



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Los temas tabúes en la literatura infantil



Autora: Marta García Peña

Tutora académica: Eva Álvarez Ramos

En coherencia con el valor de la igualdad de género, todas las denominaciones que en este documento se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado muestra una investigación con objeto de conocer y analizar varias cuestiones: el contexto antiguo y actual de los temas tabús, la opinión de estudiantes del Grado de Educación Infantil sobre ellos, su predisposición a trabajarlos en las aulas, así como utilizar la literatura para ello. Con estos fines se ha optado por utilizar una metodología mixta junto con un cuestionario online. Entre las conclusiones más relevantes destacamos el contacto de los encuestados con este tipo de temas durante su infancia, la percepción de un avance con su presencia en la actualidad, así como su predisposición a trabajarlos en las aulas mediante la literatura.

PALABRAS CLAVE: trabajo de investigación, temas tabús, literatura infantil, metodología mixta, Educación Infantil.

ABSTRACT

This Final Degree Project presents an investigation to know and analyze some issues: ancient and current context of taboo topic, the opinion of students of Childhood Education Degree about them, their predisposition to working with them in classroom and use literature in order to it. For this purpose, a mixed methodology together with an online questionnaire have been chosen. Among the the most relevant conclusions, it must be highlighted that participants have been in contact with these topics during their childhood, the perception of progress with their presence today, as well as their predisposition to work about them in classrooms through literature.

KEYWORDS: research, taboo topic, childrens literature, mixed methodology, Pre-school Education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS.....	3
3. JUSTIFICACIÓN.....	4
3.1. Justificación del título	4
3.2. Relación con las competencias del título	4
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	6
4.1. Concepto de literatura	6
4.1.1. Mediadores entre niño-literatura	7
4.2. Aproximación a la noción de tabú: concepto e historia.....	9
4.2.1. La función del tabú en la sociedad.....	9
4.2.2. Tabú: de la palabra a la acción	12
4.3. Evolución de los temas tabú en la Literatura	14
4.3.1. Literatura prohibida del ayer	14
4.3.2. Literatura prohibida en la actualidad.....	16
4.4. ¿Por qué no tratar temas tabús en la escuela?.....	17
4.4.1. La sexualidad, diversidad sexual o identidad sexual como tabú.....	19
4.4.2. La muerte como tabú.....	20
4.4.3. El acoso como tabú	21
4.4.4. El incesto como tabú	22
4.5. Rompiendo con los temas tabú en la actualidad	23
4.6. Líneas de actuación.....	24
5. METODOLOGÍA	26
5.1. Características de la metodología escogida	26
5.2. Muestreo y participantes	27
5.3. Diseño de la investigación	28
5.4. Técnica de obtención de datos: el cuestionario <i>ad hoc</i>	29

5.5. Procedimiento y análisis de los datos	32
6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	33
6.1. Definición de los encuestados.....	33
6.2. Terminología y contexto del tabú	35
6.3. Presencia del tabú	37
6.4. Nivel de agrado/desagrado y tratamiento en las aulas	40
7. CONCLUSIONES	43
7.1. Conclusiones relacionadas con los objetivos del trabajo.....	43
7.2. Limitaciones de la investigación.....	45
8. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	46
9. ANEXOS.....	52
Anexo 1. Listado de cuentos publicados con temas tabú	52
Anexo 2. Cuestionario <i>ad hoc</i> de la investigación.....	56
Anexo 3. Defensa de TFG virtual	60

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Las tres "S" del tabú.....	13
Figura 2. Ventajas de la metodología mixta.....	26
Figura 3. Pasos necesarios en una investigación.....	28

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Funciones de la LI.....	7
Tabla 2. Tipos y funciones del tabú.....	10
Tabla 3. Ejemplos de tabúes en nuestra cultura.....	14
Tabla 4. Significado de la muerte para niños de temprana edad.....	24
Tabla 5. Premisas que deben cumplir los cuestionarios en la metodología cualitativa..	30
Tabla 6. Ventajas y desventajas del cuestionario en las investigaciones cualitativas	30
Tabla 7. Características de las preguntas del cuestionario <i>ad hoc</i>	31
Tabla 8. Leyenda del código identificativo de los participantes.....	33
Tabla 9. Grupos sintácticos repetidos en la definición de tabú.....	36
Tabla 10. Recursos para trabajar los temas tabús aportados por los encuestados.....	42
Tabla 11. Ejemplos de cuentos publicados.....	52

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Gráfico de barras de edad de los participantes.....	34
Gráfico 2. Gráfico de barras agrupado de sexo y Comunidad Autónoma de residencia de los participantes.....	34
Gráfico 3. Distribución de los participantes por curso de Grado.....	35
Gráfico 4. Tabús presentes en la literatura.....	37
Gráfico 5. Porcentaje de encuestados en relación a su contexto con temas tabús en la infancia.....	38
Gráfico 6. Respuestas de la pregunta basada en escala Likert.....	39
Gráfico 7. Porcentaje de encuestados en relación a la viabilidad de trabajo de temas tabús en la escuela.....	41

1. INTRODUCCIÓN

“Hablar de eso, entendido como el eso-tabú, tal vez evitaría que muchos niños y niñas sigan mirando y sintiendo lo diferente con recelo, temor, sin poder asignarles algún nombre que los signifique, en un aporte a la construcción de nuevas representaciones y al otorgamiento de otros sentidos”
(Cerezales, 2012, p. 112)

Al referirnos al concepto de “tabú” la primera acepción que viene a la mente es la de prohibición. Prohibición que puede manifestarse en acciones físicas –cuya violación conlleva una gran sanción o castigo– o bien lingüísticas –relacionadas con simples términos o el tratamiento de diversas temáticas consideradas como no aptas–. En este sentido, remontándonos a los orígenes de la literatura infantil y debido al gran poder moralizante y pedagógico que reunía, determinados temas estaban vetados o censurados, lo que puede conocerse como “temas tabús”. No será hasta el siglo XX cuando se produzca un movimiento denominado de *vanguardia* o *antitabú* apelando por una necesidad imperiosa de tratar todos los temas para dar respuesta a la verdadera realidad de los niños.

Actualmente, debido a que la literatura ha abierto nuevas fronteras para adaptarse a una sociedad cuya mentalidad es más abierta, observamos cómo existe una amplia variedad de cuentos o álbumes ilustrados dirigidos a la etapa de Educación Infantil, cuya narrativa incluye alguno de los temas anteriormente considerados como tabú. De este modo, estos tópicos han adquirido rasgos tratables o aptos, poniendo un mayor énfasis en el cuidado de su tratamiento y no tanto en la esencia del mismo.

Debido a lo expuesto, este Trabajo de Fin de Grado (TFG) tiene principalmente dos objetivos. Por un lado, investigar acerca del contexto pasado y presente que rodea a dicha temática, meta que se alcanzará gracias a la búsqueda de bibliografía relativa a ella. Por otro lado, analizar la opinión de estudiantes del Grado de Educación Infantil sobre los temas tabús, así como su predisposición a trabajarlos en sus aulas y hacerlo a través de la literatura.

Basándonos en la Guía para la realización del Trabajo de Fin de Grado (2019), el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y la Memoria del Plan de Estudios del título de Grado

de Maestro en Educación Infantil (2011) se han diseñado los objetivos de dicho trabajo y su gestación y estructuración de la siguiente manera.

A modo de inicio, se encuentran los objetivos que caracterizan dicho TFG y que se pretenden obtener con su realización, seguidos de la justificación bajo tres niveles –personal, profesional y académica–, así como la relación con las competencias del título correspondiente.

Seguidamente, se encuentra el bloque del marco teórico organizado en cinco grandes puntos: una breve mención a cuestiones sobre la literatura infantil que permite establecer el marco de actuación; un sucinto análisis de la terminología relativa al concepto de tabú con autores muy relevantes; una aproximación a la evolución de su presencia en la literatura infantil desde hace décadas hasta la actualidad; un apartado que aboga por los beneficios del tratamiento de este tipo de temas en la escuela y, finalmente, un futuro con posibles líneas de actuación para su desarrollo.

Posteriormente, se presenta el bloque referido a la investigación de dicho TFG estructurándose en base a los aspectos básicos que definen la misma: metodología que la caracteriza, muestreo utilizado y los sujetos participantes, diseño de la investigación, técnica de obtención de datos –cuestionario *ad hoc*– y, finalmente, el procedimiento y análisis de datos. Con respecto a los mismos, se presentarán a modo de resultados y se dispondrán en base a las diferentes categorías analizadas.

Por último, el apartado de conclusiones cerrará dicho trabajo, exponiendo la consecución o no consecución de los objetivos marcados inicialmente y las limitaciones encontradas en el estudio.

2. OBJETIVOS

Con la elaboración de este TFG se pretenden alcanzar principalmente los siguientes objetivos generales:

- Averiguar el contexto que rodea a los tabús en la literatura infantil, desde décadas atrás hasta la actualidad.
- Observar la opinión y postura de personas relacionadas con el ámbito educativo acerca de los tabús presentes actualmente en la literatura infantil.

Además, estos objetivos generales se concretan en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer si ha existido una evolución en la presencia de dichos temas en la literatura infantil
- Analizar qué entienden por tabú los estudiantes de Grado de Educación Infantil.
- Descubrir la opinión de los estudiantes con respecto a la presencia de tabús tanto de hace décadas como a día de hoy.
- Averiguar el nivel de agrado o desagrado del tratamiento de los temas tabús en las escuelas por parte de estudiantes del Grado de Educación Infantil.
- Averiguar si los estudiantes conciben la literatura como un medio viable para tratar los temas tabús.
- Contribuir a que estudiantes del Grado de Educación Infantil integren propuestas o recursos relacionados con estos temas en su futuro desarrollo profesional.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1. Justificación del título

La justificación del TFG puede realizarse desde una triple perspectiva: a nivel personal, profesional y académico.

En cuanto a nivel personal, cabe destacar como he presenciado diversas experiencias en las que padres, madres, docentes o personas relacionadas con el entorno de un niño dulcificaban, modificaban o disfrazaban determinadas situaciones o preguntas que realizaban los pequeños. En este sentido, cierta indignación surgía en mí y venían a mi mente los beneficios y buenos vehículos que son los libros para el tratamiento de dichos temas. Esto es así, ya que los niños pueden sentirse identificados con el protagonista y les puede ayudar a comprender cuestiones que quedan un tanto alejadas de ellos. De este modo, una investigación en cuanto a bibliografía y opinión de estudiantes del mismo Grado supondrían una gran oportunidad de aprendizaje.

A nivel profesional, tal y como se mostrará a lo largo de este documento, existe alta probabilidad de que en los años que ejerzamos como profesionales de la educación nos encontremos con casos de niños que realicen preguntas sobre este tipo de temas. Es por ello, que la información sobre sus procesos cognitivos, posibles ventajas o inconvenientes de su tratamiento y factibles líneas de actuación enriquecerán el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realice. Asimismo, su investigación puede provocar la oportunidad de trabajar dichos temas en un futuro de manera espontánea, aislada y sin necesidad de que el alumnado lo requiera, dando respuesta a un periodo de formación permanente y necesario.

Por último, en relación al nivel académico, se podrán observar a continuación la relación con las competencias del título, con el fin de desarrollar y adquirir las mismas, así como establecerse el broche final de la etapa universitaria

3.2. Relación con las competencias del título

Tomando como referencia la *Guía General del Trabajo de Fin de Grado*, debe mencionarse inicialmente cómo la capacidad de análisis, resolución de problemas y asimilación y presentación de resultados se ha alcanzado gracias a la elección de un tema que ha suscitado gran interés desde el inicio hasta el final del trabajo. Todo el proyecto se ha caracterizado por seguir vías que contribuyan a superar los objetivos previstos en el

título de Maestro de Educación Infantil, haciendo especial hincapié en convertir al alumnado en profesionales con habilidad y capacidad para dar respuesta a los niños que se encuentren dentro de esta etapa educativa, hacer frente a nuevos retos y adaptaciones de dicho ámbito, elaborar o diseñar propuestas pedagógicas coherentes y, además, trabajar en un ambiente en el que prime el trabajo en equipo.

No obstante, de manera más concreta, este proyecto ha contribuido a que se alcancen los siguientes objetivos específicos:

2. Actuar como mediador, fomentando la convivencia dentro y fuera del aula.
3. Ejercer funciones de tutoría y de orientación al alumnado.
7. Colaborar con las acciones educativas que se presenten en el entorno y con las familias.

Además, con el objetivo de concretar aún más los aprendizajes adquiridos, quiere mencionarse aquí la relación que guarda este trabajo con la mención cursada durante este Grado, siendo en este caso Observación y exploración del entorno. De este modo, se permite que al alumnado supere los siguientes objetivos:

- Ser capaz de crear, seleccionar y evaluar materiales curriculares de experimentación para el aprendizaje del conocimiento del entorno.
- Ser capaces de utilizar diferentes recursos didácticos para promover el conocimiento y dominio del entorno, así como el conocimiento y comprensión de las diferentes construcciones culturales.
- [...] la promoción del interés por participar en actividades sociales y culturales, así como utilizar la literatura infantil para descubrir el entorno.
- Ser capaces de promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística, así como al disfrute de la literatura infantil.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. Concepto de literatura

Diversas son las definiciones que podemos encontrar acerca del término de literatura infantil (LI). Así, Cervera (1989) lo define como “todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño” (p. 157). Por su parte y, siguiendo las mismas premisas, Bortolussi (1985) reconoce la LI como aquella “obra estética destinada a un público infantil” (p. 16). Unificando algunas de las principales características que tiene dicho término, una definición propia podría ser aquella producción escrita, oral o ilustrada dirigida a la población infantil que tiene la finalidad de contar una historia con una serie de personajes (pocos), situadas en un tiempo y espacio indeterminados, con una acción y que reúne un carácter de disfrute.

Todo ello se basará en una narración que no albergará una carencia de calidad por ser dirigida al público infantil, sino todo lo contrario. La LI enmarcará su texto con un vocabulario rico y estimulante para el lector temprano, dentro de unos límites de extensión asequibles y adaptados a la edad a la que se dirija, así como reunirá una amplia variedad temática cercana al niño que le permita conocer, en mayor medida, el entorno que le rodea y servir de complemento a la realidad que vive en su día a día. Asimismo, no debemos olvidar la gran importancia que tiene la ilustración como vehículo o como principal vía de narración.

Todas estas características confieren a la literatura un alto valor, que podemos resumir en las siguientes funciones que promueve –véase tabla 1–.

Tabla 1.

Funciones de la LI

<p>Aprendizaje de la lengua y sus formas literarias</p>	<p>Aquel individuo que esté sumido en un entorno literariamente estimulante progresará en el conocimiento de las características que definen a esta, sin necesidad de programas específicos en los que se hablen de etiquetas como “poesía”, “verso” o “narración”.</p>
<p>Acceso al imaginario de su colectividad</p>	<p>El término “imaginario” hace referencia a una serie de símbolos, imágenes y mitos que aparecen en el folclore y permanecen en la actualidad. Estos aparecen de forma repetitiva y permiten entender el mundo y las relaciones sociales.</p>
<p>Socialización en valores y cultura de la sociedad</p>	<p>La literatura permite observar el mundo desde otros ojos, comprender que sienten otras personas y, todo ello, ayuda al conocimiento y comprensión del mundo que nos rodea.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Colomer (2005)

4.1.1. Mediadores entre niño-literatura

En el caso de los niños, cabe destacar cómo el libro tiene un doble destinatario o receptor (Skoda, 2012) en tanto que son las personas adultas que les rodean quienes eligen los libros que leerán sus hijos, sobrinos, alumnos... Con estas palabras, nos referimos principalmente a la familia y escuela, aquellos entornos más cercanos al niño que le influyen de manera positiva o negativa. Según la teoría de Bronfenbrenner, estos entornos son denominados *microsistema*, ya que se refieren “al patrón de actividades, roles e interacciones del individuo con su entorno más inmediato” (Viguer y Gómez, 2003, p. 40).

La familia es el entorno que mayor influencia tiene en la vida del niño, puesto que durante los primeros años de su vida será donde pase el mayor tiempo. En este sentido, las personas que conforman su unidad familiar se convierten en claros referentes para él y sus acciones y conductas, en cierta medida, se imitarán. Si el niño ve que sus padres leen, estará más y mejor predispuesto a la lectura y, por tanto, habrá más posibilidades de que se convierta en un buen lector.

Asimismo, también resulta interesante que compartan momentos de lectura donde padres e hijos protagonicen diálogos estimulantes y afectivos que fomenten la creatividad e imaginación y donde los niños perciban la lectura como una actividad reconfortante.

Sin embargo, en muchas ocasiones, la familia no cumple dicho rol y, por ende, el primer contacto que el niño tiene con los libros se produce en el ámbito escolar.

La escuela también se constituye como un mediador entre libro y niño, siendo, en ocasiones, regulada por las necesidades curriculares del centro. Esto conlleva un principal problema: la instrumentalización de la lectura, es decir, leer con un fin didáctico, un para qué, olvidándonos de aquella parte placentera que nos produce leer libros. Por tanto, en este caso, la actitud y actuación docente serán claves.

También encontramos mediadores con un carácter más voluntario, como es el caso, por ejemplo, de las bibliotecas. Estos espacios que contienen grandes cantidades de libros, además, ofrecen actividades que permiten fomentar la lectura.

Del mismo modo, no debemos olvidarnos de las editoriales, es decir, aquellas entidades que se responsabilizan de las publicaciones, atendiendo al género, edad, calidad¹...

Finalmente, en los últimos años, gracias al informe, elaborado por el Gremio de Escritores, *Hábitos de lectura y compra de libros en España de 2018 (2019)* conocemos, entre otras muchas cosas, que los mediadores como la radio o la televisión han perdido importancia frente a Internet en cuanto a estas cuestiones se refiere. Actualmente, podemos encontrar grandes listas con géneros literarios de muy buena calidad e, incluso, personas conocidas como bloggers o *booktubers* que promocionan las lecturas que ellos mismos realizan, dando lugar a un concepto conocido como Literatura y Lectura Infantil y Juvenil en la Web Social (LIJ 2.0).

Los blogs, son espacios de interacción lectora donde las recomendaciones de lectura aparecen en diferentes entradas, junto con elementos como etiquetas sobre su campo semántico o comentarios que permiten esa participación. Por su parte, un *booktuber* es aquella persona que sube un vídeo a YouTube con una reseña literaria (Rovira, 2016).

En cuanto a la temática de dicho trabajo, es decir, los tabúes, pueden observarse claras diferencias entre los mediadores en función de su edad. Esto lo refleja a la perfección Guerrero (2011), quien realiza una serie de entrevistas a personas de diferente edad tras presenciar la obra *Príncipe y Príncipe* de Perla Szuchmacher, basada en el cuento *Rey y rey*, de las holandesas Stern Nijland y Linda de Haan.

¹ Siempre teniendo presente la clara función comercial y mercantilista de las mismas.

En este documento se muestra cómo mujeres de 60 años ven cierto peligro en que niños asistan como público a dicha obra, llegándola a calificar como “fuerte”. Por su parte, una madre de 28 años asiste con sus hijos bajo los argumentos de abrirles la mente y que consigan aceptar a la gente y no espantarse.

Por tanto, se observan claras diferencias entre los mediadores que rodean a los individuos y cómo puede influir esto en los hábitos lectores de los niños y las temáticas tratadas. Sin embargo, resulta necesario aclarar qué entendemos por tabú.

4.2. Aproximación a la noción de tabú: concepto e historia

4.2.1. La función del tabú en la sociedad

Según menciona Freud (2012), *tabú* es una palabra polinesia cuya primera acepción se refería a lo sagrado o consagrado, estando acompañado por su contrario *noa*, es decir, lo ordinario, aquello a lo que tiene acceso todo el mundo. Sin embargo, a esta acepción se añade un significado relativamente opuesto basado en lo inquietante, peligroso, prohibido o impuro y que conlleva una serie de prohibiciones o restricciones. De hecho, así lo recoge el DRAE (2019):

1.m. Condición de las personas, instituciones y cosas a las que no es lícito censurar o mencionar.

2.m. Prohibición de comer o tocar algún objeto, impuesta a sus adeptos por algunas religiones de la Polinesia (s. p.)

No obstante, debe mencionarse cómo existen claras diferencias entre las prohibiciones morales o religiosas y las restricciones tabús. Estas últimas no proceden de un mandamiento divino, pues su origen es desconocido. Asimismo, existen varios tipos de tabú que reúnen diferentes fines u objetivos –véase tabla 2–.

Tabla 2.

Tipos y funciones del tabú

Tipos de tabú	Fines
SEGÚN LA PROCEDENCIA	
<i>Tabú natural o directo</i> : es producto de una fuerza misteriosa inherente a una persona o cosa	1.º Proteger a ciertos personajes importantes –jefes, sacerdotes, etc.– y preservar sus objetos valiosos.
<i>Tabú transmitido o indirecto</i> : emana de la misma fuerza, pero puede ser: a) Adquirido b) Transferido por un sacerdote, un jefe o cualquier otra persona	2.º Proteger a los débiles –mujeres, niños y hombres vulgares– contra los sacerdotes y los jefes. 3.º Preservar al sujeto de los peligros resultantes del contacto con cadáveres, de la absorción de determinados alimentos, etcétera.
<i>Tabú intermedio</i> : cuando se dan en él ambos factores, por ejemplo, en la apropiación de una mujer por un hombre	4.º Precaver las perturbaciones que puedan sobrevenir en actos importantes de la vida (nacimiento, la iniciación de los adolescentes, el matrimonio, las funciones sexuales, etc.)
SEGÚN LA TEMPORALIDAD	5.º Proteger a los seres humanos contra el poder o la cólera de los dioses o de los demonios
<i>Tabú permanente</i> : relacionados con los sacerdotes o jefes	6.º Proteger a los niños que van a nacer y a los recién nacidos de los peligros de la relación simpática que los une a sus padres, c realizando determinados actos sobre ellos o absorbiendo ciertos alimentos que habrían de comunicarles especialísimas cualidades
<i>Tabú pasajero o temporal</i> : basados en estados o momentos (menstruación, parto, caza, pesca)	7.º Proteger la propiedad del sujeto –sus campos, herramientas, etc.– contra los ladrones.
<i>Tabú generalizado</i> : relacionados con una región y mantenidos en el tiempo	

Fuente: Elaboración propia a partir de Freud (2012)

En sus orígenes, la violación de un tabú conllevaba un castigo inherente a la propia persona, actuando de forma automática una fuerza interior. Posteriormente, con la aparición de seres divinos o superiores se consideró que dicho castigo procedía de sus poderes. Sin embargo, más recientemente, esta tarea se trasladó a los propios seres humanos, en tanto que la sociedad consideraba que la violación del tabú por cualquier atrevido suponía un peligro para todos.

En este punto, podemos pensar por qué es necesario remontarnos hasta los orígenes del tabú, puesto que queda bastante alejado de lo que a día de hoy consideramos como tal. Sin embargo, “la esencia de las prohibiciones tradicionales y éticas, a las que por nuestra parte obedecemos, pudiera poseer una cierta afinidad con este tabú primitivo” (Freud, 2012, p. 25), en tanto que poco a poco se desligó de cuestiones divinas o demoniacas para instaurarse como prohibiciones por tradición y costumbre.

Lo realmente importante de esta cuestión es cómo Freud (2012) quería mostrar una necesidad imperiosa porque el tabú existiese para poder concebir una civilización, con el fin de mantener el orden. El incesto (no tener relaciones sexuales con personas de tu misma horda) y el parricidio (prohibir el asesinato del animal totémico²) son dos elementos fundamentales de la sociedad.

Por otro lado, se encuentra una gran relación con la conciencia moral, puesto que el tabú se constituye como su origen. Tal y como establece Freud (2012), la conciencia es “la percepción interna de la repulsa de determinados deseos” (p. 68).

Esto, tal y como se muestra en Cortés (2011), tiene gran relación con la población infantil actual, ya que existen dos posturas que apuestan por una desaparición de la infancia en ellos, estando estas relacionadas. La teoría psicoanalítica de Freud considera que dicha desaparición se trata de un imperativo cultural al buscar una satisfacción, que se ve ampliada por los *mass media* como la televisión o internet. Esto es así, ya que, como afirma Neil con su teoría sociológica, la televisión borra la frontera existente entre adulto y el niño e, incluso, la adelanta.

No resulta extraño encontrarnos con niños que no presentan la inocencia que, hasta la fecha, los ha caracterizado, sino todo lo contrario; muestran actitudes propias de adolescentes (vocabulario, vestimenta, maquillaje...). Asimismo, la televisión nos ha mostrado casos en los que población infantil ha llevado a cabo actos macabros propios de los adultos (asesinato, secuestro, acoso...). Las diferencias que se producen entre generaciones son palpables y constatadas y no vienen más que a reforzar esta afirmación.

Neil Postman sostiene que “el hecho de que la televisión muestre indiscriminadamente cualquier tipo de información, hace que la diferencia entre niños y adultos se borre; todos, indistintamente de su edad, acceden a la información que la televisión ofrece” (Cortés, 2011, p. 70). Esto se debe a que la información que se maneja dentro de un grupo social es, precisamente, lo que le caracteriza. Por ejemplo, si todo el mundo tuviese el conocimiento que poseen los arquitectos, no habría arquitectos. Sin embargo, la información transmitida por la televisión no reúne ningún filtro o característica que permita averiguar a qué tipo de público se dirige.

² Los orígenes de determinado clan se emparejaban con un animal con el cual se establecían una alianza bajo vínculos de protección y beneficio mutuo.

Según Freud (2012), una persona que infrinja un tabú, automáticamente, se convierte también en tabú, ya que reunirá la inmensa tentación y facultad de incitar a las demás personas a seguir su ejemplo. Será ambivalente puesto que tendrá muy presente la violación que podría realizar, pero estará sometido, a su vez, a grandes deseos por ello. Y, esto, pone en peligro el sostén de la civilización.

No obstante, hemos de ser conscientes de que no se trata de una cuestión de eliminar el tabú sino de seguir la regla de “no-todo”: “no en cualquier momento, no en cualquier lugar, no de cualquier manera y no con cualquier persona” (Cortés, 2011, p. 75), sino dotar a los niños del don de la sabiduría.

De este modo, resulta interesante añadir la definición de tabú de Foucault (2012), entendido este como un mecanismo de orden y control social en el que las temáticas prohibidas no se ocultan, sino que se regulan a través de su aceptación a vivirlas, decirlas y hacerlas públicas, construyendo significados y prácticas sociales.

Aplicando lo mencionado con anterioridad a la sociedad actual, cabe destacar la existencia de un juego de mesa llamado Tabú, cuyo objetivo es conseguir que los miembros del grupo adivinen una palabra. Para ello, entre sus explicaciones, no podrán aparecer una serie de palabras prohibidas. Por ejemplo, si la palabra que debe averiguarse es “tenis”, los términos prohibidos serán “deporte”, “cancha”, “raqueta”, “pelota” y “red”.

Por tanto, en términos generales, se ha tratado con claridad el contexto que rodea a las cuestiones tabú. Sin embargo, a continuación, se muestran los distintos géneros de tabú existentes en la sociedad.

4.2.2. Tabú: de la palabra a la acción

Del apartado anterior, puede deducirse como existen varios tabú referidos a acciones físicas cuya violación conlleva una grave sanción. Sin embargo, en su sentido general tabú también puede entenderse como “toda prohibición impuesta por el uso y la costumbre o expresamente formulada en leyes, de tocar un objeto, aprovecharse de él o servirse de ciertas palabras prohibidas...” (Wundt, citado por Freud, 2012, p. 26). De este modo, hemos de referirnos al tabú basándonos en las tres “S”, tal y como se muestra en la siguiente figura 1.

Figura 1.

Las tres "S" del tabú



Fuente: Elaboración propia a partir de Comino (2005)

En cuanto a los dos primeros apartados, cabe destacar cómo, en ocasiones, se entremezclan las cuestiones reunidas en ellos. Sin embargo, se intentará aquí desgranar cada una de ellas.

En primer lugar, la “S” de sexo se referirá a cualquier tipo de texto o imagen que haga mención a dicho término. Asimismo, tendrá relación con el concepto de género y los diferentes roles, estereotipos o adjetivos que se les asigne. Con esto, nos referimos a lo dulce, sensible, pasivo y rosa del género femenino y lo fuerte, insensible, valiente y azul del género masculino, aspectos que provienen, en cierto modo, de la cultura y la religión.

En segundo lugar, la “S” de Satanás, se relaciona con todo aquello que no se encuentre en las sagradas escrituras. En este apartado podemos encontrarnos, por ejemplo, con tabúes espaciales como la división de géneros en diferentes espacios de oración (Castilla, 2009), la ablación y la menstruación³.

Finalmente, la “S” de Soez se refiere a lenguaje malsonante u obsceno, ya que todo niño debe hablar de forma correcta. En base a esto, se utilizan otro tipo de palabras como sinónimos de estas⁴.

De este modo, a modo de conclusión se presenta la tabla 3 con un breve listado con aquellas cuestiones que se consideran tabú en nuestra cultura:

³ Cabe mencionar que los ejemplos señalados guardan una estrecha relación con la primera “S” la relativa al sexo.

⁴ Hecho que conlleva que muchas veces se relacionen con el lenguaje infantil el eufemismo y la ñoñez.

Tabla 3.

Ejemplos de tabúes de nuestra cultura

Tabúes físicos
Sexualidad, diversidad sexual, identidad sexual, estereotipos de género, incesto, ablación, menstruación, parto, muerte, adopción, nuevos modelos de familia, enfermedades...
Tabúes lingüísticos
“Joder” y expresiones similares, términos de sexualidad (“culo”, “pene”, “coito”...), hacer de vientre, el excremento o el pedo...

Fuente: Elaboración propia

4.3. Evolución de los temas tabú en la Literatura

4.3.1. Literatura prohibida del ayer

En sus orígenes, la Literatura infantil y juvenil (LIJ a partir de ahora) estaba caracterizada por su gran poder moralizante y pedagógico que permitía transmitir los cánones de moral y religión pertinentes a sus lectores.

No será hasta el siglo XX cuando la LIJ comience a destacar por sus producciones literarias y, concretamente en 1945, tal y como afirma Elizagaray (1997), con la novela *Pipi Calzaslargas* se produjo un cambio, marcando un antes y un después. A partir de este momento, parte de la literatura surgida, principalmente, en Argentina podría denominarse *de vanguardia o antitabú* en tanto que “parte de la premisa de que todos los temas son buenos y necesarios para la infancia [y se aborda] la problemática existencial del niño y del adolescente sin falsos pudores” (p. 7). El autor de dicha obra, junto con la personalidad y carácter de su protagonista permitieron este hecho.

En este sentido debe destacarse la figura de Jella Lepman que incluía en sus proyectos rasgos humorísticos cercanos a la insolencia, realismo crítico y mágico, profundidad y autenticidad en la personalidad y carácter de sus personajes y análisis de las carencias y necesidades tanto emocionales como intelectuales. Asimismo, Peter Härtling incluyó estas palabras en su discurso en la entrega del Premio Alemán para el Libro Juvenil en 1969:

Se echa de menos libros infantiles con referencias directas al entorno que hagan a los niños conscientes de los hechos sociales y políticos, y que los estimulen a pensar sobre ellos [...]. Existe una literatura para niños, cuyo hábito de mentir resulta ofensivo. La

literatura para niños es también la realidad de los niños [...]. Abogo por una realidad traducible que pueda abarcarlo todo: el juego, la vida y también la muerte. El hogar y la guerra. La bondad y la vileza.

Asimismo, fruto de la aparición de estas cuestiones en el norte de Europa, hay que mencionar como será en los países nórdicos donde exista un mayor número de libros progresistas contra los tabúes, como es el caso de conflictos soslayados en *Ronja, la hija del bandolero* o *Los hermanos Corazón de León* de Astrid Lindgren o inadaptación en el hogar, divorcios, madres solteras y sexualidad en obras de Kerstin Thorwall (Elizagaray, 1997).

En la década de los 60 destacan las figuras de María Gripe y Tormod Haugen, quienes publican obras en las que se presentan todo tipo de problemáticas que pueden aparecer en la vida de niños y adolescentes –hijos ilícitos, madres solteras, miserias humanas...–.

En los años 80 la contraposición a los temas tabú se perfecciona, encontrándonos con obras como *Jim ante el espejo* de Inger Edelfet, que trata sobre el descubrimiento progresivo de un chico de 15 años de su homosexualidad.

No obstante, no encontramos tan solo autores de dicha nacionalidad que trabajen acerca de estas cuestiones. Úrsula Wölfel crea su obra en torno a temas como madres alcohólicas, diferencias de clase o la desmitificación de la bondad infantil. Christine Nöstlinger defiende los derechos y educación de los niños y adolescentes. Y Gianni Rodari con su tono burlesco, crítico y humorístico en el tratamiento de temas como los medios de comunicación y el machismo, entre otros muchos.

Asimismo, debe destacarse otra serie de obras mayormente reconocidas que también aportaron a dichas cuestiones con sus trabajos, y que estuvieron sometidas a censura. En primer lugar, traemos a colación, los famosos cuentos de los hermanos Grimm, Perrault o Andersen en los que se incluyeron cuestiones como la muerte, pobreza, abusos o injusticias, temas que poco a poco han ido desapareciendo en versiones posteriores.

Algunos ejemplos son *La Sirenita* de Andersen (1837), donde la sirenita se suicida al ver que el hombre al que ama está con otra mujer o *El soldadito de plomo* de Andersen que fue considerado inmoral e inapropiado, ya que el soldado se enamoraba de una bailarina. De este modo, bajo un marco religioso, se cambió por una virgen. También

Capercita Roja de Perrault no incluía un final feliz, ya que terminaba en la barriga del lobo junto a su abuela (Botto, 2016; Peña, 2014; Ferrada, 2014). Primaba aquí el valor instrumental de la literatura y su función didáctica y moralizadora, por encima de la idoneidad de los temas tratados.

No obstante, estos temas aparecían bajo marcos de fantasía que no tenían como objetivo que los niños entendiesen el trasfondo de la cuestión.

Otros ejemplos son *Harry Potter* de J. K. Rowling cuya censura en Estados Unidos o Arabia se justificaba por promover la brujería, magia negra y el ocultismo, así como *¿Dónde está Wally?* de Martin Jandford al mostrar una mujer sin sostén en una escena playera (Peña, 2014).

4.3.2. Literatura prohibida en la actualidad

Debido a que en la actualidad la literatura ha abierto nuevas fronteras con el fin de adaptarse a las nuevas necesidades que demanda una sociedad de ocio, consumo y aparición de las nuevas tecnologías, también se ha decidido incluir en su temática aquellos temas tabúes de los que hablábamos con anterioridad, puesto que los mismos ya pueden ser asunto de los más pequeños. Si bien es cierto, se ha de tener en cuenta que el carácter moralizante y pedagógico que reunía la LIJ en sus orígenes influye en cierta medida en la actualidad (Cerezales, 2012), pero a medida que los años avanzan observamos cómo las mentes de la sociedad cada vez permiten una mayor apertura.

De hecho, esto no solo ocurre en el campo de la literatura infantil. Los campos en los que se mueven los filósofos, psicólogos y psiquiatras, entre otros, están interesados en recoger experiencias para elaborar estudios con el fin de desdramatizar y naturalizar estos temas y hacer posible su inclusión en el proceso formativo de los niños (Arnal, 2011).

Además, Botto (2016) recoge varias cuestiones en su artículo relativas a los temas tabú en la actualidad. Por un lado, presenta las distintas maneras de tratar estos temas en relación a la limitación de los géneros. Por otro lado, también reconoce la influencia del mercado, pues condiciona la cuestión editorial y comercial de los distintos libros.

De este modo, el hecho de que las editoriales hayan apostado por el diseño y venta de este tipo de libros provoca que las cuestiones tabúes adquieran rasgos tratables o aptos

y, por ende, las producciones literarias relativas a estos hechos son mayores que en décadas literarias pasadas. Sin embargo, Arnal (2011) plantea una cuestión digna de mención y análisis; ¿estos temas se tratan por demanda social, educativa y escolar o, simplemente, su presencia se debe a una casualidad fruto de la libertad que ahora mismo reúnen los autores literarios?

El mismo autor responde que los contenidos de dichas obras son didácticos, por lo que su presencia se justifica por la primera de las razones expuestas. No obstante, también hemos de ser conscientes del disgusto que provocan estos temas aún en ciertas personas, lo que puede provocar que su aparición sea una mezcla de ambos y no quede claro cuál de los dos aspectos ha sido el desencadenante de este hecho.

A pesar de ello, en las siguientes líneas se expondrán las razones por las que este tipo de temas pueden tratarse en el ámbito educativo, así como un amplio listado de cuentos o álbumes ilustrados para ello. Por tanto, coincidiendo con Botto (2016) puede concluirse que en la actualidad no existen (o existen muy pocos) temas tabúes en la LIJ, sino simplemente temas cuyo tratamiento requiere un gran cuidado.

4.4. ¿Por qué no tratar temas tabúes en la escuela?

Tradicional y habitualmente, la literatura infantil ha desarrollado sus historias en escenarios o tramas fantásticas, que permiten al niño sentirse refugiado o evadirse de los problemas terrenales. También le sirve para marcar la necesaria separación entre lo real y la ficción, no debemos olvidar, por ejemplo, el hecho de que todos los cuentos tradicionales se llevan a cabo en lugares y tiempos remotos, no determinados ni especificados. Sin embargo, coincidiendo con la opinión expuesta por Cerezales (2012), los niños que reciben este tipo de literatura no reúnen una vida, personalidad o experiencias perfectas. Son “niños perturbados, solos, avergonzados, angustiados, rechazados, silenciados...” (p. 107).

Sabemos que el aprendizaje y acomodación del niño al mundo en el que se desarrolla como persona debe realizarse de manera progresiva, partiendo de lo concreto y cercano y encaminándose hacia lo desconocido. En este sentido, ¿no resulta sumamente próximo al niño vivir una pérdida familiar?, ¿que se sienta triste por diversos motivos?, ¿o quizá una adopción por parte de sus tíos o algún conocido?, ¿o bien pasear por la calle

y observar a dos personas del mismo sexo dadas de la mano y besándose? Todas estas situaciones no son cuestiones exclusivas de la vida adulta, sino que son cuestiones inherentes al propio ser humano y, además, su presencia en la literatura permitirá que el niño sienta el libro como propio, identificándose con él y, por tanto, comprendiéndolo. No hay nada más natural para el niño que aquello que se presenta como tal.

En este sentido, la escuela debe acompañar al niño en su crecimiento personal. Ha de contribuir a que entienda los inmensos conceptos, sentimientos y emociones que emanan de las distintas experiencias que vive o vivirá en un futuro. Y, tomando como base las funciones mencionadas en el apartado 1, la literatura se constituye como un perfecto vehículo para ello y, por tanto, debe incluir una amplia variedad temática, haciendo también referencia a los tabúes. De este modo, se romperá con la sobreprotección que tiene la infancia, reflejando un mundo irreal y perfecto.

Consideramos que, como consecuencia de una aparente protección de lo que se piensa como “la infancia”, una restricción en los temas y los contenidos (y, por qué no, en las estéticas) limita el derecho de las nuevas generaciones a acceder a un desarrollo subjetivo más pleno mediante diversas miradas que propicien una mayor comprensión de sí y del mundo que los rodea. (Dillon, 2011, p. 70-71)

Sin embargo, como afirma Giussani (2014), existe un miedo generalizado entre la comunidad educativa. Los editores temen que publicaciones de este tipo no se vendan, ya sea por el rechazo de los docentes o por el miedo a hacer frente a lo no convencional, a algo que no saben si serán capaces de explicar. Asimismo, los educadores consideran que este tipo de libros les pueden acarrear conflictos, tanto por parte de los padres y madres, como por parte del equipo directivo. Los maestros, a su vez, temen los reclamos de los padres o de los directivos, por lo cual no eligen libros que les podrían acarrear conflictos.

Además, otro tipo de mediadores entre los niños y el libro son los que provocan la condición de tabú: los propios adultos que rodean al individuo. Esto es así en tanto que estos pueden considerar un tema como no apto para que lo reciba la población infantil, su hijo, su sobrino... Y, por tanto, no acercarlos hacia este tipo de libros, a pesar de que estén publicados.

Sin embargo, tal y como se expondrá posteriormente, debemos ser conscientes de que el mayor énfasis no debe colocarse sobre el tema a tratar en los libros, sino en la forma de presentar, encarar o tratar el tema. Resulta necesario tener un gran cuidado con

el fin de no herir, confundir o generar polémicas a los niños y niñas de forma concreta y a la sociedad en general (Botto, 2016).

Para ello, resultará altamente relevante preguntarnos acerca de tres cuestiones: “qué” quiero mostrar, “cómo” lo voy a mostrar, es decir, de qué forma voy a lidiar con el tema escogido y “por qué” quiero mostrar al niño algo fuera de su zona de confort (Kruckemeyer, 2011).

Asimismo, hemos de ser conscientes de que tomar como prohibidos estos temas conlleva una serie de connotaciones negativas, variando en función de la cuestión de la que se trate. En los siguientes puntos podrá observarse una serie de ejemplos. Debido al carácter de este trabajo y a la limitación física y espacial de la investigación, nos vemos en la obligación de mostrarlos de manera reducida, siendo conscientes de su importancia y de que la profundidad de los temas tratados necesita una aproximación más honda.

4.4.1. La sexualidad, diversidad sexual o identidad sexual como tabú

“Basta mirar a nuestro alrededor para comprobar
cuán diversos somos los seres humanos”
(Andricaín, 2014, p. 36).

Como sabemos, años atrás aquellas personas que se consideraban fuera de lo “normal” o cuya condición sexual no se asimilaba a su sexo eran perseguidas y condenadas por la ley. A día de hoy, se ha conseguido un gran progreso con respecto a esta cuestión basado en la sensibilización y respeto.

En este sentido, como menciona Andricaín (2014) los “libros para niños pueden contribuir al cambio de mentalidad de las nuevas generaciones en cuanto a la aceptación de la diversidad sexual” (p. 37). Además “dan instrumentos a los niños y jóvenes para entender lo que es diferente a ellos; de esa forma se contribuye a construir individuos y sociedades más inclusivas y armónicas, donde todos tengan derecho a ser respetados como son” (p. 43).

En el caso de estos temas, considerarlos como tabú provoca que cuestiones como el pudor o la culpa aparezcan en el momento puntual de vivirlos o, incluso, de hablar sobre ellos (Cerezales, 2012). ¿Resulta lógico que un niño o niña entre en una situación

de pavor cuando descubre que su preferencia sexual no es la misma que la de sus compañeros del mismo género?

No obstante, debe destacarse como la condición de tabú asociada a dicha cuestión no viene determinada solo por los pensamientos de la sociedad. Tal y como se ha mostrado en el apartado 4.2.2, existen varios tipos de prohibición y, en este sentido, nos referimos a aquellas vinculadas a la sexualidad y que, por ende, tiene una mayor vinculación con la religión y la cultura (Karlsen, 2011).

A pesar de todo ello, y más en el ámbito escolar, resulta altamente enriquecedora la existencia de una gran diversidad, puesto que permite el aprendizaje entre unas y otras personas y, tal aspecto, en Educación Infantil es crucial.

4.4.2. La muerte como tabú

Resulta curioso como el niño nace sin temor hacia la muerte, pero, en cambio, normalmente termina temiéndola. Y, es que, “desde su condición de tabú, la muerte martillea consciente e inconscientemente, favoreciendo sublimaciones: indiferencias, mitos, ritos, religiones, artes...” (González y De la Herrán, 2010, p. 127).

Hemos de ser conscientes de cómo la muerte es una cuestión inherente al ser humano, independientemente de la edad que tenga este (Selfa, Fraga de Azevedo y Berengué, 2014). No resulta difícil encontrarnos con un niño de Educación Infantil que sufra una pérdida familiar o, al menos, que perciba los sentimientos y emociones de personas cercanas que están pasando por este duelo. Por tanto, este periodo puede ser óptimo para su tratamiento y, de este modo, contribuiríamos a la comprensión del mundo desde una perspectiva correcta, aprovechando las oportunidades que nos ofrece la realidad.

¿Qué pretenden los escritores cuando la eligen para argumento de sus obras?: ¿angustiar al lector?, ¿herirle en su sensibilidad? Todo lo contrario: si nada hay más natural en la vida que la muerte, se trata de acercar al niño a un problema vital, de enfrentarle debidamente y a tiempo con los conflictos humanos básicos. (Sáiz, 2010, s. p.)

De hecho, estudios demuestran cómo en individuos de seis meses de vida ya se observan manifestaciones de duelo, ya que muestra angustia ante la separación de la

madre (Gallego y Lacaste, 2006). De este modo, podrían trabajarse en el aula aquellas emociones que suscitan una pérdida y poder desarrollar en el alumnado habilidades que les sean útiles en el futuro. Por tanto, queda así comprobado su idoneidad en la etapa de Educación Infantil.

Además, resulta necesario destacar la diferencia entre sociedades. Por ejemplo, dicho rasgo de tabú se cumple mayormente en las sociedades occidentales, en tanto que el temor y miedo que caracteriza a los adultos ante esta cuestión se extrapola y transmite a los más pequeños. Sin embargo, existen otras zonas del mundo como, por ejemplo, África donde la muerte se considera como una celebración y los funerales se convierten en “una fiesta en honor al fallecido hasta altas horas de la madrugada, con música, comida, bebida y bailes” (Acedo y Gomila, 2014, p. 17). La muerte y su fasto está íntimamente unida a la idiosincrasia de cada cultura.

4.4.3. El acoso como tabú

“Pocos son ahora capaces de referirse al dolor, al sufrimiento, etc.,
como realidades que existen, como algo respecto
a lo que hay que educarse para saberse situar ante ellos”
(Arnaiz, 1999, p. 7)

Por desgracia, actualmente el *bullying* se constituye como un tema muy presente en las aulas, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria (por no ahondar en lo que acontece en niveles superiores como la Secundaria y el Bachillerato). Dicho término vislumbra situaciones en las que niños actúan de manera cruel contra otros, convirtiéndoles en sus víctimas, cual sea el motivo que escondan detrás. Y este tipo de acoso puede convertirse en una auténtica pesadilla para aquellos que lo sufren.

Uno de los mayores problemas que nos encontramos frente a estos hechos es que, en ocasiones, las personas de este entorno (madres, padres, profesorado...) no son conscientes de lo que está ocurriendo. En parte, esto llevó a que hasta los años 70 aproximadamente, el acoso no fuese objeto de atención e investigación (Olweus, 1998).

En la actualidad, su presencia y estudio ya no solo se debe a que dicho hecho surge y se desarrolla en los centros escolares, sino que, además, se están utilizando las herramientas o los medios necesarios para que esto decrezca, concienciando al alumnado

de la gravedad de los mismos. Y, se habla de disminución y no eliminación, puesto que esto último se considera como un objetivo inalcanzable.

En este caso, por tanto, coincidiendo con Kruckemeyer (2011), no tiene sentido que la tristeza, la crueldad y la opresión (con todo lo que conllevan) se eliminen de cualquier tipo de espectáculo teatral o de producción literaria, a pesar de estar respaldado por una supuesta sobreprotección a la infancia. Esto se debe a que ello mismo no impedirá que no la encontrarán en ningún ámbito de su vida y, así, tan solo se retroalimentaría la incapacidad del niño a enfrentarse a este tipo de situaciones.

Incluso una vez más, deben mencionarse los vínculos emocionales que los niños establecerían con los protagonistas de cuentos o álbumes cuya temática sea el acoso, generando un desarrollo enorme de las habilidades sociales. No fomentando tanto las actuaciones de su persona si recibiese algún tipo de agresión, sino, además, promoviendo buenas actitudes desde la posición de espectador.

4.4.4. El incesto como tabú

“Uno de los fenómenos más complejos,
aberrantes e invisibles (o invisibilizados) que suceden”
(Pávez, 2016, p. 286)

El incesto se refiere a cualquier tipo de violación sexual ocurrida dentro de los miembros de una misma familia, siendo principalmente producida por un padre biológico a su propia hija (aunque también se representa entre hermanos). Su complejidad se debe a que, según menciona Pávez (2016) “en él confluyen varios temas que ya sostienen una enorme complejidad cada uno por separado, como lo es la violencia, la familia, la sexualidad, la infancia y el género” (p. 286).

Tal y como se ha establecido en líneas anteriores, este es uno de los tabús más antiguos, puesto que tiene origen en el mismísimo animal totémico, a través del cual los miembros del mismo clan no deben tener relaciones sexuales, ni tampoco contraer matrimonio. De hecho, ya en el siglo XIX existían aproximadamente 11 000 casos en las que personas habían sido acusadas de violación, siendo las víctimas mayoritariamente menores de 16 años –límite normal, ya que en edades más avanzadas se consideran capacitadas para procrear– e, incluso, hasta la edad de 4 años (Saubidet, 2018).

Actualmente, la OMS presenta unas cifras desgarradoras, ya que afirma que “el 20 % de las mujeres han sido abusadas sexualmente en su infancia, mientras que, de los hombres, el 5 y 15 %. La mayor parte de los casos se trata de abusos a nivel intrafamiliar. Generalmente, permanecen ocultos” (Saubidet, 2018, p. 79). Este último término, es decir, “ocultos” se refiere al silencio por parte de las víctimas.

Es por ello que su tratamiento como tabú provoca que la víctima pueda no identificar que se encuentra sumida en una situación de tales características y, por tanto, caer en el ciclo de distorsión de realidad y problemas psíquicos y psicológicos.

No obstante, si nos paramos a pensar, el incesto no es una cuestión actual (White y Campos, 2004). Sin adquirir tintes tan negativos el incesto se presenta ya con Adán y Eva, en tanto que resulta lógico que las generaciones posteriores tuvieron lugar gracias a la relación entre ambos, e, incluso, estos tuvieron que cometerlo para multiplicarse. Asimismo, dicha práctica es propia de tiempos remotos, en las que varias personas de clase social alta se veían obligados a casarse con familiares allegados, lo cual provocó con el paso del tiempo enormes problemas para sus descendientes.

Finalmente, también debe destacarse como existen relaciones basadas en el incesto pero que son consentidas entre sus miembros, ya que, aunque se mantienen un lazo de unión familiar, ello no impide que estén juntos.

4.5. Rompiendo con los temas tabú en la actualidad

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, en la actualidad nos encontramos con un amplio listado de cuentos infantiles que incluyen temáticas anteriormente consideradas tabú. Se muestran aquí algunos ejemplos divididos en los distintos temas que se han comentado a lo largo de este documento –véase tabla 11 del Anexo 1–, pudiendo servir como guía o consulta para aquellas personas (padres, docentes, bibliotecas...) que muestren conformidad a la hora de trabajar o tratar los mismos con la población infantil.

Cabe destacar cómo se muestran principalmente cuentos infantiles o álbumes ilustrados –es decir, libros donde la imagen tiene mayor importancia que el texto– para niños de 3 a 6 años, más también se enseñan algunos que se dirigen a una población cuya edad es mayor, debido a la narrativa que presentan. Hay que tener presente que el formato de álbum ilustrado no debe engañar al lector por la presencia masiva de la imagen. Estos

libros no tienen por qué ir destinados a una edad determinada. Bien es cierto que muchos niños más mayores leen con avidez y gusto álbumes ilustrados, en este caso, sí destinados a edades más tempranas. Pero la edad recomendada, es, simplemente, eso, una sugerencia.

Asimismo, podrá observarse cómo el listado de cuentos o álbumes es mayor en el caso de la temática de la muerte, puesto que en el mundo editorial actual es una cuestión que ha adquirido una alta importancia.

4.6. Líneas de actuación

Habiendo observado que existe una gran cantidad de producciones literarias que apuestan por incluir entre sus líneas algunos temas considerados tabúes en la antigüedad, cabe preguntarnos si los centros educativos estarán dispuestos a incluir en sus aulas este tipo de literatura. Todos ellos resultan aptos ya que, como hemos mencionado con anterioridad, este tipo de libros deben destacar por el cuidado que se tiene a la hora de tratar los temas antiguamente tratados como tabú.

En el caso de la muerte, existen varias vías para su tratamiento con el fin de acompañar al individuo en ese proceso de reacción a nivel psicológico, social y biológico ante la pérdida de una persona cercana. A continuación, la tabla 4 resume el significado de la muerte para niños de temprana edad.

Tabla 4.

Significado de la muerte para niños de temprana edad

Hasta los 3-4 años	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ignorancia en cuanto a su significado ➤ No es una cuestión definitiva y suele confundirse con el hecho de dormir
Entre 4-7 años	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hecho temporal y reversible ➤ Los fallecidos reúnen sentimientos y funciones biológicas, por lo que preguntan cómo come o si va al baño
Entre 7-10 años	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hecho final e irreversible, pudiendo o no conservar funciones biológicas

Fuente: Gallego y Lacasta (2006)

En todos ellos, los niños pueden pasar por tres fases:

1. Protesta. El niño siente gran añoranza por el progenitor fallecido y llora desconsoladamente para que vuelva.
2. Desesperanza. El niño comienza a perder la esperanza de la vuelta del progenitor y, por ello, los momentos en los que llora son menores.

3. Ruptura del vínculo. Se produce una renuncia a parte del vínculo emocional establecido con el fallecido y esto permite que muestre mayor interés por lo que le rodea (Gallego y Lacasta, 2006).

Existen varias orientaciones para su actuación como las recogidas en Gorosabel-Odriozola y León (2016), Selfa, Fraga de Azevedo y Berengué (2015) y De la Herrán (2000), entre otros muchos ejemplos, que ponen de manifiesto la importancia del mismo. Esto quedará condicionado por factores como la edad del niño o la religión, más a continuación se presentan dos maneras acordes a niños de temprana edad.

Por un lado, como afirma Sáiz (2010), la metáfora se constituye como un elemento muy recurrente para explicar la muerte al público infantil. Por ejemplo, en el libro *Papá, explícame el cuento de la vida* de Antón Layunta un padre expone a sus hijas por qué se muere. Basa su aclaración en las diferentes transformaciones del gusano a lo largo de su vida.

Por otro lado, también pueden introducirse la muerte a los niños a través de los animales, como es el caso de *Algodón* de Manuel L. Alonso o *A los perros buenos no les pasan cosas malas* de Elvira Sastre. Ambas propuestas tienen en común que la persona que fallece es un individuo o animal cercano al protagonista (padres, abuelos, mascotas).

Además, propuestas que pueden complementar el uso de recursos literarios, pueden ser experiencias en las que maestros y alumnos han realizado salidas a los cementerios⁵.

En cuanto al resto de temas mencionados, hay que señalar cómo los libros están protagonizados por niños que relatan sus propias vivencias (*bullying* hacia su persona o un amigo, hijo de familias monoparentales u homoparentales, etc.), con los que el lector será más fácilmente capaz de identificarse y desarrollará ciertos rasgos de empatía. Asimismo, otros recursos complementarios pueden ser cortos audiovisuales o la visualización digital de los propios libros.

No obstante, cabe destacar cómo parte de la investigación que se va a mostrar a continuación tiene como fin que estudiantes del Grado de Educación Infantil propongan propuestas encaminadas al trabajo de estos temas, siempre y cuando estén de acuerdo con dicha acción.

⁵Tales son casos como las experiencias expuestas en De La Herrán (2000) o propuestas llevadas a cabo por maestros en activo.

5. METODOLOGÍA

5.1. Características de la metodología escogida

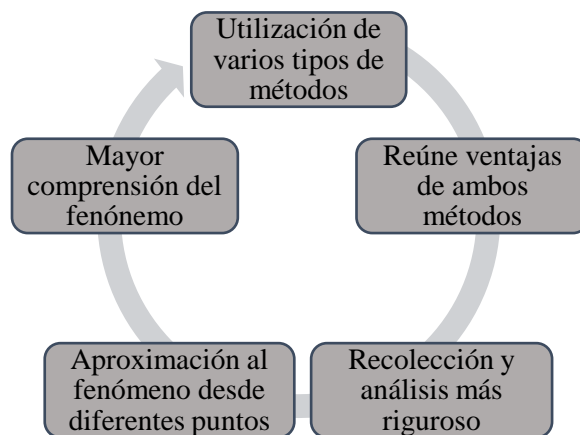
A continuación, se presentan las diferentes características que definen las líneas de la investigación de dicho TFG, basadas principalmente en la tradición dominante, es decir, un tipo de análisis en tercera persona al hablar y trabajar sobre otras personas.

En todo momento, el objetivo principal será la mejora de la práctica educativa, que se conseguirá a través de la comprensión e interpretación de una realidad y el enriquecimiento del criterio profesional de los docentes, puesto que son los participantes del contexto estudiado (Rodríguez, Gil y García, 1996). Asimismo, debe destacarse cómo el hecho de que se inicie por una futura docente provoca que el interés no radique en conseguir una generalización de datos sino, más bien, comprender una práctica educativa con el fin de mejorar el aprendizaje y experiencias de su alumnado.

Tal y como se explica en García (2019), se optará por la utilización de una metodología mixta, es decir, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas, con el fin de extraer una mayor y mejor información. Basándonos en la anterior experiencia de investigación realizada con el TFG y, coincidiendo con Pereira (2011), en el campo de educación resulta aún más relevante este tipo de investigación, ya que permite dar respuesta a un interés y necesidad de profundizar y comprender los fenómenos que ocurren en su ámbito. De hecho, así se muestra en la siguiente figura.

Figura 2.

Ventajas de la metodología mixta



Fuente: Elaboración propia a partir de Tashakkori y Teddie, 1998, Creswell y Plano Clark, 2007 y Molina-Azorín, 2012, citados por Pereira (2011)

A pesar de los beneficios mencionados, este tipo de metodología está expuesta a grandes críticas (Kvale, 2011 citado por Álvarez, Heredia y Romero, 2019), más la complementariedad de ambas se torna altamente enriquecedora en muchos casos.

5.2. Muestreo y participantes

Tal y como se ha adelantado en líneas anteriores, dicha investigación se realiza en el campo educativo, por lo que resulta lógico que la muestra y participantes pertenezcan a dicho ámbito. En este caso concreto, la muestra seleccionada serán estudiantes del Grado de Educación Infantil con el fin de poder extraer información sobre los tabús hace décadas, gracias a experiencias de su infancia, la presencia de los temas tabú en la actualidad, debido a experiencias presentes, así como cuál es su nivel de agrado y desagrado y, por tanto, su predisposición a trabajarlo en un futuro.

Es por ello que, para llegar al mayor número de estudiantes de cualquier universidad a nivel nacional, el muestreo que se va a utilizar será no probabilístico por bola de nieve. Gracias a este tipo de técnica se tomará contacto con poblaciones o grupos difícilmente accesibles o denominadas como *hard-to-reach populations* en la literatura (Atkinson y Flint, 2001, Johnston y Sabin 2010, Penrod et al., 2003 y Faugier y Sargeant, 1997, citados por Alloati, 2014), en tanto que el instrumento de recogida de datos se proporciona a uno o varios sujetos, quienes a su vez lo enviarán a otros y así sucesivamente. De hecho, este tipo de muestreo se torna como conveniente en una situación de pandemia, donde la población debe estar confinada en sus casas.

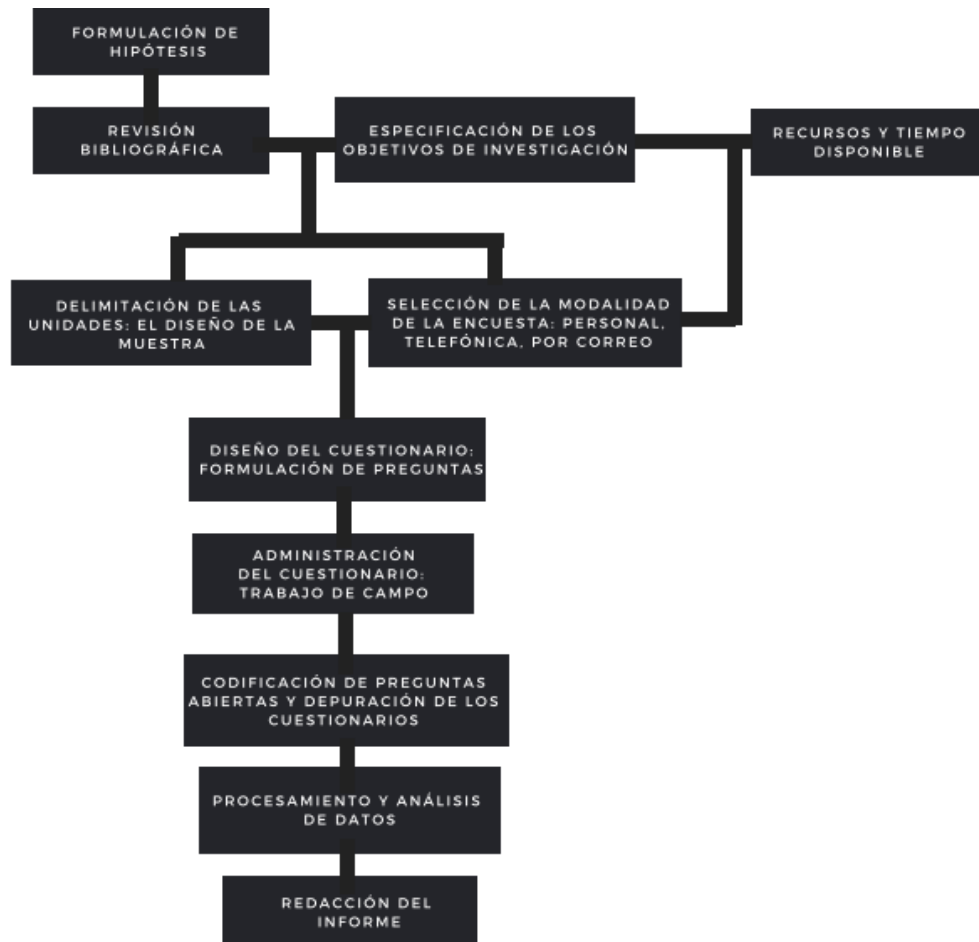
De este modo, se ha conseguido un total de 95 participantes, todos ellos sujetos con estudios relacionados con la etapa de Educación Infantil. Encontramos individuos pertenecientes al Grado de Educación Infantil, Programa de Estudios Conjunto con Educación Primaria, Máster, Grado Superior o bien que han terminado dichos estudios y aún no han comenzado a trabajar. Se han seleccionado todas estas muestras como válidas y no solo las propias del Grado, puesto que los aprendizajes de todas estas ramas se asientan sobre las mismas bases.

5.3. Diseño de la investigación

Tal y como se explicará a continuación, dicha investigación ha cumplido con los pasos establecidos en Cea (2001). Estos quedan reflejados en la siguiente figura.

Figura 3.

Pasos necesarios en una investigación



Fuente: Elaboración propia a partir de Cea (2001)

Partiendo de los objetivos que querían conseguirse con dicha investigación, se determinaron las características más acertadas para su consecución.

En primer lugar, como ya se ha mencionado en el apartado anterior, la investigación reúne una metodología mixta enmarcada dentro del paradigma interpretativo, puesto que se quieren conocer diferentes opiniones. Por tanto, de este modo, nos alejamos de la concepción de investigación como mera comprobación de hipótesis, propia de métodos esencialmente cuantitativos.

Acudiendo de nuevo a Pereira (2011), quien cita a Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez-Prado (2003), podemos encuadrar la investigación dentro de aquellas con un tipo de diseño de modelo mixto, puesto que la combinación de ambas técnicas se produce dentro de una misma fase o, incluso, varias. Además, dentro de esta agrupación, se cumplen las premisas del tipo VII ya que la investigación exploratoria recoge datos cualitativos y cuantitativos que se analizarán, del mismo modo, bajo ambos métodos.

En segundo lugar, el estudio de casos será el método de investigación escogido, puesto que bajo la temática de los temas tabús en la literatura infantil se analizarán los diferentes casos de los sujetos participantes, referidos a su infancia, opinión y futuro proceder. De este modo, las casuísticas que les rodeen se podrán comprender, así como observar semejanzas y diferencias entre ellos, interpretando estas últimas como únicas.

Finalmente, hay que mencionar que la técnica de obtención de datos será un cuestionario, diseñado concretamente para dicha investigación y distribuido de forma *online* a los participantes, cuyas características se observan en el siguiente apartado.

5.4. Técnica de obtención de datos: el cuestionario *ad hoc*

Como se ha adelantado en el apartado anterior, el instrumento de recogida de datos de dicha investigación es un cuestionario *ad hoc*, es decir, creado propiamente para esta investigación en base a los objetivos marcados inicialmente –véase Anexo 2–.

En un principio, dicha investigación tenía por vía la realización de entrevistas a docentes en activo con el fin de conocer sus experiencias con dichos temas. Sin embargo, con la situación generada por el COVID-19, se decidió modificar los objetivos y encaminar la investigación hacia la población de estudiantes, a los que se les proporcionaría un cuestionario *online* para su cumplimentación a través de la plataforma de Google Formularios. Dicho instrumento comenzó a enviarse durante el mes de abril y los últimos datos se recogieron a mediados de mayo, por lo que su duración ha sido de, aproximadamente, un mes.

En primera instancia, el cuestionario se trata de una técnica de obtención de datos propia de la metodología cuantitativa. Sin embargo, en la metodología mixta este instrumento también tiene cabida, realizándose las adaptaciones pertinentes y cumpliendo una serie de premisas (Rodríguez, García y Gil, 1996)

Tabla 5.

Premisas que deben cumplir los cuestionarios en la metodología cualitativa

Premisa	Cumplimiento del cuestionario ad hoc
El cuestionario favorece la exploración de las ideas y creencias de los sujetos participantes.	Incluye preguntas abiertas para que el participante aporte toda la información que desee relativa a sus creencias o ideas.
El cuestionario se combina con otras técnicas de investigación.	X
El cuestionario tiene en cuenta la teoría y las experiencias de los sujetos con respecto a su contexto.	Incluye preguntas referidas a la experiencia de los participantes, a aquellas relativas a su infancia e, incluso, a actuaciones futuras.
El análisis de los datos permite que la información se distribuya por participantes.	En tanto que las respuestas pueden analizarse por casos particulares.
El cuestionario ha sido validado y permite obtener una información útil con respecto al contexto estudiado.	Existen dos limitaciones, admitidas por la naturaleza de este trabajo: se ha validado por un único sujeto, la tutora de TFG y no se han podido realizar los pasos necesarios para su validación científica por el COVID-19.

Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez, Gil y García (1996)

Asimismo, se ha de realizar un análisis de las ventajas e inconvenientes que reúne este tipo de instrumento, para valorar su idoneidad en dicha investigación (García Peña, 2019). Debido a que se trata de la segunda experiencia con este tipo de metodología e investigación, se adjunta la tabla utilizada en la anterior ocasión y se añadirán aspectos aprendidos por la propia experiencia, así como su solvencia con el cuestionario utilizado.

Tabla 6.

Ventajas y desventajas del cuestionario en las investigaciones cualitativas

Ventajas	Inconvenientes
Permite acceder a un mayor número de participantes y, por tanto, obtener una gran cantidad de información útil del contexto que se está estudiando.	Existe cierta limitación en la proporción de información de los participantes, puesto que tan solo responden a las demandas del investigador.
Cumplimentar el cuestionario no requiere de un gran espacio de tiempo por lo que la información se obtiene de manera rápida.	Existe la posibilidad de que los participantes dejen las respuestas en blanco, lo cual se suplirá con los campos obligatorios de manera online.
Proporciona privacidad a los participantes a la hora de cumplimentar el cuestionario.	
Permite una gran organización del trabajo con respecto a los objetivos.	

Fuente: Elaboración propia a partir de Tójar (2006), Estebaranz (1991) y la propia experiencia

En base a lo expuesto con anterioridad, el cuestionario *ad hoc* de dicha investigación reúne un total de 25 preguntas, divididas principalmente en dos secciones.

Por un lado, nos encontramos con un bloque de 4 preguntas relativas a variables sociodemográficas que tienen como finalidad conocer en mayor medida aspectos de nuestros participantes como el sexo, la edad, el curso del Grado en el que se encuentra y el lugar de residencia.

Por otro lado, el segundo bloque reúne preguntas sobre las variables de estudio, es decir, aquellas relacionadas estrechamente con la temática a investigar. Estas a su vez, se dividen en los siguientes grupos:

- Preguntas relativas a la terminología de tabú y su contexto (preguntas de la 5 a la 9)
- La antigua presencia de tabús (preguntas de la 10 a la 12)
- La actual presencia de tabús (preguntas de la 13 a la 17)
- El grado o desagrado de dichos temas y, por ende, su predisposición a tratarlas en las aulas (preguntas de la 18 a la 25)

En cuanto a las características de dichas preguntas, encontramos una gran variedad de ellas, exponiéndose en la tabla-resumen 7 y estando todas ellas relacionadas con los objetivos.

Tabla 7.

Características de las preguntas del cuestionario ad hoc

Tipo de pregunta		Cantidad de preguntas	Utilidad
Preguntas cerradas	Dicotómicas	Preguntas: 1, 2, 4, 10, 11, 12, 13, 18, 20, 22 y 23 <u>TOTAL: 11</u>	Permiten distribuir a la población de manera sencilla en base a su posición u opinión. Algunas incluyen la opción de “otros” para contemplar otras situaciones, así como “no sabe/no contesta” por no recordar aspectos de su infancia
	Respuesta múltiple	Preguntas: 6 y 8 <u>TOTAL: 2</u>	Dotan de libertad al encuestado, ya que no se ve obligado a elegir tan solo una respuesta
	Escala Likert	Pregunta 16 <u>TOTAL: 1</u>	Facilita la comprobación del grado de acuerdo o desacuerdo de los encuestados

Preguntas abiertas	Respuesta abierta corta	Pregunta 3 <u>TOTAL</u> : 1	Encamina a que el participante sea escueto en su respuesta, como es el caso de su lugar de residencia
	Respuesta abierta larga	Preguntas: 5, 7, 9, 14, 15, 17, 19, 21, 24 y 25 <u>TOTAL</u> : 10	Reúnen diferentes utilidades y ventajas. Por un lado, permiten que el participante se extienda en la explicación de su posición u opinión. Por otro lado, sirven para completar la información obtenida en una pregunta dicotómica o ser, simplemente, preguntas filtro.

Fuente: Elaboración propia

5.5. Procedimiento y análisis de los datos

Acudiendo de nuevo a la figura 3 de dicho trabajo, se ha procedido a analizar los resultados obtenidos del formulario creado. Basándonos en las características que definen a nuestra investigación, se han seguido aquellas fases propias de una investigación cualitativa (Rodríguez, Gil y García, 1996). Esto es así ya que se tiene como objetivo de comprender e interpretar la realidad estudiada, teniendo siempre en cuenta las diferencias y semejanzas que existen entre los sujetos que han participado.

En primer lugar, en relación a la fase preparatoria, la etapa reflexiva y de diseño se han complementado, puesto que, tras fijar el tema de interés, la búsqueda bibliográfica permitió descubrir objetivos más concretos y, por tanto, determinar aquellas vías que se deseaban seguir. En segundo lugar, el acceso al campo fue un proceso por bola de nieve, caracterizado por ciertas dificultades, que se explicarán en el apartado de las limitaciones del estudio.

No obstante, una vez dado por finalizado el tiempo para cumplimentar el cuestionario, es decir, un mes aproximadamente, se procedió a analizar los datos, comenzando la fase analítica. Se estudió las respuestas de cada uno de los participantes, agrupando aquellas que coincidían y fijándonos e interpretando aquellas dispares. Todo ello dio lugar a generar diferentes tablas o gráficos con las que presentar dicha información de forma clara, sin intención alguna de realizar una generalización de datos.

Por último, la fase informativa se producirá en el momento de defensa de dicho TFG en el que la investigadora presente el trabajo realizado a los miembros del tribunal –véase Anexo 3–.

6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Al igual que ocurría con el cuestionario *ad hoc*, a continuación se presentan los resultados de dicha investigación divididos en los bloques temático de las preguntas. De este modo, se pretende exponer dichas cuestiones de la forma más clara y organizada posible.

6.1. Definición de los encuestados

Como ya se ha comentado en el apartado 5.2, el número total de personas encuestadas ha sido de 95, no requiriéndose en ningún momento su nombre o apellido. Tan solo se pedía el correo electrónico con el fin de evitar que una misma persona respondiese repetidamente la encuesta. De este modo, puede afirmarse que en todo momento se ha velado por el anonimato de las personas. Además, en el análisis y presentación de resultados, cada sujeto contará con un código identificativo, siendo la primera letra relativa al sexo y la segunda de ellas a su situación de estudios. A continuación, puede observarse la leyenda de los mismos.

Tabla 8.

Leyenda del código identificativo de los participantes

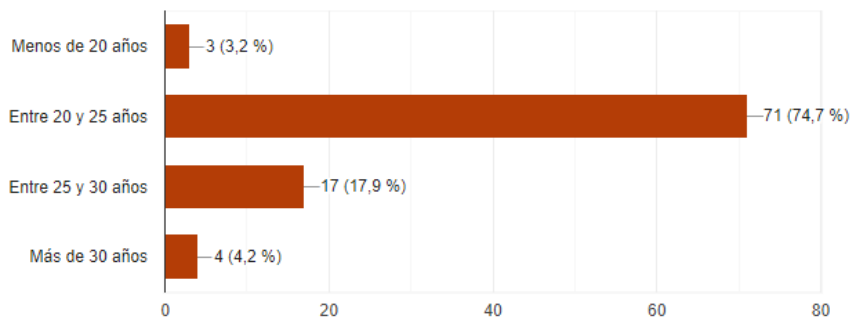
Sexo
M: Mujer
H: Hombre
Estudios
P: Primer curso
S: Segundo curso
T: Tercer curso
C: Cuarto curso
Q: Quinto curso
GT: Grado terminado
GS: Grado superior
M: Máster

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la información de los encuestados, puede afirmarse que la mayoría son mujeres, ya que de los 95 participantes hay 84 frente a, tan solo, 11 hombres y el 74.7 % tiene una edad de entre 20 y 25 años –véase gráfico 1–.

Gráfico 1.

Gráfico de barras de edad de los participantes



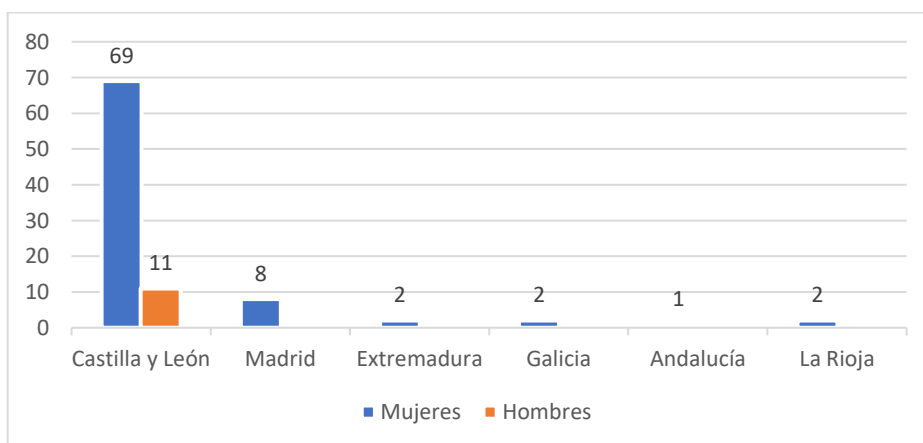
Fuente: Formulario Google

Esta especial configuración genérica no viene más que a reflejar un hecho social destacable, el mayor número de mujeres que no solo cursan los Grados de Educación, sino que después ejercen como tal (97.7 % en Educación Infantil, por ejemplo, según *Las cifras de educación en España*), frente a la presencia minoritaria de hombres.

Asimismo, debido al muestreo escogido, es decir, por bola de nieve, debe mostrarse la distribución de hombres y mujeres en relación a su Comunidad Autónoma de residencia –véase gráfico 2–. Digno de mención es el dato de que todos los hombres que han cumplimentado la encuesta tienen como residencia la Comunidad de Castilla y León.

Gráfico 2.

Gráfico de barras agrupado de sexo y comunidad autónoma de residencia de los participantes

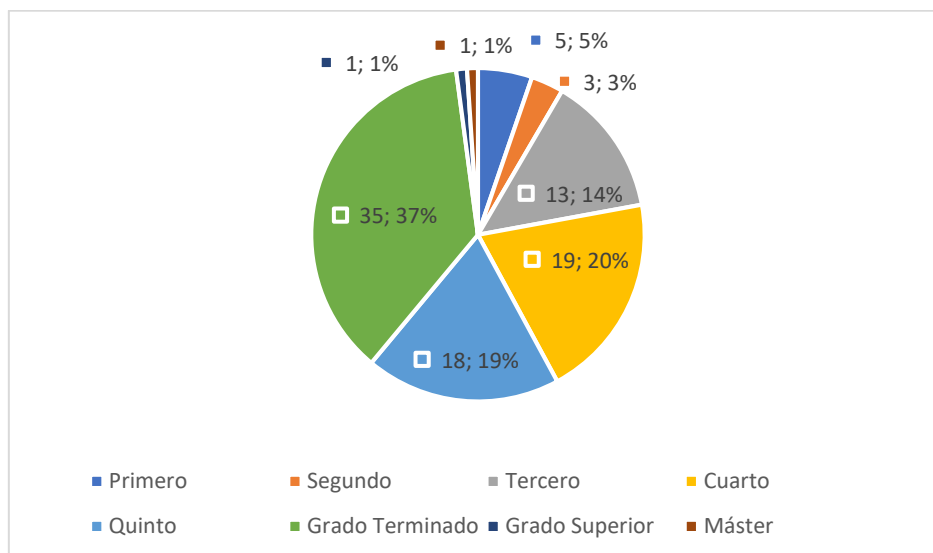


Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se expone la distribución de todos los participantes en relación al curso de Grado o estudios que están cursando, existiendo gran variedad de situaciones –véase gráfico 3–.

Gráfico 3.

Distribución de los participantes por curso de Grado



Fuente: Elaboración propia

6.2. Terminología y contexto del tabú

En primer lugar, en relación a ambas cuestiones de dicho apartado, existían 5 preguntas en el cuestionario diseñado, por lo que se mostrarán aquí aquellas respuestas más relevantes.

Por un lado, con respecto a la pregunta sobre la definición de tabú, varias personas han entendido la misma como aportar una explicación del significado de este término, mientras que otras se han limitado a exponer ejemplos de lo que consideran como tabú. Esta última interpretación se comentará junto con la exposición de resultados sobre la pregunta de si para los participantes existen más temas tabús aparte de los mencionados en la investigación.

Entre aquellas definiciones recogidas se han de destacar varios grupos de palabras que se ha repetido en las diferentes respuestas. Se exponen aquí en base a su categoría gramatical –véase tabla 9–. Como puede observarse, todos ellos constan de rasgos principalmente negativos.

Tabla 9.

Grupos sintácticos repetidos en la definición de tabú

Sustantivos referidos a las causas	Adjetivos que califican estos temas	Verbos que provocan los tabús
Miedo, incomodidad, religión, rechazo, controversia, prejuicio, respeto, inseguridad, pudor, reparo y reticencia	Impropio, no aceptado, prohibido, no correctos, mal, poco conocido, inadecuado, difícil, bruscos, no permitido, comprometido, no apto, incómodo, no ético, embarazoso, delicado y complicado	Ocultar, no mencionar, tapar, obviar, evitar, avergonzar y omitir

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, se mencionan aquí dos definiciones de participantes que, a pesar de mostrar ejemplos de palabras recogidas en la tabla anterior, quieren poner de manifiesto la importancia de tratar estos temas.

“Un tema importante pero que no se habla o menciona por diversos motivos” (MP36)

“Rechazo por parte de la sociedad a tratar temas que, sin embargo, están muy presentes en la vida cotidiana de las personas, como es la sexualidad o la muerte, entre otras” (MC11)

Además, un participante ha añadido rasgos subjetivos a la pregunta, entendiendo la necesidad de exponer qué es para él los temas tabús. Su respuesta es la siguiente.

“Nada” (MQ7)

Asimismo, como se ha mostrado en dicho marco teórico, los tabús reúnen orígenes de diversa índole, destacando orígenes morales, divinos y culturales (por tradición). Debido a que dicha pregunta era de respuesta múltiple, el origen cultural ha sido seleccionado en un 90.5 %, es decir, por 86 personas; el origen moral por un 33.7 %, es decir, 32 individuos y, finalmente, el origen divino ha sido el menos elegido con un 9.5 %, tan solo por 9 personas.

Por su parte, los ejemplos aportados para la definición de tabú han sido en su mayoría cuestiones relativas al sexo, muerte, religión, política, enfermedad, niños con necesidades especiales, discapacidad, temas escatológicos, adopción, roles de género, diversidad familiar, orientación sexual, abuso, drogas y fobias. Todos ellos, como afirman los participantes, se encuentran en el día a día de las personas, en las conversaciones, en libros, anuncios, en el ámbito educativo y familiar. Tal y como determina un participante:

“En la propia naturaleza del ser humano” (MS49)

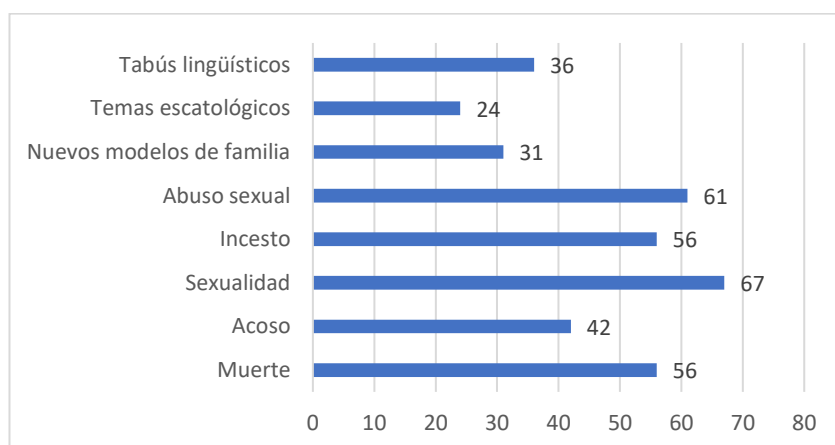
En relación a esto, debe destacarse la siguiente respuesta, la cual se acompaña de una clara justificación que muestra disconformidad.

“En general en todo lo nuevo, aunque lleve tiempo existiendo a escondidas, a lo que pueda provocar polémica si se habla, todo lo íntimo. El sexo puede ser un ejemplo, cuando no puede estar más lejos de la realidad, es algo natural y algo que de una manera u otra todos experimentamos” (MGT14)

Finalmente, con respecto a los tabús presentes en la literatura infantil, la sexualidad, el abuso sexual, la muerte y el incesto son los cuatro temas considerados como grandes tabús en los libros –véase gráfico 4–.

Gráfico 4.

Tabús presentes en la literatura



Fuente: Elaboración propia

Además, se considera que también están presentes otros como el techo de cristal (ascenso laboral de la mujer), enfermedades, sentimientos, drogas, política, religión, pobreza y esclavitud.

6.3. Presencia del tabú

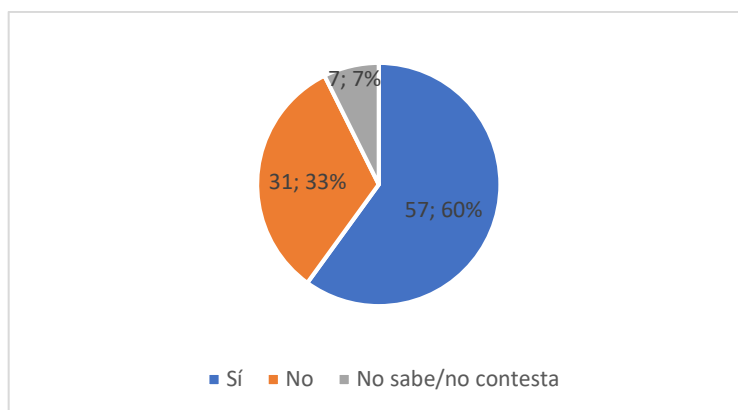
En cuanto a la presencia o existencia del tabú, se diferenciará aquí entre su contexto antiguo y actual.

En primer lugar, más de la mitad de los encuestados (53.7 %) conocían que relatos como *La Sirenita* o *El Soldadito de Plomo* habían estado sujetos a censura. Además, ante la pregunta de su contacto con los temas tabús en la infancia, cabe destacar como un 60 % de los encuestados han proporcionado una respuesta afirmativa, un 32.6 % una

respuesta negativa y, finalmente, un 7.4 % no sabe/no contesta, puesto que no recordarán dichos hechos –véase gráfico 5–. De este modo, se observa que existió una mayor predisposición por parte de los ámbitos que rodean a estos individuos para tratar dichos temas.

Gráfico 5.

Porcentaje de encuestados en relación a su contacto con temas tabús en la infancia



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, hay que mencionar que de los individuos que sí tuvieron contacto con estos temas (60 %), un 27.9 % de ellos tuvo como medio la literatura.

En segundo lugar, con respecto a la actual presencia de los temas tabús, prácticamente la mayoría de los encuestados opinan que aún existen estos temas. Un 40 % de los participantes responden de manera rotunda que sí, un 45.3 % considera que existen “algunos” y, por último, tan solo un 14.7 % cree que no. En este sentido, los temas más repetidos que aún no se encuentran en varias publicaciones son la muerte y la sexualidad. No obstante, varios encuestados muestran optimismo en toda esta situación.

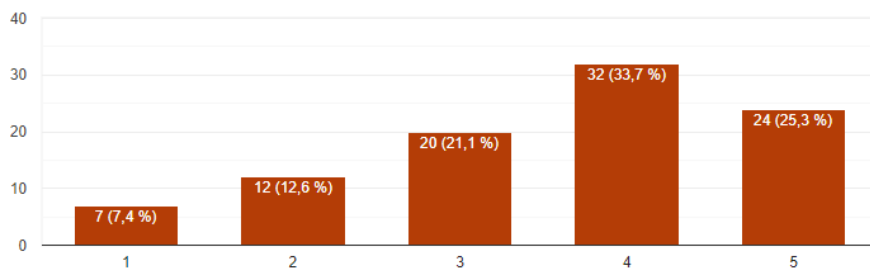
“Hay temas que sí que se tratan, pero en ediciones pequeñas. Es decir, creo que ya de todo se habla, pero hay temas que tienes que buscar con lupa en el mercado editorial, como la sexualidad” (MGT54)

“Los mencionados anteriormente, aunque afortunadamente van saliendo libros que rompen con estos temas tabú” (MQ4)

En relación al nivel de acuerdo con la afirmación de Dillon (2012) mediante una escala Likert que trataba a la protección de la infancia como causa de la aparición de estos temas, los resultados obtenidos son los que aparecen en el siguiente gráfico.

Gráfico 6.

Respuestas de la pregunta basada en escala Likert



Fuente: Google Formulario

De su presentación pueden obtenerse varias cuestiones. Por un lado, se destierra la idea de utilizar la media de estos datos con el fin de disminuir la probabilidad de que dicha cifra sea sensible ante datos extremos.

De este modo, se procede a calcular la mediana, es decir, averiguar el valor central que deja a la mitad de la población por encima y a la mitad por debajo, tras haber ordenado los datos y, también, la moda, es decir, el dato que más se repite entre todas las respuestas. Ambos datos son 4, por lo que se deduce que la gente tiende a estar más de acuerdo con dicha afirmación. De hecho, así lo exponen en algunas de sus respuestas a otras preguntas.

“Acoso, violación o vulneración de ciertos derechos, muerte... La lit. infantil crea una burbuja alrededor de los niños que no siempre es beneficiosa” (MC31)

“Miedo a que un niño conozca esos temas que son de "adultos" (protección hacia ellos)” (HC55)

No obstante, para aquellos que seleccionan que esta no es la causa principal o bien consideran que existen más razones, existe un amplio listado de motivos que originan esto, dividiéndose desde una triple perspectiva. Desde el plano infantil, por falta de comprensión o resultar perjudicial; desde el plano docente, por desconocimiento, difícil tratamiento o comodidad al evitarlos y, finalmente, desde el plano familiar debido a que pueden estar en desacuerdo o generarles vergüenza. Aquí algunos ejemplos:

“Por creer que los niños no van a entender esos aspectos en principio complejos, pero que en realidad, tienen en su contexto más cercano. Suena algo ilógico” (MQ5)

“Por comodidad docente y dificultad, compromiso a la hora de explicárselo a los niños” (MQ25)

“Evitar entrar en polémicas con padres u otros profesores” (MGT94)

No obstante, existe ya una amplia variedad de libros que tratan dichos temas y la mayoría de los encuestados justifican esto gracias a una evolución de la sociedad, a un cambio de la mentalidad. Además, encontramos otras cuestiones transversales como demanda de las propias personas que lo defienden, presión por redes sociales, necesidad de apoyar explicaciones con material visual y la necesidad de que los niños comprendan el mundo en el que viven, observando sus beneficios gracias a estudios psicológicos.

“Porque actualmente tenemos que preparar a los niños para ser adultos conscientes, independientes y autónomos. No podemos tener a los niños en una burbuja, son personas que deben saber, conocer y estar preparados para actuar ante la realidad que hay, no sólo en el mundo, también dentro de las propias aulas” (MGT83)

“Debido a que hay más estudios psicológicos sobre infancia y a que la mente de la sociedad es más abierta” (MGT67)

6.4. Nivel de agrado/desagrado y tratamiento en las aulas

En cuanto al nivel de agrado o desagrado, tal y como resulta lógico por las respuestas anteriormente mostradas, la totalidad de los encuestados consideran que los temas tabús son cuestiones aptas para tratarse en la etapa educativa de Educación Infantil, así como en el ámbito familiar durante estas edades. Su justificación es repetida por los motivos ya descritos, haciendo énfasis la mayoría de los participantes en que su tratamiento debe adecuarse a las diferentes edades, así como hacerse de manera cuidadosa. Y, todo ello, requiere una formación por parte de sus emisores.

“Los niños y niñas deben interiorizar un concepto real de lo que es el mundo que les rodea para poder entenderlo y participar de una forma activa en él. Además, los niños y niñas son agentes vulnerables a creer todo aquello que les cuentan, por esta razón, cuantas más experiencias que hagan alusión a la realidad, serán capaces de construir herramientas útiles que les ayuden a tener más capacidad para entender el entorno que les rodea” (MGT73)

“Creo que el problema no es el contenido sino el cómo se deben transmitir esos temas. Se deben adaptar a cada edad, pero pueden ser tratados, algunos de manera más sencilla que otros, pero se puede y se debe” (MGT83)

“Son temas bastantes sensibles y se deben tratar con cuidado y tener conciencia de cómo se “pueden trabajar”” (MC16)

Asimismo, 93 de los encuestados consideran que estos temas deberían trabajarse en las aulas de Educación Infantil, bien sea de manera completa o reforzando la actuación familiar. Por ejemplo, sus argumentos se basan en el importante papel de la escuela en la vida de los niños (incluso considerándola como el único espacio donde se trataría). Otros simplemente ven ilógica la pregunta y responden con un simple “¿Y por qué no?”.

“Creo que algunos sí y otros, deberían de ser tratados más en el entorno familiar y reforzados en la escuela” (MGT74)

“La escuela junto con la familia es uno de los principales agentes de socialización, y por lo tanto, es responsable de gran parte de los aprendizajes del niño. Además, contextualmente en el propio centro pueden darse temas tabú (sexualidad por ejemplo) y por lo tanto deben conocerse dichos temas” (HT18)

“Son temas importantes que se deben trabajar en la infancia y puede que en las aulas sea el único lugar en el que muchos niños traten estos temas” (MS46)

“¿No dice el currículo que hay que prepararlos para la vida? Pues eso es la vida, sentimientos, emociones... Tienen que aprender a gestionarlos y a vivir con ellos” (MM87)

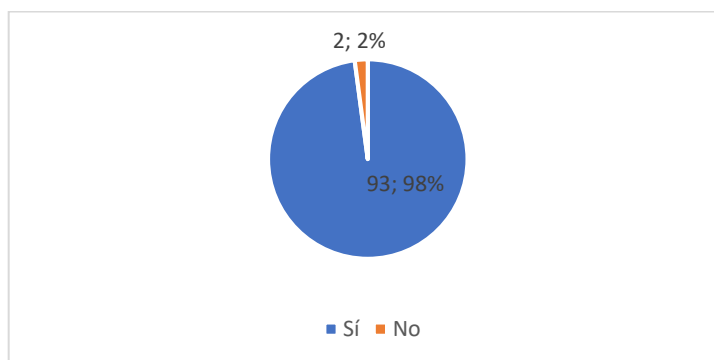
“Me gustaría contestar: ¿por qué no?...” (MGT73)

Dos encuestados no opinan de igual modo (HC52 y HC53). Consideran que estos temas no deberían trabajarse en las escuelas de Educación Infantil por ser una etapa temprana.

“Una cosa es la primaria, y otra la infantil, me parece demasiado pronto” (HC52)

Gráfico 7.

Porcentaje de encuestados en relación a la viabilidad de trabajo de temas tabús en la escuela



Fuente: Elaboración propia

Al igual que ocurría en la pregunta anterior, 93 encuestados afirman que ellos mismos sí trabajarían estos temas en sus aulas, mientras que 2 no lo harían. Sin embargo, estos dos últimos no coinciden con los encuestados anteriores (HC52 y HC53 sí lo trabajarían). En este caso, MQ7 y MGT68, a pesar de que consideran que son aptos y deben trabajarse en las aulas, no lo harían en sus propias clases.

Finalmente, refiriéndonos a diferentes modos de trabajar estos temas, también 93 encuestados utilizarían la literatura para ello, mientras que 2 se niegan. HC52 lo trabajaría en su aula a pesar de no considerarlo como apto y no aporta modo alguno de trabajo y MGT68 lo considera apto, pero no lo trabajaría de ninguna forma.

Los argumentos a favor del uso de la literatura se encaminan a la gran variedad de sus beneficios en relación a su narrativa e información, posibilidad de empatía con los personajes y ser un elemento atractivo, motivador, gráfico y lúdico, entre otros.

“Porque me parece un vehículo de transmisión de ideas y valores que puede llegar y empatizar muy bien con los niños” (MC31)

“El cuento es un recurso muy atractivo y motivador para el alumnado de Educación Infantil y a través de este se consiguen aprendizajes duraderos y significativos en los niños” (MQ7)

“La literatura es una de las mejores herramientas para trabajar todo tipo de temas” (HGT70)

Finalmente, se expone aquí una tabla resumen con todas las posibilidades de recursos para trabajar los temas tabús que han expuesto los estudiantes del Grado, siendo algunas opciones muy interesantes y adecuadas. No se diferencian aquí por las distintas temáticas tratadas, puesto que muchos de los recursos son polivalentes.

Tabla 10.

Recursos para trabajar los temas tabús aportados por los encuestados

- Juegos (<i>rol-playing</i> , expresión oral y corporal, coeducativos)	- Recursos audiovisuales (canciones, fotografías, noticias, dibujos animados, películas o vídeos)
- A través de experiencias personales	- Historias orales de personas conocidas
- Asambleas (rutinas de pensamiento)	- Proyectos culturales (por ejemplo, la muerte en México, cultura ghanesa...)
- Talleres	- Unidades didácticas determinadas (emociones, cómo vienen los niños...)
- Teatro (títeres, marionetas)	- Programas de hermanamientos con alumnos más mayores
- Manualidades para los temas escatológicos (arcilla, plastilina, mezclas con pan rallado)	- Actividades con las familias
- Dibujos	
- Poemas	
- Carteles	

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los encuestados

7. CONCLUSIONES

Como cierre de dicho trabajo, se presentan las principales conclusiones obtenidas de un proceso de reflexión por parte de la investigadora. Con el fin de que las mismas se expongan de la forma más clara posible, estas se dividen en dos categorías: conclusiones relacionadas con el trabajo y limitaciones de la investigación.

7.1. Conclusiones relacionadas con los objetivos del trabajo

Basándonos en los objetivos iniciales que pretendían alcanzarse con la realización de este trabajo, se procede a argumentar aquí la consecución de todos ellos.

Con respecto al primer objetivo, es decir, *conocer si ha existido una evolución en la presencia de dichos temas en la literatura infantil*, cabe destacar cómo inicialmente se consideraba una meta ardua de alcanzar. Esto se debía a que no se conocía que existiese tanta bibliografía relacionada con el contexto antiguo y actual de los tabúes, así como cuestiones transversales a ellos. No obstante, la elaboración del marco teórico me ha permitido formarme hondamente en dichos temas y plasmarlo de una forma estructurada.

En relación al segundo objetivo, *analizar qué entienden por tabú los estudiantes de Grado de Educación Infantil*, se ha podido observar cómo sus definiciones muestran la opinión que tiene la sociedad sobre los mismos, es decir, que se consideran temas que no son aptos y que tienden a eludirse por diversos motivos. Sin embargo, la gran mayoría ha reflejado su disconformidad, argumentando que son temas muy presentes en la vida de los niños y también de los adultos y que, por tanto, no deben ocultarse o evitarse.

El tercer objetivo *acerca de descubrir la opinión de los estudiantes con respecto a la presencia de tabús tanto de hace décadas como a día de hoy* ha permitido establecer varias conclusiones.

Sorprendentemente, existe un gran número de personas que han tenido contacto con ejemplos de temas tabús en su infancia, lo que no impide que sean conscientes de que antiguamente existía gran censura en dichas cuestiones. Además, los estudiantes perciben que, a día de hoy, siguen estando presentes por diversos motivos, pero existe gran positivismo por los avances producidos. Son conscientes de que ya existe una amplia

variedad de literatura que trata estos temas tabús, pero aún no son conocidos por la sociedad, puesto que existe cierta reticencia por su anuncio y publicidad.

De hecho, dichas conclusiones se resumen a la perfección a través de esta respuesta proporcionada por una participante:

“Porque, por fortuna, vamos avanzando y evolucionando. Hay que puntualizar que muy poco a poco, pero si nos remontamos a mi infancia era impensable que un cuento hablara de dos papás o dos mamás, en cambio hoy en día los niños y niñas me demuestran que no tienen ningún tipo de prejuicio hacia ello y que lo ven completamente normal. Por suerte”
(MGT76)

Asimismo, relacionando el cuarto –*averiguar el nivel de agrado o desagrado del tratamiento de los temas tabús en las escuelas por parte de estudiantes del Grado de Educación Infantil*– y quinto objetivo –*averiguar si los estudiantes conciben la literatura como un medio viable para tratar los temas tabús*– cabe destacar cómo prácticamente la mayoría de los estudiantes afirma que dichos temas son aptos para los niños de Educación Infantil y que, por ende, debería incluirse su tratamiento en las escuelas. Justifican que dichos temas pertenecen a la realidad del alumnado, a su entorno más cercano, por lo que hablar sobre ellos les permitirá comprender más el mundo en el que viven.

Por esta razón, ellos mismos lo incluirían en sus aulas, siempre partiendo del permiso de los padres y se conformaría como temática propia de su programación o bien como refuerzo de experiencias que puede vivenciar el alumnado. Y, para ello, la literatura se constituye como un perfecto medio por los innumerables beneficios que ya se han mencionado con anterioridad.

A pesar de ello, aún encontramos un pequeño número de personas reticentes a su tratamiento, argumentando que los niños de 3 a 6 años aún no son capaces de comprender determinados temas.

Finalmente, con respecto al sexto objetivo sobre *contribuir a que estudiantes del Grado de Educación Infantil integren propuestas o recursos relacionados con estos temas en su futuro desarrollo profesional*, también se considera más o menos alcanzado. El hecho de cumplimentar la encuesta, adquirir información que en ella se proporcionaba y tratar sobre posibles vías de trabajo de estos temas puede contribuir a que los participantes se sientan mayormente predispuestos a su trabajo en un futuro.

7.2. Limitaciones de la investigación

En cuanto a las limitaciones de la investigación, se han encontrado principalmente dos cuestiones reseñables.

Por un lado, debido a la situación generada por el COVID-19, se decidió realizar una investigación por bola de nieve. Sin embargo, este proceso carece de cierta característica personal, puesto que no se entrega en mano el formulario a rellenar. Ciertamente que su envío y extensión a través de las redes sociales es rápido y puede llegar a bastante población. Sin embargo, su efectividad no es completa, ya que no existe ningún modo de asegurarse de que todos y cada uno de los sujetos que lo reciban, lo cumplimenten. Y, en el caso de esta investigación, la población y muestra obtenida ha sido bastante baja en relación a todos a los que se envió el formulario. Por ello, la falta de compromiso se ha constituido como una limitación importante en este sentido.

Por otro lado, a pesar de mencionar que la muestra obtenida ha sido baja en relación a su difusión, 95 respuestas se considera una cifra bastante aceptable para una investigación de este tipo. Además, debido a que muchas de las preguntas que reunía el cuestionario eran de tipología abierta, se han podido obtener cantidad de opiniones y experiencias perfectamente explicadas, lo que reflejaba un claro compromiso de aquellos que sí aceptaban participar.

Sin embargo, con el objetivo de limitarnos a la extensión que debe tener dicho TFG, no se han podido exponer o reflejar todas y cada una de las respuestas de los encuestados, quedando ocultas gran variedad de razones, justificaciones y experiencias personales que gozan de una gran calidad.

8. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Acedo, C., y Gomila, A. (2014). Diversidad étnica, clanes y familias en Ghana: plataforma económica, social y cultural. En M. Lundsteen, U. Martínez Veiga y J. Palomera (coords.). *Periferias, fronteras y diálogos. Actas del XIII Congreso de Antropología del Estado español* (pp. 2519-2545) Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Recuperado de <http://digital.publicacionsurv.cat/index.php/purv/catalog/book/123>
- Alloati, M. (2014). Una discusión sobre la técnica de bola de nieve a partir de la experiencia de investigación en migraciones internacionales. *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 27 al 29 de agosto de 2014, Heredia, Costa Rica. La investigación social ante desafíos transnacionales: procesos globales, problemáticas emergentes y perspectivas de integración regional. En Memoria Académica*, 1-10. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8286/ev.8286.pdf
- Álvarez, E., Heredia, H. y Romero, M. F. (2019). La Generación Z y las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España. *Revista Espacios*, 40 (20),1-13. Recuperado de <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/21358/Revista%20espacios.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arnaiz, V. (1999). Infancia y crecimiento. ¿Un binomio con trampa? Tabúes en la educación infantil (y en la de los demás). *Aula de Innovación Creativa*, 87, 6-8.
- Arnal, J.I. (2011). *El tratamiento de la muerte en el álbum ilustrado infantil. Obras publicadas en castellano (1980-2008)*. [Tesis doctoral] Universidad de País Vasco. Recuperado de <https://addi.ehu.es/handle/10810/7663>
- Andricaín, S. (2014). Diversidad sexual y Literatura Infantil y Juvenil: una aproximación. *Había una vez*, 19, 35-45. Recuperado de <https://issuu.com/habiaunavezlibros/docs/rhuv-19>
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra
- Botto, J. (2016). De eso sí se habla: los temas tabúes en la literatura infantil y juvenil. *Infobae*. 13 de agosto de 2016. Recuperado de

<https://www.infobae.com/cultura/2016/08/13/de-eso-si-se-habla-los-temas-tabu-en-la-literatura-infantil-y-juvenil/>

Castilla, C. (2009). Eso no se hace, eso no se toca, de eso no se habla. La desigualdad de género en las religiones. *Gazeta de Antropología*, 25 (2), 1-12. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/6911>

Cea, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis

Cerezales, M. V. (2012). De eso no se habla o lo que se habla de eso: el abordaje de los temas tabúes en la LIJ. En V. Sardi y C. E. Blake, *Un territorio en construcción: la literatura argentina para niños: Actas de las IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niñ@s*. (pp. 107-112). Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/SEDICI_2025de74b5c42fd2b996725fa935173a

Cervera, J. (1989). En torno a la Literatura Infantil. *CAUCE*, 12, 157-168. Recuperado de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/21795/file_1.pdf;jsessionid=16FCD2C425E3977631D6152D05282E31?sequence=1

Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la Literatura Infantil y Juvenil. *Revista de educación*, núm. extraordinario, 203-216. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2005/re2005_16.pdf

Comino, S. (2005). Temas tabúes en la literatura infantil. *Revista online planetario*. 1 de junio de 2005. Recuperado de <https://www.revistaplanetario.com.ar/news/view/temas-tabues-en-la-literatura-infantil>

Cortés, M. Y. (2011). La desaparición de la infancia. Dos perspectivas teóricas. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (60), 67-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4157741>

De la Herrán, A. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Como tratar la muerte en Educación Infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre

Dillon, G. A. (2011). Infancia, tabú y lenguaje (poético). *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, 9, 65-71. Recuperado de

<http://www.cervantesvirtual.com/partes/339675/boletin-iberoamericano-de-teatro-para-la-infancia-y-la-juventud-61/4>

- Egaña, M.J. (2014). Cuando es mejor hablar de ciertas cosas. *Había una vez*, 19, 4-5. Recuperado de <https://issuu.com/habiaunavezlibros/docs/rhuv-19>
- Elizagaray, A.M. (1997). LIJ nórdica: en contra del tabú. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 10 (97), 7-18.
- Estebaranz, A. (1991). El cuestionario como instrumento de recogida de datos cualitativos en estudios etnográficos. *Enseñanza & Teaching*, (9), 165-185. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2877852>
- Federación de Gremios de Editores de España (2019). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2018*. Recuperado de <http://federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2018.pdf>.
- Ferrada, M. J. (2014). Libros difíciles. *Había una vez*, 19, 28-29. Recuperado de <https://issuu.com/habiaunavezlibros/docs/rhuv-19>
- Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (2012). *Tótem y tabú*. Madrid: Alianza.
- Gallego, A. O., y Lacaste, M. A. (2006). El duelo en los niños (la pérdida de la madre/padre). *Revista de Psicología Clínica*, 121-136. Recuperado de <http://www.seom.org/seomcms/images/stories/recursos/sociosyprofs/documentacion/manuales/duelo/duelo11.pdf>
- García, M. (2019). *Animación a la lectura a través de los escape books: Una investigación científica*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/36754>
- Giussani, L. (2014). El miedo a las palabras: sobre el mercado y los temas tabú en la LIJ actual. *Había una vez*, 19, 13-19. Recuperado de <https://issuu.com/habiaunavezlibros/docs/rhuv-19>
- González, I., y de la Herrán, A. (2010). Introducción metodológica a la muerte y los miedos en Educación Infantil. *Tendencias pedagógicas*, 1(15), 125-149. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3222370>

- Gorosabel-Odriozola, M., y León, A. (2016). La muerte en educación infantil: algunas líneas básicas de actuación para centros escolares. *Psicología Evolutiva*, 22, 103-111. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X16300252>
- Guerrero, A. (2011). La profunda huella de los tabúes. Experiencia de montaje de Príncipe y Príncipe en la Ciudad de México. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, 9, 197-206. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/partes/339675/boletin-iberoamericano-de-teatro-para-la-infancia-y-la-juventud-61/4>
- Guía General Trabajo Fin de Grado (curso 19-20). Universidad de Valladolid. Disponible en https://campusvirtual.uva.es/pluginfile.php/959570/mod_resource/content/2/Gu%C3%ADa%20General%20Trabajo%20Fin%20de%20Grado.pdf
- Karlsen, K. (2011). ¿Son los adultos la razón por la cuál los tabúes se sostienen en el teatro para niños y jóvenes? *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, 9, 165-177. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/partes/339675/boletin-iberoamericano-de-teatro-para-la-infancia-y-la-juventud-61/4>
- Kruckemeyer, F. (2011). El tabú de la tristeza: ¿por qué no asusta que los niños se asusten? *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, 9, 241-257. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/partes/339675/boletin-iberoamericano-de-teatro-para-la-infancia-y-la-juventud-61/4>
- Martínez, C. (2014). Para seguir explorando los libros difíciles. *Había una vez*, 19, 92-95. Recuperado de <https://issuu.com/habiaunavezlibros/docs/rhuv-19>
- Memoria del Plan de Estudios del título de Grado de Maestro –o maestra– en Educación Infantil (2011). Universidad de Valladolid. Disponible en <http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaEducacion-Infantil-version-5.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Las cifras de la educación en España. Curso 2017-2018 (edición 2020). Madrid: Gobierno de España.

- Nieto, M. (2015). 100 cuentos sobre diversidad familiar. *Tataranietos*. Wordpress. Recuperado de <https://tataranietos.com/2015/06/04/cuentos-diversidad-familiar/>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. España: Morata
- Pávez, I. (2016). El incesto como tabú y la liberación de la víctima. *Athenea Digital*, 16 (3), 285-300. Recuperado de <https://atheneadigital.net/article/view/v16-n3-pavez>
- Peña, M. (2014). Censura en la LIJ: Ayer y hoy. *Había una vez*, 19, 21-27. Recuperado de <https://issuu.com/habiaunavezlibros/docs/rhuv-19>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 15-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3683544>
- Real Academia Española (2019). ‘Tabú’. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [24 de febrero de 2019].
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rovira, J. (2016). Del blog de LIJ 2.0 al *booktuber* en la promoción del hábito lector. *RESED, Revista de estudios socioeducativos*, 4, 37-51. Recuperado de https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/18939/37-51_S.1.3%20RESED%20n4%20LECTURA%20Y%20SOCIEDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sáiz, A. (2010). ¡Un día volveremos a encontrarnos! Aproximación a la muerte en la literatura infantil y juvenil. *Revista Especulo*, 45, s. p. Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero45/volencon.html>
- Saubidet, A. (2018). Incesto: El tabú de Edipo. Cuando la función del “por lo menos uno que no” es fallida. *STYLUS*, 35, 79-90. Recuperado de <http://stylus.emnuvens.com.br/cs/article/view/131>
- Selfa, M., Fraga de Azevedo, F. J., y Berengué, I. (2015). Leer sobre la muerte en la Biblioteca de Aula: una experiencia práctica de lectura en un aula de Educación Infantil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 3, 83-95. Recuperado de

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34065/1/34-156-1-PB%20%281%29.pdf>

- Skoda, A. B. (2012). La Literatura Infantil y Juvenil en los márgenes de la crítica literaria. *Gamma*, 1 (4), 217-222. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6069151>
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla S. A.
- Viguer, P., y Gómez, A. (2003). La Intervención Temprana desde las diferentes escuelas psicológicas. En A. Gómez Artiga, P. Viguer y M. J. Cantero. *Intervención temprana. Desarrollo óptimo de 0 a 6 años* (pp. 37-51). Madrid: Pirámide.
- Walewska (s. f.). 15 cuentos para explicar la muerte a los niños. *Mamis y bebés*. Madresfera. Recuperado de <https://www.mamisybebes.com/2019/01/15-cuentos-para-explicar-la-muerte-a-los-ninos/>
- White, O. A., y Campos, K. (2004). El Incesto: su perspectiva histórica y jurídica. *Medicina Legal de Costa Rica*, 21 (2), 21-36. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-00152004000200005&script=sci_arttext

9. ANEXOS

Anexo 1. Listado de cuentos publicados con temas tabú

Tabla 11.

Ejemplos de cuentos publicados

IDENTIDAD SEXUAL
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Fernandino el toro</i> (1936) de Munro Leaf (a partir de 5 años) narra la historia de un toro que se siente diferente a los demás, prefiriendo las flores y una vida tranquila frente a las corridas, los saltos y los empujones. - <i>Oliver Button es una nena</i> (1979) de Tomie de Paola (a partir de 6 u 8 años) relata el caso de un niño al que no se le da bien la pelota. En cambio, la danza sí. - <i>Rey y Rey</i> (2000) de Linda de Haan y Stern Nijland donde el hijo de la reina no se interesa por ninguna princesa, pero por el Príncipe Azul sí. - <i>El niño perfecto</i> (2012) de Alex González, el cual tiene un gran secreto a pesar de su apariencia. - <i>Las aventuras de Tulipán</i> (2016) de Bear Bergman (a partir de 6 años). Gabriel ha pedido un deseo de cumpleaños: ser una chica. - <i>Ahora me llamo Luisa</i> (2017) de Jessie Walton. Martín comparte sus aventuras con su osito Luis, quien le confiesa que siempre se ha sentido osita. Martín sigue a su lado sin importarle si es chica o chico.
SEXUALIDAD
<ul style="list-style-type: none"> - <i>¿De dónde venimos?</i> (1985) de Peter Mayle trata sobre el principio de la vida. Con sencillez, sensibilidad y delicadeza se habla de conceptos como hacer el amor o concebir, entre otros muchos. - <i>¡Mamá puso un huevo!</i> (1998) de Babette Cole. Unos padres modernos deciden explicar a sus hijos cómo se hacen los niños. Al principio recurren a historias sobre animales para, finalmente, hablar sobre los humanos. - <i>Nace Eugenia</i> (2013) de Candy Tejera y Cristina Méndez, un relato en primera persona del nacimiento de esta niña. - <i>¿Cómo se hace un bebé?</i> (2014) de Cory Silverberg es un libro infantil cuya temática es la concepción, la gestación y el nacimiento. - <i>El árbol de los bebés</i> (2015) de Sophie Blackall muestra las diferentes explicaciones que se les da a los niños sobre cómo vienen los bebés al mundo. Finalmente, la respuesta que aportan los padres es la correcta para el niño.
NUEVOS MODELOS DE FAMILIA
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Con Tango son tres</i> (2005) de Peter Parnell y Justin Richardson, una pareja de pingüinos machos que esperan que su huevo abandonado eclosione. - <i>Aitor tiene dos mamás</i> (2006) de María José Mendieta, historia de un niño con una familia homoparental que no puede verse con su mejor amigo por discriminación hacia ellos. - <i>El amor de todos los colores</i> (2008) de Lucía Moreno. Maite, la protagonista del libro, cuenta cómo es vivir en su casa con sus dos mamás.

- *En busca del atesorado bebé canguro* (2011) de Carmen Martínez Jover y Rosemary Martínez. A través de este relato de canguros, los niños observan cómo es un proceso mediante un óvulo donado y subrogación.
- *Cloé quiere ser mamá* (2012) de Rosa Maestro. La autora de este libro creó el relato con el fin de explicar a su hija cómo vino al mundo a través de un tratamiento de reproducción.
- *Nora y Zoe, dos mamás para un bebé* (2014) de Rosa Maestro, donde dos mujeres enamoradas reciben una semilla mágica para poder ser madres.
- *Mi papá es un payaso* (2015) de José Carlos Andrés. Se trata de una historia cuyo protagonista tiene dos papás que se dedican a curar a otras personas; uno es médico, y cura el cuerpo, y el otro es payaso, curando el alma. En este libro se hace especial énfasis en la felicidad de estos.
- *Una historia especial* (2016) de Marianela Casanova y Victoria Cuello. Una mujer decide ser madre soltera por elección, sin explicaciones sobre “la semilla mágica”.
- *Cada familia a su aire* (2016) de Beatrice Boutignon (a partir de 6 años), álbum cuyos protagonistas animales se dedican a juntarse en diferentes formas de familias; todas ellas parecidas, pero distintas al mismo tiempo.
- *Dos mamás* (2017) de Débora Alonso y Anna Yuste, que se conocen, se enamoran, se casan y quieren tener un hijo.
- *Un puñado de botones* (2018) de Carmen Parets Luque, un álbum más que muestra los diferentes tipos de familia con ayuda de estos elementos de costura.
- *Familias* (2018) de Oh! Mami Blue (a partir de 6 años). El único escenario de este álbum es la cama donde aparecerán tantos tipos de familia como formas de amar existen. Las ilustraciones se acompañan de pequeñas rimas.

MUERTE

- *Yo siempre te querré* (1985) de Hans Wilhelm, historia sencilla en la que el protagonista pierde a su perrita y relata su duelo.
- *Gracias tejón* (1985) de Susan Varley (a partir de 6 años). Este animal humanizado es consciente de que le queda poco de vida y se preocupa únicamente por cómo estarán sus amigos después de despedirse de él.
- *Nana vieja* (1995) de Margaret Wild (a partir de 6 años). Dos historias paralelas se relatan en él; la de la abuela que va a morir y la de su nieta preparándose, ya que es consciente.
- *Se ha muerto el abuelo* (1998) de Dominique De Saint Mars (a partir de 6 años). Dos hermanos se enteran por teléfono de que el abuelo ha muerto y deben reunirse con la abuela para ir al entierro.
- *Osito y su abuelo* (1999) de Nigel Gray y Vanessa Cabban. Abuelo y nieto pasan todos los viernes juntos, pero uno de ellos el abuelo se siente mal y debe ir a visitarlo al hospital.
- *¿Dónde está el abuelo?* (2001) de Mar Cortina y Amparo Peguero. La protagonista se enfrenta a diferentes respuestas, así como a vivir con otras personas todo lo que hacía con su abuelo.
- *No es fácil, pequeña ardilla* (2003) de Elisa Ramón y Rosa Osuna, quien pierde a su madre y pasa por los tres estados; duelo, aceptación y recuerdo.
- *Más allá del gran río* (2004) de Armin Beuscher habla de la despedida y el duelo, un proceso en el que es necesario encontrar ánimo y valor.
- *Una casa para el abuelo* (2005) de Carlos Grassa Toro, cuyo valor radica en las ilustraciones, ya que a través de ellas entiendes que el abuelo ha muerto.

- *Regaliz* (2005) de Sylvia van Olmen (a partir de 5 años), donde ambos protagonistas se preguntarán qué ocurrirá con su amistad después de su muerte.
- *El árbol de los recuerdos* (2005) de Britta Teckentrup presenta una metáfora sobre el ciclo de la vida, creciendo una planta del zorro que acaba de marcharse. Esta planta consigue convertirse en un gran árbol siendo regado por los recuerdos.
- *¿Qué viene después del mil?* (2009) de Anette Bley, Lisa pierde a su mejor amigo, aquella persona que le enseñaba todas las cosas que ella conoce. Gracias a la mujer de este, Lisa debe comprender que su mejor amigo sigue junto a ella, a pesar de que no le ve.
- *Vacío* (2015) de Anna Llenas (a partir de 5 años), álbum que habla sobre la resiliencia y la necesidad de encarar el dolor y no simplemente tapar el vacío que deja la pérdida de una persona.
- *La isla del abuelo* (2015) de Benji Davies. Tras un viaje mágico a una isla por parte de un abuelo y su nieto, el abuelo decide quedarse y la vuelta es muy diferente para el pequeño.
- *Mi abuelo y yo* (2015) de Nuria Parera y Almudena Suárez, narra la historia entre ambos, cuando el abuelo está presente y cuando debe marcharse.
- *Un pellizco en la barriga* (2016) de Alma Serra y Marta López Palomo. Más que un cuento, se trata de una especie de guía que explica sentimientos y emociones que pueden experimentarse tras una pérdida. Además, reúne actividades complementarias.
- *Mi abuelo es una estrella* (2016) de Sacha Azcona y Subi. Tras la pérdida del abuelo, un padre y un hijo deciden construir un telescopio para seguir viendo al abuelo, ya que se ha convertido en una estrella en el cielo.
- *Para siempre* (2016) de Camino García Calleja, donde se plantea la muerte de una forma concreta y tangible, con forma y color, siguiendo el enfoque Montessori.
- *Soy la muerte* (2017) de Elisabeth Hellando Larsen y Marine Schneider (a partir de 6 años). En este libro la muerte se representa a través de una mujer joven que visita a diferentes personas y les presenta este momento con flores, colores brillantes e, incluso, juguetes.
- *Siempre* (2017) de Ana Galán y Marta Sedano, donde mamá oso le explica a su hijo cómo serán las cosas si ella ya no está.
- *¿De qué color es tu recuerdo?* (2018) de Paco Ortega (a partir de 5 años), relato que presenta la muerte asignando color a diferentes acciones que realiza el protagonista.
- *A los perros buenos no les pasan cosas malas* (2019), de Elvira Sastre (a partir de 6 años), muestra los recuerdos felices tras la pérdida de un animal de compañía.

ENFERMEDAD

- *El pañuelo mágico* (2012) de M.^a José Moya y Joan González. Un niño pide un pañuelo mágico a los Reyes Magos para que cure a su madre, enferma de cáncer de mama.
- *Mi abuela no es la de antes* (2013) de María José Orobitg i Della detalla la historia de una abuela y una nieta que se ve truncada por la enfermedad de la vejez. Ahora es la niña quien cuida de su abuela.
- *Mamá se va a la guerra* (2013) de Irene Aparici, cuento de batallas protagonizados por la reina madre que debe enfrentarse al ejército cancerígeno.
- *Las aventuras del cáncer* (2016) de Vanessa Nueda Pérez (a partir de 4 años). Desde un enfoque divertido, se relata cómo una familia vive el proceso de detección, tratamiento y recuperación de un cáncer de mama.

BULLYING O EXCLUSIÓN / INTEGRACIÓN

- *Elmer* (1994) de David McKee, trata sobre un elefante que es diferente. No es gris como los demás, sino de colores.
- *De noche en la calle* (1999) de Ángela Lago, protagonizada por un niño que habita en la calle y es rechazado por todo aquel a quien se acerca.
- *Orejas de mariposa* (2008) de Luisa Aguilar muestra las burlas que recibe una niña, que son convertidas en aspectos positivos gracias a la imaginación de su madre.
- *El cazo de Lorenzo* (2009) de Isabelle Carrier es una metáfora sobre las discapacidades, el rechazo y la superación.
- *Por cuatro esquinitas de nada* (2012) de Jérôme Ruillier. En este libro se muestra la historia de amistad entre cuadradito y sus compañeros redondos, que deben encontrar una solución para poder jugar todos juntos en la casa de la puerta redonda.
- *Grisclarito* (2012) de Elzbieta muestra la historia de conejos pobres que son obligados a abandonar su casa y, posteriormente, son perseguidos.
- *¿Qué le pasa a Uma?* (2017) de Raquel Diaz Reguera, habla sobre la historia de Uma, quien sufre acoso escolar.
- *El jardín de los abrazos* (2018) de José Antonio Luengo Latorre. Se trata de un relato sobre acoso escolar, basado en la prevención, detección y actuación con elementos complementarios al texto e imagen (preguntas, pegatinas, espacio para dibujos...).
- *Malena la ballena* (2019) de Davide Cali, muestra la importancia de tener una autoestima fuerte, a pesar de las burlas de personas ajenas a ella.

TEMAS ESCATOLÓGICOS

- *El topo que quería saber quién le había hecho aquello en su cabeza* (1989) de Werner Holzwarth, protagonizado por un topo que, al salir de su madriguera, le cae un excremento y decide averiguar quién ha sido.
- *¡Voy!* (2014) de Matthieu Maudet, un cuento sobre un pajarito que decide salir solo. Para ello, sus familiares y amigos le dan todo tipo de cosas. El final es sorprendente, tan solo iba al baño.
- *Todos hacemos caca* (2016) de Taro Gomi, muestra las diferentes cacas que hacen los diferentes animales, lo cual puede ayudar en la retirada del pañal.
- *El pedo* (2017) de Laurie Cohen y Nicolas Gouny, protagonizado por un elefante que desea aguantarse el pedo por el bien de toda la jungla.
- *Cada animal con su orinal* (2018) de Vanesa Pérez-Sauquillo. La historia de este relato ayuda y acompaña a los más pequeños a la hora de dejar el pañal.

Fuentes: Elizagaray, 1997; Egaña (2014), Andricaín, (2014), Martínez (2014), Sáiz (2010), Walewska (s. f.) y Nieto (2015)

Anexo 2. Cuestionario *ad hoc* de la investigación

Link al cuestionario:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSevF25LVt4wl1URMNrgJK7xn7IDNVG42ZSkMiJL5ZgNXJ36dA/viewform?usp=sf_link

Este formulario tiene como finalidad descubrir la opinión de estudiantes de Educación Infantil sobre la presencia de tabús en la sociedad y más concretamente en la literatura publicada para dicha edad.

Su cumplimentación conlleva muy poco tiempo y las respuestas servirán para realizar una investigación para mi Trabajo de Fin de Grado.

En coherencia con el valor de la igualdad de género, todas las denominaciones que en este cuestionario se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

Finalmente, agradecer tu colaboración y participación en él, así como su envío a aquellos estudiantes de dicho Grado que conozcas, con el fin de recabar un mayor número de respuestas.

1. Mujer u hombre
2. Edad
 - a. Menos de 20 años
 - b. Entre 20 y 25 años
 - c. Entre 25 y 30 años
 - d. Más de 30 años
3. Comunidad Autónoma de residencia
4. Curso del Grado en el que te encuentras
 - a. Primero
 - b. Segundo
 - c. Tercero
 - d. Cuarto
 - e. Quinto
 - f. Grado terminado
 - g. Otros

5. ¿Qué consideras como tabú?
6. ¿Qué origen u orígenes crees que tienen los tabús?
 - a. Origen divino
 - b. Origen moral
 - c. Origen cultural, por tradición y costumbre
7. ¿En qué aspectos de la vida consideras que existe algún tipo de tabú?
8. Según documentos publicados, la literatura es uno de los espacios que reúne gran cantidad de tabús, lo cual influye en su narrativa y publicación. Algunos de los más nombrados son los que aparecen a continuación. Por favor, marca aquellos que tú consideras como tabú
 - a. Muerte
 - b. Acoso
 - c. Sexualidad
 - d. Incesto
 - e. Abuso sexual
 - f. Nuevos modelos de familia
 - g. Temas escatológicos (caca, pedo...)
 - h. Tabús lingüísticos (insultos, términos relacionados con los temas escatológicos...)
9. ¿Consideras que existe algún otro tema tabú? Si tu respuesta es afirmativa, añádelo aquí.
10. ¿Sabías que relatos como *La Sirenita*, *Harry Potter* o *El Soldadito de Plomo* han estado sujetos a censura?
 - a. Sí
 - b. No
11. Décadas atrás, los temas enumerados con anterioridad se evitaban en mayor medida, lo que provocó que adquirieran la condición de tabú. En este sentido, ¿consideras que durante tu infancia has protagonizado algún tipo de experiencia de contacto con ellos? Por ejemplo, que te hablasen de la muerte, asistir a un cementerio, conocer otros modelos de familia, etc.
 - a. Sí
 - b. No
 - c. No sabe/no contesta

12. Si tu respuesta anterior fue afirmativa, ¿alguna de ellas se relaciona con la literatura?
- Sí
 - No
13. ¿Consideras que actualmente existen temas tabús en la literatura infantil?
- Sí
 - Algunos
 - No
14. Si tu respuesta anterior fue “sí” o “algunos”, ¿cuáles son?
15. ¿Cuál crees que puede ser la razón o razones por la que no se incluyen estos temas en la literatura e, incluso, no se trabajan en el ámbito escolar?
16. Dillon (2012) afirma que la no presencia de este tipo de temas en la literatura se debe a una aparente protección de lo que se piensa como “infancia”. Indica el grado de acuerdo o desacuerdo con dicho enunciado, siendo 1 “Nada de acuerdo” y 5 “Muy de acuerdo”.
17. Actualmente, existe un amplio listado de literatura infantil que ya trata estos temas. ¿Por qué crees que ha ocurrido esto?
18. ¿Consideras que estos temas son aptos para los niños y niñas de edades comprendidas entre 3 y 6 años y que, por tanto, las personas de su entorno NO deben evitarlos?
- Sí
 - No
19. Justifica tu respuesta anterior
20. ¿Consideras que estos temas deberían trabajarse en las aulas de Educación Infantil?
- Sí
 - No
21. Si tu respuesta anterior fue afirmativa, ¿por qué?
22. ¿Trabajarías tú estos temas en el aula?
- Sí
 - No

23. ¿Utilizarías la literatura infantil como vehículo para su tratamiento?
- a. Sí
 - b. No
24. Si tu respuesta anterior fue afirmativa, ¿por qué?
25. Si tus respuestas anteriores fueron afirmativas, ¿se te ocurre algún otro modo (recursos, materiales, experiencias...) de trabajar los temas tabús mencionados?

