

AUSENCIA PRESENTE EN EL AULA: LA MUERTE DE UN ESTUDIANTE Y EL COTIDIANO ESCOLAR EN LA PERSPECTIVA DE PROFESORAS

AUSÊNCIA PRESENTE EM SALA DE AULA: A MORTE DE UM ALUNO/A E O COTIDIANO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS

PRESENT ABSENCE IN THE CLASSROOM: THE DEATH OF A STUDENT FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS

Ilana LATERMAN¹
Regina SZYLIT²

RESUMEN: Este artículo presenta un estudio exploratorio sobre profesoras que perdieron a un alumno debido a la muerte por enfermedad en la escuela primaria. Enfoca los recursos y los desafíos de la situación. Adopta una perspectiva multidisciplinaria entre los estudios de duelo y muerte en el área de la salud, las bases de la psicología histórico-cultural y de los estudios de educación. En los casos estudiados, se identifica incertidumbres en el entorno escolar y procesos encaminados a equilibrar, en los días y meses, la vida cotidiana de la clase en el aula. Depende de los profesores y los equipos pedagógicos coordinar la transición entre el duelo y la vida escolar; establecer un ambiente cálido y seguro; y proponer formas de afrontar los desafíos emocionales y cognitivos. Los resultados también se organizan por las prácticas realizadas y considerados fundamentales por ellos para apoyar la vida escolar en las situaciones vividas.

PALABRAS CLAVE: Práctica pedagógica. Duelo en la escuela. Muerte infantil. Rutina escolar. Escuela primaria.

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo exploratório sobre professoras que perderam um aluno/a por morte por doença no Fundamental I. Enfoca recursos e desafios em lidar com tal situação frente à turma de crianças. Adota uma perspectiva multidisciplinar entre os estudos de luto e morte na área da saúde, bases da psicologia histórico-cultural e da educação. Identifica, nos casos estudados, incertezas no ambiente escolar e processos visando equilibrar, nos dias e meses, o turbilhão de emoções e a vida cotidiana da turma em sala de aula. Competiu às professoras e às equipes pedagógicas coordenar a transição entre luto e vida escolar; estabelecer um ambiente acolhedor e seguro; e propor modos de lidar com os desafios emocionais e cognitivos decorrentes da perda do colega. Os resultados estão organizados, ainda, por meio das práticas realizadas pelas professoras entrevistadas e consideradas por elas fundamentais para o suporte da vida escolar nas situações vividas.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC – Brasil. Profesora Adjunta en el Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9790-5620>. E-mail: ilana@laterman.com

² Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Profesora Titular y Directora de la Escuela de Enfermería. Doctorado en Enfermería (USP). Becaria de Productividad en Investigación del CNPq - Nivel 1C. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9250-0250>. E-mail: szylit@usp.br

PALAVRAS-CHAVE: *Prática pedagógica. Luto na escola. Morte de criança. Cotidiano escolar. Anos iniciais do ensino fundamental.*

ABSTRACT: *This article presents an exploratory study of teachers who lost a student due to death by illness in Elementary School. It focuses resources and challenges in dealing with this situation. It adopts a multidisciplinary perspective between studies of mourning and death in the area of health, studies in historical-cultural psychology and education. It identifies uncertainties in the school environment and processes aimed at balancing, in the days and months, the turmoil of emotions and the daily life in the classroom. It was up to teachers and pedagogical teams to coordinate the transition between mourning and school life; establish a warm and safe environment; and to propose ways to deal with the emotional and cognitive challenges resulting from the loss. The results are also organized through the practices carried out by the teachers interviewed and considered by them to be fundamental for supporting school life in the situations experienced.*

KEYWORDS: *Teacher's practice. Mourning at school. Child death. School routine. Elementary school.*

Introducción

Este artículo presenta un estudio exploratorio sobre profesoras que perdieron a un alumno/a de sus aulas debido a la muerte por enfermedad en los primeros años de la Educación Primaria. Las cuestiones en las que se centra son los recursos y los retos de la profesora y del equipo pedagógico a la hora de enfrentarse a esta situación frente a la clase de los niños. A partir de los datos empíricos y de la investigación bibliográfica, en una perspectiva multidisciplinar entre los estudios del duelo y la muerte en el ámbito de la salud, bases de la psicología y de la educación, se puede afirmar que la muerte de un niño, en los casos estudiados, despierta profundos sentimientos e incertidumbres en el ámbito escolar, y se trata, sobre todo, de conseguir equilibrar, a lo largo de los días y meses, el torbellino de emociones y la vida cotidiana de la clase en el aula. En estas situaciones, correspondía a las profesoras y a los equipos pedagógicos coordinar la transición entre el duelo y la vida escolar; establecer un entorno acogedor y seguro; y proponer formas de enfrentarse con los retos emocionales y cognitivos derivados de la pérdida del compañero. Los resultados también se organizan en función de las prácticas realizadas por las profesoras entrevistadas y consideradas fundamentales por ellas para apoyar la vida escolar en las situaciones vividas.

Para discutir el estudio exploratorio, este artículo se refiere a los hechos de muerte por enfermedad de los niños ocurridos en las escuelas de los primeros años de la educación primaria, y las situaciones derivadas de estos hechos, a través de la voz de las profesoras

entrevistadas. Presenta y reflexiona sobre los enfoques y las prácticas que contribuyeron y pueden contribuir, según las profesoras entrevistadas, a afrontar la pérdida y la continuidad de la vida escolar cotidiana. Para la discusión, revisa los conceptos de duelo, duelo complicado y duelo no reconocido, y se basa en la psicología cultural-histórica, centrándose en la idea de proceso para elaborar dicha situación.

El proceso de elaboración individual y colectiva de los niños se entiende con la mediación del profesor y, si es posible, del equipo pedagógico y otros profesionales que puedan contribuir. Las consideraciones finales pretenden resumir los hallazgos, por un lado, y problematizar el tema, por otro, para continuar la reflexión y los estudios.

Muerte, duelo, niño y cotidiano escolar

Elias (2001, p. 17) señala la dificultad, en nuestra época y cultura, de abordar la idea y la conversación sobre la muerte, negándonos a aceptar nuestra finitud. Afirma que este hecho inhibe el cuidado de los moribundos.

Kovacs (2005, p. 486, traducción nuestra) nos recuerda que, en las imágenes de la televisión, la muerte entra en el hogar, siendo al mismo tiempo un sujeto interdicto:

El tema de la muerte pasó a ser interdicto en el siglo XX (ARIÈS, 2003), quedando prohibido en la comunicación entre las personas. Paradójicamente, en ese mismo siglo, la muerte estuvo y sigue estando, a principios del siglo XXI, cada vez más cerca de las personas, debido principalmente al desarrollo de las telecomunicaciones. La televisión introduce diariamente, en millones de hogares, escenas de muerte, violencia, accidentes, enfermedades, sin la menor posibilidad de elaboración, dado el ritmo deliberadamente acelerado de este vehículo.

En este contexto de contradicciones culturales para tratar la muerte y hablar de ella, ante su banalización en los medios de comunicación y, al mismo tiempo, por la interdicción del tema, se sitúa la acción pedagógica en el aula con los niños, ante una situación de duelo y pérdida. Los aspectos culturales se enfrentan a la cuestión de la condición humana (ARENDRT, 2000). El profesor que se enfrenta a la muerte de un alumno tendrá que lidiar con sentimientos y comportamientos individuales y únicos, propios y de sus alumnos y familias, y, al mismo tiempo, con sentimientos y comportamientos universales (HELLER, 2013).

Además de la familia, los niños tienen la escuela como lugar privilegiado para vivir la infancia. Pero, siendo profesor o profesora, ¿cómo apoyar a los niños que han perdido a un colega? ¿Cómo apoyar al profesor o la profesora que tiene 25 niños intentando comprender y elaborar sus sentimientos ante la muerte de un colega?

La muerte de un niño de la clase aporta al entorno social una nueva situación para la que los modelos propios de reflejo, imitación, ejemplos de comportamiento esperados y habituales no parecen dar respuestas suficientes. Vygotsky (2018) explica el papel preponderante del medio social y cultural en el desarrollo infantil. Explica que, cuando el entorno contiene la forma final de la conducta en cuestión, con ejemplos de cómo se hace en esa situación, el niño, poco a poco y a través de las interacciones sociales, modifica la conducta inicial, elaborando, hasta que, transformando el significado de lo ocurrido, integra la forma de hacer para esa situación. El autor escribe: “[...] el entorno es la fuente de todas las características específicamente humanas del niño. Si la forma ideal está ausente, la actividad, la característica, la cualidad correspondiente en el niño no se desarrollará”. (VIGOTSKI, 2018, p. 87).

En caso de muerte de un niño, ¿qué respuestas ofrece nuestra cultura? ¿Qué modelos se pondrán a disposición de los niños?

La investigación

La investigación cuyos resultados se presentan y discuten aquí tuvo por objeto investigar sobre los retos en el aula y las acciones pedagógicas frente a la muerte por enfermedad de un niño de la Primaria I, en la perspectiva de profesoras que vivieron esta situación.

Metodología de la investigación

Investigación cualitativa y exploratoria (GIL, 2008), ya que existen pocas referencias nacionales e incluso internacionales sobre la clase y su profesor de educación infantil ante la muerte de un colega.

En este artículo se presentan los datos, el análisis, los resultados y la discusión obtenidos a través de un estudio bibliográfico y de entrevistas con profesoras de tres escuelas que experimentaron la muerte de uno de sus alumnos en los primeros años de la educación primaria, entre tres y siete años atrás. El criterio temporal se estableció para que hubiera una cierta distancia emocional con el suceso, pero sin caer en el olvido de los detalles.

Las profesoras, en el caso de esta investigación, son profesoras mujeres, generalistas en su práctica, referencia para sus alumnos y alumnas, y responsables por el grupo. Durante el año, la profesora y el grupo conviven a diario, por cuatro a cinco horas por día, lo que las hace

establecer vínculos significativos con sus alumnos y a conocer las respectivas familias. Este hecho, metodológicamente, es relevante, pues, en situaciones de pérdida y duelo, el vínculo y las condiciones previas de convivencia son variables significativas (FRANCO, 2002).

Los datos obtenidos en las entrevistas se analizan bajo la perspectiva de Bardin (2010) y discute a partir de autores del área de estudios de duelo y muerte, salud, psicología y educación, desde una perspectiva multidisciplinaria para pensar sobre el cotidiano escolar. Entre los autores sobre duelo y muerte destacamos Shear, Franco y Kovacs.

El niño y la escuela son comprendidos desde los siguientes aportes: a) perspectiva histórico-cultural de Vigotski; b) entendimiento de muerte en la condición humana como experiencia universal y al mismo tiempo particular y subjetiva (HELLER, 2013); c) comprensión de la escuela como un espacio en que los niños viven su niñez e inseparable de las profundas experiencias de vida (FREINET, 1996).

Las escuelas elegidas por el sistema bola de nieve (*snowball sampling*) tienen por fin posibilitar una aproximación con el fenómeno. Las escuelas investigadas presentan cierta diversidad: una escuela pública, una escuela particular laica y una escuela particular de administración religiosa. Propia para la investigación cualitativa, adoptamos la entrevista abierta, como propone Minayo (2012), para obtener informaciones sobre el tema según la visión de los entrevistadores.

Análisis y discusión

Del análisis de contenido surgieron cuestiones interdisciplinarias sobre el duelo. El referencial se construyó sobre la interrelación entre las áreas de educación, psicología y estudios de duelo.

La primera pregunta de este diálogo interdisciplinar es: ¿Se caracteriza como una situación de duelo de los profesores y/o de los niños lo que ocurre tras la muerte de un niño en la clase? Según Franco (2010), el duelo es una experiencia subjetiva, porque tiene un significado, está inserto en una cultura y tiene múltiples determinaciones. Según la literatura en el área (FRANCO, 2002; BARBOSA, 2010; entre otros), el duelo depende del tipo de relación y vínculo establecido; la edad y el tipo de muerte, la experiencia durante el proceso, los recursos (afectivos, espirituales y rituales), entre otros aspectos propios de cada situación de pérdida por muerte. Estas variables influyen en la experiencia de la pérdida y el duelo, y en la percepción de la situación, de uno mismo y de los demás implicados.

A partir de este planteamiento, surgen otras preguntas sobre la posible existencia de condiciones para convertirse en un duelo complicado. Según Franco (2010), el duelo complicado se caracteriza cuando la persona experimenta una desorganización prolongada que le impide retomar sus actividades con la calidad anterior a la pérdida. El duelo complicado es un concepto que contribuye a las reflexiones sobre las descripciones de las entrevistas. Otro concepto en los estudios es el duelo no reconocido o no autorizado (CASELLATO, 2013), que se caracteriza por no ser reconocido socialmente como tal. En otras palabras, el dolor de la persona que lo experimenta, que, por ejemplo, no es un miembro de la familia, puede no ser percibido o calificado por quienes la rodean. ¿Se reconoce y respeta el dolor de la profesora que pierde a un alumno? En esta investigación, encontramos datos que nos hacen pensar en las posibilidades de no reconocer el duelo del profesor, así como la posibilidad de que el duelo se complique en las clases. Estas posibilidades indican la importancia de comprender el fenómeno basándose también en los estudios sobre el duelo. Continuamos la discusión buscando los desafíos, las referencias y las prácticas reconocidas por las profesoras como base de apoyo para la vida diaria en el aula después del hecho de la muerte.

Contexto de los hechos

En las escuelas investigadas, hay similitudes y diferencias en los acontecimientos relativos al conocimiento de la enfermedad (por parte de las profesoras), el momento de la muerte, la relación de las profesoras con la familia, la recepción de la noticia por parte de las profesoras y la implicación del equipo educativo. A partir de ese momento, las profesoras y el equipo pedagógico se enfrentaron a dar la noticia a sus alumnos y a la comunidad escolar, y a mediar y orientar la secuencia de acontecimientos que implicaban a sus alumnos y familias en la vida escolar.

Aunque en contextos diferentes, enfrentarse concretamente al hecho de la muerte parece haber impactado a las profesoras entrevistadas debido a lo inesperado de la situación. Incluso en los casos en que la información sería suficiente para considerar esa posibilidad, las profesoras dicen que es difícil pensar en la muerte de un niño. Este “evitar pensar” en la muerte de un hijo también puede suponer un reto a la hora de expresarlo. ¿Cómo hablar de la muerte? ¿Con quién hablar de la muerte?

Heller et al. (2013) llevaron a cabo una investigación con profesores que tenían alumnos con enfermedades terminales en sus aulas, o casos en los que la muerte ya se había

producido, para entender qué conocimientos y apoyo tenían estos profesores. En la investigación del tipo *survey*, realizada en Estados Unidos, participaron 190 sujetos. La principal fuente de apoyo a los profesores identificada dentro de la escuela fue la del enfermero escolar. La segunda fue de los colegas y la tercera del psicólogo de la escuela. Fuera de la escuela, la red de apoyo era, en primer lugar, la familia; en segundo lugar, las lecturas y la búsqueda en Internet; en tercer lugar, otros amigos. En cuanto a los niños, el primer apoyo en la escuela fue el consejero escolar, junto con la profesora de la clase.

En Brasil, no encontramos estudios similares, pero es posible afirmar que las escuelas, con raras excepciones, no tienen la figura del enfermero escolar (BRASIL, 2019). Las escuelas estudiadas no tenían un servicio de enfermería propio ni acciones de cooperación con el servicio de enfermería del hospital que atendía a los niños. Aunque es habitual que los dispensarios públicos estén cerca de los colegios públicos y privados, tampoco hubo cooperación entre los dispensarios y los colegios estudiados. La pregunta sigue siendo: ¿con quién hablar de la muerte?

El principal sistema de apoyo entre los profesores encuestados en los EE.UU. es el de la enfermería, y en Brasil, la hipótesis es que no tenemos este trabajo conjunto en la mayoría de los casos. Ha quedado claro con este estudio que, afrontar la enfermedad y la muerte de un niño en la escuela es buscar un conjunto de posibilidades de apoyo, de interlocutores al profesor y, quizás, los programas y proyectos de integración de áreas sea una de las posibilidades.

En los colegios investigados, la noticia de la muerte de un compañero la daban a los niños la profesora y la coordinadora o el equipo pedagógico conjuntamente. El discurso de Ana muestra la dificultad de informar sobre las noticias. En este discurso, se refiere a esta dificultad, que persistió en las semanas siguientes, como una noticia que aún no estaba totalmente asimilada:

Y luego creo que llegó en agosto, creo que fue el 11 o 12 de agosto cuando falleció. Y entonces fue muy complicado. En primer lugar, para contar a estos niños lo que había sucedido. Pero traté de hacerlo lo más simbólico posible. Que ahora ya no tendríamos que escribir cartas, que ahora podríamos poner “Arno” en nuestros pensamientos, todo era así, para no llegar al punto de decir “tu amigo murió...” Creo que ni siquiera estaba en condiciones de decirlo en ese momento porque era muy complicado. Así que se trataba de hablar, pero sentía que no funcionaba. Estaban muy apenados, muy, muy, muy, muy, no pude sentirlos... Tal vez porque yo tampoco estaba conformada, no podía transmitirles esta seguridad. Entonces fue cuando Alda (nombre ficticio, profesora universitaria cuya clase haría las prácticas de enseñanza en la escuela) vino aquí (Prof. Ana, traducción nuestra).

Alda llegó a la escuela después de tres semanas del ocurrido. Psicóloga de formación, profesora en la carrera de Pedagogía, tenía la escuela A como campo de práctica docente. Afirma no haber sido llamada en función de la situación; por lo contrario, tomó ciencia cuando llegó en la escuela. Pero, según la profa. Ana, fue su intervención junto al grupo que permitió la elaboración de los hechos y el acogimiento de los sentimientos presentes en el grupo. La profesora Ana también dijo que el hecho de haber alguien lidiando con los niños, haciendo dinámicas de expresión, habla y acogida, para lo que ella misma, en aquél momento, no tenía ni tranquilidad ni discernimiento, la dejó más tranquila, apaciguando su sentimiento de culpa, principalmente por haber involucrado afectivamente todo el grupo en la situación de enfermedad del colega, con videos y cartas mientras duró la internación, con sorteo de premios para el caja de la cirugía, con la unión a través de la cual el grupo pasó a incluir *Arno* (nombre ficticio del niño enfermo y que vino a fallecer) en todos los momentos.

En la Escuela B, la noticia la dio la profesora de Filosofía, que también era la coordinadora, la profesora *Bruna*. Sin embargo, dado que se trata de una comunidad en la que muchas familias se conocen no sólo por la escuela sino también por la interacción social en otros espacios, y dado que *Beta* (el nombre ficticio de la niña enferma que falleció) es la hermana gemela de un niño de la clase y también la hija de un miembro del equipo directivo de la escuela, toda la escuela se vio involucrada. La noticia se dio a los niños ya en otro espacio del aula, e inmediatamente se propusieron y realizaron conversaciones y dinámicas expresivas, como el dibujo. El profesor de la clase de Religión también habló a los niños sobre las dudas desde la perspectiva de la religión. La escuela realizó algún ritual en memoria de *Beta*. Un año después de su muerte, la biblioteca recibió su nombre.

Cabe aquí reproducir el habla de la profesora de la escuela C:

La coordinación subió y nos dijo que se había puesto muy mal, que no podía resistir... Entonces hubo alumnos que lloraron, alumnos que se emocionaron mucho, y entonces la orientación de coordinación para mí fue "llévalos a un aula, tenemos un aula con suelo de madera, que es el aula de ballet con un espejo, y vamos a hacer dibujos. Vamos a ver cómo reaccionan, hablan, hacen dibujos". Luego había alumnos que lloraban compulsivamente porque se acordaban de la muerte del abuelo, de la muerte del perro, pero no de las muertes recientes... esta del abuelo había ocurrido hace dos años. Cómo se desencadena esto, cierto, la pérdida, no sé, desencadena cosas viejas o el dolor actual y necesita tener una justificación. Los encantadores dibujos. Dibujos frecuentes, fue este día y cada vez, hablamos, tocamos el tema (Prof. Celi, traducción nuestra).

Las profesoras entrevistadas nos presentan un contexto intenso, que provoca una interrupción en la vida escolar como sucedía hasta entonces. Para pensar sobre esta nueva situación, el retrato inicial será abordado como inicio de un proceso.

El proceso de elaboración

La noticia de la muerte del niño a los compañeros inicia un nuevo momento en la vida de la clase y de la profesora. Lo que sigue es un proceso tanto individual como colectivo. Es decir, para cada niño y para la profesora, dependiendo de su vínculo con el niño fallecido, dependiendo de su amistad, además de cada historia de vida y de la pérdida ya experimentada, de las creencias de la familia sobre la muerte y de su actitud hacia ella. Además, cada niño tiene una posibilidad cognitiva al tratar esta información y una forma de ser frente a los retos emocionales. Sin embargo, más allá de las cuestiones individuales, el grupo de niños junto con la profesora forman una unidad funcional. Con el objetivo común de aprender, conviven diariamente, habiendo contraído ya vínculos, ocupando sus propios espacios y actuaciones en el grupo.

Las mediaciones para el aprendizaje, de las acciones pedagógicas, y el cuidado, adquieren en las situaciones de muerte una dimensión de lo humano hecha explícita. Si la educación así mediada enseña a los niños lo humano que hay en nosotros (VIGOTSKY, 2001), ante una situación de muerte, la mediación es fundamental, forma parte de la atribución de significados de la vida.

Este nuevo momento, que parte de la muerte del niño y de la noticia de su fallecimiento, se presenta como un proceso. La forma en que se transmite la noticia de la muerte es importante; sin embargo, la comprensión de esta noticia, su elaboración por parte de los niños y, de hecho, de los adultos, también es procesal. Este tiempo de procedimiento fue explicado por las profesoras en las entrevistas, al repasar los acontecimientos. Lo que, por alguna razón, no se explicó bien en un primer momento, se retomó en los días y semanas siguientes. Las preguntas que se respondieron en el momento de la noticia también saldrán a la luz otras veces en las próximas semanas. Días, semanas, meses. Parece que el curso escolar está marcado y la ausencia se hace presente a través de objetos, recuerdos, por uno u otro compañero que, en un momento dado, comenta.

Metzgar (1995) da algunas indicaciones para informar de las noticias en el aula de los niños. Sugiere que el profesor, o quienquiera que dé la noticia, respire, se calme. Puede llorar;

en este caso, puede mostrar que lloramos y nos recuperamos. También considera importante pensar de antemano qué se va a decir y cómo se va a decir, para que ayude en la difícil tarea de dar la noticia de la muerte de un hijo. Cuando se habla de la muerte, continúa Metzgar (1995), hay que explicarlo claramente. Las metáforas estorban, enseña además el autor, porque confunden al niño, que puede asociar, en su fantasía, factores vitales, como el sueño, con la muerte. Es importante, dice, utilizar un vocabulario y una comprensión adecuados a la edad de los niños, con frases cortas. No prometas lo que no se puede cumplir; escucha las preguntas de los niños y responde en la medida de lo posible. Se puede pensar en un ritual de despedida. Y recuerde que se trata de un proceso: todas estas son indicaciones de Metzgar (1995).

Las escuelas investigadas mostraron diferentes posibilidades en cuanto a las noticias. En la escuela A, la situación fue muy difícil durante casi un mes, cuando llegó la clase de prácticas docentes de la universidad y, con ella, el envío de dinámicas y dibujos que, al cabo de una semana, reorganizaron el clima de la clase para, a continuación, comenzar la ausencia “siempre presente” hasta el final del curso escolar.

En la Escuela B, la profesora de filosofía, en lugar de la generalista, se hizo cargo del aula y fue también la coordinadora. En esta escuela, la dimensión institucional era evidente, y se superponía a la de la profesora.

En la escuela C, la coordinadora de la escuela apoyó eficazmente a la profesora al principio, y siempre tuvo apoyo para hablar fuera del aula. Sin embargo, con el paso del tiempo, se hizo cargo de más cosas; tal vez no era posible que sus colegas comprendieran su dolor y el profundo cambio en su vida cotidiana.

Como explican Case, Cheah y Liu (2020), “las investigaciones sugieren que, dado que la escuela es un entorno familiar en el que se dan las relaciones entre compañeros, la exposición permanente a este entorno refuerza el sentimiento de pérdida”. En otras palabras, el niño deja la escuela y se va a casa; otras cosas acaban llamando su atención, pero cuando vuelve a la escuela, todo se retoma donde se dejó: el grupo está ahí, con uno menos, y las relaciones están llenas de la reciente pérdida. En este periodo, con la poca experiencia vital que tienen los niños y jóvenes, es importante adquirir la noción de no estancarse en el presente, admitir las transformaciones que se producen con el tiempo, comprender que ese dolor y esa situación no serán para siempre ni de la misma manera.

En las entrevistas, las profesoras dijeron que el clima se puso un poco más claro con la interrupción de las vacaciones, pero, aun así, tras la vuelta, la ausencia siguió formando parte

de la vida cotidiana. ¿De qué manera la muerte de un colega y su ausencia forman parte de la vida cotidiana en el aula? Es posible encontrar pistas en las declaraciones de las profesoras:

Había alumnos que lloraban, luego el otro lloraba, luego uno se quejaba, se acordaba de ella, otro se reía... ¿recuerdas cuando hablaba así? Entonces nos reímos, qué bueno es recordar las cosas buenas... Recuerdo, fue tan gracioso una vez, no recuerdo exactamente cuándo fue, el dolor era tan intenso, el llanto era tan intenso, el sufrimiento estaba tan latente, tan presente ahí, y un alumno empezando a revisar sus cosas de repente lo saca de su mochila, “profesora, qué es este calcetín apestoso en mi mochila...”, no sé en ese momento respiré profundo y dije “¿qué? ¿un calcetín apestoso en tu mochila? ¿Se convirtió en material escolar?” Toda la sala se rió. Sabes que cuando tienes esa risa, ese alivio, parece que fue providencial, porque cuando vas a tener una media, una, ni siquiera un par, una, en tu mochila, sucia, estaba sucia, mugrienta, en tu mochila. Fue así, gracias a Dios, no sé de dónde salió eso de aliviar la tensión. Entonces los que lloraban empezaron a reírse y en medio de las lágrimas las risas, y entonces empezamos a calmarnos, vamos a reírnos, vamos a beber un poco de agua, y entonces empezó otra historia divertida, ya sabes cuando las cosas van, entonces parece que cuando el dolor es tan grande, casi insoportable, algo pasa (Profesora Celi, traducción nuestra).

Otra declaración, en la Escuela A:

[...] Fue un periodo muy difícil, por mucho que habláramos, la madre vino a despedirse después de un tiempo, a darnos las gracias, creo que fue hacia finales de agosto, que se volvían a Uruguiana porque no tenía sentido quedarse aquí, todavía tenía los otros tres hijos de los que ocuparse. El padre tuvo que volver a su trabajo, porque hubo todo un cambio en la rutina familiar. Después de que se corriera de verdad parecía que “¿se ha acabado? No vamos a hablar más de esto...” no, para ellos (los niños) aún no estaba cerrada esa herida, había algo que no cuadraba. Sólo las conversaciones que tuve con ellos no resolvieron, había algo que necesitaba cerrarse de otra manera, necesitaba un cierre (Profa. Ana, traducción nuestra).

Las profesoras informaron de que, con menos intensidad, pero hasta el final del año, incluso después de las vacaciones, hablaban de ello todos los días. Al principio, casi sólo sobre el tema; luego, en medio de una u otra actividad, alguien recordaba algo; a veces con ligereza; a veces con más tristeza:

Sí, sí, intenté seguir con las clases, las actividades. No se negaban a hacer cosas, pero veía que no era con tanto entusiasmo, porque era una buena clase; les gustaba trabajar. Pero, a veces, había una lágrima en uno, una cara triste en otro. Así que tenía todo su material en el armario. Tuve que deshacerme de todo. Porque yo decía, ve a buscar el cuaderno de portugués de Arno, por ejemplo, el cuaderno de Arno estaba allí. Entonces, vuelve, como te digo, es algo que no se cierra, cuando casi se está cerrando, parece que resurge, se abre de nuevo (Profa. Ana, traducción nuestra).

Estos testimonios nos dan una idea del ambiente que se respira en las aulas y de cómo tiene que enfrentarse la profesora. El apoyo que reciben dentro de la escuela al principio corre el riesgo de debilitarse, debido al largo tiempo de esta nueva vida diaria.

Para el primer momento de la acogida, las escuelas investigadas utilizaron los mismos recursos, propios de la Psicología, de expresión a través de dibujos y cartas. En la escuela A, este recurso tardó en utilizarse, pero, según la profesora, la situación sólo cambió después de esta dinámica.

Los niños necesitan tiempo para elaborar, dar un nuevo sentido y comprender el significado de lo ocurrido. La experiencia de un hecho de esta intensidad es elocuente en la vida de un niño. Vygotsky (2018, p. 75, traducción nuestra) explica:

[...] podemos decir, con más precisión y exactitud, que los momentos esenciales para definir la influencia del entorno en el desarrollo psicológico, en el desarrollo de la personalidad consciente, son la experiencia. La experiencia de cualquier situación, de cualquier componente del entorno define la influencia de esta situación o entorno en el niño. Es decir, no es este o aquel momento, tomado independientemente del niño, el que puede determinar su influencia en el desarrollo posterior, sino el momento refractado a través de la experiencia del niño.

El autor continúa explicando que el niño “toma conciencia, atribuye un significado y se relaciona afectivamente con un determinado acontecimiento” (VIGOTSKI, 2018, p. 77), y que la forma en que lo hace influye en su desarrollo, en su forma de ser.

Para ser más claro, Vygotsky (p. 2018, p. 78, traducción nuestra) define la vivencia:

La vivencia es una unidad en la que se representa, de forma indivisible, por un lado, el entorno, lo que se experimenta - la experiencia está siempre relacionada con algo que está fuera de la persona - y, por otro lado, cómo lo experimento, es decir, las especificidades de la personalidad y del entorno se representan en la vivencia.

La atribución de significados, tan fundamental para la sana continuidad de la vida, está mediada en el entorno por las personas que actúan, hablan, proponen y atribuyen, ellas mismas, significados. Hay, pues, un proceso individual y un proceso colectivo de la clase que es, al fin y al cabo, el conjunto de estos procesos individuales en su propia dinámica. El proceso colectivo, la forma en que ocurre y se conduce, influye en la atribución de significado de cada niño, mientras que la respuesta única, personal, de la experiencia de cada paso del proceso, configura la forma de ser del grupo. Se trata de una dinámica dialéctica, en la que los recursos y dificultades individuales se ponen a disposición del grupo, y éste puede ayudar en el procesamiento y, principalmente, en el no estancamiento de la elaboración de lo ocurrido.

Ser consciente del proceso, percibir las transformaciones, es un recurso para que los profesores y el equipo pedagógico se sientan seguros en el proceso, y revisen los modos de actuación. Al hablar del proceso pasado, ahora con cierta distancia en el tiempo, las profesoras entrevistadas explicaron que se sintieron desestabilizadas al principio, pero luego notaron cierta constancia en los avances y retrocesos diarios, en el equilibrio entre el tratamiento de otras cuestiones propias de la vida escolar y con el espacio de manifestaciones genuinas que marcan la presencia del niño ausente.

Según Shear (2010, p. 120): “El duelo es la respuesta psicológica instintiva habitual ante la muerte de una persona cercana. Se producen pensamientos, sentimientos y comportamientos típicos, aunque con un patrón y una intensidad que varían y evolucionan con el tiempo”. Es de esperar que la atención se centre intensamente en el duelo al principio y mucho menos en las acciones cotidianas; con el tiempo, la vida cotidiana aumentará en importancia, con dedicación de tiempo y atención, mientras que la intensidad del duelo disminuye, hasta que se pueda convivir con ambos, la vida cotidiana y la pérdida, de forma funcional, y en la medida en que cada uno sea capaz de hacerlo.

Según Shear (2012), el duelo complicado se presenta cuando su intensidad se mantiene de tal manera que la vida cotidiana no se reanuda de manera funcional, con una intensidad constante en sentimientos de depresión, angustia, entre otros. En este sentido, según Shear (2012), aunque el duelo complicado no esté clasificado oficialmente entre las patologías de salud mental, podría verse desde esta perspectiva. Es decir, en el duelo se espera una intensa reacción emocional, así como profundas dudas existenciales sobre el hecho de la muerte, especialmente la de un niño. Se trata de acompañar y mediar, con los recursos disponibles, la experiencia en el tiempo.

En este sentido, las entrevistas mostraron que es bastante angustiante para las profesoras darse cuenta de la tristeza, la ansiedad, la falta de comprensión de los hechos entre los niños, y que el principal factor de bienestar para las propias profesoras es darse cuenta de que los niños se sienten un poco mejor, más tranquilos, con momentos de risa. Imaginar que no podrán acoger y ayudar a la clase es un factor muy estresante para las profesoras. En cuanto a sus propios procesos de duelo, parecen buscar apoyo especialmente en sus familias o en situaciones fuera del aula. En otras palabras, el principal factor de bienestar de las profesoras es saber que los niños de su clase son acogidos, atendidos y están en proceso de elaboración, lo que indica que estarán bien. Las profesoras entrevistadas parecen estar menos preocupadas por ellas mismas, confiando en su capacidad para afrontar la pérdida, pero

bastante preocupadas por el bienestar de los niños. Aun así, el estrés que experimentan es elevado y el cuidado de su bienestar y su salud forma parte de sus condiciones de trabajo.

Sobre los enfoques y las prácticas pedagógicas adoptadas y reconocidas por las profesoras entrevistadas

¿Cómo podemos apoyar a los profesores que tienen experiencias similares? ¿Cómo afrontar la situación? ¿Qué enfoques y prácticas adoptadas, en el pasado, se reconocen como apoyo a la vida cotidiana? Las profesoras entrevistadas elaboraron indicaciones sobre estas cuestiones. Desde el punto de vista de las profesoras, acciones de apoyo a la vida escolar cotidiana.

1. El acontecimiento de la muerte de un niño en los primeros años de la escuela primaria es un acontecimiento intenso, que modifica la vida cotidiana del aula del niño durante un período de tiempo indefinido, y puede extenderse a lo largo del curso escolar. Este fue el momento en los casos estudiados aquí. Conocer y aceptar este tiempo modifica positivamente la ansiedad, según las profesoras.

2. La elección de quién va a dar la noticia y estar con los niños es importante, y se basa en los vínculos y condiciones del profesional a asumir. Quien se quede con el grupo será mejor si tiene un equipo que le apoye y coopere.

3. La información sobre la muerte debe ser clara, objetiva y comprensible para los niños. Informar a toda la clase al mismo tiempo, sin espacio para fantasías paralelas.

4. Escuchar a los niños; aclarar sus dudas. Preguntas para las que no hay respuestas, pero que siguen siendo bienvenidas y escuchadas. Una posibilidad es que cada persona diga lo que siente, lo que le gustaría decir, por turnos, en un círculo.

5. Se sugiere que cada niño haga un dibujo para retratar lo que siente, o lo que le gustaría decir... ofrecer muchas veces, durante días, semanas, durante el tiempo que sea pertinente, material, hojas en blanco, lápices de colores, entorno adecuado.

6. En algún momento, se pueden escribir cartas individuales como si se tratara de una despedida al hijo fallecido; puede ser un escrito o un dibujo.

7. Estas dinámicas y conversaciones expresivas pueden durar días, semanas. Al hablar, es posible que algunos niños hablen de otras pérdidas que hayan experimentado. Cuando el tema se convierte en otras pérdidas, será posible percibir la intensidad emocional. Si los casos contados ya no tienen un contenido emocional relevante, es una señal de que se puede

proponer otro tema. Cuando las historias tienen menos carga emocional, se puede cerrar la actividad y proponer una lectura silenciosa o una actividad sencilla sobre un tema diferente.

8. Lo principal para el profesor o el responsable de la clase es darse cuenta de que los niños lo están haciendo bien. Para ello, es fundamental mantener la perspectiva de que este duelo es un proceso, y la vida cotidiana seguirá a partir de ahí, sin forzar modelos de cómo era antes del suceso. También es posible realizar tareas escolares sencillas, dividir el tiempo de clase con los recuerdos, sin forzar y sin estancarse.

9. Respetar los sentimientos, la palabra, las dudas.

10. Permitir la risa, el alivio de la tensión, los momentos que alternan los recuerdos sensibles, las lágrimas, el juego, el estudio. Alternativa.

11. Decidir qué hacer con las cosas del alumno que se fue, como su material escolar, su cartera. No tiene por qué ser en la primera semana. El escritorio, sin embargo, puede ser necesario en otro lugar, al igual que los cuadernos ya no son necesarios allí. Por ejemplo, se puede plantar una flor en el patio, o en un parterre, en memoria del compañero que se fue. Colectivamente, con el simbolismo de la vida. Esto puede aliviar la eventual carga de “tocar” las cosas del hijo que se fue.

12. Una posibilidad, al cabo de una semana, o según se considere con el tiempo, es hacer un dibujo colectivo y regalarlo a la familia del niño, como forma de que los niños sientan que hacen por sus padres un gesto de solidaridad. Es muy importante que los niños puedan ayudar al bienestar, sentir que están haciendo algo bueno, como plantar flores, o incluso unirse para ayudar a alguien en nombre del niño, siempre asegurando el significado que el acto tiene para la clase en esa situación específica.

13. Retomar, testando, actividades escolares poco a poco. Actividades más sencillas, poco a poco, probando hasta qué punto puede implicarse la clase, para retomar las de la educación ordinaria. También intercalar con actividades lúdicas, cantos, ligereza y buen humor, en medio, evaluando el ritmo y las necesidades de la clase.

14. Dos de las escuelas estudiadas introdujeron en el currículo, para toda la escuela, en el año siguiente, una clase semanal de aprendizaje emocional; es decir, desde el primer año, reservan un espacio curricular para expresar los sentimientos y aprender a manejarlos. En la clase de Filosofía que ya tenían los dos colegios, y cuyo eje eran los valores, se añadieron contenidos emocionales propios de la edad, para aprender a reconocer lo que se siente, para poder expresar, elaborar y reorganizar a partir de ello. Estas escuelas comprendieron, a partir del duelo vivido por la clase, que debían proponer esta enseñanza.

15. Otras personas del equipo educativo pueden ayudar en los recreos, a la entrada y a la salida, e incluso durante el horario de clase, para consultas individuales con niños que puedan estar tristes o necesiten hablar. Pueden permanecer alrededor del patio y observar el movimiento de los niños, acercándose a ellos cuando lo consideren necesario.

16. Los padres del niño fallecido pueden necesitar hospitalidad para hablar en la escuela. ¿Quién los acogerá? El equipo puede pensar en sí, cómo y quién va a recibir a los padres del niño. Como la carga emocional de la profesora es muy intensa, el equipo podría ayudar y asumir esta tarea, o estar con la profesora si su presencia es indispensable.

17. ¿Qué significa apoyar a la profesora? Como se ha dicho, para cuidarse a sí misma la profesora probablemente busque primero sus espacios extraescolares y después a sus colegas. Así aparece en la investigación internacional, y así apareció en las entrevistas. Las conversaciones privadas dentro de la escuela son importantes en los momentos más difíciles, o en los momentos en que la profesora necesita abrirse y compartir. Lo fundamental es escuchar lo que dice la profesora y tratar de identificar lo que le causa estrés y encontrar formas de apoyarla y aliviarla. En la escuela C, por ejemplo, la profesora *Celi* pidió que se retirara del sitio web la fotografía de su alumno fallecido. Todos los días tenía que entrar en este sitio web para su trabajo, y la fotografía de la estudiante le resultaba muy molesta. Para otras personas, ciertas cosas pueden parecer poco importantes. En situaciones similares, la medida de la importancia está representada por la persona que apoya.

18. El proceso puede ser, y probablemente será, intenso y largo, y se necesita apoyo durante todo el año escolar. Si todo va bien, el proceso cambiará con el tiempo, con avances y retrocesos, alternando momentos difíciles y más suaves.

19. Si es posible, incluya a otros profesionales de la escuela. Enfermeras, profesores de arte, profesores de educación física, psicólogos, psicopedagogos, etc... es un buen momento para buscar asociaciones y conocimientos diversificados.

¿Hablar de la muerte en la escuela prepararía a los niños para un evento de muerte de sus compañeros?

Las profesoras expresaron en las entrevistas que “nada nos prepara para la muerte de un niño. Incluso en los dos casos en los que los niños tenían cáncer desde hacía más de un año, las profesoras se aseguraron de que no imaginaran o no pudieran decir que habían pensado en la posibilidad de la muerte”.

La profa. Ana dijo que en su escuela había niños de familias que vivían con la venta de drogas, y que los niños llevaban a la escuela historias de muertes y detenciones que

escuchaban en el barrio, en la familia y en los medios de comunicación sensacionalistas. Nada de esto, sin embargo, estaba relacionado con la muerte del compañero al que tanto querían, al que enviaron vídeos y dibujos en el hospital, para el que hicieron un sorteo de premios para la cirugía. Entonces, ¿qué sería hablar de la muerte?

Hablar de la muerte sería un proceso social, colectivo, para, en primer lugar, superar la interdicción de hablar de ella (FRANCO, 2002).

Según la literatura en el área (Franco, Kovacs, entre otros), no evitar hablar de la muerte cuando el tema surge, y hacer de éste un tema como tantos otros, es una forma de hablar de la muerte. En este sentido, según los autores citados, la muerte puede ser objeto de historias, bromas, conversaciones. Sin embargo, según las entrevistas, nada de esto prepararía a la profesora y a sus colegas para la experiencia de la muerte de un niño.

Consideraciones finales

Es un tema muy delicado, muy profundo, que cambia a las personas, a los niños implicados, a las familias de los niños, a los profesores. La rutina se altera de tal manera que puede ser necesaria la actuación de profesionales (psicólogos o pedagogos, por ejemplo), un poco menos implicados (que el profesor de la clase), para ayudar a organizar las emociones, las relaciones y la vida cotidiana. El equipo docente presta más o menos apoyo al profesor de aula, según el centro. En ninguna de las escuelas investigadas la profesora consiguió por sí sola llevar a cabo las acciones organizadoras de los procesos emocionales profundos en curso. La profesora tiene que gestionar su dolor y el de 25 niños; incluso tiene que lidiar con el hecho de que - una vez producida la muerte - ya no hay esperanza, y se pregunta cómo hacer llegar esto a los niños. Un término utilizado por una de las profesoras muestra el desafío: “interrupción de la inocencia”. Las acciones organizativas, en estas escuelas, comenzaron por crear dinámicas para que cada niño expresara y aliviara algunas de sus emociones. Como primeros recursos se utilizó el dibujo individual y el mensaje al niño que murió. En algunos casos, debido a la experiencia vivida, se adoptó la “enseñanza” de cómo manejar las emociones (aprendizaje emocional). El equipo pedagógico llegó a la conclusión de que lo principal para los niños, en este aspecto, es saber lidiar con ellos mismos, con sus emociones, preparándose para diferentes situaciones.

Otro aspecto de análisis es la presencia de las familias de los alumnos en la clase, que a veces apoyan a la profesora, otras veces le exigen o critican el manejo de las dificultades

que se presentan. La presencia de la familia del niño fallecido en la escuela también es un reto.

En el ámbito de los estudios sobre el duelo en el área de la enfermería, en las investigaciones sobre los enfermeros y las familias de los niños con enfermedades terminales y en la ocurrencia de la muerte, Santos *et al.* (2019, p. 4, traducción nuestra) explican:

En la situación de enfermedad y muerte por cáncer, los padres necesitan la certeza de que todo y lo mejor fue provisto para el niño. Los padres expresaron de alguna manera el sentido que tiene el esfuerzo por satisfacer todas las necesidades del niño y agotar todas las alternativas posibles de la mejor manera, como se muestra. Esta certeza ayuda en el proceso de elaboración del duelo, ya que contribuye a la construcción de significados, como la comprensión de la impermanencia de la vida, la valoración del tiempo compartido con el niño, la afirmación de la identidad del niño, la preparación del niño para la despedida, la aceptación de la muerte o la comprensión de la muerte como liberación del sufrimiento.

¿Cómo podemos acoger y apoyar también a los padres que han perdido un hijo o una hija?

Los conceptos de duelo, duelo no reconocido y duelo complicado, pueden ayudar a calificar la difícil experiencia a la que se enfrenta un profesor ante la muerte de un niño de su clase, y también la de los niños, que se desorganizan y, a veces, tienen dificultades para entender la ausencia y vivirla. Además de verse frente a la muerte, que despierta inseguridades, miedos, curiosidad, a veces recuerdos de otras pérdidas, dudas existenciales.

Los resultados de este estudio indican que no se trata tanto de subvencionar a los profesores para que sepan “qué decir”, qué explicaciones dar a sus alumnos, sino mucho más de instrumentalizar la posibilidad de comunicarse con los niños, de crear un entorno seguro para la expresión, la conversación, el apoyo colectivo, para el reconocimiento de lo humanamente universal de una experiencia -como la muerte- profunda y subjetiva.

Asimismo, y considerando las diferencias entre la familia y el aula en cuanto a los vínculos y la experiencia de la pérdida en la familia, Andrade, Michima-Gome y Barbieri (2018, p. 1, traducción nuestra) explican:

Cuando los niños pierden a un hermano, buscan el apoyo emocional de sus padres; sin embargo, a los padres, que también experimentan esta pérdida, les resulta difícil proporcionar apoyo emocional a sus hijos, lo que dificulta la elaboración del duelo del niño. [...] (en la investigación) El entorno familiar se presentó como frágil para los participantes, lo que les hace reprimir sus sentimientos, provocando la aparición de síntomas como el miedo a la muerte, síntomas psicossomáticos, dependencia de los padres, dificultades en el aprendizaje y en el proceso de simbolización. Para elaborar el duelo, los niños necesitan utilizar su capacidad creativa, con la ayuda de

un entorno externo disponible que permita la expresión de las angustias y los miedos, posibilitando la reanudación del desarrollo emocional, a pesar de las dificultades enfrentadas.

En la situación de una clase de niños, las entrevistas mostraron que no basta con dar la palabra a cada uno de ellos. En este caso, la tendencia es que el propio discurso organice y desorganice a todos, en una situación de retorno a las emociones iniciales en un círculo vicioso. No basta con hablar, sino que es imprescindible hablar, dialogar. Por lo tanto, crear oportunidades dirigidas que organicen la elaboración de ideas y sentimientos puede ayudar a todos. Pero no esperes que una semana de atención resuelva el significado de los hechos, y que las actividades docentes diarias se reanuden como si nada hubiera pasado.

La comprensión de una transformación gradual y procesal, con avances y retrocesos, es una referencia para controlar y evaluar el bienestar de los niños. Se esperan emociones intensas, así como desafíos para comprender los hechos. Por otra parte, la comprensión del proceso de elaboración necesario para el crecimiento y el aprendizaje de todos pone en perspectiva la experiencia, profunda e inevitable, como parte de la existencia de este grupo. La profesora, según este estudio, se siente más segura cuando se da cuenta de que el proceso conduce a un cierto equilibrio entre la tristeza y la vida que sigue. Su bienestar se basa en gran medida en la percepción de que los niños también tienen la capacidad de elaborar, de sentirse apoyados, acogidos y de continuar la vida cotidiana. El duelo de los profesores tiene muchas dimensiones, ya que tienen que enfrentarse a sí mismos, a los niños, a sus familias, a los padres del niño fallecido y a sus dudas existenciales. Sin embargo, los pequeños alivios de la tensión de estas diferentes dimensiones permiten una conciencia más iluminada, una mayor comprensión y una mayor calma. En este sentido, la investigación señaló que las profesoras buscan apoyo para sí mismas fuera del aula y entre sus colegas, y se sienten bien asegurándose de que los niños estarán bien. Una mirada atenta a la profesora en esta investigación significa escuchar a la profesora sobre lo que está haciendo su trabajo más difícil, o incluso más pesado, y eliminar los factores de estrés de lo que sea posible, para que el profesor pueda estar disponible para los niños.

La muerte de un niño afecta, en cierto modo, a las creencias y esperanzas, como decían las profesoras: “lo peor ha pasado”. Pero tenemos que afrontar el hecho de que, lamentablemente, es una realidad posible y, si nos enfrentamos a ella, siempre tendremos un campo de posibilidades de actuación en la escuela.

La investigación también señala las articulaciones necesarias entre profesores y enfermeros. Hay distancia en el diálogo entre las dos instituciones: hospitales y puestos de

salud y escuelas. Para situaciones de niños con enfermedades crónicas, o que vuelven tras un largo periodo de hospitalización, situaciones de muerte y duelo, la información compartida entre enfermeros y profesores podría aportar beneficios a ambas partes. Pero aquí tenemos un largo camino por recorrer.

La escuela recibe a niños y profesores que traen sus historias y, juntos, siguen construyendo la historia de vida de cada uno. No tenemos derecho a negar estos relatos; al contrario, lo que queda es el significado elaborado, el diálogo activo entre el sujeto y su historia. A partir de este diálogo, podemos participar.

REFERENCIAS

ANDRADE, M.; MISHIMA-GOMES, F.; BARBIERI, V. Luto infantil e capacidade criativa: a experiência de perder um irmão. **Psico-UFS** [online], Campinas, v. 23. n. 1. p. 25-36, 2018. ISSN 2175-3563. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712018230103>

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

ARIÈS, P. **História da morte no Ocidente**: da Idade Média aos nossos dias. Trad. Priscila Viana de Siqueira. Prefácio de Jacob Pinheiro Goldberg. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

BARBOSA, A. Processo de luto. *In*: A. BARBOSA, A.; NETO, I. G. (Eds.). **Manual de cuidados paliativos**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2010. p. 487-532.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 fev. 2019.

CASE, D. M.; CHEAH, W. H.; LIU, M. Mourning with the morning bell: an examination of secondary educators attitudes and experiences in managing the discourse of death in the classroom. **OMEGA Journal of death and dying**, v. 80, n. 3, p. 397-419, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0030222817737228>

CASELLATO, G. (Org.). **O resgate da empatia**: suporte psicológico ao luto não reconhecido. 2. ed. Niterói: Polo, 2013

ELIAS, N. **A solidão dos moribundos, seguido de envelhecer e morrer**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FRANCO, M. H. P. **Estudos avançados sobre o luto**. Campinas, SP: Livro Pleno, 2002

FRANCO, M. H. P. Por que estudar o luto na atualidade? *In*: FRANCO, M. H. P. (Org.). **Formação e rompimento de vínculos**. São Paulo, SP: Summus, 2010. p. 17-42.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HELLER, A. **Teoria de los Sentimientos**. México: Fontamara, 2013.

HELLER, K. W. *et al.* Teachers' knowledge and support systems regarding students with terminal illness. **Physical Disabilities: Education and Related Services**, v. 32, n. 2, p. 3-29, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1061920.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

KOVACS, M. J. Educação para a morte. **Psicol. cienc. prof.** [online], Brasília, v. 25, n. 3, p. 484-497, 2005. ISSN 1414-9893. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932005000300012>

METZGAR. What do we do with the empty desk? *In*: WALTER, A. D.; DEVEAU, E. J. **Helping children and adolescents cope with death and bereavment**. Beyond the innocence of childhood. New York: Baywood Publishing Company, 1995. v. 3.

MINAYO, M. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciências da saúde coletiva** [online], Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>

SANTOS, M. R. *et al.* Da hospitalização ao luto: significados atribuídos por pais aos relacionamentos com profissionais em oncologia pediátrica. **Rev. esc. enferm.**, São Paulo, v. 53, out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1980-220x2018049603521>

SHEAR, M. K. Grief and mourning gone awry: pathway and course of complicated grief. **Dialogues Clin Neurosci**, v. 14, n. 2, p. 119-128, jun. 2012. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3384440/>. Acesso em: 10 out 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: Ensaio psicológico. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Trad. Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins, 2001.

Cómo referenciar este artículo

LATERMAN, I.; SZYLIT, R. Ausencia presente en el aula: la muerte de un estudiante y el cotidiano escolar en la perspectiva de profesoras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 320-340, jan./mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.14472>

Enviado el: 20/10/2020

Revisiones requeridas: 17/11/2020

Aprobado el: 28/12/2020

Publicado el: 02/01/2021