

# revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 385 JULIO-SEPTIEMBRE 2019



¿Está la muerte en el currículo español?

Is death in the Spanish curriculum?

Agustín de la Herrán Gascón  
Pablo Rodríguez Herrero  
Victoria de Miguel Yubero



# ¿Está la muerte en el currículo español?!

## Is death in the Spanish curriculum?

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-422

Agustín de la Herrán Gascón

Pablo Rodríguez Herrero

Victoria de Miguel Yubero

*Universidad Autónoma de Madrid*

### Resumen

Este artículo presenta una investigación de diagnóstico respecto a la inclusión de la conciencia de muerte en el currículo español. Se realiza a través de una metodología de tipo documental, considerando como contextos de análisis la legislación referente al sistema educativo español y a su desarrollo curricular a nivel estatal. Las unidades de análisis, desde las que se analiza la presencia de la conciencia de muerte en el currículo, son 25 términos y raíces léxicas, seleccionados por 17 expertos. El examen de los términos en la normativa se realiza a través de técnicas cuantitativas y cualitativas. Desde las primeras se analiza la frecuencia de su presencia en las leyes educativas vigentes y el currículo de las distintas etapas educativas (infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato), áreas de conocimiento y materias, en su caso. El análisis cualitativo interpreta la presencia de cada término, de acuerdo al planteamiento de la inclusión de la conciencia de muerte en la educación. Los resultados permiten detectar la presencia de elementos curriculares asimilables a la Pedagogía de la muerte en todas las etapas educativas y en áreas de conocimiento como Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, si bien no de manera planificada, es decir, con la intención de educar en la conciencia de muerte. Asimismo, se observa su ausencia en los fines y principios de la educación o en las competencias clave. El mapa que arroja la investigación deduce lagunas

---

<sup>(1)</sup> Financiado por la Convocatoria Proyectos I+D+i Retos de la Sociedad 2017, referencia EDU2017-85296-R (AEI/FEDER, UE).

educativas y retos de futuro asociados a una educación que incluya la conciencia de muerte como elemento indispensable para la formación.

*Palabras clave:* currículo, pedagogía, conciencia, muerte, finitud, estudio documental

### **Abstract**

This article presents a diagnostic research regarding the inclusion of the conscience of death in the Spanish curriculum. It is carried out through a documentary methodology, and it considers legislation about the Spanish educational system and its curricular development at the state level as contexts of analysis. The analysis of the presence of the conscience of death in the curriculum is based on 25 units, which are terms and lexical roots that were selected by 17 experts. Quantitative techniques were used for analysing their frequency in the current educational laws and the curriculum of the different educational levels (Pre-school, Primary, Compulsory Secondary and High School), areas of knowledge and subjects, where appropriate. The qualitative analysis interprets the presence of each term, according to the approach of the inclusion of the conscience of death in education. The results allow to identify the presence of curricular elements that are close to the Pedagogy of Death in all educational levels and in areas of knowledge such as Natural Sciences, Social Sciences, Humanities and Arts, although not in a planned manner, that is, with the intention to educate in the conscience of death. Likewise, its absence is observed in the aims and principles of Education or in key competences. The map drawn by the study allows to conclude that there are educational gaps and challenges that need to be addressed through an education that includes the conscience of death as an essential element.

*Key words:* curriculum, pedagogy, conscience, death, finitude, documentary research

## **Introducción**

El objetivo de esta investigación es determinar la presencia de la conciencia de muerte en la normativa educativa y curricular española de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato, a nivel estatal. Se emprende esta investigación documental para conocer empíricamente si tanto las leyes estatales como sus currícula se ocupan

de la conciencia de muerte o no. Si lo hacen, con mayor probabilidad se trabajará en la educación oficial y en las aulas.

Nos ocupamos de la muerte como constructo educativo por dos razones iniciales: porque forma parte de la vida y, en consecuencia, no es posible educar para la vida sin tener en cuenta la muerte (Herrán y Cortina, 2006), y porque: “La enseñanza y los centros docentes deben ocuparse, sobre todo, de lo que más importa al ser humano” (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2015a, p. 191), y la muerte importa a todo ser consciente por razones obvias.

Se puede justificar la presencia de la muerte en la educación, desde muchos puntos de vista: su interés profundo para todo ser humano, su educatividad durante toda la vida, sus efectos en la conciencia, la madurez, la sensibilidad, la socialización cultural, la mejora de la convivencia, la preparación para situaciones de pérdida significativas, etc. La cuestión esencial, a juicio de los investigadores, es cómo es posible una educación sin la conciencia de muerte. Como afirma Verdú (2002), una enseñanza sin la muerte descalifica cualquier institución sobre el saber.

Se parte del constructo Pedagogía de la muerte, entendido como una disciplina emergente cuyo objeto de estudio es la educación, la enseñanza y la formación que tienen en cuenta la conciencia de muerte. Incluye dos enfoques didácticos (Cortina y Herrán, 2011; Herrán y Cortina, 2006; Herrán, González, Navarro, Freire y Bravo, 2000): el curricular, que busca la normalización de la muerte en lo que se enseña y aprende, y el paliativo, que se orienta al acompañamiento educativo desde la tutoría en situaciones de duelo.

La investigación en el ámbito de la Pedagogía de la muerte se remonta a la década de los 20 del siglo pasado (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2019), cuando investigadores de países anglosajones (Pine, 1977) comenzaron a estudiar líneas de formación en entornos sociosanitarios a través del área que denominarían *Death Education*. Su irrupción en la educación la encontramos en los años 80, tanto en España (Fullat, 1982; Mèlich, 1989) como en otros países (i.e. Berg, 1982; Fertziger, 1983; Sahler, 1983).

Desde entonces, pueden percibirse distintas líneas de investigación en Pedagogía de la muerte: (a) Enfoques y dimensiones de la Pedagogía de la muerte, como su asociación al ciclo vital y la educación emocional (Aspinall, 1996), el desarrollo integral del alumnado (Corr, Nabe y Corr, 2000), la perspectiva sociocrítica (Mantegazza, 2004), el enfoque radical e inclusivo y basado en la conciencia de muerte (Herrán y Cortina, 2006;

Petitfils, 2016; Rodríguez, Herrán y Cortina, 2015b) o la pedagogía del genocidio, la guerra y el holocausto (Bos, 2014; Lindquist, 2007; Mariana, 2016; Zembylas, 2011); (b) Efectos de la Pedagogía de la muerte, a través de estudios que han analizado el impacto de programas de educación para la muerte, en relación a la disminución del miedo (Berg, 1982), la ansiedad (Glass, 1990), la erradicación de la violencia en las escuelas (Jaramillo, 2017; Shackelford, 2003) o la educación en valores (Hulbert, 1999); (c) Didáctica de la muerte, estudiándose el valor formativo del cine (Cortina y Herrán, 2011), las muertes parciales o pequeñas muertes (Herrán et ál., 2000), la metodología del aprendizaje servicio (Rodríguez et ál., 2015a), los cuentos (Colomo, 2016) o la música (Colomo y Oña, 2014); (c) Acompañamiento en situaciones de duelo en la escuela, destacando el diseño y evaluación de actividades educativas para actuar en situaciones de duelo (i. e. Kroen, 2002; Rodríguez et ál., 2015b; Turner, 2004) o analizando la figura del tutor (Herrán et ál., 2000; Herrán y Cortina, 2008).

No encontramos hasta la fecha investigaciones empíricas que aborden la presencia de la conciencia de muerte en el currículo, aunque sí hay referencias a la importancia de incluir la muerte en el currículo del sistema educativo (Herrán, González, Navarro, Freire y Bravo, 1998; Jackson y Colwell, 2002), incluyendo la educación infantil (Herrán et ál., 2000; Herrán y Cortina, 2006), primaria (Edgar y Howard-Hamilton, 1994; Herrán y Cortina, 2006) y secundaria (Hetzl, Winn y Tolstoshev, 1991; Herrán y Cortina, 2006).

Por su corto recorrido, tanto internacional (Rodríguez et ál., 2019) como nacional (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2012), la Pedagogía de la muerte puede considerarse, en sentido estricto, en la frontera del conocimiento educativo. Un punto de partida necesario es su exploración en el currículo español y en sus leyes educativas de referencia, toda vez que esta investigación no se ha realizado todavía en España ni, del modo en que se propone, en otro sistema educativo.

## Método

### Diseño de la investigación

El estudio se realiza con un diseño metodológico de tipo documental. La elección del método se fundamenta en su valor para analizar documentos

oficiales y primarios clave acerca del fenómeno que se quiere estudiar (Payne y Payne, 2004). En este caso, se estudiará la presencia de la muerte en el currículo español a nivel estatal. Se desarrolla a través del análisis de la normativa de carácter oficial y de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato. Estos documentos determinan el currículo base para todo el estado en las etapas educativas incluidas en el estudio.

A partir del diseño de la investigación, se realiza un análisis mixto que complementa la recogida e interpretación de datos, tanto de tipo cuantitativo como cualitativo. En relación con el análisis cuantitativo, se realiza un abordaje descriptivo de la frecuencia y porcentaje de presencia de los términos seleccionados, por su relación con la Pedagogía de la muerte. El cualitativo se realiza mediante un análisis de contenido, a través de la codificación e interpretación del significado en el contexto donde aparecen los términos vinculados con la presencia de la muerte en los currícula. La triangulación se enfoca a través de la complementariedad metodológica en el análisis de datos, y la búsqueda de la presencia de la muerte en el currículo a través de un conjunto amplio de términos y códigos asociados.

El estudio cuenta con el informe favorable del Comité de Ética de la Investigación (C.E.I.) de la universidad coordinadora de la investigación.

## **Contextos de análisis**

La normativa objeto de estudio abarca las leyes orgánicas vigentes, los reales decretos de currículo y otra normativa complementaria de carácter nacional que regula la educación en los niveles educativos de referencia: educación infantil, educación primaria y educación secundaria (obligatoria y bachillerato):

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil.
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil.

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato.
- Corrección de errores del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

La fuente bibliográfica en la que se consultó la documentación fue la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional, desde la que se descargó en versión PDF del Boletín Oficial del Estado. Antes de proceder al examen de dicha normativa, los contextos de análisis se sometieron a valoración y validación por un experto, inspector educativo de la Comunidad Autónoma de Madrid.

## Unidades de análisis

Tras la selección y validación de documentos primarios, se procedió a la identificación de los términos vinculados semánticamente con la conciencia de muerte.

Se recurrió a 17 expertos seleccionados conforme a los siguientes criterios: al menos, 5 años en investigación en Pedagogía de la muerte, formación pedagógica y trabajo como docentes u orientadores. Se procedió a su consideración en un triple filtro, de los que el primero respondía a un criterio cuantitativo y los otros dos a criterios cualitativos.

A tal fin, el grupo de expertos se dividió en dos subgrupos: A, de 12 componentes, y B, de 5. En el primer filtro, se dio al subgrupo A la consigna siguiente: “Indique entre diez y quince términos relevantes relacionados con la inclusión de la muerte en la educación, tanto en el plano didáctico o normalizador de la enseñanza, como tutorial u

orientador tras una pérdida significativa sufrida por algún alumno”. Una vez sintetizados los términos, se elaboró una tabla-resumen en la que se recogieron los propuestos con una frecuencia igual o mayor de 3. Desde esta tarea se generaron 16 términos.

Para el segundo filtro, también con el subgrupo A, se dejó pasar quince días, para facilitar la adquisición de distancia y conciencia sobre las propuestas generadas. Se les pidió de nuevo, en el marco de un grupo focal, que reparasen en algún otro término relevante que no hubieran reflejado. La segunda consigna fue: “¿Qué otros términos relevantes relacionados con la inclusión de la muerte en la educación faltan y se podrían añadir?”. Se completó la tabla con 5 términos más.

El tercer filtro consistió en someter el resultado de los expertos del subgrupo A al subgrupo B, a quienes se propuso, en un grupo focal, la consigna del segundo filtro, generando 4 términos.

El resultado final fueron los 25 términos, desde los que se definieron las raíces léxicas de cada uno, constituyéndose como códigos de la investigación (Tabla I):



**TABLA I.** Términos seleccionados para el estudio

Término	Raíz léxica - Código	Seleccionado en primer filtro	Seleccionado en segundo filtro	Seleccionado en tercer filtro		
Muerte	Muer.					
Duelo	Dol.					
Pérdida	Perd.					
Suicidio	Suicid.					
Emociones	Emo.					
Vida	Vi.					
Fallecimiento	Fallec.					
Despedida	Despedi.					
Recuerdo	Rec.					
Tabú	Tabú.					
Acompañamiento	Compañ.					
Mortalidad	Mort.					
Resiliencia	Resilien.					
Conciencia	Concien.					
Finitud	Fin.					
Biodiversidad	Divers.					
Salud	Salud.					
Valores	Valor.					
Tradicción	Tradicion.					
Holocausto	Holocausto.					
Existencial	Exist.					
Ritual	Rit.					
Extinción	Extin.					
Guerra	Guerr.					
Genocidio	Genocidio.					

Fuente: Elaboración propia

## Procedimiento

Una vez seleccionados los 25 términos, se consideró la presencia de todos los códigos en cada normativa, así como si tenía relación semántica

con el término correspondiente. Con el apoyo del programa NVivo 12 Pro, se introdujeron los códigos en las normativas objeto de análisis, realizándose las siguientes tareas:

Se contabilizó la frecuencia de aparición de cada término que, por su significado y sentido, sí tenía vinculación con la presencia de la muerte en el currículo, en relación al total de la presencia del código correspondiente.

Se realizó un análisis de contenido cualitativo e interpretativo de cada término y a nivel global, y se compararon los resultados en el marco de la literatura existente en torno a la inclusión curricular de la muerte. Este análisis se realizó considerando tanto la presencia como la ausencia -relativa o absoluta- de algunos términos.

Para discriminar en qué ocasiones la presencia de cada término o código asociado tenía o no relación con la conciencia de muerte, se partió del criterio ‘cumplimiento con el requisito de que el término estuviese asociado a la muerte, la pérdida y la finitud como elementos educativos’.

Con el objetivo de clarificar este criterio, se pone un ejemplo con el término “Finitud”. Se consideró pertinente en el marco del estudio de las “Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente”, de 2º de bachillerato, por tener como “eje principal el uso que hacemos los humanos de los recursos que nos ofrece nuestro planeta, un planeta *finito* que ‘utilizamos’ como si fuera ilimitado” (Real Decreto 1105/2014, p. 461). No se consideró concerniente al estudio cuando, en “Matemáticas II”, el código “Fin.” aparece en el párrafo siguiente, con un significado y sentido no pertinente: “Límite de una función en un punto y en el *infinito*” (Real Decreto 1105/2014, p. 421).

## Resultados

### Análisis cuantitativo

Se presenta un análisis de frecuencias de la presencia de los 25 términos –a partir de sus códigos correspondientes–, por etapa educativa (Tabla II), normativa general de referencia (Tabla III), y por ámbitos de conocimiento (Tabla IV). Se incluye el número total de ocasiones en las que aparece cada término, el número de veces en que esta presencia tiene relación con la conciencia de muerte, y el porcentaje de relación con referencia al número total de apariciones.

**TABLA II.** Análisis cuantitativo de términos y relación con la conciencia de muerte por etapa educativa

	Educación infantil			Educación primaria			Educación secundaria obligatoria y bachillerato		
	N total	N relación	% relación	N total	N relación	N total	N total	N relación	% relación
Acompañamiento	0	0	0%	0	0	0%	2	0	0%
Biodiversidad	0	0	0%	0	0	0%	32	7	21.87%
Conciencia	24	0	0%	12	0	0%	68	1	1.47%
Despedida	0	0	0%	6	0	0%	1	0	0%
Duelo	2	0	0%	0	0	0%	1	0	0%
Emociones	48	1	2.08%	14	0	0%	64	0	0%
Existencial	0	0	0%	0	0	0%	4	0	0%
Extinción	0	0	0%	1	1	100%	5	5	100%
Fallecimiento	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Finitud	0	0	0%	0	0	0%	19	1	5.26%
Genocidio	0	0	0%	0	0	0%	1	1	100%
Guerra	0	0	0%	0	0	0%	117	117	100%
Holocausto	0	0	0%	2	2	100%	7	7	100%
Mortalidad	0	0	0%	0	0	0%	5	5	100%
Muerte	2	2	100%	0	0	0%	12	12	100%
Pérdida	0	0	0%	0	0	0%	21	19	90.47%
Recuerdo	2	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Resiliencia	0	0	0%	1	1	100%	0	0	0%
Ritual	0	0	0%	0	0	0%	9	0	0%
Salud	21	2	9.52%	31	15	48.38%	115	33	28.69%
Suicidio	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Tabú	0	0	0%	0	0	0%	7	3	47.85%
Tradición	6	0	0%	7	0	0%	53	0	0%
Valores	11	0	0%	81	1	1.23%	305	2	0.65%
Vida	69	2	2.89%	92	7	7.60%	378	28	10.05%

Fuente: Elaboración propia

**TABLA III.** Análisis cuantitativo de términos y relación con la conciencia de muerte por normativa educativa general

	LOE			LOMCE			ORDEN COMPETENCIAS CLAVE		
	N total	N relación	% relación	N total	N relación	% relación	N total	N relación	% relación
Acompañamiento	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Biodiversidad	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Conciencia	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Despedida	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Duelo	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Emociones	2	0	0%	1	0	0%	3	0	0%
Existencial	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Extinción	2	0	0%	2	0	0%	0	0	0%
Fallecimiento	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Finitud	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Genocidio	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Guerra	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Holocausto	1	1	100%	1	1	100%	0	0	0%
Mortalidad	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Muerte	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Pérdida	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Recuerdo	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Resiliencia	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Ritual	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Salud	8	1	12.5%	2	1	50%	4	0	0%
Suicidio	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Tabú	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Tradicón	1	0	0%	0	0	0%	1	0	0%
Valores	44	1	2.27%	23	2	8.69	25	0	0%
Vida	40	0	0%	17	0	0%	25	0	0%

Fuente: Elaboración propia

**TABLA IV.** Análisis cuantitativo de términos y relación con la conciencia de muerte por ámbitos de conocimiento en las etapas educativas

<b>Término</b>	<b>Etapas educativa</b>	<b>Ámbitos de conocimiento</b>	<b>N (relación)</b>
Biodiversidad	Secundaria	Biología y Geología	4
		Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente	1
		Cultura Científica	2
Conciencia	Secundaria	Introducción a Cultura Clásica	1
Emociones	Infantil	Conocimiento de Sí Mismo y Autonomía Personal	1
Extinción	Primaria	Ciencias de la Naturaleza	1
	Secundaria	Biología y Geología	3
		Introducción a Cultura Científica	1
Finitud	Secundaria	Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente	1
Genocidio	Secundaria	Valores Éticos	1
Guerra	Secundaria	Fundamentos del Arte	32
		Geografía e Historia	46
		Historia del Mundo Contemporáneo	39
Holocausto	Primaria	Valores Sociales y Cívicos	2
	Secundaria	Elementos Transversales	1
		Geografía e Historia	3
		Historia del Mundo Contemporáneo	2
		Valores Éticos	1
	LOE y LOMCE	Prevención y resolución pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos	2
Mortalidad	Secundaria	Fundamentos del Arte	1
		Griego	1
		Historia de España	1
		Historia de la Filosofía	1
		Cultura Clásica	1

Muerte	Infantil	Conocimiento del Entorno	2
	Secundaria	Filosofía	6
		Fundamentos del Arte y Fundamentos del Arte II	2
		Geografía e Historia	1
		Historia de España	1
		Historia del Arte	2
Pérdida	Secundaria	Biología y Geología	7
		Economía y Economía de la Empresa	2
		Fundamentos del Arte I	1
		Historia de España	2
		Historia de la Filosofía	2
		Cultura Científica	2
		Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial	1
		Psicología	1
		Valores Éticos	1
Resiliencia	Primaria	Valores Sociales y Cívicos	1
Salud	Infantil	Conocimiento de Sí Mismo y Autonomía Personal	2
	Primaria	Elementos Transversales	1
		Ciencias de la Naturaleza	14
	Secundaria	Biología y Geología	14
		Química	1
		Anatomía Aplicada	9
		Educación Física	9
LOE y LOMCE	Objetivos de la Formación Profesional	2	
Tabú	Secundaria	Lengua Castellana y Literatura	3
Valores	Primaria	Elementos Transversales	1
	Secundaria	Elementos Transversales	1
		Educación Física	1
	LOE y LOMCE	Fines del Sistema Educativo	3

Vida	Infantil	Conocimiento del Entorno	2
	Primaria	Ciencias de la Naturaleza	1
		Ciencias Sociales	5
		Valores Sociales y Cívicos	1
	Secundaria	Biología y Geología	11
		Biología	5
		Economía	2
		Filosofía	10
		Física	1
		Fundamentos del Arte	1
		Geografía e Historia	4
		Geografía	1
		Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial	1
		Historia del Mundo Contemporáneo	1
Cultura Científica	1		

Fuente: elaboración propia

## Análisis cualitativo

Seguidamente, se procede a analizar la presencia en el contexto de los términos afines a la conciencia de muerte y, por tanto, asimilables a la Pedagogía de la muerte. Tan importante es el análisis de las presencias como la interpretación de las ausencias en el currículo de algunos términos y códigos, cuya concreción se realiza en la “Discusión científica”.

El término “Biodiversidad” aparece relacionado con la pérdida y la amenaza de extinción de especies en bachillerato, en materias como “Biología y Geología” o “Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente”. Un ejemplo lo tenemos en el estándar de aprendizaje, “Indica las principales medidas que reducen la pérdida de *biodiversidad*” (Real Decreto 1105/2014, p. 214).

Es llamativa la relativa ausencia del término “Conciencia”, que solo se relaciona con la muerte en una ocasión, en el marco de la asignatura “Cultura Clásica”, en ESO: “Tomar *conciencia* de la pervivencia, influencia y presencia de muchos de estos aspectos (acercamiento general al estudio de las civilizaciones grieta y latina) en la cultura occidental” (Real Decreto

1105/2014, p. 468). Al contrario que con el término “Biodiversidad”, el engranaje del término “Conciencia” en el currículo no se encuentra en relación con la pérdida, sino con la pervivencia y, por consiguiente, con la conciencia diacrónica.

Otro término con una frecuencia alta pero escasamente vinculada a una educación para la conciencia de muerte, es “Emociones”. Tan solo se encuentra una referencia de interés para el objeto de estudio -por su relación indirecta con las emociones que pueden suscitar la muerte y la pérdida- en educación infantil (Orden ECI 3960/2007): “Asociación y verbalización progresiva de causas y consecuencias de *emociones* básicas, como amor, alegría, miedo, tristeza o rabia” (p. 1021).

El término “Extinción” aparece en el currículo de educación primaria y de educación secundaria en asignaturas relacionadas con las Ciencias Naturales, y en todos los casos en relación con la extinción de especies. Por ejemplo, “Identifica y explica algunas de las causas de la *extinción* de especies” (Real Decreto 126/2014, p. 18), en la asignatura “Ciencias de la Naturaleza” de educación primaria.

Tan solo en una ocasión el término “Finitud” se puede relacionar con la conciencia de muerte. Concretamente, en la asignatura “Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente” de 2º de bachillerato (Real Decreto 1105/2014), cuando se describe que dicha materia “tiene como eje principal el uso que hacemos los humanos de los recursos que nos ofrece nuestro planeta, un planeta *finito* que `utilizamos´ como si fuera ilimitado” (p. 461).

También aparece una vez “Genocidio”, en la materia “Valores Éticos” de ESO: “Los derechos políticos: guerras, terrorismo, dictaduras, *genocidio*, refugiados políticos, etc.” (Real Decreto 1105/2014, p. 540).

Mantienen una línea semántica coherente con el término “Genocidio” los términos “Guerra” y “Holocausto”. El primero tiene una presencia importante en educación secundaria, siendo su contenido, relacionado con el estudio histórico de los factores incidentes, las consecuencias y el desarrollo de las guerras, directamente relacionable con la Pedagogía de la muerte. El término “Holocausto” tiene una presencia clara en el currículo, destacando su inclusión en educación primaria y secundaria, no solo en asignaturas como “Valores Sociales y Cívicos” o “Geografía e Historia”, sino como elemento transversal en ambas etapas. En el “Artículo 2. Elementos transversales” del Real Decreto 1105/2014, de educación secundaria, se cita:



La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia contra las personas con discapacidad, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del *Holocausto* judío como hecho histórico (p. 174).

El término “Mortalidad” aparece en el estudio de las religiones, los mitos y rituales, en educación secundaria. Por ejemplo, en la materia “Fundamentos del Arte” de 1º de bachillerato, se introduce como contenido el “Culto a los muertos, *inmortalidad* y resurrección” en el antiguo Egipto (Real Decreto 1105/2014, p. 281). También se aborda desde la Historia en el estudio demográfico de determinadas épocas marcadas por una “alta *mortalidad*” (Real Decreto 1105/2014, p. 325).

Aparece el término “Muerte” en las etapas de educación infantil y secundaria. En infantil su presencia se contextualiza en el “Conocimiento del Entorno” (Real Decreto 1630/2006): “Observación de algunas características, comportamientos, funciones y cambios en los seres vivos. Aproximación al ciclo vital, del nacimiento a la *muerte*” (p. 10). Destaca su ausencia en la etapa de educación primaria, y vuelve a reaparecer en educación secundaria. Lo hace desde las asignaturas de: (a) “Filosofía”, por ejemplo como contenido “La cuestión del sentido, la esencia y la existencia, el yo, la libertad, la *muerte*, el destino, el azar, la Historia, la necesidad de trascendencia” (Real Decreto 1105/2014, p. 254); (b) “Fundamentos del Arte I y II”, con estándares de aprendizaje como “Analiza la pintura ‘La *muerte* de Sardanápalo’” (Real Decreto 1105/2014, p. 288); (c) “Geografía e Historia”, relacionando presente y pasado: “Reconocer que el pasado `no está *muerto* ni enterrado´, sino que determina o influye en el presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios” (Real Decreto 1105/2014, p. 304); (d) “Historia de España”, a través del estudio de muertes importantes en el desarrollo histórico del país: “Explica las alternativas políticas que se proponían tras la *muerte* de Franco” (Real Decreto 1105/2014, p. 327); y (e) “Historia del Arte”, por la presencia de la muerte en el arte: “Identifica, analiza y comenta las siguientes pinturas del Barroco europeo del siglo XVII: *Vocación de San Mateo* y *Muerte de la Virgen*, de Caravaggio” (Real Decreto 1105/2014, p. 338).

El término “Pérdida” se caracteriza por vincularse con la conciencia de muerte tan solo en el currículo de educación secundaria. Pérdida se

relaciona con biodiversidad y los recursos naturales, desde “Biología y Geología”, y también con la pérdida y muerte, entendidas desde una perspectiva histórica. Por ejemplo, respecto a la “pérdida de la hegemonía en Europa” (Real Decreto 1105/2014, p. 323), indica el fin de una etapa histórica y, por consiguiente, la educación de la conciencia de finitud. Desde la dialéctica individuo y sociedad, también se cita la “pérdida” cuando se añade, en la “Historia de la Filosofía”, la “pérdida del sujeto frente a la cultura de masas” (Real Decreto 1105/2014, p. 333).

La “Resiliencia” solo aparece una vez en el currículo. Concretamente, en el marco normativo de educación primaria (Real Decreto 126/2014), en la asignatura “Valores Sociales y Cívicos”: “Describe el valor de la reestructuración cognitiva y la *resiliencia*” (p. 52).

El término “Salud” se ha incluido en el estudio cuando se refiere a la prevención de accidentes o factores desencadenantes de enfermedad y, en su caso, muerte. Aparece con este significado en los currícula de todas las etapas. Por ejemplo, en infantil se enmarca en el área “Conocimiento de Sí Mismo y Autonomía Personal” (Real Decreto 1630/2006):

Valoración ajustada de los factores de riesgo, adopción de comportamientos de prevención y seguridad en situaciones habituales, actitud de tranquilidad y colaboración en situaciones de enfermedad y de pequeños accidentes. Identificación y valoración crítica ante factores y prácticas sociales cotidianas que favorecen o no la *salud* (p. 8).

La muerte, tanto desde su significado como desde la propia acción comunicativa, constituye un concepto y término tabú en numerosos contextos sociales, culturales y educativos. En el currículo de educación secundaria encontramos en el término “Tabú” una relación indirecta con la muerte, en contenidos como la “Observación, reflexión y explicación de los cambios que afectan al significado de las palabras: causas y mecanismos. Metáfora, metonimia, palabras *tabú* y eufemismo” (Real Decreto 1105/2014, p. 363), en este caso en la asignatura “Lengua Castellana y Literatura”.

Es de destacar la presencia y relación de valores relacionados con la pérdida y la muerte, entre los fines de la educación. El término “Valores” se expresa como un factor transversal en educación primaria y secundaria en este sentido. Citamos, como ejemplo, la referencia siguiente, en educación primaria (Real Decreto 126/2014):

Valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia. La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia (p. 8).

Entre los fines educativos señalados en la LOE y la LOMCE también hay referencias a valores que previenen la muerte violenta y fomentan el respeto por los derechos humanos. La LOMCE indica que el sistema educativo debe promover “Valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que deben incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del holocausto judío como hecho histórico” (p. 295).

Por último, respecto al término “Vida”, encontramos su relación con la inclusión curricular de la muerte en las tres etapas educativas. En educación infantil, al tratar la vida desde un ecosistema interdependiente en el que el ciclo vital, la relación entre los seres vivos y la materia inerte configuran el espacio vital de los vivientes. En primaria, se comienza a introducir el concepto de esperanza de vida en la asignatura “Ciencias Sociales”. En educación secundaria se actualizan contenidos de los niveles de enseñanza anteriores y se introduce la conciencia de muerte en asignaturas como “Economía” -por ejemplo, con el contenido “Planificación del futuro. Necesidades económicas en las etapas de la *vida*” (Real Decreto 1105, 2014, p. 243)- o “Filosofía” (Real Decreto 1005, 2014):

Reflexionar sobre la interrogación por el sentido de la existencia, explicando las tesis centrales de algunas teorías filosóficas de la *vida*, y disertar razonadamente sobre la vida o la muerte, o el devenir histórico, o el lugar del individuo en la realidad, entre otras cuestiones metafísicas (p. 494).

## Discusión científica

Se aborda la discusión científica partiendo de distintos elementos: (a) Presencia en áreas de conocimiento y asignaturas; (b) Presencia según

etapas educativas; (c) Presencia según enfoque de la Pedagogía de la muerte; (d) Ausencias relevantes.

Del estudio documental cabe deducir que las asignaturas (a) en las que más se incluyen elementos curriculares relacionables con la Pedagogía de la muerte son las centradas en el medio ambiente -por ejemplo, “Ciencias de la Naturaleza” y “Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente”-, que acercan al educando a la importancia de la naturaleza. Más detalladamente, la asignatura de “Biología y Geología” se centra en el análisis crítico de los ecosistemas, de la importancia que adquiere la biodiversidad, las causas de la misma y de la extinción de especies, profundizando en las consecuencias y el significado de la pérdida.

Otra clase de asignaturas altamente relacionadas con la conciencia de muerte son las asimilables al área de las Ciencias Sociales, Humanidades y Artes. En ellas destaca la enseñanza y aprendizaje de la trascendencia de acontecimientos que han hecho mella en el presente, aunando la relación entre pasado-presente-futuro y creando una conciencia histórica de finitud. Destacan la enseñanza de guerras, el Holocausto o crisis humanitarias, confirmando de acuerdo a la aportación de otros autores (Bos, 2014; Lindquist, 2007; Mariana, 2016; Zembylas, 2011), que pueden ser contenidos de gran interés para desarrollar conciencia de muerte. Llama la atención, en todo caso, la clara presencia de la enseñanza del “Holocausto”, en asignaturas y también como elemento transversal del currículo, en comparación con la presencia de “Genocidio”. Consideramos que una Pedagogía de la muerte consciente y planificada, debería enseñar acerca del Holocausto pero no olvidar u ocultar otros crímenes contra la Humanidad con menos visibilidad social.

También desde la corriente filosófica se atañe a la conciencia de muerte, ya que se fomenta una conciencia de la finitud, del sentido de la vida -y, por ende- de la muerte, del ser humano, de la realidad y la metafísica, de la racionalidad práctica, etc. Esta interpretación de la Pedagogía de la muerte como punto de partida para educar en la competencia existencial, coincide con investigaciones anteriores de otros autores (i.e. Mantegazza, 2004; Mèlich, 1989).

Desde asignaturas como “Fundamentos del Arte” y “Cultura Clásica” también se trata la muerte de manera explícita, ya que se dan a conocer grandes culturas, sus tradiciones y ritos principales (muchos de ellos vinculados a los comportamientos tras una muerte).

En la asignatura “Lengua Castellana y Literatura” de educación secundaria se incluye el tabú como objeto de estudio, desde su análisis semántico. La mitificación y tabuización de la muerte ha sido y sigue siendo uno de los principales hándicaps para lograr una verdadera Pedagogía de la conciencia. Pues bien, asignaturas como “Lengua Castellana y Literatura” constituyen áreas en las que se puede incluir la muerte como uno de los principales tabúes en nuestra sociedad posmoderna.

Finalmente, en asignaturas como “Valores Éticos” y “Valores Sociales y Cívicos” se observa cómo se puede educar en la conciencia de muerte, desde el fomento de valores en pro de una sociedad humanizada, así como respetuosa con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados internacionales vigentes, fundados en ella.

Por etapas educativas (b), podemos destacar que hay elementos curriculares adscritos a educación infantil, primaria y secundaria, susceptibles de formar parte, a través de una planificación organizada y estratégica, de una Pedagogía de la muerte aplicable a cualquier etapa (Herrán y Cortina, 2006; Jackson y Colwell, 2002). Sin embargo, una interpretación de los resultados, nos permite observar que la presencia es mayor y más claramente vinculada a la conciencia de muerte, en las etapas de educación infantil y de educación secundaria. En educación infantil, la conciencia de muerte se trabaja desde el área “Conocimiento del Entorno”, asociándose al ciclo vital. En educación secundaria, como se ha observado, se relaciona con distintas asignaturas. En educación primaria la presencia es más tangencial, a partir de la introducción de elementos curriculares vinculados, principalmente, a la educación para la salud, o a la consideración del Holocausto como contenido transversal.

Considerando el enfoque (c) a partir del cual se puede plantear la Pedagogía de la muerte -previo y paliativo- (Cortina y Herrán, 2011; Herrán y Cortina, 2006; Herrán et ál., 2000), podemos afirmar que la muerte tiene presencia en el desarrollo curricular desde educación infantil hasta secundaria, si bien no de forma planificada y estratégica. De hecho, ni en los principios y fines de la educación establecidos por la LOE y la LOMCE, ni en los objetivos de cada etapa que define la normativa correspondiente, encontramos mención alguna a una educación que promueva la conciencia de muerte. Respecto al enfoque paliativo de acompañamiento ante situaciones de duelo, no se encuentra ninguna mención ni se considera, por ejemplo, susceptible de ser alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. De hecho, encontramos

respecto al término “Duelo” o a “Fallecimiento”, un  $n = 0$  con relación directa a la pérdida y la muerte.

Destacan otras ausencias relevantes (d), como “Suicidio” o “Despedida”. El suicidio es la primera causa de muerte entre adolescentes en países europeos (World Health Organization, 2017). Sin embargo, no tiene cabida una respuesta educativa considerada desde la normativa que regula el sistema educativo. Y respecto a la “Despedida”, es llamativa su ausencia en la educación infantil, toda vez que es un contenido esencial en la primera infancia (Geddes, 2006) y podría constituirse como el inicio de una Pedagogía de la muerte, que ayudase a establecer vínculos afectivos saludables. También es destacable la poca relevancia de la muerte en el ámbito de la educación por competencias, como observamos al apreciar la absoluta ausencia ( $n = 0$ ) de términos que tienen relación con la muerte, en la “Orden ECD/65/2015, de 21 de enero”, que describe las 7 competencias clave del sistema educativo español. Los autores de este artículo sostienen que una educación en competencias (Valle y Manso, 2013) que no eduque en aquello más importante para el ser humano, donde destaca la muerte -propia y externa- es una educación incompleta e incoherente con la propia condición humana, y no prepara con suficiencia para la vida.

## Conclusiones, limitaciones y prospectiva

El análisis de los términos relacionados con la conciencia de muerte presentes en el currículo dibuja un mapa riguroso del estado actual en el desarrollo curricular de la muerte en el sistema educativo español. Su presencia define, asimismo, tanto oportunidades didácticas, como aperturas y limitaciones para educar teniendo en cuenta la muerte.

Globalmente, se puede apreciar que donde aparecen términos relacionados con la muerte los contenidos más relevantes son otros diferentes. O sea, que la muerte es un contenido secundario que se incluye tangencialmente en otros ámbitos prioritarios. Esto ocurre tanto en los textos de la LOE o la LOMCE, como en los currícula de las enseñanzas objetos de estudio. De esta observación se deducen algunas conclusiones:

- Que la muerte y por ende la Pedagogía de la muerte no parece un asunto prioritario en los textos analizados.

- Que la presencia de la muerte responde hoy a su carácter transversal, pese a no reunir las características de los temas o elementos transversales, por lo que se la ha calificado como un “tema radical” (Herrán et ál., 2000).
- Que, por su presencia en la vida y en las realizaciones humanas, es imposible no tratar la muerte en el currículo, aunque sea lábilmente y de manera indirecta.
- Que se abre un horizonte investigativo y didáctico muy enriquecedor en el seno de la educación y la sociedad emergentes.
- Que la falta de una mayor presencia puede responder aún a su carácter de tabú, a la falta de reflexión e indagación sobre su educatividad o a la atribución de prioridad a otros ámbitos y contenidos.
- Que el enfoque habitual de la educación parece adolecer de miopía epistémica, al polarizarse en lo cercano, lo contextual, lo inmediato, lo demandado y excluir, *de facto*, no sólo un tema tan trascendental como la muerte, sino otros retos formativos cuyo factor común es la educación de la conciencia.
- Que hay potencial para una mayor educatividad de la muerte, desde un abordaje más directo y consciente desde todos los niveles de enseñanza, al menos desde las asignaturas donde se incluyen términos y contenidos relevantes.
- Que se requiere una modificación del currículo en el que se incluya la muerte como un referente didáctico para lograr una verdadera educación del ser humano.

Considerando la lógica deductiva del currículo, que se construye a partir de los principios y fines de la educación, la ausencia de la conciencia de muerte en estos imposibilita una planificación y desarrollo curricular adecuado de la Pedagogía de la muerte. Así, se sugiere a partir de los resultados y conclusiones de este estudio, un fin del sistema educativo español relativo a: “La educación en la conciencia de muerte, adaptada a cada edad y etapa educativa, de tal forma que pueda aportar al alumnado una educación en valores que considere la condición humana como principio vector, la humanidad como identidad esencial y compatible con otras identidades culturales, la promoción de la madurez personal y social y la responsabilidad socio histórica”.

Esta investigación presenta limitaciones. La primera es que, con certeza, los 25 términos seleccionados no respondan a la exhaustividad

con la que la muerte puede manifestarse en el currículo. La delimitación se debe a la necesaria concreción para asegurar la viabilidad del estudio. La segunda se relaciona con los contextos de análisis, que se han constreñido al análisis de la normativa estatal y no al desarrollo posterior del currículo en las comunidades autónomas.

De esta limitación se deduce como línea de investigación futura la aplicación del estudio en el currículo definido autonómicamente y un análisis comparativo correspondiente. Otra línea de investigación es el análisis de la presencia de la conciencia de muerte en documentos clave de organismos supranacionales como la Unión Europea, la UNESCO, la OEI, ALECSO, etc.

Todas ellas contribuirían a dibujar un mapa completo de la consideración a la muerte desde la educación, diagnóstico necesario para encontrar tanto referencias clave como ausencias significativas de un tema tan humano y educativo como es la muerte.

## Referencias bibliográficas

- Aspinall, S.Y. (1996). Educating children to cope with death: a preventive model. *Psychology in the Schools*, 33(4), 341-349.
- Berg, C.D. (1982). Helping children accept death and dying through group counseling. *Personal and Guidance Journal*, 57(3), 169-172.
- Bos, P. R. (2014). Empathy, sympathy, simulation? Resisting a holocaust pedagogy of identification. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 26(5), 403-421.
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 63-77.
- Colomo, E. y Oña, J. M. de (2014). Pedagogía de la muerte. Las canciones como recurso didáctico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 109-121.
- Corr, C., Nabe, C., y Corr, D. (2000). *Death and dying: life and living*. California: Wadsworth Pub.
- Corrección de errores del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato. Boletín Oficial del Estado 1/05/2015.



- Cortina, M. y Herrán, A. de la (2011). *Pedagogía de la muerte a través del cine*. Madrid: Universitas.
- Edgar, L. y Howard-Hamilton, M. (1994). Non-crisis death education in the elementary school. *Guidance and Counseling*, 29(1), 38-46.
- Fertziger, A.P. (1983). Right- and left- brain approaches to death education. *Death Education*, 7(1), 33-38.
- Fullat, O. (1982). *Las finalidades educativas en tiempos de crisis*. Barcelona: Hogar del Libro.
- Geddes, H. (2006). *El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Glass, J. (1990). Changing death anxiety through death education in the public schools. *Death Studies*, 14(1), 31-52.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Universitas.
- (2008). La práctica del acompañamiento educativo desde la tutoría en situaciones de duelo. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 157-173.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, M. V. y Bravo, S. (1998). *La educación para la muerte como tema transversal de transversales*. Congreso Mundial de Educación Infantil, Madrid, 6 de diciembre.
- (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Como tratar la muerte en educación infantil*. Madrid: De la Torre.
- Hetzel, S., Winn, V., y Tolstoshev, H. (1991). Loss and change: new directions in death education for adolescents. *Journal of Adolescence*, 14(4), 323-334.
- Hulbert, F. (1999). Teaching about loss, change, death and bereavement in the primary school. *The Journal of Progressive Judaism*, 13(13), 79-92.
- Jackson, M., y Colwell, J. (2002). *A teacher's handbook of death*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Jaramillo, J. (2017). *Educación para la muerte: imaginarios sociales del docente y del estudiante universitario en Colombia* (Tesis inédita de Doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Kroen, W.C. (2002). *Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido. Un manual para adultos*. Barcelona: Oniro.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado 4/5/2006.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado 10/12/2013.
- Lindquist, D. H. (2007). Avoiding inappropriate pedagogy in middle school teaching of the holocaust. *Middle School Journal*, 39, 24-31.
- Mantegazza, R. (2004). *Pedagogia della morte*. Milano: Città Aperta.
- Mariana, M. L. (2016). *El holocausto en la escuela desde la Orientación Educativa: Fundamentos para una Pedagogía de la Shoá* (Tesis inédita de Doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Mèlich, J.-C. (1989). *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. Barcelona: PPU.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado 29/01/2015.
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. Boletín Oficial del Estado 5/01/2008.
- Payne, G. y Payne, J. (2004). *Key concepts in social research*. London: Sage Publications.
- Petitfils, B. (2016). Encountering mortality: A decade later, the pedagogical necessity of Six Feet Under. *International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 13(3), 249-260.
- Pine, V.R. (1977). A sociohistorical portrait of death education. *Death Education*, 1(1), 57-84.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil. Boletín Oficial del Estado 4/01/2007.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria. Boletín Oficial del Estado 1/03/2014.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato. Boletín Oficial del Estado 3/01/2015.
- Rodríguez, P., Herrán, A. de la y Cortina, M. (2012). Antecedentes de la Pedagogía de la muerte en España. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 175-195.
- (2015a). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje de servicio. *Educación XXI*, 18(1), 189-212.

- (2015b). *Educar y vivir teniendo en cuenta la muerte*. Madrid: Pirámide.
- (2019). Antecedentes internacionales de la Pedagogía de la muerte. *Foro de Educación*, 17(26), 259-276.
- Sahler, O. (1983). *El niño y la muerte*. Madrid: Alhambra.
- Shackelford, T. K. (2003). Assessing individual differences in death threat: A brief theoretical and psychometric review of the Threat Index. *Omega: Journal of Death and Dying*, 46, 323-333.
- Turner, M. (2004). *Cómo hablar con niños y jóvenes sobre la muerte y el duelo*. Barcelona: Paidós.
- Valle, J. M. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación, Extraordinario 2013*, 12-33.
- Verdú, V. (2002). La enseñanza del fin. *El País*, 5 de julio.
- World Health Organization (2017). *Global accelerated action for the health of adolescents (AA-HA!)*. Paris: WHO.
- Zembylas, M. (2011). Personal narratives of loss and the exhumation of missing persons in the aftermath of war: In search of public and school pedagogies of mourning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(7), 767-784.

**Dirección de contacto:** Agustín de la Herrán Gascón. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. C/ Francisco Tomás y Valiente, 3, 28049 Madrid. E-mail: agustin.delaherran@uam.es

# Is death in the Spanish curriculum?!

## ¿Está la muerte en el currículo español?

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-422

Agustín de la Herrán Gascón

Pablo Rodríguez Herrero

Victoria de Miguel Yubero

*Universidad Autónoma de Madrid*

### **Abstract**

This article presents a diagnostic research study on the inclusion of death awareness in the Spanish curriculum. Its documentary analysis methodology examines legislation on the Spanish education system and its curricular development at the state level as contexts of analysis. Analysis of the presence of death awareness in the curriculum is based on 25 units: terms and lexical roots selected by 17 experts. Quantitative techniques were used to analyse their frequency in the current laws on education and the curriculum at different education levels (Pre-school, Primary, Compulsory Secondary and High School), areas of knowledge and subjects, where appropriate. The qualitative analysis interprets the presence of each term, according to the inclusion death awareness in education. The results allow for identifying the presence of curricular elements that are comparable to the Pedagogy of Death in all education levels and in areas of knowledge such as Natural Sciences, Social Sciences, Humanities and Arts, though not in a planned manner, that is, with the intention of educating in death awareness. Likewise, its absence is observed in the aims and principles of Education or in key competences. The map resulting of the study allows for concluding the existence of educational gaps and challenges that must be addressed by including death awareness as an essential element of education.

*Key words:* curriculum, pedagogy, awareness, death, finitude, documentary research

---

<sup>(1)</sup> "Funded by R+D+i call 'Retos de la Sociedad' 2017, reference: EDU2017-85296-R (AEI/FEDER, UE)."

## Resumen

Este artículo presenta una investigación de diagnóstico respecto a la inclusión de la conciencia de muerte en el currículo español. Se realiza a través de una metodología de tipo documental, considerando como contextos de análisis la legislación referente al sistema educativo español y su desarrollo curricular a nivel estatal. Las unidades de análisis, desde las que se analiza la presencia de la conciencia de muerte en el currículo, son 25 términos y raíces léxicas, seleccionados por 17 expertos. El examen de los términos en la normativa se realiza a través de técnicas cuantitativas y cualitativas. Desde las primeras se analiza la frecuencia de su presencia en las leyes educativas vigentes y el currículo de las distintas etapas educativas (infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato), áreas de conocimiento y materias, en su caso. El análisis cualitativo interpreta la presencia de cada término, de acuerdo al planteamiento de la inclusión de la conciencia de muerte en la educación. Los resultados permiten detectar la presencia de elementos curriculares asimilables a la Pedagogía de la muerte en todas las etapas educativas y en áreas de conocimiento como Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, si bien no de manera planificada, es decir, con la intención de educar en la conciencia de muerte. Asimismo, se observa su ausencia en los fines y principios de la educación o en las competencias clave. El mapa que arroja la investigación deduce lagunas educativas y retos de futuro asociados a una educación que incluya la conciencia de muerte como elemento indispensable para la formación.

*Palabras clave:* currículo, pedagogía, conciencia, muerte, finitud, estudio documental

## Introduction

The purpose of this study is to determine the presence of death awareness in education-related regulations and in the Spanish curriculum of Pre-school, Primary, Compulsory Secondary and High School on a state level. The goal of this documentary study is to empirically determine whether or not national laws and curriculum address death awareness. If it does, then it is more likely that the issue will be included in official education and in classrooms.

Initially, we are concerned with death as an educational construct for two reasons: because it is part of life and, therefore, it is not possible to educate for life without including death (Herrán and Cortina, 2006).

Furthermore: “Education and learning centres must address, foremost, what is most important to humankind” (Rodríguez, Herrán and Cortina, 2015a, p. 191), and death is significant, for obvious reasons, to any conscious being.

Many perspectives may justify the presence of death in education: its profound interest for everyone, its educability throughout the lifetime, its impact on self-awareness, maturity, sensibility, cultural socialisation, improved coexistence, preparedness for significant losses, etc. The essential question, according to the researchers, is how education is possible without death awareness. As Verdú (2002) affirms, teachings that omit death disqualify any institution of knowledge.

The baseline is the construct of the Pedagogy of death, understood as an emerging discipline whose object of study is education, teaching and training that include the death awareness. This includes two educational approaches (Cortina and Herrán, 2011; Herrán and Cortina, 2006; Herrán, González, Navarro, Freire and Bravo, 2000): the curricular approach that seeks to normalise death in its teachings and learnings, and the palliative approach by which tutors offer an educational accompaniment during situations of mourning.

Research in the field of the Pedagogy of death dates back to the decade of the 20s of the last century (Rodríguez, Herrán and Cortina, 2019), when researchers from Anglo-Saxon countries (Pine, 1977) began studying lines of training in healthcare settings through the field they referred to as *Death Education*. Its irruption in education dates to the 80s, in Spain (Fullat, 1982; Mèlich, 1989) and other countries (i.e., Berg, 1982; Fertziger, 1983; Sahler, 1983) alike.

Since then, we can differentiate distinct lines of research on the Pedagogy of death: (a) Approaches and dimensions of the Pedagogy of death, and its association with the life cycle and education on emotions (Aspinall, 1996), the students’ comprehensive development (Corr, Nabe and Corr, 2000), the sociocritical perspective (Mantegazza, 2004), the radical and inclusive focus based on death awareness (Herrán and Cortina, 2006; Petitfils, 2016; Rodríguez, Herrán and Cortina, 2015b) or the pedagogy of genocide, war and the Holocaust (Bos, 2014; Lindquist, 2007; Mariana, 2016; Zembylas, 2011); (b) Effects of the Pedagogy of death, through studies that have analysed the impact of education programmes for death, in relation to the decrease of fear (Berg, 1982), anxiety (Glass, 1990), eradication of violence in schools (Jaramillo, 2017;

Shackelford, 2003) or education on values (Hulbert, 1999); (c) Didactics of death, which studies the training-related value of films (Cortina and Herrán, 2011), partial deaths and small deaths (Herrán et ál., 2000), the service-learning methodology (Rodríguez et ál., 2015a), stories (Colomo, 2016) or music (Colomo and Oña, 2014); (c) Accompaniment in situations of mourning at school, highlighting the design and evaluation of educational activities for implementation in situations of mourning (i.e., Kroen, 2002; Rodríguez et ál., 2015b; Turner, 2004) or the analysis of the tutor as a figure (Herrán et ál., 2000; Herrán and Cortina, 2008).

To date, we have not found any empirical research that approaches the presence of death awareness in the curriculum, despite references on the importance of including death in the education system curriculum (Herrán, González, Navarro, Freire and Bravo, 1998; Jackson and Colwell, 2002), including pre-school (Herrán et ál., 2000; Herrán and Cortina, 2006), primary (Edgar and Howard-Hamilton, 1994; Herrán and Cortina, 2006) and secondary (Hetzl, Winn and Tolstoshev, 1991; Herrán and Cortina, 2006) education levels.

Given its brief lifetime on both international (Rodríguez et ál., 2019) and national (Rodríguez, Herrán and Cortina, 2012) levels, the Pedagogy of death may be considered, strictly speaking, at the frontier of our knowledge on education. One mandatory point of departure is to explore it in the Spanish curriculum and in applicable laws on education, as this type of study has neither been implemented in Spain yet nor, in the manner proposed, in another education system.

## **Method**

### **Research design**

This study has been implemented using a documentary methodological design. The method was chosen for its value in analysing official and primary documents on the phenomenon object of the study (Payne and Payne, 2004). In our case, it will study the presence of death in the Spanish curriculum on a state level. An analysis is performed of official regulations and Pre-school, Primary, Compulsory Secondary and High

School education. These documents define the basic curriculum state-wide in the education levels that the study encompasses.

As of the research design, a combined analysis complements the interpretation of both quantitative and qualitative data. The quantitative analysis includes a descriptive approach to the frequency and percentage of the presence of the selected terms, given their relationship with the Pedagogy of death. The qualitative analysis focuses on the contents by coding and interpreting the contextual significance of the terms associated with the presence of death included in the curriculum. Triangulation results of the methodological complementarity of data analysis and the search for the presence of death in the curriculum through a broad series of associated terms and codes.

The study was approved by the Research Ethics Committee of the university that coordinated the research.

## **Contexts of analysis**

The regulations object of the study included organic laws in effect, Royal Decrees on curriculum, and other complementary state regulations applicable to education on the different levels of reference: Pre-school, Primary and Secondary education (Compulsory and High School):

- Organic Law 2/2006, dated 3 May, on Education (LOE), amended by Organic Law 8/2013, dated 9 December, on the Improvement of the Quality of Education (LOMCE).
- Royal Decree 1630/2006, dated 29 December, establishing the minimum teachings of the second cycle of pre-school education.
- Order ECI/ 3960/2007, dated 19 December, establishing the curriculum and regulating the pre-school education system.
- Royal Decree 126/2014, dated 28 February, establishing the basic curriculum for primary education.
- Royal Decree 1105/2014, dated 26 December, establishing the basic curriculum for secondary compulsory education and high school.
- Amendment of errors of Royal Decree 1105/2014, dated 26 December, establishing the basic curriculum for secondary compulsory education and high school.



- Order ECD/65/2015, dated 21 January, describing the relationships between competencies, contents and evaluation criteria of Primary, Secondary Compulsory and High School education.

The bibliographical source used for documentary consultation was the website of the Ministry of Education and Vocational Training, from which we downloaded the Official State Gazette in .pdf format. Before analysing said regulations, the contexts of analysis were assessed and validated by an expert, an inspector from the Education Department of the Autonomous Community of Madrid.

## **Units of analysis**

After selecting and validating the primary documents, we identified the terms that were semantically linked with death awareness.

We sought the aid of 17 experts selected according to the following criteria: a minimum of 5 years of research on the Pedagogy of death, pedagogical training and work experience as teachers or tutors. The terms were analysed using a triple filter: the first based on quantitative criteria and the other two on qualitative criteria.

For this purpose, the group of experts was divided into two subgroups: A, with 12 members, and B, with 5 members. In the first filter, subgroup A was given the following instructions: "Indicate between ten and fifteen relevant terms related with the inclusion of death in education, both on the level of didactic or standard teaching materials, as well as from the tutorial perspective when a student suffers a significant loss". Once these terms were summarised, a table-summary was drafted that included the terms proposed with a frequency equal to, or greater than, 3. This task resulted in 16 terms.

For the second filter, also with subgroup A, a fifteen-day gap was given to facilitate distancing from and awareness of the proposals generated. Within a focus group framework, the group was again requested to think of any other relevant term that had not already been included. The second set of instructions was: "Which other relevant terms related with the inclusion of death in education have been omitted and could be included?". The table was completed with another 5 terms.

The third filter was comprised of presenting the results of the experts of subgroup A to those of subgroup B, who were given, also within a focus group framework, the same instructions of the second filter. Another 4 terms were generated.

The final result comprised 25 terms; the lexical roots of each were defined and used as codes for the study (Table I):

TABLE I. Terms selected for the study

Term	Lexical Root - Code	Selected in the first filter	Selected in the second filter	Selected in the third filter
Muerte [Death]	Muer.			
Duelo [Mourning]	Dol.			
Pérdida [Loss]	Perd.			
Suicidio [Suicide]	Suicid.			
Emociones [Emotions]	Emo.			
Vida [Life]	Vi.			
Fallecimiento [Passing]	Fallec.			
Despedida [Parting]	Despedi.			
Recuerdo [Memory]	Rec.			
Tabú [Taboo]	Tabú.			
Acompañamiento [Accompaniment]	Compañ.			
Mortalidad [Mortality]	Mort.			
Resiliencia [Resilience]	Resilien.			
Conciencia [Awareness]	Concien.			
Finitud [Finitude]	Fin.			
Biodiversidad [Biodiversity]	Divers.			
Salud [Health]	Salud.			
Valores [Values]	Valor.			
Tradición [Tradition]	Tradicion.			
Holocausto [Holocaust]	Holocausto.			
Existencial [Existential]	Exist.			
Ritual [Ritual]	Rit.			
Extinción [Extinction]	Extin.			
Guerra [War]	Guerr.			
Genocidio [Genocide]	Genocidio.			

Source: Prepared by the authors

## Procedure

After selecting the 25 terms, we considered the presence of each code in all of the regulations, and the existence, or not, of a semantic relationship with the corresponding term. Using NVivo 12 Pro software, we entered the codes in the regulations object of analysis and implemented the following tasks:

- Quantification of the frequency in which each term appeared that, given its significance and meaning, was related with the presence of death in the curriculum, in relation to the total of the presence of the corresponding code.
- Qualitative analysis of the contents and interpretation of each term and on a global level, to compare the results within the framework of existing literature on including death in the curriculum. This analysis considered the presence and absence alike (relative or absolute) of some of the terms.

To discriminate whether or not the presence of each term or associated code was related with death awareness, we used the criteria of “fulfilment of the requirement that the term was associated with death, loss and finitude as educational elements” as a basis.

For purposes of clarification as regards this criterion, we offer an example with the term “Finitude”. Within the framework of the analysis of “Earth and Environmental Sciences” in the second year of high school, it was considered pertinent for having as its “main axis the use we make as humans of our planet’s resources, a *finite* planet that we ‘use’ as if it were unlimited” (Royal Decree 1105/2014, p. 461). It was considered not pertinent to the study when, in “Mathematics II”, the code “Fin.” appears in the following paragraph, with an irrelevant significance and meaning: “Limit of a function at a point and in *infinitude*” (Royal Decree 1105/2014, p. 421).

## Results

### Quantitative analysis

An analysis is displayed of the frequencies of the presence of the 25 terms –based on their corresponding codes– by education level (Table II),

general reference regulation (Table III), and by areas of knowledge (Table IV). The total number of appearances of each term, the number of times in which the presence relates to death awareness, and the percentage of the relationship in reference to the total number of appearances, are included.

**TABLE II.** Quantitative analysis of terms and their relationship with death awareness by education level

	Pre-school education			Primary education			Secondary education, compulsory and high school		
	N total	N relationship	% relationship	N total	N relationship	N total	N total	N relationship	% relationship
Acompañamiento [Accompaniment]	0	0	0%	0	0	0%	2	0	0%
Biodiversidad [Biodiversity]	0	0	0%	0	0	0%	32	7	21.87%
Conciencia [Awareness]	24	0	0%	12	0	0%	68	1	1.47%
Despedida [Parting]	0	0	0%	6	0	0%	1	0	0%
Duelo [Mourning]	2	0	0%	0	0	0%	1	0	0%
Emociones [Emotions]	48	1	2.08%	14	0	0%	64	0	0%
Existencial [Existential]	0	0	0%	0	0	0%	4	0	0%
Extinción [Extinction]	0	0	0%	1	1	100%	5	5	100%
Fallecimiento [Passing]	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Finitud [Finitude]	0	0	0%	0	0	0%	19	1	5.26%
Genocidio [Genocide]	0	0	0%	0	0	0%	1	1	100%
Guerra [War]	0	0	0%	0	0	0%	117	117	100%
Holocausto [Holocaust]	0	0	0%	2	2	100%	7	7	100%
Mortalidad [Mortality]	0	0	0%	0	0	0%	5	5	100%
Muerte [Death]	2	2	100%	0	0	0%	12	12	100%
Pérdida [Loss]	0	0	0%	0	0	0%	21	19	90.47%
Recuerdo [Memory]	2	0	0%	0	0	0%	0	0	0%

Resiliencia [Resilience]	0	0	0%	1	1	100%	0	0	0%
Ritual [Ritual]	0	0	0%	0	0	0%	9	0	0%
Salud [Health]	21	2	9.52%	31	15	48.38%	115	33	28.69%
Suicidio [Suicide]	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Tabú [Taboo]	0	0	0%	0	0	0%	7	3	47.85%
Tradición [Tradition]	6	0	0%	7	0	0%	53	0	0%
Valores [Values]	11	0	0%	81	1	1.23%	305	2	0.65%
Vida [Life]	69	2	2.89%	92	7	7.60%	378	28	10.05%

Source: Prepared by the authors

**TABLE III.** Quantitative analysis of terms and their relationship with death awareness by general education regulation

	LOE			LOMCE			ORDER OF KEY COMPETENCIES		
	N total	N relationship	% relationship	N total	N relationship	% relationship	N total	N relationship	% relationship
Acompañamiento [Accompaniment]	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Biodiversidad [Biodiversity]	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Conciencia [Awareness]	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Despedida [Parting]	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Duelo [Mourning]	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Emociones [Emotions]	2	0	0%	1	0	0%	3	0	0%
Existencial [Existential]	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Extinción [Extinction]	2	0	0%	2	0	0%	0	0	0%
Fallecimiento [Passing]	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Finitud [Finitude]	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Genocidio [Genocide]	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Guerra [War]	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Holocausto [Holocaust]	1	1	100%	1	1	100%	0	0	0%

Mortalidad [Mortality]	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Muerte [Death]	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Pérdida [Loss]	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Recuerdo [Memory]	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Resiliencia [Resilience]	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Ritual [Ritual]	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Salud [Health]	8	1	12.5%	2	1	50%	4	0	0%
Suicidio [Suicide]	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Tabú [Taboo]	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Tradición [Tradition]	1	0	0%	0	0	0%	1	0	0%
Valores [Values]	44	1	2.27%	23	2	8.69	25	0	0%
Vida [Life]	40	0	0%	17	0	0%	25	0	0%

Source: Prepared by the authors

**TABLE IV.** Quantitative analysis of terms and their relationship with death awareness by area of knowledge in the education levels

Term	Education level	Areas of knowledge	N (relationship)
Biodiversidad [Biodiversity]	Secondary	Biology and Geology	4
		Earth and Environmental Sciences	1
		Scientific Culture	2
Conciencia [Awareness]	Secondary	Introduction to Classic Culture	1
Emociones [Emotions]	Pre-school	Self-awareness and Personal Autonomy	1
Extinción [Extinction]	Primary	Natural Sciences	1
	Secondary	Biology and Geology	3
		Introduction to Scientific Culture	1
Finitud [Finitude]	Secondary	Earth and Environmental Sciences	1
Genocidio [Genocide]	Secondary	Ethical Values	1
Guerra [War]	Secondary	Fundamentals of Art	32
		Geography and History	46
		History of the Contemporary World	39

Holocausto [Holocaust]	Primary	Social and Civic Values	2
	Secondary	Transversal Elements	1
		Geography and History	3
		History of the Contemporary World	2
		Ethical Values	1
LOE and LOMCE	Prevention and peaceful conflict resolution and basic values of democracy and human rights	2	
Mortalidad [Mortality]	Secondary	Fundamentals of Art	1
		Greek	1
		History of Spain	1
		History of Philosophy	1
		Classic Culture	1
Muerte [Death]	Pre-school	Knowledge of the environment	2
	Secondary	Philosophy	6
		Fundamentals of Art and Fundamentals of Art II	2
		Geography and History	1
		History of Spain	1
		History of Art	2
Pérdida [Loss]	Secondary	Biology and Geology	7
		General and Business Economics	2
		Fundamentals of Art I	1
		History of Spain	2
		History of Philosophy	2
		Scientific Culture	2
		Initiation to Entrepreneurship and Business Development	1
		Psychology	1
		Ethical Values	1
Resiliencia [Resilience]	Primary	Social and Civic Values	1

Salud [Health]	Pre-school	Self-awareness and Personal Autonomy	2
	Primary	Transversal Elements	1
		Natural Sciences	14
	Secondary	Biology and Geology	14
		Chemistry	1
		Applied Anatomy	9
		Physical education	9
LOE and LOMCE	Objectives of Vocational Training	2	
Tabú [Taboo]	Secondary	Spanish Language and Literature	3
Valores [Values]	Primary	Transversal Elements	1
	Secondary	Transversal Elements	1
		Physical education	1
	LOE and LOMCE	Purpose of the Education System	3
Vida [Life]	Pre-school	Knowledge of the environment	2
	Primary	Natural Sciences	1
		Social Sciences	5
		Social and Civic Values	1
	Secondary	Biology and Geology	11
		Biology	5
		Economics	2
		Philosophy	10
		Physics	1
		Fundamentals of Art	1
		Geography and History	4
		Geography	1
		Initiation to Entrepreneurship and Business Development	1
		History of the Contemporary World	1
Scientific Culture	1		

Source: prepared by the authors

## Qualitative analysis

Then, we analysed the presence in the context of terms related with death awareness and, therefore, comparable to the Pedagogy of death. Of likewise importance is the analysis of the presences as well as the



interpretation of the absences in the curriculum of some terms and codes, detailed in greater depth in “Scientific Discussion”.

The term “Biodiversity” appeared in high school as regards the loss and threat of extinction of species in subjects like “Biology and Geology” or “Earth and Environmental Sciences”. One example is given in the standard of learning, “Indicate the main measures that reduce the loss of *biodiversity*” (Royal Decree 1105/2014, p. 214).

Worth mentioning is the relative absence of the term “Awareness”, related with death on only one occasion, within the framework of the subject “Classic Culture”, in compulsory secondary education (ESO): “To raise *awareness* of the survival, influence and presence of many of these aspects (general approach to the study of Greek and Latin civilisations) in Western culture” (Royal Decree 1105/2014, p. 468). Opposite to the case of the term “Biodiversity”, the inclusion of the term “Awareness” in the curriculum is not associated with loss, but rather with survival and, therefore, with diachronic awareness.

Another term with a high frequency but scarce association with education on death awareness is “Emotions”. Just one interesting reference is found for our purposes - an indirect relationship with emotions that death and loss may trigger - in pre-school education (Order ECI 3960/2007): “Increasing association and verbalisation of causes and consequences of basic *emotions*, like love, happiness, fear, sadness or anger” (p. 1021).

The term “Extinction” appears in primary and secondary education curriculum in subjects related with Natural Sciences, and in all cases referring to the extinction of species. For example, “Identify and explain some of the causes of *extinction* of a species” (Royal Decree 126/2014, p. 18) in the subject “Natural Sciences” in primary education.

On only one occasion is the term “Finitude” related with death awareness. Specifically, in the subject “Earth and Environmental Sciences” in the second year of high school (Royal Decree 1105/2014), when a description is offered in that the subject has as its “main axis the use we make as humans of our planet’s resources, a *finite* planet that we “use” as if it were unlimited” (p. 461).

“Genocide” also appears once in the subject “Ethical Values” at the ESO level: “Political rights: wars, terrorism, dictatorships, *genocide*, political refugees, etc.” (Royal Decree 1105/2014, p. 540).

Their semantic lineage is coherent with the terms “Genocide”, “War” and “Holocaust”. The presence of the first one is important in secondary education, given its contents, related with the historical analysis of inciting factors, the consequences and the development of wars, directly related with the Pedagogy of death. The term “Holocaust” is clearly present in the curriculum, especially in primary and secondary education, not only in subjects like “Social and Civic Values” or “Geography and History”, but also as a transversal element of both levels. “Article 2. Transversal Elements” of Royal Decree 1105/2014, on secondary education, cites:

The teaching programme must comprise, in any case, prevention of gender violence, violence against persons with disabilities, terrorism and any other type of violence, racism or xenophobia, including the study of the Jewish *Holocaust* as a historical occurrence (p. 174).

The term “Mortality” appears in the study of religions, myths and rituals, in secondary education. For example, in the subject “Fundamentals of Art” in the first year of high school, “Worship of the dead, *immortality* and resurrection” in ancient Egypt is introduced as content (Royal Decree 1105/2014, p. 281). It is also touched upon through History in the demographic study of certain eras marked by a “high *mortality*” (Royal Decree 1105/2014, p. 325).

The term “Death” appears in both pre-school and secondary education. In pre-school, its presence is contextualised within “Knowledge of the environment” (Royal Decree 1630/2006): “Observation of characteristics, behaviours, functions and changes in living beings. Consideration of the life cycle, birth and *death*” (p. 10). Worth mentioning is its disappearance in primary education, and its return in secondary education. It does so through the subjects: (a) “Philosophy”, for example, as content “The issue of meaning, essence and existence, the self, freedom, *death*, destiny, chance, History, the need for significance” (Royal Decree 1105/2014, p. 254); (b) “Fundamentals of Art I and II”, with standards of learning such as “Analyse the painting ‘The *death* of Sardanapalus’” (Royal Decree 1105/2014, p. 288); (c) “Geography and History”, relating present and past: “Acknowledging that the past ‘is neither *dead* nor buried’, but rather determines or impacts our present and different possible futures and different spaces” (Royal Decree 1105/2014, p. 304); (d) “History of Spain”, through the study of important deaths during the country’s

historical development: “Explain the political alternatives proposed after the *death* of Franco” (Royal Decree 1105/2014, p. 327); and (e) “History of Art”, for the presence of death in art: “Identify, analyse and comments the following paintings of the 17<sup>th</sup>-century European Baroque: *Calling of Saint Matthew* and *Death of the Virgin*, by Caravaggio” (Royal Decree 1105/2014, p. 338).

The term “Loss” is characterised for its link to death awareness only in the secondary education curriculum. Loss is associated with biodiversity and natural resources in “Biology and Geology”, and also with loss and death from a historical perspective. For example, in regards to the “*loss* of hegemony in Europe” (Royal Decree 1105/2014, p. 323), it indicates the end of a historical era and, therefore, educates on awareness of finitude. From the dialectics of the individual and society, “loss” is also mentioned when including, in “History of Philosophy”, the “*loss* of the individual in the face of mass culture” (Royal Decree 1105/2014, p. 333).

“Resilience” appears just once in the curriculum. Specifically, in the regulatory framework of primary education (Royal Decree 126/2014), in the subject “Social and Civic Values”: “Describe the value of cognitive restructuring and *resilience*” (p. 52).

The term “Health” has been included in the study when it refers to accident prevention or triggering factors of illness and, when applicable, death. Its appearance in the curriculum entails this meaning across all education levels. For example, in pre-school, it is framed within the area “Self-awareness and Personal Autonomy” (Royal Decree 1630/2006):

Adequate assessment of risk factors, adoption of preventive and safety behaviours in everyday situations, calm and collaborative attitude in situations of illness and minor accidents. Identification and critical assessment when facing everyday factors and social practices that are favourable or unfavourable to *health* (p. 8).

In many social, cultural and educational contexts, death, from the perspective of its meaning and as an action of communication itself alike, remains a taboo concept and term. In secondary education curriculum, the term “Taboo” indirectly relates with death, in contents like the “Observation, reflection and explanation of changes that affect the meaning of words: causes and mechanisms. Metaphor, metonymy, *taboo* words and euphemism” (Royal Decree 1105/2014, p. 363), in this case in the subject “Spanish Language and Literature”.

We must highlight the presence and list of values related with loss and death, among the purposes of education. In this regard, the term “Values” is expressed as a transversal factor in primary and secondary education. For example, the following citation applicable to primary education (Royal Decree 126/2014):

Values that are the basis of freedom, justice, equality, political pluralism, peace, democracy, respect for human rights and the rejection of terrorism, plurality, respect for the rule of law, respect and consideration for victims of terrorism and the prevention of terrorism and any type of violence. In any case, the teaching programme must comprise violence prevention (p. 8).

Among educational goals included in the LOE and LOMCE, references are also made to values that avoid violent death and promote respect for human rights. The LOMCE specifies that the education system must promote “*Values* that are pillars of democracy and human rights, including, in any case, the prevention of gender violence and the study of the Jewish holocaust as a historical occurrence” (p. 295).

Finally, as regards the term “Life”, it relates to the inclusion of death in the curriculum in all three education levels. In pre-school education, in addressing life through the perspective of an interdependent ecosystem in which the life cycle, the relationship between living beings and inert matter comprises the vital space of survivors. In primary education, the concept of life expectancy is first introduced in the subject “Social Sciences”. In secondary education, the contents of preceding learning levels are updated and death awareness is introduced in subjects like “Economy” -for example, in the content of “Planning the future. Economic needs in the stages of *life*” (Royal Decree 1105, 2014, p. 243)- or “Philosophy” (Royal Decree 1005, 2014):

Reflect on the question of the meaning of existence, explaining the central theses of some philosophical theories about *life*, and present a reflective discourse on life or death, or the historical path, or the role of the individual in reality, among other metaphysical issues (p. 494).

## **Scientific Discussion**

The scientific discussion is based on the following elements: (a) Presence in areas of knowledge and subjects; (b) Presence by education levels; (c) Presence by Pedagogy of death approach; and (d) Relevant absences.

We may conclude from the documentary study that the subjects (a) that most often include curricular elements that may relate with the Pedagogy of death are environmental in focus. For example, “Natural Sciences” and “Earth and Environmental Sciences”, that draw the learner closer to the importance of nature. In greater depth, the subject “Biology and Geology” focuses on the critical analysis of ecosystems, the importance and causes of biodiversity and the extinction of species, delving into the consequences and significance of the loss.

Other types of subjects highly related with death awareness are comparable to Social Sciences, Humanities and the Arts. These underscore the teaching and learning of the significance of events that have shaped our present, encompassing the relationship between past-present-future and generating a historical awareness of finitude. Worth mentioning are wars, the Holocaust or humanitarian crises, confirming, in line with the contributions of other authors (Bos, 2014; Lindquist, 2007; Mariana, 2016; Zembylas, 2011) that these contents may be of extraordinary interest in the development of death awareness. In any case, what stands out is the clear presence of teaching about the “Holocaust”, in subjects and also as a transversal element of the curriculum, in comparison with the presence of “Genocide”. Our opinion is that a conscious and planned Pedagogy of death must teach about the Holocaust but without overlooking or omitting other crimes against humanity of lesser social visibility.

Also, death awareness is addressed in philosophy, given its promotion of an awareness of finitude, the meaning of life and, therefore, of death, the human being, reality and metaphysics, practical reasoning, etc. This interpretation of the Pedagogy of death as a starting point for educating on existential competencies coincides with previous studies of other authors (i.e., Mantegazza, 2004; Mèlich, 1989).

Death is also explicitly addressed through other subjects, like “Fundamentals of Art” and “Classic Culture”, which teach about major cultures, their traditions and main rites (many of these associated with behaviours following death).

The subject “Spanish Language and Literature” during secondary education includes the taboo as object of study through its semantic analysis. Transforming death into myth and taboo continues to be one of the main handicaps to achieving a true Pedagogy of awareness. However, subjects like “Spanish Language and Literature” comprise areas which may include death as one of postmodern society’s main taboos.

Finally, subjects like “Ethical Values” and “Social and Civic Values” are examples of how to educate on death awareness, by promoting values for the sake of a humanised society and by respecting the Universal Declaration of Human Rights and international treaties in effect based on it.

By education levels (b), we may point out the existence of curricular elements ascribed to pre-school, primary and secondary education levels that are likely to become, through organised and strategic planning, part of a Pedagogy of death applicable to any level (Herrán and Cortina, 2006; Jackson and Colwell, 2002). However, the interpretation of the results allows us to observe that the presence is greater and more clearly linked to death awareness in pre-school and secondary education levels. In pre-school, death awareness is addressed through the area “Knowledge of the environment” in relation to the life cycle. In secondary education, as observed, it is addressed through different subjects. Its presence is more tangential in primary education, through the introduction of related curricular elements, mainly associated with health education, or in considering the Holocaust as transversal content.

Given the focus (c) upon which we may propose the Pedagogy of death -preliminary and palliative- (Cortina and Herrán, 201; Herrán and Cortina, 2006; Herrán et ál., 2000), we can affirm that death is present in curriculum design from pre-school to secondary education, though in an unplanned, non-strategic way. In fact, neither the principles and purposes of education defined in the LOE and LOMCE, nor in the objective of each level established in their corresponding regulations, do we find any mention whatsoever of promoting death awareness in education. As regards the palliative approach of accompaniment in situations of grief, no mention or consideration is made, for example, of its susceptibility as a specific need of students in terms of educational support. In fact, as to the terms “Grief” or “Passing”, we find  $n = 0$  as regards a direct relationship with loss and death.

Other relevant absences (d) are worth mentioning, like “Suicide” or “Parting”. Suicide is the leading cause of death among adolescents in European countries (World Health Organization, 2017). However, it is overlooked by regulations applicable to the education system. As to “Parting”, it is absent in primary education, despite being essential content in primary education (Geddes, 2006) and its consideration as the starting point of a Pedagogy of death, which may be helpful for establishing healthy emotional ties. Also worth emphasising is the scarce relevance of death in the field of competencies-based education, given the complete absence ( $n = 0$ ) of terms related with death in “Order ECD/65/2015, dated 21 January”, describing the 7 key competencies of the Spanish education system. The authors of this manuscript uphold the idea that an education based on competencies (Valle and Manso, 2013) that fails to educate on what is most important for human beings, highlighting death -both one’s own and that of others-, remains an incomplete education that is incoherent with the human condition itself and that cannot sufficiently prepare students for life.

## Conclusions, limitations and foresight

The analysis of terms related with death awareness present in the curriculum depicts a rigorous map of the current status of curricular design as regards death in the Spanish education system. Likewise, its presence defines both learning opportunities and gaps and limitations for educating on death.

Globally, we may appreciate that in those areas in which death-related terms appear, the relevant contents are actually others. In other words, death is secondary content that is included merely tangentially within other areas given higher priority. This includes the LOE and LOMCE texts alike and the curriculum of the subjects object of the study. Several conclusions may be deduced from this observation:

- That death and, thereby, the Pedagogy of death, are not prioritised in the texts analysed.
- That the presence of death responds, to date, to its transversal nature, despite its failure to bring together the features of transversal themes or elements, wherefore it has been categorised as a “radical issue” (Herrán et ál., 2000).

- That, given its presence in life and in human relationships, it is impossible to overlook death in the curriculum, even if weakly and indirectly.
- That a profoundly enriching horizon for research and learning opens up at the heart of education and the emerging society.
- That the absence of a greater presence may still reflect its taboo nature, the lack of reflection or inquiry on its educability or the prioritisation of other fields and contents.
- That the usual focus of education seems to suffer from epistemic short-sightedness, polarised on what's close-up, contextual, immediate, demanded and excluded, *de facto*, not only in such a transcendental issue as death, but also in relation to other teaching-related challenges that share the common factor of education on awareness.
- That the potential exists for greater educability of death, through a more direct and conscious approach at all education levels, at least through those subjects that include relevant terms and contents.
- That, to achieve genuine education of human beings, the curriculum must be modified to include death as a reference of learning.

Considering the deductive logic of the curriculum to be designed as of the principles and purposes of education, the absence of death awareness in these makes impossible for planning and developing an adequate curriculum of the Pedagogy of death. Therefore, this study's results and conclusions are the basis for proposing the goal of the Spanish education system in this regard: "Education on death awareness, adapted to each age and stage of education, in such manner that it may contribute to students an education in values that takes into account the human condition as its main vector, humanity as an essential identity and compatible with other cultural identities, promoting personal and social maturity and sociohistorical responsibility".

This study presents some limitations. The first, without a doubt, is that the 25 selected terms do not respond to the exhaustiveness with which death may appear in the curriculum. This delimitation arises from the required succinctness to guarantee the study's viability. The second relates to the contexts of analysis, which have been restricted to an analysis of state regulations, excluding the subsequent development of the curriculum by the autonomous communities.



Given this limitation, we deduce that the application of the study to the curriculum defined on the level of autonomous communities and the corresponding comparative analysis may entail a future line of research. Another line of research is the analysis of the presence of death awareness in key documents of supranational bodies, such as the European Union, the UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), the OEI (Organisation of Ibero-American States for Education, Science and Culture), the ALECSO (Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization), etc.

All of these will contribute toward drawing a complete map of the consideration of death in education, a necessary diagnosis for finding key references and significant absences alike of an issue that is as human and educational as death.

### Bibliographic references

- Aspinall, S.Y. (1996). Educating children to cope with death: a preventive model. *Psychology in the Schools*, 33(4), 341-349.
- Berg, C.D. (1982). Helping children accept death and dying through group counseling. *Personal and Guidance Journal*, 57(3), 169-172.
- Bos, P. R. (2014). Empathy, sympathy, simulation? Resisting a holocaust pedagogy of identification. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 26(5), 403-421.
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 63-77.
- Colomo, E. and Oña, J. M. de (2014). Pedagogía de la muerte. Las canciones como recurso didáctico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 109-121.
- Corr, C., Nabe, C., and Corr, D. (2000). *Death and dying: life and living*. California: Wadsworth Pub.
- Corrección de errores del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato. Boletín Oficial del Estado 1/05/2015. [Amendment of errors of Royal Decree 1105/2014, dated 26 December,

establishing the basic curriculum for secondary compulsory education and high school].

- Cortina, M. and Herrán, A. de la (2011). *Pedagogía de la muerte a través del cine*. Madrid: Universitas.
- Edgar, L. and Howard-Hamilton, M. (1994). Non-crisis death education in the elementary school. *Guidance and Counseling*, 29(1), 38-46.
- Fertziger, A.P. (1983). Right- and left- brain approaches to death education. *Death Education*, 7(1), 33-38.
- Fullat, O. (1982). *Las finalidades educativas en tiempos de crisis*. Barcelona: Hogar del Libro.
- Geddes, H. (2006). *El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Glass, J. (1990). Changing death anxiety through death education in the public schools. *Death Studies*, 14(1), 31-52.
- Herrán, A. de la and Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Universitas.
- (2008). La práctica del acompañamiento educativo desde la tutoría en situaciones de duelo. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 157-173.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, M. V. and Bravo, S. (1998). *La educación para la muerte como tema transversal de transversales*. World Congress of Early Childhood Education, Madrid, 26 December.
- (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Como tratar la muerte en educación infantil*. Madrid: De la Torre.
- Hetzel, S., Winn, V., and Tolstoshev, H. (1991). Loss and change: new directions in death education for adolescents. *Journal of Adolescence*, 14(4), 323-334.
- Hulbert, F. (1999). Teaching about loss, change, death and bereavement in the primary school. *The Journal of Progressive Judaism*, 13(13), 79-92.
- Jackson, M., and Colwell, J. (2002). *A teacher's handbook of death*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Jaramillo, J. (2017). *Educación para la muerte: imaginarios sociales del docente y del estudiante universitario en Colombia* (Tesis inédita de Doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Kroen, W.C. (2002). *Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido. Un manual para adultos*. Barcelona: Oniro.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado 4/5/2006. [Organic Law 2/2006, dated 3 May, on Education (LOE)].
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado 10/12/2013. [Organic Law 8/2013, dated 9 December, on the Improvement of the Quality of Education (LOMCE)].
- Lindquist, D. H. (2007). Avoiding inappropriate pedagogy in middle school teaching of the holocaust. *Middle School Journal*, 39, 24-31.
- Mantegazza, R. (2004). *Pedagogia della morte*. Milano: Città Aperta.
- Mariana, M. L. (2016). *El holocausto en la escuela desde la Orientación Educativa: Fundamentos para una Pedagogía de la Shoá* (Tesis inédita de Doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Mèlich, J.-C. (1989). *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. Barcelona: PPU.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado 29/01/2015. [Order ECD/65/2015, dated 21 January, describing the relationships between competencies, contents and evaluation criteria of Primary, Secondary Compulsory and High School education].
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. Boletín Oficial del Estado 5/01/2008. [Order ECI/ 3960/2007, dated 19 December, establishing the curriculum and regulating the pre-school education system].
- Payne, G. and Payne, J. (2004). *Key concepts in social research*. London: Sage Publications.
- Petitfils, B. (2016). Encountering mortality: A decade later, the pedagogical necessity of Six Feet Under. *International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 13(3), 249-260.
- Pine, V.R. (1977). A sociohistorical portrait of death education. *Death Education*, 1(1), 57-84.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil. Boletín Oficial del Estado 4/01/2007. [Royal Decree 1630/2006, dated 29 December, establishing the minimum teachings of the second cycle of pre-school education].

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria. Boletín Oficial del Estado 1/03/2014. [Royal Decree 126/2014, dated 28 February, establishing the basic curriculum for primary education].
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato. Boletín Oficial del Estado 3/01/2015. [Royal Decree 1105/2014, dated 26 December, establishing the basic curriculum for secondary compulsory education and high school].
- Rodríguez, P., Herrán, A. de la and Cortina, M. (2012). Antecedentes de la Pedagogía de la muerte en España. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 175-195. (2015a).
- (2015a). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje de servicio. *Educación XXI*, 18(1), 189-212.
- (2015b). *Educar y vivir teniendo en cuenta la muerte*. Madrid: Pirámide.
- (2019). Antecedentes internacionales de la Pedagogía de la muerte. *Foro de Educación*, 17(26), 259-276.
- Sahler, O. (1983). *El niño y la muerte*. Madrid: Alhambra.
- Shackelford, T. K. (2003). Assessing individual differences in death threat: A brief theoretical and psychometric review of the Threat Index. *Omega: Journal of Death and Dying*, 46, 323-333.
- Turner, M. (2004). *Cómo hablar con niños y jóvenes sobre la muerte y el duelo*. Barcelona: Paidós.
- Valle, J. M. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación, Extraordinario 2013*, 12-33.
- Verdú, V. (2002). La enseñanza del fin. *El País*, 5 de julio.
- World Health Organization (2017). *Global accelerated action for the health of adolescents (AA-HA!)*. Paris: WHO.
- Zembylas, M. (2011). Personal narratives of loss and the exhumation of missing persons in the aftermath of war: In search of public and school pedagogies of mourning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(7), 767-784.

**Contact address:** Agustín de la Herrán Gascón. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. C/ Francisco Tomás y Valiente, 3, 28049 Madrid. E-mail: agustin.delaherran@uam.es

