua. - Identificar el plor com la manifestació natural de la tristor. <p>ACT5:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconèixer les característiques dels éssers vius. - Diferenciar els éssers vius dels inerts. <p>ACT6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendre una tècnica de relaxació per asserenar les emocions. - Donar i rebre un massatge per gaudir-lo. - Reflexionar sobre les emocions que ens proporciona un massatge . <p>ACT7:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el valor de la mort. - Conèixer les emocions que ens provoca reflexionar sobre la mort significativa. <p>ACT8:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fer una escolta activa del conte - Comprendre el text del conte Què ve després de mil? - Fer un dibuix del què ens hagi 	<p>reflexió i de comunió amb els nostres morts.</p> <p>ACT20:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les diferents etapes en la temporització del passat, present i futur. - Reconèixer els canvis en la pròpia vida i en la dels altres. - Reflexionar sobre la permanència dels fets. <p>ACT21:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendre a expressar oralment el què ens transmet una imatge. - Reconèixer les emocions que sentim amb un ímput visual. - Aprendre a expressar les pròpia emocions. <p>ACT22:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre la mort de persones properes. - Conèixer els rituals d'acomiadament. - Comprendre el sentit de la mort dins l'etapa vital. <p>ACT23:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el què passa després de la mort d'un ésser. <p>ACT24:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre el significat de la paraula funerària. - Observar i reflexionar sobre la mort dels pares. <p>ACT25:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendre l'estructura formal de la carta. - Comprendre la intenció comunicativa del text. - Aprendre a expressar les emocions de manera escrita. - Reconèixer l'estratègia d'escriure una carta com a un recurs per aserenar-nos. <p>ACT26:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representar el conte amb els diversos
--	--

	<p>expressat.</p> <p>ACT9:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconèixer les pròpies emocions positives - Aprendre a usar estratègies per a sentir-nos millor. <p>ACT10:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Confegir un mural amb noms d'éssers vius per observar-ne la gran varietat - Prendre consciència d'ésser viu i ésser inert - Reflexionar sobre la interrelació dels éssers vius dins del planeta <p>ACT11:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Treballar les emocions: alegria, tristesa, ràbia, por, enveja, apatia. - Reconèixer les emocions que sentim en observar les imatges - Expressar oralment el què sentim <p>ACT12:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconèixer la paciència com a un valor necessari per les activitats de la nostra vida. - Aprendre a fer les activitat amb calma, sense pressa. - Gaudir de l'activitat en tota la seva durada. <p>ACT13:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Treballar l'escolta activa del text i la seva comprensió. - Comprendre la capacitat de decisió que té l'ésser humà. - Reconèixer trets de la personalitat i potenciar l'autoestima. <p>ACT14:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reflexionar sobre com ens afecten les malalties. 	<p>personatges.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre com s'ha viscut l'experiència. - Comprendre el significat d'immortalitat. <p>ACT27:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre i dur a terme el procés d'elaboració d'una entrevista. - Exposar i reflexionar les respostes obtingudes de l'entrevista. <p>ACT28:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Experimentar el sentiment de la tristesa per mitjà d'una cançó. - Comprendre el text de la Cançó el soldadet. - Usar el dibuix com una eina d'expressió i recurs per aserrenar-nos i sentir-nos millor. <p>ACT29:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aprendre a acceptar el què no ens agrada. - Reflexionar sobre la nostra actitud davant del què no ens és agradable. <p>ACT30:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relaxar-nos escoltant una música. - Gaudir de l'escolta i comprendre que pot ser una estratègia per sentir - Expressar el que sentim per mitjà de colors. <p>ACT31:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Visionar la pel·lícula íntegrament. - Reflexionar sobre el seu contingut. <p>ACT32:</p> <p>Conèixer el significat de les tombes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la diversitat d'explicacions del més enllà de la mort, com a necessitat de l'ésser humà. <p>ACT33:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconèixer el contacte, les carícies i les
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre una pèrdua de tipus relacional. <p>ACT15:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconèixer les emocions que ens expressa una obra d'art - Conèixer la història que representa el Guernica de P. Picasso. - Valorar la pintura com a un mitjà d'expressió de fets i emocions. <p>ACT16:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorar els records com a una estratègia a la que podem recórrer per sentir-nos millor. - Comprendre que el cos mor però la personalitat perdura en el nostre record. - Reflexionar i crear opinió sobre el text. <p>ACT17:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorar els records com a una estratègia a la que podem recórrer per sentir-nos millor. - Comprendre que el cos mor però la personalitat perdura en el nostre record. - Valorar els trets de personalitat dels companys. 	<p>abraçades com a acte d'afecte.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interioritzar el contacte com a un recurs per millorar el nostre benestar. <p>ACT34:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la importància que te a l'hora de morir el què s'ha fet al llarg de la vida. <p>ACT35:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar amb paraules les emocions que podem arribar a sentir. - Conèixer diferents emocions. - Expressar les pròpies emocions ens situacions diverses. <p>ACT36:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar la pròpies pors. - Expressar les pors. - Aprendre estratègies per a superar-les. <p>ACT37:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre la mort dels éssers estimats.
Continguts	No apareixen.	
Bibliografia	<p>Arnaiz V., (2003). El tabú de la mort, parlem-ne. <i>Guix Infantil</i> núm. 12, Ed. Graó. Barcelona .</p> <p>Bausa, R. (2004). <i>Bona nit, avi!</i>. Salamanca: Loguez Ediciones.</p> <p>Bley, A. (2009). <i>Què ve després de mil?</i> Barcelona: Virus Editorial.</p> <p>Bowlby, J. (1997). <i>El apego y la pérdida</i>. Barcelona: Paidós.</p> <p>Bowlby, John. (1984). <i>La pérdida afectiva. Tristeza y depresión</i>. Barcelona: Paidós.</p> <p>Bucay, J (2006). <i>Déjame que te cuente...</i> Barcelona: RBA Libros.</p> <p>Bucay, J. (2003). <i>Cuentos para pensar</i>. Barcelona: RBA Integral.</p> <p>Cardus, S. (2000). <i>El desconcert de l'educació</i>. Barcelona: Edicions La Campana.</p> <p>Díaz, I. (2004). <i>I ara, on és? Com ajudar els nens i els adolescents a entendre la mort</i>. Barcelona: Oxigen Viena Edicions.</p>	

- Diez de Ulzurrun, A., Masegosa, A. (1996). *La dinàmica de grups en l'acció tutorial: activitats per fer a l'aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Enciclopèdia Catalana. Diccionari Català
- Escaríbul, C., Lopez, M., Otero, M. (2006). *Viure la vida, aprendre de la pèrdua*. Barcelona: Editorial Claret.
- Esquerda, M. Agusti A.M. (2009). *El nen i la mort. Acompanyar els infants i els adolescents en la pèrdua d'una persona estimada*. Lleida: Pages Editors.
- Estivill, E. Domenech, M. (2006). *Contes per créixer. Històries màgiques per educar amb valors*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Font, Nuria.(2002). *La mort d'en Tim*. Barcelona: Editorial Cruilla.
- Gea, A. (2006). *Acompanyant en la pèrdua*. Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Generalitat de Catalunya (2009). *Educació, currículum: educació primària*. Gràfiques Cuso S.A.
- Hennezel, M., Leloup, J.Y. (1998). *L'art de morir. Tradicions religioses i espiritualitat humanista davant la mort*. Barcelona: Editorial Helios.
- Jose, E. (2006). *La Júlia té un estel*. Barcelona: La Galera.
- Kaplan, H.I. (1996). *Sinopsis de psiquiatria*. Madrid: Editorial Medica Panamericana.
- Kroen, W.C. (2002). *Como ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Kubler-Ross, E. (1999). *Los niños y la muerte*. Barcelona: Luciérnaga.
- Kubler-Ross, E. (2000). *Tras los pasos de Elisabeth Küber-Ross. Una nueva visión del duelo*. Barcelona: Luciérnaga.
- Kubler-Ross, E. (2003). *La mort: una aurora*. Barcelona: Editorial Luciérnaga.
- Kubler-Ross, E. (2006). *Sobre el dol i el dolor*. Barcelona: Edicions 62.
- Labbe, B., Puech, M. (2001). Barcelona: Editorial Cruilla.
- Labbe, B., Puech, M. (2001). *Pensa-hi. La vida i la mort*. Barcelona: Editorial Cruilla.
- Larrull, C. (2004/2005). *Antropologia de la mort i el dol*. (llicència retribuïda, modalitat B3 del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya) Recuperat: <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200405/memories/932m.pdf>
- Neimeyer, R.A. (2002). *Aprender de la pérdida. Una guía para afrontar el duelo*. Barcelona: Paidós.
- Nolla, A. (2000). *Pedagogia de la vida i de la mort: Eines d'acció tutorial i propostes didàctiques per a l'Educació Primària* (llicència retribuïda, modalitat B3 del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya) Recuperat: <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/199900/resums/anolla.html>.
- Nomen, L. (2007). *El duelo y la muerte. El tratamiento de la pérdida*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- O'Connor, J. Seymour, J. (1992): *Introducción a la PNL*. Barcelona: Urano
- Pangrazzi, A. (1993). *La pérdida de un ser querido*. Madrid: Paulinas.
- Poch, C. (2006). *De la vida i de la mort. Recursos per a la família i l'escola*. Barcelona: Edicions Claret.
- Poch, C., Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo: Reflexiones, testimonios y actividades*. Barcelona: Paidós.
- Ramirez A., Ramirez, C. (2005). *La vida és així*. Barcelona: Ediltilde S.L.

	<p>Rojas, S. (2008). <i>El manejo del duelo. Una propuesta para un nuevo comienzo</i>. Barcelona: Edigrabel.</p> <p>Rovira A. (2003). <i>La brúixola interior</i>. Barcelona: Ediciones Urano</p> <p>Saint Exupery de, A. (1946). <i>El petit príncep</i>. Barcelona: L'Odissea.</p> <p>Serrano, Sebastia. (2006). <i>Els secrets de la felicitat</i>. Badalona: Ara llibres</p> <p>Tizon, J.L. (2004). <i>Pérdida, pena, duelo. Vivencias, investigación y asistencia</i>. Barcelona: Paidós– Fundación Vidal i Barraquer.</p> <p>Torralba, F. (1995). <i>El sofriment un nou tabú?</i>. Barcelona: Claret.</p> <p>Van den Abeele, V. (2007). <i>La meva àvia té Alz... no sé què</i>. Barcelona: Editorial Cruïlla.</p> <p>Vila, Elisenda. (2007, gener/febrer). El conte. <i>Guix d'infantil</i>, 35, 14-17.</p> <p>Wolfelt, A. (2003). <i>Consejos para niños ante el significado de la muerte</i>. Barcelona: Editorial Diagonal del Grup 62.</p> <p>Wolfelt, A. (2003). <i>Consejos para niños ante el significado de la muerte</i>. Barcelona: Editorial Diagonal del Grup 62.</p> <p>Worden, J.W. (1997). <i>El tratamiento del duelo. Asesoramiento psicológico y terapia</i>. Barcelona. Paidós.</p>
Contacte	Irene Palol
Qüestions respecte a la triangulació de dades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quins són els continguts més recurrents? No s'expliciten, però després d'analitzar el document AD5 es conclou que els continguts que es treballen són: les creences, les emocions i sentiments que provoquen la mort, el cicle vital, el concepte de mort, els acomiadaments, les tècniques de relaxació i altres recursos per asserenar-se, els conceptes d'éssers vius/éssers inerts, la gestió emocional, els avantpassats i el seu record, el cementiri, el temps (passat, present i futur), els rituals d'acomiadament i la por. ▪ Quina és la metodologia emprada? Dialògica. ▪ Quins són els recursos recurrents? Material habitual de l'aula: papers, colors, llapissos, etc.; llavors diverses: cigrons, llenties, etc.; piruleta en forma de cor; lectures "La mort d'en Tim", "Què ve després de mi?", "La meva àvia té Alz... no sé què", "Bona nit, avi!", "Así es la vida", "De la vida i de la mort" i la "La Júlia té un estel"; pel·lícules "Mi chica" i "La vida es bella"; lectures de la guia didàctica i fitxes amb mandales.

Annex 23. Graella de validació de les orientacions i propostes per al disseny d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort

VALIDACIÓ DE LES PROPOSTES I ORIENTACIONS PER AL DISSENY D'UN PROGRAMA PEDAGÒGIC PREVENTIU SOBRE LA MORT

Títol: Percepcions i necessitats formatives que té el professorat d'escoles i els aprenents de mestre pel que fa a la Pedagogia preventiva sobre la Mort

Benvolgut/da:

Les propostes i orientacions que li presentem³², formen part d'un estudi sobre la pedagogia preventiva sobre la mort. Es realitza en el marc dels estudis de Doctorat en Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. L'objectiu de la investigació és detectar les experiències, percepcions i necessitats pedagògiques que puguin tenir els mestres en actiu sobre la pedagogia preventiva sobre la mort, entesa com l'ensenyament de la mort de forma transversal i normalitzada de forma prèvia a l'esdeveniment tràgic. La finalitat és dissenyar un programa centrat en el treball de la finitud humana a l'escolaritat primària.

En aquest context, les propostes i orientacions proposades pretenen esbossar una idea general sobre quins criteris cal tenir en compte per tal de dissenyar un programa sobre la temàtica que abasti tota l'escolaritat primària.

Seguidament, li mostrem amb més detall els eixos a partir dels quals està organitzat:

- Títol i justificació
- Durada i distribució temporal
- Objectius
- Línia de centre
- Formació en pedagogia preventiva sobre la mort
- Treball previ per part del docent
- Reunió informativa amb les famílies dels alumnes
- Projectes i unitats didàctiques
- Metodologia
- Recursos materials
- Tècniques d'ensenyament i activitats didàctiques
- Avaluació
- Procés d'adopció del programa
- Possibles escenaris

Criteris de validació

Per fer la validació li proposem que faci servir els criteris següents:

- Univocitat. Si l'enunciat de l'ítem permet (o no) ser interpretat d'una sola manera. Alternatives: [sí] [no]
- Pertinença. Adequació de l'ítem al objecte d'estudi.

³² En el document adjunt podeu trobar les orientacions i propostes de forma completa.

- Grau d'importància. Es té en compte la importància respecte l'objecte d'investigació.
- Les observacions son suggeriments o incorporacions de nous ítems que vostè estimi oportú.

Moltes gràcies pel seu temps i la seva col·laboració.

Anabel Ramos Pla

Estudiant del Doctorat en Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona

	Univocitat		Pertinença		Grau d'importància		Comentaris	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO		
<p>1. Títol i justificació</p> <p>Segons els decrets 142/2007 i 119/2015 de la Generalitat de Catalunya, en cada cicle d'Educació Primària s'ha de dur a terme, com a mínim, “un treball o projecte interdisciplinar de caire competencial sobre un aspecte de la realitat, amb activitats que requereixin l'aplicació de coneixements de diverses àrees”. En aquest sentit, apostem per la realització del projecte interdisciplinar “Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius”, emprant com a eix transversal la finitud humana, on l'eix principal és la mort. Així, el contingut de la mort seria ensenyat de forma preventiva al fet tràgic.</p>								
<p>2. Durada i distribució temporal</p> <p>Aquest programa va dirigit a tots els alumnes des de primer fins a sisè d'Educació Primària, de forma trimestral i durant tot un curs escolar.</p>								
<p>3. Objectius</p> <p>Objectiu general: Oferir orientacions pedagògiques als docents per tal d'implementar un programa pedagògic preventiu sobre la mort.</p>								

<p>Objectiu específics:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparar els alumnes per afrontar futures morts, pèrdues i fracassos. ▪ Propiciar l'expressió de les emocions. ▪ Potenciar el “<i>carpe diem</i>” com a filosofia de vida. <p>Partint d'aquest objectiu de caire general, cada centre educatiu i/o docent hauria d'adoptar i adaptar els objectius específics en funció de la realitat de l'escola: diversitat de l'alumnat, possibilitat de recursos, etc.</p>							
<p>4. Línia de centre</p> <p>Per tal de dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort de forma real, transversal i radical cal que aquesta temàtica formi part del Projecte Educatiu de Centre (PEC) i del Projecte Curricular de Centre (PCC). Tot i que el currículum d'Educació Primària no contempli l'ensenyament de la mort com quelcom vertebrador de la resta de continguts, aquesta temàtica es pot abordar des d'ells documents de centre abans esmentats.. Tant el PEC com el PCC han d'haver estat aprovats pel consell escolar i, per tant, les famílies han d'estar d'acord en l'abordatge pedagògic preventiu de la finitud humana. En aquest sentit, esdevindrà important que el claustre de cada centre educatiu debati la inclusió de la mort, la metodologia que s'emprarà, els continguts que es treballaran, etc., dins del PEC de l'escola. Per tant, és de vital importància que les famílies tinguin tota la informació sobre la temàtica per tal que col·laborin amb els docents en la pedagogia preventiva sobre al mort. Un exemple clar per començar, és aprofitar la reunió inicial de cada curs per tal d'informar a les mares i els pares. És de vital importància poder comptar amb la col·laboració de les famílies amb temàtiques considerades socialment tabú.</p>							

<p>5. Formació en pedagogia preventiva sobre la mort</p> <p>Per tal de dur a terme un projecte en pedagogia preventiva sobre la mort, és del tot essencial que els mestres que es disposin a fer-la tinguin una formació en aquest àmbit. En cas contrari, es pot caure en l'error de la improvisació, en el sorgiment de les pròpies pors (explicitació de la por del mestre vers la por, arribant a dramatitzar el fet davant els infants) o de dols passats no superats.</p> <p>Per tot l'esmentat, cal dur a terme una formació, ja sigui universitària (postgraus en acompanyament al dol), cursos de formació contínua (de forma voluntària o obligatòria) o assistència a seminaris, jornades o tallers. Emperò, cal apostar per la formació en pedagogia preventiva sobre la mort des del centre, donant peu a la reflexió de tota la comunitat educativa i seguint una mateixa línia d'actuació.</p>						
<p>6. Treball previ per part del docent</p> <p>Tal i com s'ha anat desenvolupant al llarg del present estudi, la mort és un tabú social i educatiu que impera actualment. Per aquest motiu, poden haver centres educatius i docents que no se sentin còmodes per posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort. Per aquest motiu, si una escola no ho posa en pràctica, però sí que hi ha algun/s docent/s que ho vulguin fer a les seves aules, caldrà aquests informin al claustre de les accions que duren a terme, així com la seva justificació, els objectius, la metodologia i l'avaluació.</p> <p>Alhora, ja hem esmentat que la figura educativa ideal per posar en pràctica una pedagogia preventiva sobre la mort és, en primer lloc, el tutor (atès que és qui coneix millor els infants) i, en segon lloc, el psicopedagog o orientador del centre. Emperò, abans de dur a terme aquest tipus de pedagogia, caldrà que el professional de l'educació faci un treball previ, tal</p>						

<p>que s'ha de creure l'acció que farà i ha d'estar segur emocionalment. Cal recordar que el 93% de la informació la transmetem en comunicació no-verbal i si no ens creiem i fem amb seguretat allò que realitzem, es notarà amb la resta de professorat, les famílies i els alumnes.</p>							
<p>7. Reunió informativa amb les famílies dels alumnes</p> <p>Abans de realitzar la reunió informativa a les famílies dels alumnes als quals anirà dirigit el programa pedagògic preventiu sobre la finitud dels éssers vius, és necessari planificar la resposta que hem de donar. D'aquesta manera, no es transmetrà la sensació d'improvisació o de no controlar la situació. Si ens exposem a aquestes sensacions, podem rebre una resposta negativa per part dels pares i, per tant, dificultaria la realització del programa pedagògic amb els seus fills.</p> <p>A més, es facilitarà a les famílies un paper informatiu o circular, en la qual s'explicarà el programa pedagògic preventiu sobre la mort i el dol, la seva justificació i els seus beneficis terapèutics. Caldrà que, conjuntament, mestres i famílies, prenguin consciència de la tasca conjunta de l'educació per a la mort per tal d'ensenyar-los a viure responsablement. Mitjançant totes aquestes accions, pretenem incentivar la participació de les famílies en les accions pedagògiques de l'escola; en aquest cas, en el programa pedagògic sobre la mort. Emperò, caldrà explicar i treballar molt bé amb ells els objectius i els beneficis de tot plegat. Cal recordar que la família és el primer agent socialitzador i educatiu dels infants i, per tant, exerceixen una gran influència en les actituds i pensaments dels seus fills.</p> <p>Alhora, especificarem a les famílies, que es pretén seguir unes pautes comunes entre mestres, el psicopedagog i les famílies: coordinació, coherència, sinceritat,</p>							

fluïdesa, objectivitat, expressió i escolta activa, respecte, generositat i atenció permanent.							
<p>8. Projectes i unitats didàctiques</p> <p>Tal i com s'ha esmentat anteriorment, es suggereix dur a terme un projecte i no una unitat didàctica, atès que la pedagogia preventiva sobre la mort abasta molts àmbits del coneixement (medi social i natural, matemàtiques, religió, valors socials i cívics, etc.), fet que possibiliten els projectes.</p>							
<p>9. Metodologia</p> <p>El projecte pedagògic preventiu “<i>Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius</i>” es podrà realitzar en internivells i entre cicles. És a dir, es barrejaran alumnes de primer amb segon; tercer amb quart i cinquè amb sisè. A més, al final del curs, els alumnes podran realitzar una fira de la mort, en la qual participaran els alumnes de tots els cursos i es realitzarà l'acompanyament lector amb contes on aparegui el contingut de la mort. Durant la implementació del programa pedagògic preventiu sobre la finitud dels éssers vius s'emprarà una metodologia dialèctica on seran els propis alumnes els qui construiran el seu aprenentatge.</p> <p>En primer lloc, pel que fa a la metodologia dialèctica cal dir que s'aplica en àmbits formals i informals, parteix dels continguts i objectius del currículum, es fonamenta en principis com la formació activa basada en l'experiència i precisa d'una gran coordinació entre els professionals dels centres educatius en tant que s'empra la pedagogia de la mort com a eix interdisciplinar o transdisciplinar. A més, afavoreix el desenvolupament de competències bàsiques, habilitats i l'educació en valors i, per últim, facilita el desenvolupament de la resiliència en els alumnes.</p> <p>Alhora, la majoria de moments</p>							

<p>s'emprarà una metodologia cooperativa i emprant, tal i com hem esmentat, el diàleg com a vehicle per transmetre el coneixement.</p> <p>Cal afegir que serà important que en les primeres sessions, es dugui a terme en tots els nivells, una pluja d'idees per tal de saber els coneixements previs de l'alumnat. Així, es podrà treballar a partir de la base que proposa el mateix infant, permetent, així, que se situï més fàcilment en l'aprenentatge.</p> <p>Tal i com hem anat comentant fins ara, el programa que hem dissenyat serveix, entre d'altres arguments, per evitar la improvisació davant de fets que poden ser tabú; com en aquest cas, la mort. Per aquest motiu la metodologia dialèctica que s'emprarà i el programa pedagògic, requeriran una planificació, una execució i una avaluació.</p>							
<p>10. Recursos materials</p> <p>El material necessari per dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort aplicada a l'aula d'EP és el següent: material habitual de l'aula: papers, colors, llapisos, etc.; contes (veure annex 2), filmografia (veure annex 3) i imatges d'accés lliure.</p> <p>El material proposat té un caire orientatiu i, per aquest motiu no s'han acotat continguts, metodologia i avaluació. Així, el docent podrà donar l'enfocament que cregui més convenient segons les necessitats del context i de l'alumnat.</p>							
<p>11. Tècniques d'ensenyament i activitats didàctiques</p> <p>Actualment existeixen eines i estratègies per dur a terme la prevenció sobre la mort i el dol infantil i juvenil. A més, cal dir que moltes de les activitats proposades de caire paliatiu (posterior a la mort), poden emprar-se abans que succeeixi. D'aquesta manera i entenent que, tal i com hem anat exposant en apartats anteriors, cal</p>							

<p>tenir en compte l'estadi evolutiu dels infants i adolescents, disposem de més recursos pedagògics. És a dir, si d'un principi es podia creure que no existien suficients eines i estratègies per fer una pedagogia preventiva sobre la mort, ara hem de trencar aquesta dicotomia. Per tant, si adaptem les activitats, podem emprar els recursos que es proposen a continuació (només apareixen alguns):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Racons de joc o d'activitat: racons de metges, racó de Frankenstein, racó dels animals extingits, racó de les pors, etc. ▪ Centres d'interès: la neu (els riscos que comporta), la tardor (mort de les fulles i la vida latent), un acte terrorista, etc. ▪ Petites investigacions: "Quant viu un caragol, un peix, una flor, una persona, etc.?" ▪ Projectes de vida a la natura: activitats de reciclatge, reconstrucció ambiental, primers auxilis, supervivència, etc. ▪ Immersions o projectes temàtics: sobre espècies en perill d'extinció o "hi ha vida a l'espai?". ▪ Tallers de tècniques: de cuina, de rebesavis (imaginar què va passar o preguntar als familiars i plasmar-ho en un mural de la línia del temps), de jocs tradicionals renovats, de flors i joies naturals, d'olors, de titelles, de reciclatge, etc. ▪ Pluja d'idees sobre el concepte de mort i el dol: cada alumne o per grups han de plantejar dubtes sobre les dues coses per tal de fer un 							
--	--	--	--	--	--	--	--

<p>debat.</p> <p>Emperò, cal recordar que cada infant és únic i, per tant, caldrà anar adaptant les respostes que donem tot tenint en compte les seves necessitats. A més, en el moment que preguntin quelcom, ens hem de qüestionar el motiu pel qual ho pregunta i quins sentiments s'amaguen darrere.</p>							
<p>12. Avaluació</p> <p>Per últim, en l'avaluació cal dir que serà un procés complex, atès que el programa pedagògic sobre la mort es basa en la reflexió. Alhora, es difícil avaluar l'objectiu final, ja que caldria veure si els alumnes han adquirit les estratègies proposades i ensenyades en futurs processos de dol. Emperò, proposem l'actitud, el nivell participatiu i el grau d'adquisició de coneixements de cada alumne. Per aquest motiu, proposem l'observació i el recull d'evidències per part del docent com a instruments d'avaluació.</p> <p>Tot plegat ho proposem des de la visió d'una avaluació contínua i formativa.</p>							
<p>13. Procés d'adopció del programa</p> <p>Per tal d'implementar un programa pedagògic preventiu tenint en compte les orientacions esmentades, caldria primer que s'aprovés a nivell de centre. Cal que la direcció del centre, juntament amb el consell de pares, aprovin la decisió d'implementar dins del PEC de l'escola un programa d'aquestes característiques.</p> <p>Tanmateix, es recomana fer una reunió informativa de forma prèvia al consell de pares, per tal de donar-los-hi informació de la importància d'una pedagogia preventiva sobre la mort i la posada en pràctica de la mateixa. En aquest sentit, podria assistir a la reunió per fer una xerrada un professional de la pedagogia de la</p>							

<p>mort o un mestre que hagi implementat un programa amb característiques similars. Si no es fes aquesta reunió informativa, podria succeir que tal i com hem esmentat al llarg del marc teòric i de l'anàlisi de resultats, les famílies, els mestres o la mateixa direcció es neguin a dur a terme una pedagogia preventiva sobre la mort pel tabú que pateix la mateixa en la nostra societat i en l'àmbit professional i pedagògic.</p> <p>Una vegada s'hagi aprovat la implementació d'un programa pedagògic preventiu sobre la mort com "<i>Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius</i>", caldria que tot el professorat implicat es formés en aquesta pedagogia. Per tant, es proposa fer una formació a nivell de centre.</p> <p>Seguidament, caldria incloure el programa pedagògic dins del PEC del centre, atès que seria un projecte transversal de tota la primària. A partir d'aquí, i de forma progressiva caldria seleccionar els continguts, els objectius i les competències a treballar de forma paulatina en tots els cursos, adaptant, així, els elements que es considerin adients tenint en compte el nivell maduratiu i evolutiu dels alumnes.</p> <p>A partir del punt anterior, caldria anar posant en pràctica la programació referent al projecte referent a la pedagogia preventiva sobre la mort, tot anant reflexionant sobre la pràctica real i avaluant sobre els beneficis de la pedagogia preventiva sobre la mort.</p>							
<p>14. Possibles escenaris</p> <p>Els escenaris en els quals seria possible implementar un programa pedagògic preventiu sobre la mort com el de "<i>Carpe diem: vivint la finitud dels éssers vius</i>" podrien ésser les escoles d'Educació Primària de titularitat pública de qualsevol lloc, sobretot de Lleida. En aquest sentit, s'advoca la titularitat pública, atès que el programa és laic, tot i que</p>							

<p>també es podrien afegir les escoles concertades i privades laiques.</p> <p>Alhora, es podria adaptar el programa des de l'àmbit religiós, per encabir la resta de centres de cultura religiosa.</p> <p>Tanmateix, cal afegir que poden existir diverses situacions que poden interferir en l'adopció d'una pedagogia preventiva sobre la mort en un centre educatiu (taula 1).</p>							
---	--	--	--	--	--	--	--

Observacions i/o suggeriments generals:

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada