

MORS CERTA, HORA INCERTA

TRADICIONES, REPRESENTACIONES Y EDUCACIÓN ANTE LA MUERTE

Sara González Gómez
Iván Pérez Miranda
Alba María Gómez Sánchez
(eds.)

Fahrenheit Ediciones

Colección Studio, n. 4. Serie Educación, n. 4.

Colección Studio, n. 4

Serie Educación, n. 4

Edita

FahrenHouse
Valle Inclán, 31
37193. Cabrerizos (Salamanca, Spain)
www.fahrenhouse.com

© De la presente edición:

FahrenHouse
y los autores

Reservados todos los derechos.

Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse ni transmitirse sin permiso de FahrenHouse

I.S.B.N.: 978-84-944804-3-0

Título de la obra

Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte

Editores de la obra

Sara González Gómez, Iván Pérez Miranda, Alba María Gómez Sánchez

Cómo referenciar esta obra

González Gómez, S., Pérez Miranda, I., & Gómez Sánchez, A. M. (Eds.). (2016). *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte.* Salamanca: FahrenHouse.

Materia IBIC

JN - Educación Pedagogía
JNB - Historia de la Educación

Fecha de la presente edición: 01-02-2016

Todos los ensayos de este libro han sido sometidos a una revisión ciega por pares

Comité Científico

José Manuel Alfonso Sánchez (Universidad Pontificia de Salamanca, España), Antonio Samuel Almeida Aguiar (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España), Adelina Arredondo (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México), María Helena Camara Bastos (Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil), Vittoria Bosna (Università di Bari, Italia), Rosa Bruno-Jofré (Queen's University, Canadá), Ernesto Candeias Martins (Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Portugal), Katerina Dalakoura (University of Crete, Grecia), Paulí Dávila Balsera (Universidad del País Vasco, España), Silvia Finocchio (FLACSO Argentina / Universidad de Buenos Aires, Argentina), António Gomes Ferreira (Universidade de Coimbra, Portugal), José Elías Guzmán López (Universidad de Guanajuato, México), María Jesús Hermoso Félix (Universidad de Valladolid, España), José María Hernández Díaz (Universidad de Salamanca, España), Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Portugal), Lucía Raynero Morales (Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela), Carmen Sanchidrián Blanco (Universidad de Málaga, España), Bernat Sureda García (Universitat de les Illes Balears, España), María Tejedor Mardomingo (Universidad de Valladolid, España), Javier Vergara Ciordia (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España), Zosi Zografidou (Aristotle University of Thessaloniki, Grecia)

Índice de Contenidos

Muerte, historia y educación	5
<i>Sara González Gómez, Iván Pérez Miranda y Alba María Gómez Sánchez</i>	
Morte e pedagogia cívica em contexto republicano: os funerais de «mortos ilustres» nos anos 10 e 20 do século XX	13
<i>Joaquim Pintassilgo y Rui Afonso da Costa</i>	
La fotografía <i>postmortem</i> infantil y su papel en la evocación del recuerdo y la memoria	39
<i>Sara González Gómez y Xavier Motilla Salas</i>	
La educación a la muerte en Cerdeña. La figura de la «acabadora»: de la antropología a la literatura	67
<i>Milagro Martín Clavijo</i>	
Esperienze culturali a confronto: alcuni aspetti della tradizione ebraica. Educare alla morte come esperienza di vita	85
<i>Silvia Guetta</i>	
Narrare la morte: l'elaborazione del lutto attraverso la letteratura per l'infanzia	101
<i>Angela Articoni</i>	
Las dificultades de enseñar el pasado en las aulas: La representación del Holocausto en los libros de texto de Historia en España	127
<i>Mariano González Delgado</i>	
«Morte» em um periódico educativo em Mato Grosso-Brasil, na era Vargas: uma análise em perspectiva histórica	155
<i>Kênia Hilda Moreira y Elizabeth Figueiredo de Sá</i>	
La trasfigurazione della morte nella retorica del milite eroe: educazione, immaginario giovanile e libri per l'infanzia in Italia negli anni della Grande Guerra	177
<i>Letterio Todaro</i>	

The <i>Artes moriendi</i> as Source for the History of Education in Modern History. First Research Notes	195
<i>Elisabetta Patrizi</i>	
Potere della morte e morte del potere. Educazione e sopravvivenza nella società di massa	261
<i>Silvano Calvetto</i>	
L'educazione alla morte tra rimozione, limite e responsabilità	281
<i>Nicolò Valenzano</i>	

L'educazione alla morte tra rimozione, limite e responsabilità

Nicolò Valenzano¹

Università degli Studi di Torino. Italia

e-mail: nicolovalenzano@libero.it

1. Introduzione

Il saggio affronta il tema della morte da un punto di vista educativo. L'educazione alla morte è una pratica sostanzialmente trascurata, almeno nel panorama italiano, sia a casa che a scuola: si tratta di una zona grigia, di un territorio educativo non presidiato. Laddove, invece, è affrontato, ciò viene fatto in una prospettiva emergenziale e riparatoria e fornendo o una risposta indirizzata alla rimozione o, nel migliore dei casi, una risposta univoca e definitiva. In questo lavoro si cercherà di esplorare una via alternativa a questa impostazione diffusa. In particolare nella prima parte, a partire da un breve racconto di fatti realmente accaduti, si tratterà della rimozione della morte dalla cultura contemporanea e, nello specifico, dal panorama pedagogico. Si sosterrà la tesi dell'opportunità educativa di non rimuoverla e nasconderla e, per converso, si porteranno alcuni argomenti in favore della tesi opposta: l'importanza di affrontare la morte. Corollario di questo schema è la tematica del divertimento: l'obiettivo è di situare la rimozione della morte all'interno della più ampia questione della tensione al divertimento e alla distrazione. Si intende affermare che l'attuale allontanamento della morte è parte della più generale tendenza della società contemporanea a

¹ Nicolò Valenzano è laureato in Filosofia e storia delle idee; collabora con la cattedra di Pedagogia Generale dell'Università degli studi di Torino ed è docente a contratto per il corso di Pedagogia della Scuola presso il TFA nella medesima Università. Si è occupato della formazione della conversazione del gentiluomo del Cinquecento, di didattica della filosofia e di *death education*. Attualmente si interessa di *Philosophy for Community* e di formazione dei docenti.

non tematizzare e nascondere gli aspetti negativi dell'esistenza e a accentuare la distrazione da essi attraverso il divertimento a tutti i costi. Con ciò si vorrebbero suggerire alcune implicazioni di questa tendenza culturale ed educativa, tali da indurre a intraprendere un'altra via.

Nella seconda parte del saggio, sempre a partire da uno spunto reale, si procederà a analizzare i principali sensi dell'educazione alla morte, in particolare il collegamento con la resilienza e quello con la questione della ricerca di senso, come finalità di ogni educazione. Si proseguirà poi con l'argomentare in favore del nesso tra morte e caducità e, quindi, quello tra educazione alla morte e educazione alla caducità. Configurata in siffatta maniera sarà il caso di concepirla più propriamente come educazione alla mortalità. La questione della costitutiva limitatezza umana consentirà di affrontare, in conclusione, il tema del limite in connessione alla *death education*, con l'importante risvolto dell'educazione alla responsabilità.

2. Prologo: Rebecca e il pesciolino rosso

Rebecca oggi ha sei anni, quando ne aveva quattro i suoi genitori, Egle e Paolo, le regalarono un pesciolino rosso, di quelli che si mettono nelle ampolle di vetro. Presero questa decisione con l'intenzione di suscitare nella loro figlia l'amore per gli animali e l'abitudine a prendersene cura. In effetti dopo poco tempo Rebecca imparò a prendersi cura del suo pesciolino rosso, nel frattempo chiamato Pic: tutti i venerdì sera, con l'aiuto di un genitore, cambiava l'acqua e nutriva il pesciolino.

Una mattina di qualche mese fa, Egle, svegliatasi presto per recarsi al lavoro, trovò Pic morto nella sua ampolla, galleggiante con l'addome rivolto verso l'alto. Immediatamente pensò di nascondere il pesce e l'ampolla nello sgabuzzino per non farlo trovare alla figlia. Il pomeriggio, ritornando a casa dal lavoro, decise di acquistare un nuovo pesciolino rosso da sostituire il precedente. Giunta a casa mise il nuovo pesce nella vecchia ampolla. La sera, al ritorno a casa della bambina, la sostituzione era stata completata. Qualche giorno dopo Rebecca, osservando il nuovo Pic, chiese alla mamma e al papà se anche loro non notassero qualche cambiamento nel pesciolino: a lei pareva diverso. I genitori negarono decisamente questa eventualità, conducendo rapidamente il discorso su altri argomenti.

Dopo alcune settimane, Elge, raccontando gli eventi, giustificava il suo comportamento spiegando che aveva voluto evitare traumi a sua figlia. Aveva ritenuto che la morte del pesciolino rosso potesse essere un avvenimento insopportabile per una bambina di sei anni. Concludeva la sua argomentazione, quasi anticipando un'ipotetica obiezione, sostenendo che nella vita della figlia ci sarebbero stati numerosi altri episodi negativi che l'avrebbero avvicinato al tema della morte e quindi se era possibile posticiparli era suo compito farlo.

3. Rimuovere la morte

L'episodio narrato rappresenta icasticamente l'atteggiamento prevalente nei confronti della morte nella cultura occidentale contemporanea. Nonostante le critiche ricevute, pare ancora sostenibile, seppur con qualche cautela, la tesi dell'emarginazione della morte nella moderna società industriale. Questo *topos* della critica culturale, malgrado sia costituito da tesi spesso poco articolate e tendenzialmente semplificatrici (Fuchs, 1969), ha ancora una certa forza descrittiva e un trascurato interesse pedagogico. È difficile infatti negare che la morte come processo naturale sia diventata sempre più innominabile. Mentre la morte naturale è stata sempre più sopraffatta dalla *pruderie*, la morte violenta ha avuto una parte sempre più importante nelle rappresentazioni massmediatiche proposte al pubblico. Goeffrey Gorer (1955), a questo proposito, ha coniato l'espressione «pornografia della morte»: la pornografia è infatti la descrizione di attività ritenute tabù con lo scopo di provocare fantasie o illusione. La morte, da questo punto di vista, è diventata un tabù, come dimostra l'imbarazzo degli adulti quando tentano di parlarne con i bambini o più semplicemente quando cercano di negarla, espellerla dalla propria vita o celarla a sé e agli altri. Questa diagnosi acquista maggiore evidenza se si confronta la società contemporanea occidentale con le società del passato o le altre culture oggetto di studio della ricerca etnografica (Huntington & Metcalf, 1979; Thomas, 1975).

Nel passato, almeno fino al XIX secolo, la morte non è mai stata un mistero, si incoraggiavano i bambini a pensare alla propria morte e a quella edificante e ammonitrice degli altri. La maggior parte delle persone aveva visto qualcuno morire o aveva reso omaggio a qualche salma. I funerali erano un'occasione di massima esibizione e il cimitero aveva una certa centralità nella vita collettiva. Sapendola prossima, il moribondo prendeva le sue disposizioni, ma ciò avveniva naturalmente e senza clamore. La si attendeva a letto poiché ciò era un rito rasserenante che rendeva solenne il passaggio. L'agonia e la morte rappresentavano un evento familiare in cui il morente era il protagonista di una specie di cerimonia pubblica. Siffatta familiarità con la morte consentiva la formazione di un insieme di valori condiviso da tutta la comunità, tra i quali vi era certamente quello educativo (Ariès, 1977; Vovelle, 1983).

Alla cosiddetta «morte addomesticata» si è sostituita, nel corso del XX secolo, la «morte proibita» (Ariès, 1975). Per chi circonda il morente, la verità incomincia ad essere un problema scomodo da dire: si assiste alla tendenza a risparmiare il morente nascondendogli la verità. La morte in ospedale non è più una cerimonia che il morente presiede, diventa un mero fatto tecnico. Non solo la società adulta la nasconde a se stessa, ma la cela anche all'infanzia. Si ha la tendenza a tacere la morte ai bambini non mostrando loro i cadaveri. I funerali e

i cimiteri sono momenti e luoghi quasi interdetti ai minori, se non perché coinvolti molto da vicino dal lutto.

L'antropologia culturale ha mostrato come l'uomo sia l'animale che riflette sulla propria morte ed elabora sistemi di credenze sul destino ultraterreno, rituali funebri, forme di trattamento del cadavere. È interessante sottolineare come, proprio perché e nella misura in cui ne hanno coscienza, la morte diventa per gli uomini un problema: «in realtà non è la morte ma la coscienza della morte a costituire un problema per gli uomini» (Elias, 1982, p. 23). Divenuta problema, la morte diviene anche mistero, facendo emergere l'ambivalenza cognitiva dell'uomo stesso, tra razionalità e miti/credenze/finzioni (Mainardi, 2002). È opportuno caratterizzare la morte sia come mistero che come problema, da intendersi come qualcosa che ci sta di fronte. Jankélevitch, riportando l'opinione di Gabriel Marcel, sostiene proprio che «il problema è davanti a me, fuori di me, come un oggetto: trasparente nella piena luce dell'evidenza, senza ombre. Mentre il mistero è qualcosa in cui sono dentro. Ora la morte è al tempo stesso problema e mistero» (Jankélevitch, 1994, p. 58).

Non si intende negare che l'attuale modo di elaborare culturalmente la morte sia uno tra i vari possibili. È pertanto quantomeno fuorviante sostenere che la morte non è più oggetto di rielaborazione culturale, cionondimeno pare che la sua completa esclusione dal panorama educativo sia un azzardo eccessivo. Nel proseguo del lavoro si cercherà di dibattere maggiormente in favore di questa tesi, apportando alcuni argomenti a sostegno della contraria, ovvero che la morte debba essere oggetto di intervento educativo e evidenziando alcuni aspetti problematici connessi alla sua rimozione.

Pare lecito sostenere che oggi il tema della morte sia uno spazio educativo non presidiato, una zona grigia in cui nessuna agenzia educativa, formale o informale, interviene. Solitamente la morte non viene vista come opportunità di riflessione per la scuola poiché si ritiene un argomento di competenza della famiglia o, comunque, riguardante altre agenzie formative. Quando nella scuola si affrontano tali tematiche nella maggior parte dei casi ciò viene lasciato alla libera iniziativa e alle modalità spontanee degli insegnanti (Sicurelli, 1982). È il caso, invece, che gli insegnanti affrontino, prima di tutto con se stessi e poi con gli studenti, temi così delicati ma così decisivi per la vita di ciascuno.

Anche nell'affollato panorama educativo extrascolastico la morte è un tema taciuto. Si tratta infatti di una dimensione educativa trascurata sia dalla famiglia sia dalle agenzie dell'educazione non formale. I genitori, come nell'esempio sopra riportato, tendono ad evitare l'argomento, sovente in modo inconsapevole, ma alle volte con precisa intenzionalità. Si ritiene di dover schivare tematiche così delicate e complesse, perché ci si considera inadeguati o perché li si reputa inop-

portuni ai bambini, come ha sostenuto la mamma di Rebecca. Anche le agenzie educative afferenti al mondo associativo tendono a trascurare l'argomento. Sia le associazioni incentrate esplicitamente sulle categorie di intenzionalità e progettualità, distintive di ogni intervento che voglia caratterizzarsi come educativo in senso proprio (Milani, 2000), sia quelle che operano in maniera più implicitamente educativa, senza una particolare dimensione progettuale, non presidiano lo spazio educativo definito dalle tematiche connesse alla morte.

4. Distrarre dalla morte

Questo disinteresse e questa rimozione, della cultura occidentale in generale e del mondo educativo in particolare, nei confronti del tema è ascrivibile ad una tendenza più generale della società contemporanea. L'odierna società cerca di evitare le tematiche connesse alla morte perché tende a eludere dal dominio pubblico gli aspetti negativi e spiacevoli della vita, relegandoli nell'intimità e considerandoli patologici. Per sfuggire da questi aspetti ineliminabili della vita, l'uomo, e l'uomo occidentale contemporaneo in special modo, ha volto lo sguardo altrove, verso il diletto e il diversivo. Distrazione e divertimento sono etimologicamente collegati da quella comune particella «di»: *distrahere* e *devertere* significano rispettivamente il tirare lontano e il volgere altrove. È significativo che i prefissi *dis* e *de* indichino allontanamento e separazione, proprio ad alludere il senso di distogliere l'attenzione e volgerla in direzione opposta. Questa società si configura pertanto come una società del divertimento, inteso come distrazione e assopimento, piaceri surrogati e palliativi. Già Pascal, d'altra parte, notava come «gli uomini, non avendo potuto guarire la morte, la miseria, l'ignoranza, hanno risolto, per viver felici, di non pensarci» (1670, n. 166). Il *divertissement* di Pascal consiste proprio nell'allontanare e dimenticare i problemi della vita e si sostanzia in ogni attività e pensiero che conduce l'uomo lontano da se stesso, dalla propria interiorità e, in definitiva, dal pensiero della propria mortalità. Divertirsi è divenuto un dovere che occupa l'intera esistenza: il tempo libero è diventato una vera e propria occupazione, perdendo così la dimensione dell'invenzione, dell'avventura e del rischio. Tale accezione di divertimento uccide la creatività, esalta la ripetizione e mortifica l'intelligenza (Bencivenga, 1995). L'uomo contemporaneo passa senza tregua da un piacere all'altro, rimanendo continuamente deluso, ma sopperendo a questo disinganno con l'immensa varietà dei piaceri. Spesso senza nemmeno avere il tempo di stancarsi dei piaceri stessi, poiché vi si sofferma troppo poco, non avendo così la possibilità di riflettere sull'incapacità di rendere veramente felici.

Viceversa la società della distrazione ha imposto non solo il dovere di divertirsi ma anche quello di essere felici, ovvero «l'ideologia propria degli ultimi cin-

quant'anni che tende a considerare ogni cosa unicamente nell'ottica del piacevole o dello spiacevole, un consegnarsi all'euforia che relega nella vergogna e nello scontento tutti coloro che non la condividono» (Bruckner, 2000, p. 12). Questa ideologia euforica rifiuta la sofferenza e il disagio e impone la massima per cui «oggi è immorale non essere felici» (Bruckner, 2000, p. 48). La conseguenza di tale sentenza è il dovere di evitare ogni pensiero inerente la morte e la mortalità. Con ciò viene espunta qualsiasi riflessione sulla costitutiva caducità, incompiutezza, incapacità e vulnerabilità umana. Ogni forma di debolezza, dolore e fragilità vengono considerate fonte di infelicità e, pertanto, da abolire.

In conseguenza di questa impostazione, la cultura contemporanea educa fondamentalmente a «distrarsi» dai sentimenti della morte e del lutto. In questa prospettiva l'educazione alla morte si limita a invitare a non pensarci, attraverso rassicurazioni e gratificazioni. L'apprendimento dei modi per non pensare alla morte, eliminando o sostituendo i sentimenti ad essa connessi, avviene principalmente guidando il pensiero dei bambini in altre direzioni, in sostanza fornendo loro stimoli alternativi atti a distrarli e sostituendo i pensieri legati alla morte con altri sentimenti positivi (Campione, pp. 7-13). Questa impostazione educativa, incentrata sulla distrazione, induce i bambini a non affrontare la realtà della morte, poiché la considera inconcepibile o insopportabile, e li persuade ad attuare l'unica difesa possibile: distrarne il pensiero per tenere lontano i sentimenti connessi, paura, angoscia e desiderio.

Occultare la morte ha però una principale controindicazione: ne accentua gli aspetti traumatici quando inevitabilmente si è costretti a viverne l'esperienza. Evitare la realtà e la verità della morte presenta numerosi rischi, come ha mostrato ampiamente la ricerca psicologica, connessi per esempio a sviluppi disfunzionali dell'affettività o a forme inadeguate di credenze e cognizioni (Lieberman, Compton, Van Horn, Ghosh Ippen, 2003).

Trattandosi «di un terrore fondamentale per l'umano», affinché non vaghi «nomade nel limbo della dimensione fantasmatica» e non divenga un elemento «difficilmente gestibile nella solitudine solipsistica», la morte deve essere affrontata in termini educativi (Testoni, Tranquilli, Salghetti, Marini, Legrenzi, 2005). L'educazione alla morte deve essere tematizzata a casa e a scuola e non lasciata agli interventi dei singoli attori appartenenti all'ambito dell'educazione informale. È stata infatti indicata da più parti come necessaria al costituirsi di una salute mentale stabile nei giovani adulti: previene comportamenti a rischio, obbligando ad un serio esame di realtà (Mantegazza, 2004; Testoni, 2007). Fa specie notare come la proclamazione dell'importanza dell'educazione alla morte faccia il paio con la constatazione della sua effettiva assenza, come se i latori della sua necessità fossero inascoltati da chi dovrebbe mettere in pratica tali indicazioni.

5. Intermezzo: Mattia e il pesciolino rosso

Un secondo racconto può aiutare a introdurre una serie di nuove questioni inerenti il tema della morte in connessione con le pratiche educative. Questa vicenda permetterà di cogliere la complessità della questione, non riducendo l'educazione alla morte alla dicotomia rimuovere o affrontare. Consentirà infatti di afferrare il nesso della morte con la caducità dell'esistenza, il senso del limite e il valore della responsabilità quali principi e finalità dell'educazione.

Mattia ha quattro anni, è un bambino vivace ed intelligente, ama gli animali e nutre molte curiosità nei loro confronti. Un giorno la nonna Clara lo porta con sé a fare pulizia nella scuola dell'infanzia in cui lavora la mamma. Quel giorno il bambino si è già mostrato particolarmente dispettoso e appena arrivato nel cortile della scuola, con la nonna distratta a chiacchierare, scavalca la finestra e si dirige nell'aula dove c'è un piccolo acquario con due pesciolini rossi. Ne prende uno in mano e, stringendo il pugno, chiama la nonna. Giunta nell'aula, Clara si accorge subito che il pesciolino è stato ucciso dal nipote, perciò lo sgrida severamente. Ritornati a casa, spiega l'accaduto alla mamma del bambino che prontamente lo sgrida chiedendogli spiegazioni di quanto accaduto. Anche il padre la sera a cena, venuto a conoscenza del fatto, riprende il figlio senza indulgenza alcuna. La mamma-maestra decide di comprare un nuovo pesce rosso per la scuola, affinché i bambini non si accorgano della morte. La mattina seguente, prima che gli alunni siano arrivati a scuola, mette il nuovo pesce nell'acquario. Dopo alcune attente osservazioni e domande circospette, alle quali la maestra ha sempre risposto negando la sostituzione del pesciolino, gli allievi si sono convinti del fatto che nulla è cambiato nel loro acquario.

Dopo due giorni, il papà e la mamma di Mattia vedono il loro figlio triste e pensieroso e attribuiscono questo suo stato d'animo al senso di colpa per aver ucciso il pesce rosso. Decidono perciò di intervenire in due modi. In primo luogo comprano un pesce rosso a Mattia, da tenere a casa e prendersene cura. In seconda istanza modificano la versione degli eventi: raccontano al figlio che il pesce da lui preso in mano, in realtà, non è morto, è stato portato dal veterinario che è riuscito a salvarlo. Così comprano un altro pesce, simile a quello deceduto, lo mostrano a Mattia spiegandogli che il giorno dopo la mamma lo avrebbe riportato a scuola, per la felicità dei suoi alunni.

6. Il senso dell'educazione alla morte

Il racconto di questo episodio consente di considerare alcune questioni connesse all'educazione alla morte, tali da allargare il campo della riflessione. Tralasciando la rimozione, ovvero il tentativo della mamma-maestra di occultare la morte agli alunni, può essere utile soffermarsi su un altro aspetto: il nesso tra morte, caducità ontologica e senso del limite. Questo pensiero verrà sviluppato nel successivo paragrafo, in questo è sufficiente inquadrare la pedagogia della morte in un contesto formativo esistenziale, giustapponendolo agli interventi tanatologici professionali di tipo emergenziale. In seconda battuta ci si avvicinerà

al nocciolo della questione introducendo il discorso sui motivi e il senso di tale educazione alla morte, esplorandone due, il rapporto con la resilienza e la questione della ricerca del senso, e lasciando al successivo paragrafo la parte relativa al limite e alla finitezza umana.

Di fronte alla morte molte sono le azioni, e in particolare le azioni educative, che si possono adottare. Sono state efficacemente sintetizzate con alcuni predicati: accettare, esperire, preparare, accompagnare, salutare, celebrare, narrare, tacere (Mantegazza, 2004, pp. 126-162). Questa varietà di possibili azioni, declinabile in vari modi, può essere messe in pratica sia come risposta a situazioni emergenziali sia come strategie educative di ordine esistenziale, ovvero con finalità precipuamente preventive. Da un lato infatti si tratta di dover, alle volte, attivare azioni educative di carattere emergenziale, in seguito all'affiorare di un evento più o meno traumatico che coinvolge l'educando. Sono indirizzate all'elaborazione del lutto e alla sopportazione del dolore oppure dedicate alle questioni bioetiche di fine vita: sono gli interventi professionali in ambito tanatologico, sia psicologici che pedagogici (Vendramini, 2007). L'educatore può svolgere, nei confronti dei malati e dei morenti, uno specifico lavoro di accompagnamento, di presa in cura e di assistenza. Cura e assistenza che, proprio poiché indirizzate a una persona capace di relazione e da considerarsi ancora nella sua integralità, non devono essere rivolte esclusivamente al corpo ma riguardare tutte le dimensioni, da quella relazionale a quella affettiva, da quella cognitiva a quella etico-religiosa. In altri termini, il malato non abbisogna solamente di interventi terapeutici ma anche di conforto e confronto, di supporto relazionale ed affettivo (Zago, 2011, pp. 49-50). Seppur di grande importanza, siamo persuasi che non si possa ridurre l'educazione alla morte a queste pratiche educative in ambito tanatologico.

Accanto, e non in contrapposizione, ad esse riteniamo esserci un senso esistenziale dell'educazione alla morte. Un'azione indirizzata alla formazione dell'uomo, ovvero al dare forma all'educando, che si configura pertanto come preventiva e abituale, comunque non emergenziale. Tale educazione non va concepita come riparatoria, ovvero attuata in seguito alla morte di una persona cara, ma deve giocare d'anticipo attraverso la sua tematizzazione nei progetti educativi. Preparare alla morte, da questo punto di vista, significa condividere con l'educando lo spiazzamento e la paura, ritrovandosi nella medesima situazione di creaturalità, di esposizione e di nudità di fronte all'evento morte; sottrarre la morte alla mera e cruda materialità; infine percepirne la presenza potenziale in ogni giornata. L'anticipazione della morte, la condivisione dello spiazzamento e l'addolcimento delle narrazioni sono tre principi decisivi dell'educazione alla morte intesa in senso esistenziale (Mantegazza, 2004, p. 137).

Il rischio che oggi corre la *death education* consiste in due opposti estremi: da un lato la deriva tecnicista, dall'altro quella intimista. Nella prima accezione educare alla morte significa trasmettere principalmente tecniche, mostrando indifferenza verso gli orizzonti di senso nelle quali queste si collocano. Nella seconda si tematizza la storia personale dell'educando, sollecitandone le dimensioni intime, «sfiorando la psicoterapia ma senza tematizzare il reale cambiamento educativo e soprattutto senza interrogare lo sfondo sociale nel quale si colloca» (Mantegazza, 2004, p. 125). Tra una tecnica senza orizzonte di senso e una soggettività senza possibilità di incidere sulla realtà e socialità, l'educazione alla morte dovrebbe caratterizzarsi, a nostro avviso, come ricerca di senso ma di un senso capace di insinuarsi nel reale. In questa sede si intende sostenere l'importanza di azioni educative preventive e non emergenziali riguardanti la morte, che sappiano introdurre gradualmente l'educando a tale problema e mistero. I principi e i sensi di tale proposta vanno ricercati in tre elementi: il nesso con la resilienza, la questione della ricerca di senso e, aspetto sul quale ci si soffermerà maggiormente, la tematica della caducità e del limite. Si intende sostenere cioè che le ragioni per le quali la morte non deve essere rimossa, ma viceversa dovrebbe essere oggetto di interventi educativi non solo di tipo emergenziale e riparatorio, sono in primo luogo proprio questi tre elementi.

Per quanto riguarda il primo collegamento, è opportuno precisare che con resilienza si intende la capacità di saper trovare le modalità migliori per fronteggiare le crisi, tali da non lasciarsi travolgere dagli eventi, anche in condizioni di estrema difficoltà, per riuscire a mantenere integre le proprie risorse interiori. Un'educazione alla morte preventiva dovrebbe consentire di formare quelle risorse personali decisive ad affrontare i futuri eventi traumatici: credenze di autoefficacia, *locus of control* interno e capacità di far fronte a situazioni problematiche (*coping*). L'educazione alla morte dovrebbe permettere di indirizzare gli studenti verso quegli strumenti che possono aiutarli a sviluppare la competenza della resilienza utile a curare le ferite senza negarle, a trarre ricchezza dai propri fallimenti, ad accettare la propria finitudine senza farne un dramma, a promuovere un atteggiamento proattivo nei confronti della vita. In questa prospettiva il senso e il valore dell'educazione alla morte intesa nell'accezione esistenziale e formativa vanno individuati nella possibilità di educare i sentimenti della morte per poterli gestire e superare utilizzandoli come fattori di crescita personale e sociale.

Per quanto concerne la seconda questione, siamo persuasi che, se deve essere di aiuto alla ricerca di senso, l'educazione non può esulare dall'aiutare la ricerca di un orizzonte di significato inerente la morte. La pedagogia della morte dovrebbe costituire un allargamento di senso tale da permettere, da un lato, di potenziare tecniche educative circa l'elaborazione del lutto e il congedo e dall'altro di portare la riflessione sulla morte ad una dimensione sociale (Mantegazza, 2004,

p. 126). Educare alla morte significa prima di tutto rendere e rendersi coscienti della sua presenza ed imparare ad accettarla. In una società in cui sembra che i bambini e i ragazzi non possano essere educati agli aspetti negativi della vita, l'educazione alla morte si contrappone a questa tendenza. In secondo luogo educare i bambini alla morte è educare al grande mistero della vita, al fatto che alcune risposte non ci sono, «che ai misteri non si viene iniziati per svelarli, ma per continuare a desiderare che siano svelati» (Campione, 2012, p. 78). Significa, in definitiva, non fornire risposte sul senso della morte, ma stimolare la domanda e la ricerca della risposta e del senso della morte stessa. Ciò si traduce nel mostrare l'universalità e l'irreversibilità della morte, anche intesa come morte biologica, ma al contempo indicare il mistero sempre aperto, proprio come fanno i genitori di Gastone, nella pagina conclusiva del racconto dedicato al tema della morte (Laubier, Aubinais, Boulet & Proteaux, 2006).

Nella storia Gastone, in risposta alle sue curiose e impertinenti domande, apprende che quando si muore è per sempre, che tutto ciò che vive muore, che ogni persona lascia la sua traccia e che ogni vita è unica, che i morti non vengono dimenticati e li si continua ad amare, che nessuno sa cosa ci sia dopo la morte e perciò essa rappresenta un grande mistero. Sul finale domanda ai genitori se sia vero che la nonna un giorno ritroverà il nonno morto, così come gli è stato detto dalla nonna stessa. Il padre esprime scetticismo sostenendo che, a parere suo, dopo la morte non c'è nulla, la madre invece mostra speranza, rispondendo di credere che dopo la morte vi sia qualcosa e che grazie alla fede in Dio «la vita sia più forte della morte» (Laubier, Aubinais, Boulet & Proteaux, 2006, p. 100). L'interesse della risposta dei due genitori, in una prospettiva di *death philosophy for children*, sta proprio nella capacità di lasciare aperta la domanda, di abitare la domanda. Abitare la domanda in educazione significa non avere fretta di irrigidire i saperi in risposte definitive, bensì dedicare spazi e tempi distesi alla riflessione aperta sul senso e sui significati. Una riflessione comunitaria e dialogica, anche a partire dalle narrazioni, che si lascia pervadere dai grandi ed eterni interrogativi della filosofia (Calliero & Galvagno, 2010). Occorre allora che gli interrogativi esistenziali dei bambini e dei ragazzi trovino ospitalità all'interno del processo di insegnamento/apprendimento, non semplicemente fornendo loro qualche risposta ma lasciando aperta la domanda, mostrando come alcuni interrogativi non abbiano soluzione. Da questo punto di vista, l'uccisione da parte di Mattia del pesciolino rosso avrebbe potuto essere un'interessante occasione per stimolare domande sulla morte e per esplorare la ricerca di senso inevitabilmente connessa a tale questione. In questo caso i genitori di Mattia nemmeno hanno fornito risposte definitive, ma hanno addirittura preferito prevenire la domanda e chiudere ogni sua possibilità.

7. L'educazione alla morte come educazione al limite

Il terzo elemento sul quale ci si intende soffermare più diffusamente riguarda il nesso tra la morte e la caducità e, di conseguenza, tra l'educazione alla morte e l'educazione al limite. Connesso a questo legame emergerà la questione dell'educazione alla responsabilità, come per altro indicato dal racconto introduttivo a questa seconda parte.

La caducità ontologico-esistenziale può essere considerata la cifra dell'umanità, ossia ciò che rende l'uomo tale. Pertanto non deve essere negata o subita come fonte di disagio e malessere psicologico ed esistenziale. La costitutiva e ineliminabile limitatezza umana non deve condurre ad una vita rassegnata di sopportazione dell'inevitabile limite, ma deve, grazie all'educazione, essere la fonte della felicità umana, una felicità che parta proprio dalla riabilitazione della fragilità umana (Mariani, 2012, cap. 10). È possibile, siamo persuasi, educare i bambini a vivere bene a partire dalla fragilità propria di ciascuno. Educare alla morte significa infatti, in primo luogo, condividere lo spiazzamento e la paura, ritrovarsi nella medesima situazione di costitutiva finitudine e debolezza umana. Implica, in secondo luogo, sottrarre la morte alla sua cruda materialità. Preparare alla morte vuol dire, infine, sentirne la presenza potenziale in ogni nostra giornata sotto il segno della comune e sostanziale precarietà umana. In questi termini, l'educazione alla morte si configura più propriamente come educazione alla mortalità e rappresenta un elemento imprescindibile all'interno del più vasto ambito dell'educazione alla sofferenza e alla caducità umana. L'educazione alla morte deve in sintesi condurre ognuno all'«intendimento giudizioso dei limiti dell'uomo» (Gadamer, 1960¹³, p. 413).

La mortalità dell'essere umano rappresenta icasticamente la sua costitutiva fragilità. Con fragilità, in questa sede, si intende quell'ineliminabile possibilità di andare incontro a punti di rottura e discontinuità. L'uomo è fragile in quanto caduco, delicato e pericolante. La fragilità come caducità rinvia ad una dimensione ontologico-esistenziale, la gettatezza e l'essere-per-la-morte heideggeriani, e genera un disagio esistenziale che è bene non eliminare, perché costituisce la «tensione all'ulteriorità che è la cifra dell'umanità» (Mariani, 2009, p. 73). Per Heidegger, la morte non significa per l'uomo (l'Esserci, in termini heideggeriani) un essere alla fine bensì un essere per la fine, non è la realizzazione della morte ma una possibilità: «la morte è la possibilità più propria dell'Esserci. L'essere per essa apre all'Esserci il poter-essere più proprio, nel quale ne va pienamente dell'essere dell'Esserci» (Heidegger, 1927¹¹, p. 320). Intesa come incompiutezza, la fragilità è definita da una dimensione evolutiva, fisica e psicologica e pertanto si configura come delicatezza. Fa riferimento ai momenti di passaggio, di crisi e di trasformazione della vita di ciascuno, rendendo così l'uomo bisognoso di reciproche cure

e indicando la possibilità di accesso all'ulteriorità. La fragilità, infine, concepita come incapacità «possiede un significato che è etico-morale» ed indica lo iato tra la volontà e la possibilità (Mariani, 2009, p. 73). In questa triplice declinazione la fragilità si oppone alla vulnerabilità, con la quale si intende la possibilità di essere feriti e segnati a causa di forze esterne all'individuo e che pertanto non può controllare. Emblematica rappresentazione della vulnerabilità nella società contemporanea è la precarietà che, dapprima economica-lavorativa, investe i vari livelli dell'esistenza.

La fragilità, così intesa, rinvia alla nozione di limite. La consapevolezza della propria costitutiva debolezza e limitatezza, infatti, coincide con la capacità di accettare che non tutto è controllabile, dominabile, manipolabile o annullabile a piacere. Con ciò non si intende invitare ad una «rassegnata resa ai limiti», bensì suggerire la possibilità di procedere oltre mantenendo però ferma la nozione di limite. È fruttuoso accettare il limite, riconoscendolo come l'ineliminabile che dischiude le esperienze autentiche nel mondo: «l'autentica esperienza è quella in cui l'uomo diventa cosciente della propria finitezza» (Gadamer, 1960, p. 413). Comprando un nuovo pesce rosso e raccontando a Mattia di non aver ucciso l'animale, salvato dal veterinario, i genitori non aiutano il bambino a maturare un senso del limite, ad accettare la morte come elemento di demarcazione e significazione della vita stessa. Non si intende proporre come unico orizzonte possibile la resa o l'accettazione del limite, alle volte anzi può essere proficuo resistere, nella direzione di un'ulteriorità nobilitante. È chiaro che i limiti tra resa, accettazione e resistenza «non si possono determinare sul piano dei principi» (Bonhoeffer, 1970, p. 289; Mariani, 2012, cap. 10). Queste tre possibilità devono essere presenti e assunte di volta in volta con discrezione, ovvero con la capacità di discernere le circostanze e assumere decisioni appropriate. In questa prospettiva, pertanto, si intende recuperare il senso e il valore del limite, concepito come consapevolezza della propria fragilità. Quest'ultima è infatti caratterizzata da un'ambivalenza che si configura come costitutiva dell'umanità: da un lato il legame con l'esistenza e con il mondo, dall'altro l'anelito verso l'ulteriorità e il desiderio di superamento.

La morte, in quanto emblema della fragilità umana, «si rivela come quell'apparente «al di fuori» della vita che in verità è un «al di dentro» di essa e plasma ogni momento di questo «al di dentro» come noi lo «conosciamo» (Simmel, 1918, p. 85). Questo è precisamente quanto non viene perseguito dai genitori di Mattia, che si preoccupano in primo luogo di tenere ben al di fuori la morte dalla vita del proprio figlio. Affinché si accolga l'intima interconnessione tra la vita e la morte, occorre superare l'equivoca scissione e contrapposizione tra le due, rendendo l'una la trama dell'altra e non uno specchio distorto (Malavasi, 1985). A questo proposito è stata suggerita, da Pierluigi Malavasi, un'interessante distinzione tra vita mortale e morte vitale. Con la prima espressione si

intende l'esistenza non consapevole della morte, con la seconda l'accettazione da parte dell'uomo della propria condizione, della propria finitudine e a partire da questo si progetta nell'autenticità esistenziale. La morte vitale sta alla base della consapevolezza dell'essere-per-la-morte ed è assunta come elemento vitale, come possibilità più propria e costitutiva dell'essere umano (Malavasi, 1985). Se la morte diviene «principio di comprensione del mondo», allora ciò la costituisce «come problema tipicamente pedagogico» (Erbetta, 2000, p. 78). Diventa cioè l'elemento ineliminabile di ogni percorso educativo che voglia fondarsi sull'essere dell'uomo, in senso heideggeriano, e sulla sua possibilità di intervenire nel mondo. Per converso, una pedagogia che «come teoria della cultura che di sé sa dirsi «comprensione della morte»» si configura propriamente come «disvelamento dialettico di limite e ulteriorità» (Erbetta, 2000, pp. 91-92; Erbetta, 1983, pp. 135-153). In questa prospettiva il discorso pedagogico non può esimersi dall'affrontare la questione del limite dell'uomo e, al contempo, l'anelito da coltivare negli educandi verso l'ulteriorità.

8. Il limite e la responsabilità

Con responsabilità intendiamo la capacità di rispondere dei propri comportamenti, rendendone ragione e accettandone le conseguenze. Da questo punto di vista la responsabilità si situa nel contesto sociale e relazionale in cui si può legittimamente richiedere di fornire ragioni delle nostre azioni. Si tratta dunque di una nozione di responsabilità inerente questioni individuali delle persone o relative alla sfera delle loro relazioni più dirette o all'area delle condotte pubbliche.

L'etica della responsabilità agisce tenendo sempre presenti le conseguenze del suo agire: è proprio guardando a tali conseguenze che l'uomo deve agire. Un approccio incentrato sulla nozione di responsabilità rinvia alla centralità per l'uomo della vita sociale, in cui le conseguenze possibili delle proprie azioni vanno accuratamente valutate. Rinunciando ad affrontare le questioni etiche legate alle teorie deontologiche in contrapposizione a quelle consequenzialiste e il dibattito intorno alla felicità in connessione con la morale, in questa sede interessa sottolineare come alla responsabilità siano intimamente connesse alcune questioni educative di primaria importanza.

In primo luogo, educare alla responsabilità significa, banalmente, innescare un processo di apprendimento che conduca attraverso il sapere a diventare più responsabili. Si intende sottolineare il fatto che non si tratta di un'attività centrata in primo luogo sul discente e conseguentemente sull'oggetto di apprendimento. Viceversa riteniamo che al centro debba esserci quel processo sociale che è l'educazione. Da questo punto di vista, apprendere è dunque acquisire la

capacità di comportarsi attivamente per la costruzione della propria cultura e insieme della propria esistenza personale e professionale. La responsabilità, in questa prospettiva, deriva dal sapere e non solo dalla propria coscienza, ma da un sapere che si costruisce e sviluppa attraverso l'autonomia responsabile del soggetto che apprende.

Le sfumature connesse al termine responsabilità hanno in qualche misura un fondamento metafisico, ossia si situano nel cuore dell'educabilità umana, intesa come prerogativa propria ed esclusiva della persona umana. Gli uomini, a differenza degli animali, hanno cioè bisogno di essere educati per acquisire quella pienezza di umanità che li caratterizza in quanto tali. Si tratta della capacità di conoscere in modo autonomo e critico e quella di compiere scelte libere e responsabili, elaborando un progetto di vita consapevole all'interno del quale stabilire i confini entro cui assumere le proprie responsabilità. Nel divenire se stesso, nel conquistare un'identità personale, il soggetto in formazione compie delle scelte, prendendo così «posizione nei confronti di se stesso, degli altri e del mondo», e si definisce come «soggetto di responsabilità» (Nosari, 2002, pp. 81, 83).

La nozione di responsabilità è, inoltre, posta a fondamento dell'autonomia del soggetto e, conseguentemente, dell'imputabilità morale e giuridica dei suoi comportamenti. In questa concezione ciò che viene messo in discussione è il concetto di dipendenza. Analogamente al mondo lavorativo, la funzione educativa è rimasta trasmissiva e autoritaria, incapace di stimolare e sviluppare l'autonomia e la responsabilità dei soggetti. Viceversa l'educazione dovrebbe proporsi come finalità l'acquisizione di autonomia, di giudizio e di azione, del soggetto, affinché egli possa divenire un cittadino responsabile capace di agire criticamente e con consapevolezza delle conseguenze. Senza chiamare in causa Hans Jonas, è evidente come la dimensione del futuro, di sé e della società, si salda strettamente alla questione della responsabilità.

La responsabilità è infine, in termini educativi, connessa alla nozione di limite. L'educando può formarsi una corretta nozione di responsabilità, verso di sé, gli altri e il mondo, solo se abituato sin da piccolo ad avere coscienza dei limiti, soggettivi e oggettivi, propri, altrui e del mondo. Un'educazione che si configura come eccesso di cura si sostanzia in adulti che si preoccupano, spesso eccessivamente, di preservare i minori dai pericoli e dagli aspetti spiacevoli e dolorosi della vita. Il rischio opposto consiste nell'assenza di preoccupazione e di intervento educativo, ovvero nel completo *laissez-faire*. Entrambi gli estremi, l'eccesso e il difetto, contribuiscono a formare soggetti inconsapevoli dei propri limiti e di quella caducità ontologica ed esistenziale a cui in precedenza si è fatto riferimento. La coscienza della finitudine è dunque da considerarsi in prima di tutto come possibilità dell'agire (Malavasi, 1985, p. 103) e nello specifico di un agire responsabile.

L'irripetibilità esistenziale e l'irreversibilità nell'orizzonte mortale dell'uomo, nucleo della costitutiva limitatezza e fragilità umana, permettono di conseguire una maggiore consapevolezza e responsabilità (Bertolini, 1983², p. 229). Non poter tornare indietro dovrebbe suggerire «la preziosità e la irripetibilità di ciascun momento dell'esistenza», insinuando nell'educando il senso della responsabilità delle proprie azioni (Malavasi, 1985, p. 106). Proprio questo è quanto hanno mancato i genitori di Mattia, proponendo indirettamente al bambino l'idea dell'irresponsabilità delle proprie azioni. Convincendolo di non aver dato la morte al pesce hanno commesso almeno tre errori educativi. In primo luogo non hanno fornito un limite alle azioni del bambino, cifra nella costitutiva limitatezza umana e risposta al bisogno di confini e contenimento proprio di ciascun soggetto. Così hanno contribuito a stimolare nel loro figlio la convinzione che limiti alle proprie azioni non ci sono, convinzione pericolosamente connessa ad un'idea di libertà illimitata. In secondo luogo Mattia ha perso l'occasione, costituita da quanto accaduto, di comprendere che la morte è possibile e che costituisce il limite ultimo e irreversibile di ogni essere vivente. Il bambino, infine, non ha potuto riflettere sulla responsabilità delle proprie azioni nel mondo e non ha compreso che dare la morte è più semplice di quanto potesse ritenere.

9. Riferimenti bibliografici

- Ariès, P. (1975). *Storia della morte in Occidente. Dal Medioevo ai giorni nostri*. Milano: Rizzoli.
- Ariès, P. (1977). *L'uomo e la morte dal medioevo a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Bencivenga, E. (1995). *Giocare per forza. Critica della società del divertimento*. Milano: Mondadori.
- Bertolini, P. (1983²). *Pedagogia e scienze umane*. Bologna: CLUEB.
- Bonhoeffer, D. (1970). *Resistenza e resa. 1943-45*. Brescia: Queriniana.
- Bruckner, P. (2000). *L'euforia perpetua. Il dovere di essere felici*. Milano: Garzanti.
- Calliero, C., & Galvagno, A. (2010). *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*. Perugia: Morlacchi.
- De Laubier, M., Aubinais, M., Boulet, G., & Proteaux, C. (2006). *Gastone, il bambino che non smetteva di fare domande*. Bergamo: Larus.
- Elias, N. (1982). *La solitudine del morente*. Bologna: Il Mulino.
- Erbetta, A. (1983). *La pedagogia come teoria della cultura*. Milano: Marzorati.
- Erbetta, A. (2000). *La cosa che muore*. Torino: Thélème.
- Fuchs, W. (1969). *Le immagini della morte nella società moderna. Sopravvivenze arcaiche e influenze attuali*. Torino: Einaudi.

- Gadamer, H. G. (1960). *Verità e Metodo*. Milano: Bompiani.
- Gorer, G. (2005). La pornografia della morte. *Tanatologia storica*, 1, 22-26 (trad. it. di G. Sensi).
- Heidegger, M. (1927¹¹). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Huntington, R., & Metcalf, P. (1979). *Celebrazione della morte. Antropologia dei rituali funerari*. Bologna: Il Mulino.
- Jankélévitch, V. (1994). *Pensare la morte?* Milano: Raffaello Cortina.
- Lieberman, A. F., Compton, N. C., Van Horn, P., & Ghosh Ippen, C. (2003). *Il lutto infantile. La perdita di un genitore nei primi anni di vita*. Bologna: Il Mulino.
- Mainardi, D. (2002). *L'animale irrazionale. L'uomo, la natura e i limiti della ragione*. Milano: Mondadori.
- Malavasi, P. (1985). *Per una pedagogia della morte*. Bologna: Capelli editore.
- Mantegazza, R. (2004). *Pedagogia della morte: l'esperienza del morire e l'educazione al congedo*. Troina: Città aperta.
- Mariani, A. M. (2009). Una forte fragilità. Una fragile felicità. In Mariani, A. M. (Ed.), *Fragilità. Sguardi interdisciplinari* (pp. 61-114). Milano: Unicopli.
- Mariani, A. M. (2012). *Dal punto di vista dell'educazione*. Torino: SEI.
- Milani, L. (2000). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Nosari, S. (2002). *L'educabilità*. Brescia: La Scuola.
- Pascal, B. (1670). *Pensieri*. Torino: Einaudi.
- Sicurelli, R. (1982). Il bambino e la morte: un problema educativo. *Neuropsichiatria Infantile*, 225, 763-772.
- Simmel, G. (1918). *Intuizione della vita. Quattro capitoli metafisici*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Testoni, I. (2007). *Autopsia filosofica. Il momento giusto per morire tra suicidio razionale ed eternità*. Milano: Apogeo.
- Testoni, I., Tranquilli, R., Salghetti, M., Marini, L., & Legrenzi, A. (2005). L'educazione alla morte come momento di incontro psico-socio-culturale tra scuola, famiglia e territorio. *Rivista di studi familiari. Fir – Famiglia Interdisciplinarità Ricerca*, 10(3), 312-322.
- Thomas, L. V. (1975). *Antropologia della morte*. Milano: Garzanti.
- Vendramini, M. T. (2007). *Oltre l'evento: la morte nella relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Vovelle, M. (1983). *La morte e l'Occidente. Dal 1330 ai giorni nostri*. Roma-Bari: Laterza.

Zago, G. (2011). L'educazione come professione di cura nel tempo del morire. In Testoni I., Di Lucia, D., & Sposito, L. (Ed.), *Ecce Homo – ma se questo è un uomo. Umanizzazione e deumanizzazione del dolore nel morire. Atti del Convegno Padova, 28-29 marzo 2010* (pp. 45-52). Padova: Padova University Press.

página intencionadamente en blanco

OTRAS PUBLICACIONES DE FAHRENHOUSE

www.fahrenheit.com

LIBROS

Herrán Gascón, A. de la. (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Salamanca: Fahrenheit.

Cagnolati, A. (Ed.). (2015). *The borders of Fantasia*. Salamanca: Fahrenheit.

Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., & Diestro Fernández, A. (Eds.). (2015). *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World*. Salamanca: Fahrenheit.

Cagnolati, A., & Hernández Huerta, J. L. (Eds.). (2015). *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas*. Salamanca: Fahrenheit.

Hernández Díaz, J. M. (Coord.). (2014). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: Fahrenheit.

Hernández Díaz, J. M. (Coord.); Hernández Huerta, J. L. (Ed.). (2014). *Historia y Presente de la Educación Ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano*. Salamanca: Fahrenheit.

Hernández Huerta, J. L. (Coord.). (2014). *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias*. Salamanca: Fahrenheit.

Hernández Huerta, J. L., Quintano Nieto, J., & Ortega Gaité, S. (Eds.). (2014). *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios*. Salamanca: Fahrenheit.

REVISTAS

Foro de Educación

(www.forodeeducacion.com)

Espacio, Tiempo y Educación

(www.espaciotiempoyeducacion.com)

El Futuro del Pasado

(www.elfuturodelpasado.com)

A lo largo de la historia se han ido consolidando una serie de ideas, enfoques, imágenes y costumbres que han contribuido, sin duda, a crear o consolidar un imaginario social y colectivo en torno a la muerte, a educar, en fin, de una forma u otra, en lo que la muerte representa y supone para las personas. A pesar de la innegable certeza de que la muerte forma parte de la propia vida, la aceptación de aquélla como algo connatural se convierte en una cuestión de enorme complejidad, especialmente en el mundo contemporáneo. A partir de estas consideraciones generales nace el proyecto de elaborar el presente libro que lleva por título *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte.*

Los once estudios que componen la obra colectiva que aquí se presenta, y que han sido redactados por profesionales de diversas procedencias (Brasil, España, Italia, y Portugal), constituyen un honesto esfuerzo encaminado a ampliar una línea de investigación poco cultivada hasta el momento: la reflexión en torno a la muerte, desde la perspectiva de su imbricación con tradiciones, ritos y costumbres históricas; de su representación en la literatura, textos y materiales escolares; y, en definitiva, de todo el proceso inherente a la construcción/deconstrucción del tabú de la muerte.

El lector tiene pues a su disposición una original aportación a partir de la cual se espera poder abrir nuevas vías de investigación, desde un enfoque de estudio histórico, filosófico y/o educativo, y que tengan en la muerte su *leitmotiv*, entendida siempre como algo consustancial al ser humano.