

Ikasleen begirada heriotzaren aurrean: Gizarte Hezkuntzako ikasleen ahotsak jasotzen

Maitane Picaza Gorrotxategi, Amaia Eiguren Munitis,
María Dosil Santamaria, Itsaso Biota Piñeiro
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Zenbait ikerketak erakutsi dute unibertsitateko gazteek heriotzaren aurrean beldurra eta antsietatea erakusten dutela. Horren arrazoi bat izan daiteke gure egungo gizarteak heriotza tabu moduan hartzea. Ikerketa honen helburu nagusia izan da Bilboko Hezkuntza Fakultateko (UPV/EHU) Gizarte Hezkuntzako 3. mailako ikasleen heriotzaren inguruko ahotsak eta gogoetak jasotzea hausnarketa sustatuz. Horretarako, teknika narratiboak erabili dira *La Sonrisa Etrusca* (Sampedro, 1985) liburuaren paragrafo batetik abiatuta. Emaitzek erakusten dute gazteek ez dutela inolako trebakuntzarik gaiaren inguruan, heriotza ez baita naturaltasunez lantzen, alor honetan emozioak kudeatzeko arazoak dituztela. Heriotzaren inguruko formakuntza pedagogikoa jasotzea ezinbestekoa da. Bereziki pertsonekin lan egingo duten profesionalentzat, gizarte-hezitzaileak horien artean.

GAKO-HITZAK: Heriotza · Hezkuntza · Unibertsitateko ikasleak · Tabua.

Death from university students perspective: collecting the voices of the students in Social Education Degree

Different studies have shown that young college students show fear and anxiety about death. One reason for this may be that our society of the day takes death as a taboo. The main objective of this research has been for 3rd year Social Education students of the Faculty of Education of Bilbao (UPV/EHU) to collect their voices and reflections on death in order to encourage reflection. For this purpose, narrative techniques have been used based on a paragraph from the book *La Sonrisa Etrusca/The Etruscan Smile* (Sampedro, 1985). The result shows that young people do not have any training on the subject, since death is not worked with naturally and in this field young people have problems in managing emotions. Therefore, it is imperative to receive pedagogical training on death. Especially for professionals who will work with people, including social educators.

KEY WORDS: Death · Education · College students · Taboo.

<https://doi.org/10.26876/uztaro.121.2022.4>

Jasotze-data: 2021-04-05 **Onartze-data:** 2021-06-28

Sarrera

Historikoki kultura guztiek erantzunen bat eman diote heriotzari; izan ere, heriotza gizartean jazotzen den gertakari berezia da, non kultura bakoitzak erritual desberdin bat atxikitzen dion (Patiño, Brand, & Uribe, 2016). Gure Mendebaldeko kulturen esaterako, euskal gizartean erlijio katolikoaren eraginpean heriotzak bere erritoak izan ditu mendeetan zehar. Kasu askotan gai tabu bilakatuz. Horrenbestez, kultura honetan heriotzak izan duen bilakaeran, gizartearen onarpenetik penalizaziora eboluzionatu du (Llorente, 2008)

Orobat heriotzaren ulerkera filosofikotik abiatuta uler dezakegu gurekin erlazioa duen gaitz bat balitz bezala, hau da, hiltzen den pertsonarentzat zerbait negatibo edo mintsua eta, ondorioz, guri ere mina sorrarazten diguna. Edota alderantziz, norbere buruarekin eta hiltzen den pertsonarekin zerikusirik ez duen zerbait balitz bezala, non heriotzari objektibotasunez begiratzen zaion pertsonen arazotik at, alegia. Bigarren ideia hori da Epicuroren Tesiak defendatzen duena «heriotza ez da guretzat ezer» lelopean (Schumacher, 2005). Beraz, gizakiok bizitza mantentzen saiatzen gara gauza guztien gaitetik (Fernandez, 2013). Dena den, argi dago heriotzak pertsonari bizitzeko gaitasuna kentzen diola eta, horrenbestez, baduela nolabaiteko konnotazio negatiboa (Nagel, 1981, in Schumacher, 2005). Hori horrela, zaila da heriotza prozesu natural bat balitz bezala hausnartzeko eta hitz egiteko espazioak bilatzea. Esaterako, heriotzaren gaia oso gutxitan jorratzen da hezkuntza formalean, baina prozesu horretan hezi eta horrek pertsonengan sortzen duena curriculum-eduki gisa sartu beharko litzateke (Guerra, Zeballos, Angulo, Goosdenovich, Borja & Campoverde, 2018). Hots, testuinguru horretan, hezkuntza esparru paregabea bilaka daiteke gaia lantzeko eta gizartearen imaginario sozialean heriotzak duen negatibotasuna leuntzeko bizitzeko prozesu natural bati bidea zabalduz. Are gehiago, heriotza presente izango duten lanbideak ikasten ari diren unibertsitateko ikasleekin, haien egokitzapen pertsonal, sozial eta profesionalari dagokionez (Colomo & Cívico, 2018).

1. Aurrekariak

Pertsona orok izango du bizitzan zehar heriotzarekin bere norgehiagoka, heriotza bera bizitzarekin inplizitua baitator (Angarita & De Castro, 2002; Garza, 2017). Baina kulturaren pisua jasotzen duen gertakaria izanik, heriotza gertakari mintsutzat hartzen da eta, ondorioz, ekiditeko jarrerak hartzen dira gaia tabu bihurtuz (Benloch, Vázquez, Boluda & García, 2015).

Horrenbestez, gizakiak heriotza bizitzeko prozesu bezala ulertuta ekidin edota ahaztu nahi badu, ez du jasoko heriotzaren kontzientziarik eta, ondorioz, ez du lortuko horren onespenean ezta ulerkuntzarik ere, eta bizi-proiektuarekiko hutsunea sorraraziko du (Jasper, 1967 in Angarita & De Castro, 2002). Alderantziz, heriotzaren eta existentziaren arteko erlazioa bilatzen bada, naturaltasunera eta hausnarketaren planora eramanez, gizakiak ulertu ahalko du bere bizi-proiektua eta horrela gertakari negatiboari aurre egin ahal izango die (Bermejo, 2005).

Gala, Lupiani, Raja, Guillen, Gonzáles, Villaverde eta Sanchez (2002) autoreek diotenez, iraganean heriotzaren aurrean jendeak zuen jarrera askoz ere errealistagoa zen eta egoera horren aurrean prestatzen ziren. Gaur egun, berriz, kontrako jarrera dugu, zerbait beldurgarri bezala ulertzen da eta horregatik heriotzaz hitz egitea saihesten dugu. Beraz, isiltasuna daukagu egoera hori bizitzeko erantzuna. Horrenbestez, nahiz eta heriotzaren inguruan hitz egiteak onurak izan ditzakeen gure bizi-proiektua ulertzeko orduan, heriotzaren kontzeptua historian zehar aldatzen joan den arren, gaur egun oraindik pertsonak ekiditen duten gaia da, antsietatea eta beldurra sorrarazten baititu (Uribe-Rodríguez *et al.*, 2008).

Limonero (1997) autorearen arabera, antsietatea agertzen da pertsonaren existentzia arriskuan jartzen denean, baina baita gaixotasun larri baten aurrean ere, maite dugunaren heriotza gertatzen denean edo heriotzaren berri dugunean. Barne-estimuluak ere antsietatea dakar, hala nola norberaren edo maite dugunaren heriotzaren inguruko pentsamenduak eta irudiak agertzen direnean. Egoera hauek sortzen dizkiguten emozioek eragina eduki dezakete norberaren osasunean. Beraz, antsietatea eta beldurra kudeatzen ikasteak osasuna hobetu dezake (Limonero, Tomás-Sábado & Gómez-Romero, 2003).

Zenbait ikerketak diote ikasleak heriotzaren beldur direla. Horrela, López (2016) autoreak unibertsitateko 825 ikaslerekin eginiko behaketa-ikerketan % 23 heriotzaren beldur zirela baieztatu zuen. Ildo beretik, heriotzaren agerpen eta kudeaketan antsietatea agertzen da. Ikerketa batzuek plazaratu duten bezala (Bayés, Limonero, Buendía, Burón & Enríquez, 1999; Uribe-Rodríguez *et al.*, 2008), antsietate-egoera sorrarazten duena ez da heriotza bera, heriotza heldu arte dagoen prozesua baizik. Adibide gisa, doluaren prozesua har daiteke, non Kubler-Ross & Kessler (2017) autoreen arabera bost fase dauden: (1) Ukapena, doluaren lehen etapa honek galeratik bizirik ateratzen laguntzen digu. Fase honetan, mundua zentzugabe eta abailgarri bihurtzen da. Bizitzak ez du zentzurik. Shock- eta ukazio-egoera agertzen da eta nork bere buruari galdetzen dio nola eta zergatik jarraitu aurrera. (2) Haserrea, sendatze-prozesuaren beharrezko etapa bat da, eutsi beharreko zerbait. Haserrearen indarrarekin egindako lotura beste ezer baino hobeto sentitzen da. Normalean gehiago dakigu haserrea ezabatzeari buruz sentitzeari buruz baino. Haserrea, beraz, maitasunaren intentsitatearen adierazle bihurtzen da. (3) Negoziazioa, denboran atzera egin nahi da, heriotza desagertu dadin. Errua, askotan, negoziazioaren kidea da. Horrenbestez, minarekin ere negoziatu daiteke, pertsonok galeraren mina ukatzeko edozer egiteko prest baikaude. Iraganean geratu ginen, minetik ateratzeko negoziazioetan. (4) Depresioa, negoziazioaren ondoren orainari erreparatzen diogu. Sentimendu hutsak agertzen dira, eta mina inoiz uste baino sakonago sartzen da bizitzan. Aldi depresibo honek betiko iraungo duela dirudi. Garrantzitsua da ulertzea depresio hori ez dela gaixotasun mentalaren seinale bat, galera handi baten erantzun egokia baizik. (5) Onarpena, askotan, «ondo» egotearen ideiarekin nahasten da, «ondo» edo «ondo egon gertatu denarekin». Hori ez da horrela. Pertsona gehienak ez dira ondo sentitzen edo ez daude ados gertatutako galerarekin. Fase hau maite den pertsona fisikoki joan dela eta egoera hori errealitate iraunkorra dela onartzean datza.

Faseek asteak, hilabeteak, orduak edo minutuak iraun dezakete, oso subjektiboak baitira. Horrenbestez, fase desberdinetan sartu eta irten daiteke, ibilbide ez-lineal batean, hau da, fase batean egon gaitzke, gero beste batean eta ondoren lehenengora itzuli.

Beraz, fase bakoitzak bere berezitasunak ditu eta horien ezagutzak lasaitasuna ekar dezake, kontzientzia hartzen baita heriotzaren prozesuarekiko eta momentuak sortzen dituen sentimenduekiko. Dena den, ulerkuntza hori baldintzatua egongo da jaso dugun hezkuntzarekin eta ondorioz heriotzaren aurrean daukagun jarrerarekin (Garza, 2017).

Zentzu horretan, zenbait autoreren aburuz (Cortina & Herranek, 2008; Guerra *et al.*, 2018; Rodriguez, Herran & Cortina, 2015), ez dago gure hezkuntza-sisteman heriotzaren inguruan lan egiteko ohiturarik. Esaterako, Gizarte Langile eta Gizarte Hezkuntzako graduetan 455 ikaslerekin ikerketa egin ondoren emaitzek agertu zuten % 80k ez zutela inoiz informaziorik jaso gai honen inguruan, eta horrez gain, % 60k formakuntzaren beharra azpimarratu zuten (Pedrero, 2012). Baina ikasleek formakuntza jasotzeko, lehenengo irakasleak formatu behar dira. Colomo eta Civicoren (2018) esanetan, hezkuntzaren arloan irakasleak (auto)formakuntza jaso behar du, gero maila guztietan ikuspuntu berritzaile batetik gaia lantzeko, bizitzarekin duen lotura goraiatuz. Hau da, irakasleak oinarri bat edukita, unibertsitateko curriculumen barruan ere espazioak sor daitezke gai hau lantzeko eta profesionalak izango direnek heriotzaren inguruko gaitasunak garatzeko (Colomo, Gabarda & Motos, 2018)

Horregatik, heriotza tabu bezala ikusi beharrean, ikuspuntu hezitzailearen aldeko korranteek gaia ume eta nerabeekin lantzea eskatzen dute. Hots, umeak eta nerabeak heriotzaren presentziatik aldentzen badira, ez dute dolu-prozesua naturaltasunez garatuko. Ondorioz, heriotzak sorrarazten dituen emozioak eta sentimenduak ez dira ondo kudeatzen eta ezkortasuna eta beldurra agertzen dira (Ramos-pla, Gairin & Camats, 2018).

Azken urteetan heriotzaren gaineko jarrerak ikertzeko lanak egin dira, non tresna desberdinak erabiliak izan diren, horien artean itaunketak, elkarrizketak, egunerokoak eta kasu-azterketa (Patiño, Brand & Uribe, 2016; Uribe-Rodríguez *et al.*, 2008), baina kontzeptuaren konplexutasunari dagokionez saila da ikerkuntza holistikoa jasotzea; izan ere, hainbat aldagai sartzen dira jokoan, hala nola pertsonen bizipenak, jokaerak, jasotako hezkuntza, kultura, erlijioa, etab. Colomok eta Cívicok (2018) diotenez, heriotza amaierako gertakari bezala aitortu beharrean, momentu hori ekidinez hezten da. Egoera horrek hezkuntzako profesionalak pedagogikoki gaiarekin formazio eskasa edo nulua izatea dakar.

Gizarte Hezkuntzaren lan-esparruen artean aurkitzen da heriotzaren kudeaketa ere. Hori dela eta, garrantzitsua da etorkizuneko profesionalak bilakatuko diren unibertsitateko ikasleek kontzeptuaren inguruan hausnartzeko espazioak sortzea dituzten ideia eta sentimenduak identifikatzeko eta horiek landuz etorkizuneko esku-hartze eraginkorrak ahalbidetzeko. Are gehiago pertsona nagusiekin lan egingo badute. Ildo horretatik abiatuta, Lagunak (2008) ezinbestekotzat jotzen du

heriotzaren pedagogia kontuan hartzea galerak kudeatzeko eta pertsona nagusia ez egotea dakarren mina partekatzeko.

Horrenbestez, ikerketa honen helburua izan da Gizarte Hezkuntzako ikasleen ahotsak jasotzea; heriotza kontzeptuaren inguruan dituzten gogoeta eta sentimenduak jaso ditugu, hausnarketa sustatu, etorkizunean gaiarekin lan egiteko orduan kontzientzia sortu eta tresna pertsonalak garatzeko.

2. Metodologia

2.1. Ikerketaren diseinua

Ikerketaren helburua lortzeko pertsonen hautematean oinarritutako metodologia kualitatibo eta fenomenologikoa erabili da, ikerketa-objektuaren ulerkuntza sakon eta holistikoa bermatuz (Murillo & Mena, 2006; Taylor & Bogdan, 1998; Tojar Hurtado, 2006) eta metodologiak eskatzen duen zorroztasun etikoa mantenduz betiere (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas & Rebolledo-Malpica, 2012).

2.1.1. Lagina

Ikerketaren laginari dagokionez, Bilboko Hezkuntza Fakultateko Gizarte Hezkuntza Gradu 3. mailako «Gizarte eta Hezkuntzako Esku-hartzea Pertsona Helduekin, Adinekoekin eta Mendekoekin» irakasgaiaren matrikulatutako ikasleek osatuta dago. Zehazki 57 ikasleren ahotsak jaso dira (% 68,42 neskek eta % 31,58 mutilak). Parte-hartzaileen adinari dagokionez, 20 eta 21 urte bitartekoa izan da.

2.1.2. Neurtzeko tresna

Ikasleen ahotsetan sakontzeko asmoz, ikasleen hausnarketak jaso dira. Teknika narratiboetan oinarrituz protagonisten sorkuntza sustatzen da prisma holistikoa batetik abiatuta unibertsaltasunetik eta lege orokorretatik aldenduz baina errealitate konkretua azpimarratuz (Rayas *et al.*, 2019).

2.1.3. Prozedura

Ikerketaren testuinguruari dagokionez, Bilboko Hezkuntza Fakultateko (UPV/EHU) Gizarte Hezkuntzako Gradu 3. mailan (6. moduluan) kokatzen da. Zehazki «Gizarte eta Hezkuntzako Esku-hartzea Pertsona Helduekin, Adinekoekin eta Menpekoekin» irakasgaiaren. Ikasgai horretan pertsona nagusiekin ekitaldiak antolatzen dira, hain zuzen ere, Hartu Emanak erakundearen partaideekin, zeinak Bilboko Hezkuntza Fakultatera lau saiotan bertaratu diren lauhilekoan zehar. Horrela, belaunaldi desberdinen arteko uneak sortu dira unibertsitateko ikasleentzako eta adinduen artean. Saiotetan jorratu den gaia dolua izan da; lerro berean, irakasgaiaren dolua eta heriotza lantzen dira. Horretarako, ikasleek José Luis Sampedro autorearen *La Sonrisa Etrusca* (1985) liburuaren paragrafo bat irakurri dute:

El viejo sostiene al niño en brazos, envuelto en una manta. La cabecita soñolienta se reclina en el huesudo hombro izquierdo, mientras el peso del cuerpecín reposa sobre el antebrazo derecho. ¡Preciosísima carga!... La nieve les envuelve desde fuera con su vigorosa blancura como para protegerles...

Ondoren ondoko galdera orokor hauei erantzun diete: a) Zer eragin dizu irakurketak? b) Lotura sentitu duzu noizbait zure helduekin? d) Gizarte-hezitzailea izanik, nola uste duzu biziko duzula lotura? e) Nola biziko duzu heriotza? Horrenbestez, adinduekin izandako saioetan jasotako ideiekin heriotza enbor-gai harturik hausnarketa osatu dute. Modu horretan, irakurketa egin eta gero, galderak aitzakia izan dira ikasleen heriotzaren inguruko gogoetak jasotzeko.

2.1.4. Datuen analisisia

Datu kualitatiboak sailkatzeko eta interpretatzeko kategoria-sistema bat sortu da (Denzin, 2009; Johnson & Christensen, 2000; McMillan, Schumacher, eta Baides, 2005). Horiek sortzeko, aztergaien dimentsioak, gai nagusiak (kategoriaiak) eta gai horiei lotutako kontzeptuak (adierazleak) zehaztu dira (Atkinson & Coffey, 2003).

Horrenbestez, Nvivo (Windows 1.3) programarekin informazioa era deduktibo eta induktiboan analizatu da. Hau da, proposatutako gidoietan eginiko berrikuspen teorikotik abiatutako kategorizazio bat eta analisi bat proposatu dira, jasotako datuen teknikaren arabera desberdinak, eta, gainera, diskurtsoetan berez sortu diren kategorian gehitu dira (Cáceres, 2008; López, 2002).

3. Emaitzak

Orobat, lau kategoria eta bi azpikategoria desberdinu dira. Kategoria printzipalen artean daude: heriotza bizitzaren parte, kulturaren eragina, profesionaltasuna eta emozioak. Halaber, emozioak kategorian bi azpikategoria desberdinu dira, emozioen azaleratzea eta kudeaketa, hain zuzen ere (1. taula).

1. taula. Heriotza Gizarte Hezkuntzako ikasleen ikuspegiaren kodifikazioa.

Kategoria	<i>n</i>	%
Emozioak	73	56,15
Azaleratzea	37	28,46
Kudeaketa	36	27,69
Bizitzaren parte	21	16,15
Kulturaren eragina	16	12,31
Profesionaltasuna	20	15,38
GUZTIRA	130	100,00

Ikasleen hausnarketan sakonduz behin eta berriz ikus daiteke nola erlazionatzen duten heriotza emozioekin. Gehienbat kutsu negatiboa duten *emozioak azaleratzen* dira, hala nola tristura: «Heriotza sufrimenduekin eta tristurarekin lotzen dugu nahitaez» (I1_GH) eta beldurra: «Heriotzak izugarrizko beldurra ematen dit» (I14_GH). Horrenbestez, beldurra ezjakintasunarekin lotzen da: «Gaur egun heriotzaren

beldur naizela esan dezaket, gai horren inguruan guztiz ezjakina bainaiz» (I24_GH) eta gainera beldur hori areagotu egiten da, ez norbere heriotzan, baizik eta hurbilekoen heriotzarekin: «Ni hiltzeari ez diot hainbesteko beldurrik, hurbileko eta maite ditudan pertsonak hiltzeari diot beldur handien» (I40_GH) eta horrek heriotzaren momentuaren gaineko kezka sortzen du: «Gure inguruko pertsonak hilko diren moduaren edo unearen kezka»(I54_GH). Gainera, heriotza eta gaixotasuna hurbiletik pairatu dituzten ikasleak momentua emozio negatiboekin lotzetik haratago doaz eta egoera gogorra eta zaila bezala identifikatu dute: «Egun guztietan azken eguna izango balitz bezala agurtzea gogorra izan da niretzat» (I5_GH). Doluaren garrantzia ere agertzen da heriotzak sorturiko emozioekin estuki lotuta, hau da, dolua bizi eta pasatzearen beharra: «Dolua pasata nire bizitza aurrera joango dela eta pertsona hori oroimenean geratuko dela pentsatzen dut» (I21_GH).

Beraz, berebiziko garrantzia hartzen dute heriotzaren momentuak eta hari loturiko emozioen *kudeaketak*, ikasleek aitortu baitituzte egoerari aurre egiteko dituzten zailtasunak: «Ez dakigu nola aurre egin eta sortzen dizkigun emozio eta sentimenduak ez dira positiboak eta min egiten digutenak dira» (I7_GH). Kudeaketan estrategiarik nabarmenena bilakatzen da heriotza txikitatik normaltasunez biziartzea: «Nire ustez, txikitatik landu beharreko gaia izan beharko litzateke, momentu horretan behar ditugun erremintak eta emozioak gestionatzeko baliabideak eskuragarri izan ahal izateko» (I14_GH).

Dena den, nahiz eta ikasle askok heriotza *bizitzaren parte* ulertu, «konturatu behar gara heriotza bizitzako fase bat dela, hau da naturala» (I22_GH), *kulturak* heriotzaren trataeran eta bizipenetan duen eragin zuzena azpimarratzen dute: «Beldur hori sozialki inkulkatu digutela, batzuetan erlijioak ere zerikusi handia izan dezake. Beste kulturetan heriotza pozez bizi dute, gure gizartean, aldiz, minez eta beldurrez...» (I41_GH). Horrenbestez, ikasleen aburuz heriotza ez da jendarte-mailan normaltasunez lantzen: «Gure gizartean bizitzerako hezten gaituzte eta nahi gabe hezten dugu, heriotza bizitzatik kanpo ulertzen dugu» (I2_GH) eta ondorioz tabu bilakatzen da: «Gure gizartean tabua den gaia da heriotza. Kontzeptu hau negatiboki ulertzen da gure gizarte tradizionalan» (I34_GH).

Orobat, ikasleek heriotza esparru pertsonalarekin erlazionatu duten arren, *profesionaltasunaren* esparrua ere agertzen da zailtasun bezala: «Nire eguneroko bizitzan heriotzaren ondorioz azaleratzen diren sentimenduak ez ditut oso ondo kudeatzen, eta gizarte-hezitzaile bezala ere berdina gertatuko litzaidake, baldin eta hasiera batetik atxikipen-sentimendua eta heriotza kontuak landu ez banitu» (I3_GH). Baina agertutako emozio eta bizipenek intentsitatea galtzen dute familiarren eta lan egingo duten pertsonen arteko bereizketa eginez: «Heriotza, nire familiarretako batena izanda edota erabiltzaile batena izanda kontuan edukirik ezberdin hartuko nukeela uste dut. Azken finean, nire familiarekin konexio zein lotura oso gogor eta indartsu bat baitaukat» (I29_GH). Etorkizuneko gizarte-hezitzaile bezala pertsonekin lan egingo duten profesio bat ikasten dauden heinean, kontziente dira posible dela kasu askotan heriotzak era desberdinean agertzea haien esku-hartzeetan eta ez dela momentu xamurra izango; alabaina esperientziak eta bizipenek profesionaltasunaren bidean lagunduko dietela uste dute: «Niretzako pertsonekin lan egitea ez da erraza,

erlazio bat sortzen duzulako eta oso zaila suertatuko zait heriotza onartzea. Baina espero dut esperientziarekin sentimenduak kontrolatzen ikastea» (I36_GH). Azken finean, profesional bezala esku-hartze egokiak eta zuzenak eginez, oroitzapenak galeraren aurrean lehenetsiko dira, eta horrek lagundu egingo du hura kudeatzen: «Arima desagertzen da, baina berarekin izandako bizipenak mantentzen dira. Hori da azken finean garrantzitsuena, zuzentasunarekin aritu zarela argi izatea» (I48_GH).

4. Eztabaida eta ondorioak

Mendebaldeko gizarteetan heriotza tabuzat jotzen da, bizitzaren ziklo naturala delako ideia baztertuz. Bizitzaren etapek eta harekiko dugun jarrerak egoerekiko ulerkuntza baldintzatuko dute (Jasper, 1967 in Angarita & De Castro, 2010; Llorente, 2008). Beraz, heriotza ez ulertze horrek beldurra (Lopez, 2016; Ranzan, 2014) eta antsietatea (Limoner, 1997) sorraraz ditzake. Horregatik, heriotza tabu bezala ikusi beharrean, ikuspuntu hezitzailearen aldeko korronteeek gaia ikasleekin lantzea eskatzen dute, etorkizuneko profesional bezala pedagogikoki gaiarekiko formazioa izan dezaten (Colomo & Cívico, 2018; Ramos-pla, Gairin & Camats, 2018). Izan ere, hainbat autoreren aburuz (Cortina & Herranek, 2008; Guerra *et al.*, 2018; Rodriguez, Herran & Cortina 2015), ez dago gure hezkuntza-sisteman heriotzaren inguruan lan egiteko ohiturarik.

Emaitzen arabera, Bilboko Hezkuntza Fakultateko Gizarte Hezkuntzako 3. mailako ikasleek heriotza lotzen dute tristura, beldurra, mina eta dolua bezalako kontzeptuekin. Orobat, ikasleek heriotza bizitzaren alderdi *negatibo* eta *ilun*ekin identifikatzen dute. Haien artean ez dago heriotzaren ezer onik eta egoera etsipenez onartzen dute. Kontziente dira heriotza bizitzaren parte naturala dela, baina askok beldur menderaezina plazaratzen dute egoera aipatzean, gehienbat beren bizitzako pasarte mingarriekin erlazionatzen baitute. Horren harira, ikasleek egoerari aurre egiteko tresna eta estrategia falta nabaria identifikatu dute eta, ondorioz, naturaltasunetik urrundu eta kezka plazaratu dute. Izan ere, kezka hori estuki lotuta agertu da norberaren heriotzarekin baino areago ondokoen heriotzarekin, hau da, familiarteko edo lagunaren heriotzarekin. Ondokoen heriotzak sorrarazten die kezka, ezinegona eta, orobat, kontrol-egoeratik irtetea. Heriotza eta heriotzaren prozesu eta onarpen-faseen gaineko ezjakintasuna nabaria da, Horrenbestez, hezkuntza-prozesuetan jaso gabeko jakintzek heriotzaren gaineko urduritasuna areagotzen dute (Garza, 2017).

Horrenbestez, etorkizuneko gizarte-hezitzaile bezala, beharrezkoa ikusten dute heriotzaren inguruan hausnartzeko momentuak hartzea. Egun unibertsitateko ikasketak egiten ari diren ikasleek beharrezkoa ikusten dute heriotza eta doluari aurre egiteko estrategiak ikastea gizarte-hezitzaileen profesionaltasunaren bidean. Izan ere, ikasleek aitortu dute beren hezkuntza-prozesuan zehar ez dutela heriotzaren inguruko formakuntzarik edo emozioak kudeatzeko trebakuntzarik jaso, orokorrean gazteek bizi izan dituzten heriotzaren inguruko bizipenak beren aitona-amonak zendu ziren momentuarekin lotzen baitituzte.

Beraz, etorkizuneko gizarte-hezitzaile bezala datorkien egoera zailen kudeaketan pentsatzean bi ideia gako nabarmentzen dituzte. Alde batetik, heriotza identifikatzen dute bizitzaren zikloaren prozesuaren parte bezala, eta, beste alde batetik, heriotzak sor dezakeen mina denboraren poderioz senda daitekeela uste dute. Dena den, kontzienteak dira badaudela denboraz gain, heriotzak uzten duen hutsuneari aurre egiteko beste tresna batzuk ere, adibidez, egoera latzak kudeatzeko zenbait autorek (Patiño, Brand & Uribe, 2016) aipatzen dituzten pedagogiarekin eta elkarrizketarekin zerikusia dutenak.

Laburbilduz, gazteek ez dute heriotzaren inguruko formakuntzarik edo emozioak kudeatzeko trebakuntzarik jasotzen. Horrek eragiten die heriotzaren aurrean babesgabetasuna eta zaurgarritasuna handitzea. Gauzak horrela, ezinbestekoa izango da bai irakasleen eta bai ikasleen artean gaiarekiko formazioa sustatzea gaiak sorrarazten dituen beldur eta tabuei aurre egiteko eta profesionaltasunaren bidean beharrezkoak diren gaitasunak eskuratzeko (Laguna, 2008). Hezkuntza-komunitatetik beharrezkoa da gizartean urteetan tabua izan diren gaien gaineko lanketa sustatzea umeen eskolako lehen urteetatik. Izan ere, Gala *et al.*-ek (2002) diotenez, gaia naturaltasunez eta modu errealistan tratatzeak lagundu dezake.

5. Erreferentziak

- Angarita, C. & De Castro, A.M. (2002): «Cara a cara con la muerte: buscando el sentido», *Psicología desde el Caribe*, 9, 1-19.
- Atkinson, P. & Coffey, A. (2003): «Revisiting the relationship between participant observation and interviewing», in J.F. Gubrium eta J.A. Holstein (ed.), *Postmodern interviewing*, Sage, Londres, 109-122.
- Bayés, R.; Limonero, J.T.; Buendía, B.; Burón, E. & Enríquez, N. (1999): «Evaluación de la ansiedad ante la muerte», *Medicina Paliativa*, 6, 140-143.
- Benlloch, M.J.; Vázquez, V.; Boluda, J. & García, E. (2015): «APS como metodología para trabajar la muerte y el duelo, en futuros educadores», in A. Cagnolati & J.L. Hernández Huerta (koor.), *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica*, Simposio de Historia de la Educación, Actas, FahrenHouse, Salamanca, 21-27.
- Bermejo, J.C. (2005): *Estoy en duelo*, Ed. PPC.
- Cáceres, P. (2008): «Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*», *Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82.
- Colomo, E.; Gabarda, V. & Motos, P. (2018): «Pedagogía de la muerte: estudio sobre la ansiedad ante la muerte en profesionales de la educación», *Innoeduca. International journal of technology and educational innovation*, 4(1), 62-70.
- Colomo, E. & Cívico, A. (2018): «La necesidad de formación del profesorado en Pedagogía de la Muerte», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 83-94.
- Cortina, M. & de la Herrán, A. (2008): «La educación para la muerte como ámbito formativo: más allá del duelo», *Psicooncología*, 5(2), 409-424.
- Denzin, N.K. (2009): «The elephant in the living room: Or extending the conversation about the politics of evidence», *Qualitative research*, 9(2), 139-160. <<https://doi.org/10.1177/1468794108098034>>
- Fernández, I. (2013): *El Joan ha mort. Conte i guía per acompanyar els nens i els adolescents en el dol la comprensió de la mort*, Pagès Editors, Lleida.

- Gala, F.J.; Lupiani, M.; Raja, R.; Guillen, C.; Gonzáles, J.M.; Villaverde, M. & Sanchez, A. (2002): «Actitudes psicológicas ante la muerte y el duelo. Una revisión conceptual», *Cuadernos de Medicina Forense*, 30, 39-50.
- Garza Saldívar, A. (2017): «La muerte del otro», *Andamios*, 14(33), 15-22.
- Guerra, J.R.; Zeballos, Ch.; Angulo, CH.; Goosenovich, D.; Borja, M.A. & Campoverde, P. (2018): «Educación emocional. Abordaje del proceso de la muerte en la escuela», *Revista Cubana de Investigación Biomédicas*, 37(2), 87-94.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2000): *Educational research: Quantitative and qualitative approaches*, Allyn eta Bacon.
- Kubler-Ross, E. & Kessler, D. (2017): *Sobre el duelo y el dolor*, Luciérnaga, Bartzelona.
- Laguna, MD. (2008): «Acerca de la muerte», *RES, Revista de Educación Social*, 8.
- Limonero, J.T. (1997): «Ansiedad ante la muerte», *Rev. Ansiedad y estrés*, 3(1), 37-46.
- Limonero, J.T.; Tomás-Sábado, J.; Gómez-Romero, M.J. & Arandilla, A. (2003): «Influencia de la Inteligencia Emocional y de la Competencia Percibida en la ansiedad ante la muerte en estudiantes de Psicología», *Medicina Paliativa*, 10(1), 162.
- López, F. (2002). «El análisis de contenido como método de investigación», *Revista de Educación*, 4,167-179.
- Llorente, X. (2008): «Acompañamiento en el sufrimiento y en el morir», *Revista de Educación Social*, 8.
- McMillan, J.H.; Schumacher, S. & Baidés, J.S. (2005): *Investigación educativa: una introducción conceptual*, Pearson.
- Murillo, S. & Mena, L. (2006): *Detectives y camaleones: el grupo de discusión: una propuesta para la investigación cualitativa*, Talasa, Madril.
- Noreña, A.L.; Alcaraz-Moreno, N.; G., Rojas, J.G. & Rebolledo-Malpica, D. (2012): «Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa», *AQUICHAN*, 12(3), 263-274.
- Patiño, C.D.; Brand, M. & Uribe, P. (2016). «La muerte y los jóvenes: Un caso de identidad psicosocial Gótica Dark», *Informes Psicológicos*, 8, 69-87.
- Ramos-Pla, A.; Gairin, J. & Camats, R. (2018): «Principios prácticos y funcionales en situaciones de muerte y duelo para profesionales de la educación», *REICE*, 16(1), 21-33.
- Rayas, J.Z.; Razo, G.L.; Sánchez, M.D.G.; Zapata, S.D.C.M. & Bautista, J.M.S. (2019): «Migración: percepción infantil a partir de narraciones», *PSICUMEX*, 9(1), 95-111.
- Rodríguez, P.; Herrán, A. & Cortina, M. (2015): «Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje servicio», *Educación XXI*, 18(1), 189-212.
- Sampedro, J.L. (1985): *La sonrisa etrusca*, Destino.
- Schumacher, B.N. (2005): «De la muerte indiferente a la muerte como mal», *Thémata*, 35, 17-42.
- Taylor, S.J. & Bodgan, R. (1998): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Bartzelona.
- Tojar, J. (2006): *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*, La Muralla, Madril.
- Uribe-Rodríguez, A.F.; Valderrama, L.; Vallejo, D.M.D.; Galeano-Monroy, C.; Gamboa, K. & López, S. (2008): «Diferencias evolutivas en la actitud ante la muerte entre adultos jóvenes y adultos mayores», *Acta colombiana de psicología*, 11(1), 119-126.

