



Facultade de Ciencias da Educación

Traballo de
fin de grao

Censura e autocensura nos libros infantís: o que as mestras e os mestres non len nas aulas

Iván Rey López

Xuño 2024

Censura e autocensura nos libros infantís: o que
as mestras e os mestres non len nas aulas

Censura y autocensura en los libros infantiles: lo
que las maestras y los maestros no lee en las
aulas

Censorship and autocensorship at the children
books: what preschool teachers don't read at
classrooms

“La nuevalengua estaba pensada no para extender, sino para disminuir el alcance del pensamiento, y dicho propósito se lograba de manera indirecta reduciendo al mínimo el número de palabras disponibles.”

George Orwell, 1984, p. 316

Índice

Resumo/ Resumen/ Abstract	7
Índice de figuras	9
Índice de táboas	9
Introdución	10
Desenvolvemento do traballo	11
1. Marco teórico	11
1.1. A Literatura Infantil na formación do novo lectorado.....	11
1.1.1. Que entendemos por literatura infantil?.....	11
1.1.2. Funcións da literatura infantil.....	12
1.1.3. O adulto mediador.....	13
1.1.4. Criterios para a selección de libros.....	14
1.1.5. A formación do novo lectorado.....	15
1.2. A censura na literatura infantil.....	16
1.2.1. Aspectos xerais: definicións e tipoloxías.....	16
1.2.2. Historia da censura en España.....	19
1.2.3. Censura na mediación lectora.....	22
1.2.4. Consecuencias de censurar a literatura infantil.....	23
2. Finalidade e obxectivos da investigación	25
2.1. Xustificación temática.....	25
2.2. Obxectivos.....	25
3. Metodoloxía	26
3.1. Investigación cualitativa.....	26
3.2. Entrevistas semi-estruturadas.....	26
3.3. Deseño do instrumento de recollida de información.....	26

3.4. Poboación e mostra	28
4. Aplicación da investigación: recollida de datos	29
5. Discusión dos resultados	29
5.1. Categorías de análise	29
5.2. Análise categorial.....	30
6. Limitacións da investigación.....	38
Conclusións e ampliación	40
Referencias bibliográficas	43
Anexo	49

Resumo

A censura é unha prohibición que afecta á lectura, á escritura e á publicación ou edición de certos textos. Por outra banda, a autocensura dáse cando as persoas escritoras ou mediadoras non se permiten chegar a eses contidos. En concreto, as mestras e mestres de educación infantil levan a cabo esta autocensura cando deciden non ler ás crianzas un libro. Tendo en conta as múltiples funcións da literatura infantil para a formación do alumnado como lectores e como cidadáns, privalos de certos libros ten unhas consecuencias que deben ser valoradas. O obxectivo deste TFG é explicitar as censuras que exercen e os seus motivos, polo que, partindo dunha revisión bibliográfica, realízase unha investigación cualitativa a través de entrevistas semiestruturadas a mestras e mestres en formación, para finalizar extraendo unhas conclusións.

Palabras chave: censura, literatura infantil, mediación lectora, investigación cualitativa, tabús

Resumen

La censura es una prohibición que afecta a la lectura, a la escritura y a la publicación o edición de ciertos textos. Por otro lado, la autocensura se da cuando las personas escritoras o mediadoras no se permiten llegar a esos contenidos. En concreto, las maestras y maestros de educación infantil llevan a cabo esta autocensura cuando deciden no leer a los niños y niñas un libro. Teniendo en cuenta las múltiples funciones de la literatura infantil para la formación del alumnado como lectores y como ciudadanos, privarlos de ciertos libros tiene unas consecuencias que deben ser valoradas. El objetivo de este TFG es explicitar las censuras que ejercen y sus motivos, por lo que, partiendo de una revisión bibliográfica, se realiza una investigación cualitativa a través de entrevistas semiestruturadas a maestras y maestros en formación, para finalizar extrayendo unas conclusiones.

Palabras clave: censura, literatura infantil, mediación lectora, investigación cualitativa. tabús

Abstract

Censorship is a prohibition that affects the reading, the writing and the publication or edition of certain books. By other side, the autocensorship happens when the writers and mediators do not allow themselves to reach that content. Specific, preschool teachers carry out this

autocensorship when they decide not to read a book to children. Considering the multiple functions of children's literature for the formation of students as readers and citizens, depriving them of certain books has consequences that must be evaluated. The objective of this TFG is explain the censorships that they exercise and their reasons, so, based on a bibliographic review, qualitative research is carried out through semi-structured interviews with preschool teachers in training, to finish by drawing some conclusions.

Key words: censorship, children's literature, reading mediation, qualitative research, taboos

Índice de figuras

Figura 1. Comunicación literaria infantil que se establece entre os diferentes axentes que interveñen (adaptado ao galego de Lluch, 1999, p. 20).....	13
---	----

Índice de táboas

Táboa 1. Guión para a entrevista semi-estruturada.....	27
--	----

Introdución

A literatura infantil forma parte do cotián nunha aula e inflúe enormemente nas vidas do seu lectorado, tanto infantil coma adulto. Mais son as mestras e mestres quen deciden que libros levan para compartir a súa lectura coas crianzas exercendo un rol mediador. Polas consecuencias derivadas desa selección, debe ser unha tarefa realizada con cautela, conciencia e criterios que xurdan dunha argumentación de peso.

Este traballo consiste nun estudo que intenta indagar que temas censuran as mestras e mestres na literatura a través de entrevistas realizadas co alumnado do grao. Constitúe, polo tanto, un traballo de iniciación á investigación de campo, que inclúe un marco teórico, o deseño e desenvolvemento de dita investigación e o informe coa interpretación dos resultados e conclusións obtidas. Realízase coa finalidade de explicitar que temáticas e contidos son considerados problemáticos ou non acaídos para as crianzas da educación infantil e os motivos que levan a estas futuras mestras e mestres a censuralos. Dado que se trata dunha investigación con persoas, solicitouse a autorización ao Comité de Ética da USC, que aceptou a proposta como se observa no informe presentado no Anexo.

Cómpre sinalar que, sen esquecer as competencias propias do Traballo Fin de Grao, con este se desenvolven outras, pertencentes ao Grao de Mestre en Educación Infantil, como as seguintes (Universidade de Santiago de Compostela, 2023):

- Competencias básicas:
 - CB3 - Que os estudantes teñan a capacidade de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro da súa área de estudo) para emitir xuízos que inclúan unha reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica ou ética.
 - CB4 - Que os estudantes poidan transmitir información, ideas, problemas e solucións a un público tanto especializado como non especializado.
- Competencias xerais:
 - G11 - Reflexionar sobre as prácticas de aula para innovar e mellorar o labor docente.
 - G12 - Comprender a función, as posibilidades e os límites da educación na sociedade actual.
- Competencias específicas:
 - E.13 - Analizar e incorporar de forma crítica as cuestións máis relevantes da sociedade actual que afectan á educación familiar e escolar.

- E.23 – Comprender que a observación sistemática é un instrumento básico para poder reflexionar sobre a práctica e a realidade, así como contribuír á innovación e á mellora en educación infantil.
- E.26 - Saber analizar os datos obtidos, comprender criticamente a realidade e elaborar un informe de conclusións.
- E.51 - Adquirir formación literaria e en especial coñecer a literatura infantil.

Desenvolvemento do traballo

1. Marco teórico

1.1. A Literatura Infantil na formación do novo lectorado

1.1.1. Que entendemos por literatura infantil?

A literatura para a infancia evolucionou ao longo dos séculos á vez que cambiou o concepto que se ten da infancia e de como esta debe ser tratada. No século XVIII comezouse a ter unha visión desta etapa da vida como diferente da etapa adulta e con necesidades específicas, mais non apareceron libros para nenas e nenos como os actuais ata Andersen ou os irmáns Grimm na segunda metade do século XIX. Hoxe en día, literatura infantil pode ser aquela escrita para as crianzas, a escrita polas crianzas ou aquela que as crianzas fixeron súa (Cerrillo, 2006).

Os libros categorizados como literatura infantil e xuvenil en librarías e bibliotecas aparecen ordenados segundo a idade para a que van dirixidos, mais dende unha perspectiva construtivista, esta clasificación carece de lóxica para calquera que teña contacto con crianzas debido a que os estadios evolutivos non son tan ríxidos nin estancos como para facer este tipo de diferenciacións. Ademais, as diferenzas que hai entre individuos, evidencian que un libro pode ser moi sinxelo ou moi complexo para dúas crianzas da mesma idade, ou ter moito ou ningún interese.

As crianzas están en contacto cos textos literarios dende o nacemento cando escoitan os cantos de berce ou as narracións transmitidas oralmente polos seus familiares máis achegados. Nalgunhas casas, incluso pode ser habitual ter contos e outros libros que poden ser lidos antes de durmir ou en calquera outro momento do día. Deste xeito, os nenos e nenas xeran un vínculo de apego positivo coas lecturas pola relación que teñen con estas. E dende o primeiro contacto coa escola, o labor de mestres e mestras no fomento da lectura é

fundamental, para paliar as diferenzas no punto de partida familiar de cada crianza e para atrapalas en historias que non proveñan de fontes rápidas e atractivas pero de valor cuestionable como os videoxogos ou a prensa rosa (Abelleira, 2019).

Entón, que é literatura infantil? Aquí, escóllese a definición de Mínguez (2012), baseada na de diferentes autores, xa que establece tres aspectos fundamentais que permiten ao profesorado determinar se unha obra é literatura infantil: a súa calidade literaria, a adecuación á competencia lingüística e intereses do lector modelo infantil e a atención á formación literaria (e educación en xeral, sen didactismos nin intencións moralizantes) do lector ou lectora. O estudoso Pedro Cerrillo (2004, p. 23) indica que para construír lectorado “non existe mellor medicina que os libros, seleccionados pola súa capacidade para transmitir mensaxes expresadas con corrección lingüística e calidade literaria, e pola súa capacidade para emocionarnos ou para facernos vibrar, sentir, soñar ou compartir”.

1.1.2. Funcións da literatura infantil

A literatura infantil, como literatura dirixida á infancia, ten múltiples funcións que se poden englobar nos ámbitos da formación persoal, atendendo a aspectos emocionais e de identidade entre outros; da formación sociocultural, como membros dunha sociedade; e da formación literaria, como lectores de literatura. Colomer (1999) sinala tres funcións para a literatura infantil e xuvenil: o acceso ao imaxinario colectivo, no que inclúe a simboloxía e mitos que poden ser universais ou depender de cada sociedade; a aprendizaxe de modelos narrativos e poéticos a través dunha oferta de estruturas textuais gradualmente máis complexas; e a socialización cultural, os modelos de cada sociedade ou aqueles que se buscan para mellorar o mundo. Consultando outros autores atópanse diversidade de funcións, como as indicadas por Guimarães (2013) e que teñen moito que ver co labor docente:

- Función didáctica: ao longo da historia, as narracións para a infancia sempre tiveron unha intencionalidade pedagóxica e moralizante.
- Función lúdica: para poder considerar unha obra como boa literatura infantil, a súa lectura ten que producir pracer e divertir, fomentando una lectura voluntaria fronte á instrumental ou útil.
- Función literaria: a través da lectura de literatura infantil, as crianzas fórmanse literariamente, é dicir, aprenden a ler os distintos modelos narrativos, poéticos e dramáticos e outras tipoloxías textuais.

- **Función sociocultural:** a literatura é unha ventá que nos deixa ver a sociedade como é ou como nos gustaría que fose. Coñecer as normas sociais permite decidir seguilas e perpetuar os modelos existentes ou transgredilas para modificalos ou introducir outros novos.
- **Función axiolóxica:** ligado á función anterior, os libros inflúen na sociedade, xa que os valores dos adultos están influenciados polos libros que leron na súa infancia.
- **Función terapéutica:** grazas ás narracións e á fantasía, as persoas poden transportarse a outros mundos e explorar situacións imposibles na vida real.

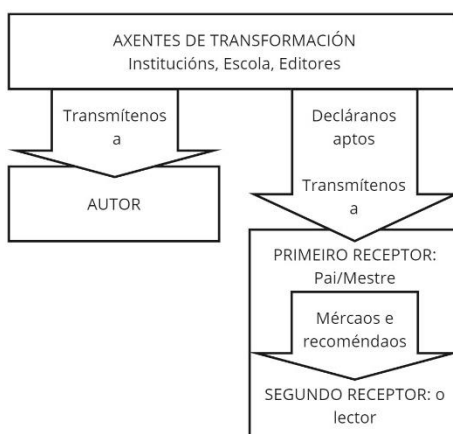
Cabe sinalar que Guimarães explica a función terapéutica da literatura pensando fundamentalmente naquelas crianzas con necesidades específicas de apoio educativo ou que se atopan nunha situación de hospitalización prolongada. Mais, seguindo a liña de Bettelheim (2017), “los cuentos dejan que el niño imagine cómo puede aplicar a sí mismo lo que la historia le revela sobre la vida y la naturaleza humana” (p. 65). Isto é relevante, pola posibilidade de empregar os contos para analizar e interpretar o que lles sucede e non comprenden ou non saben resolver doutro modo.

1.1.3. O adulto mediador

A literatura infantil ten, entre as súas características, a existencia de dous receptores, a crianza e o adulto. Cerrillo (2004) e Lluch (1999) coinciden en que o primeiro receptor non é o lector ou lectora senón a persoa adulta que media esas lecturas como se ve na Figura 1: son as familias e o profesorado quen merca e recomenda os libros infantís

Figura 1

Comunicación literaria infantil que se establece entre os diferentes axentes que interveñen



Nota. Adaptado ao galego de “La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual literatura infantil” (p. 20), por G. Lluch, 1999, *Educación y biblioteca*, (105).

Isto sorprende xa que, para a maioría das obras, adoita considerarse como primeiro receptor ou lector modelo ás crianzas por ser as destinatarias principais deste tipo de libros, quedando o adulto nun segundo plano.

Munita (2014) define o concepto de mediador dun xeito amplo, atendendo a diversas perspectivas e autores, como aquel que intervén para acompañar e facilitar a resolución dun conflito. Considérase que esta definición é acaída xa que pode ser extrapolada á mediación lectora. De feito, sobre a mediación na educación, contemplando as achegas de Vygotski sobre a Zona de Desenvolvemento Próximo e de Bruner sobre a andamiaxe nos procesos de ensino-aprendizaxe, este mesmo autor infire a importancia das relacións sociais no desenvolvemento e na adquisición das competencias lectora e literaria.

O adulto mediador literario debe fomentar hábitos lectores e a lectura polo desfrute da mesma, orientar as lecturas que se fan fóra da escola e a selección destas atendendo ás idades e intereses das crianzas; e programar, desenvolver e avaliar todo o proceso. Isto implica unha serie de accións ou prácticas que engloban a relación entre o mundo sociocultural, a crianza e os textos; así como o mantemento dun ambiente de confianza e seguridade para explorar as interpretacións de cada suxeito. A descuberta de recursos literarios e lingüísticos leva á adquisición da metalinguaxe que permite falar deles e, por suposto, resulta imprescindible a implicación deste adulto no proceso de fomento da lectura voluntaria que se está perdendo. Polo tanto, o perfil ideal do mediador inclúe aspectos emocionais, afectivos, de empatía, motivacionais, de creatividade e imaxinación. Pero tamén require ser un lector ou lectora habitual que goza coa literatura e o transmite, que coñece ás crianzas, que está comprometido co seu labor e que conta cunha formación literaria, psicolóxica e didáctica (Abelleira, 2019; Cerrillo, 2004; Munita, 2014).

1.1.4. Criterios para a selección de libros

Tendo en conta o papel da persoa mediadora, enténdese que os “lectores” non son os que escollen os libros. En ocasións, as crianzas poden escoller que conto queren escoitar ou ler pero teñen que facelo valorando unha oferta limitada e seleccionada polos adultos da súa contorna, xa sexa entre os libros que ten na casa, na aula ou na biblioteca. Outras veces, é a persoa adulta a que decide que conto lerá ás crianzas, normalmente cunha intencionalidade.

“Todos los libros que se ofrecen para niños no son literatura, lo que no quiere decir que no puedan ser interesantes” (Cerrillo, 2006, p. 20). Mais non é posible ler a totalidade das obras existentes, nin sequera as que se publican cada ano, polo que é preciso ter en conta

unha serie de criterios para levar a cabo unha selección acaída dos libros que se van ler coas crianzas. Colomer (1999) sinala os seguintes:

- A calidade da obra atendendo aos elementos que a configuran: na literatura infantil, os temas, a narración, os recursos literarios, a linguaxe, as ilustracións e o formato, relaciónanse nunha lóxica interna e coherente que dan sentido á obra en conxunto.
- A competencia do lector/a: as obras que se presenten ás crianzas deben desenvolver a súa competencia como lectorado, é dicir, fomentar as aprendizaxes literarias, para o cal hai que ofrecer diversidade de xéneros e de tipoloxías textuais.
- A diversidade de funcións: debido ás múltiples funcións da literatura infantil, é preciso ter en conta para que nenos e nenas e con que finalidade se escolle un libro. Hai que responder ás necesidades e intereses de todo o alumnado, incluso de aquel con gustos minoritarios ou que xa xeraron rexeitamento cara a lectura. De igual modo, débense achegar diversidade de lecturas que permitan ás crianzas ter preferencias e libros con diferentes intencionalidades: para animar a ler, para animar a escribir, para falar sobre algo que se está traballando na aula, para imaxinar, para falar dunha problemática, etc.

1.1.5. A formación do novo lectorado

Na Comunidade Autónoma de Galicia, a formación literaria, que trata de capacitar ao novo lectorado para comprender e gozar de diversos tipos de textos, aparece recollida nos contidos do currículo para ambos ciclos da Educación Infantil. Está presente no “Bloque 5. Aproximación á educación literaria” da Área de Comunicación e Representación da Realidade (Anexo II do Decreto 150/2022, do 8 de setembro, polo que se establece a ordenación e o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia), polo que é algo que se debe traballar dende as primeiras idades.

A competencia lectora compete a progresiva comprensión das estruturas e modelos de diferentes tipoloxías de textos, pero tamén permite entender a lectura como medio para coñecer o mundo e a un mesmo. A adquisición destes saberes achegados pola interpretación dos textos é o que dá a posibilidade de desenvolver o pensamento crítico para tomar decisións propias. Deste xeito a aprendizaxe literaria e social son simultáneas á reflexión e ao diálogo grazas ás conversas literarias (Lomas e Mata, 2014; Mata, 2016; Martín Ezpeleta, 2020). Seguindo esta liña de pensamento, Cerrillo (2004) sinala que:

As persoas necesitan a lectura, pero non só polo que esta ten de proceso descodificador de símbolos, senón tamén como medio esencial para adquirir destrezas, actitudes e competencias que lles van resultar imprescindíbeis para participar na vida cotiá e para integrarse, con plenas posibilidades, no conxunto da sociedade (p. 16).

Nos faladoiros, as intervencións deixan ver a “sombra textual, que hace referencia a todo ese repertorio de conocimientos y sensaciones que no se encuentran de manera explícita en los textos, pero a los que el lector accede gracias a su propia experiencia literaria y de vida” (Tabertero e Tagüeña, 2020, p. 116). Isto evidencia que cada lectura é única e depende do momento no que a persoa a realiza. Por conseguinte, prodúcese unha situación na que o grupo se nutre ao poñer en común diferentes puntos de vista nun ambiente de respecto no que cada persoa sinta que as súas opinións son valoradas e no que todos e todas se sintan coa liberdade necesaria para opinar. Esta perspectiva permite un afastamento dos modelos pedagóxicos que centran a competencia lectora nesa descodificación de textos descontextualizados e que non achegan nada ao lector ou lectora. Tal e como indica a profesora Sanjuán (2014):

La más difícil tarea del docente era la selección de los textos más adecuados: se debía procurar que fueran textos controvertidos, debatibles, y hacer comprender a los alumnos que la obra es fruto de un ser humano en unas circunstancias históricas y sociales determinadas (p. 160).

1.2. A censura na literatura infantil

1.2.1. Aspectos xerais: definicións e tipoloxías

Acundindo ao Dicionario da Real Academia Galega (González, s.d.), a acepción de “censura” que se corresponde coa traballada neste documento defínea como o “control exercido por unha autoridade sobre publicacións, espectáculos e medios de comunicación para que non se desvíen de determinadas liñas políticas, ideolóxicas ou relixiosas” (definición 2). Así, a censura na literatura é unha prohibición que se impón sobre os textos e limita o que se escribe, o que se publica e o que se le. Ao longo da historia, e en todo o mundo, sucedéronse diferentes momentos nos que a censura deuse de forma explícita, mais é un bloqueo invisible que nunca desaparece.

As razóns polas que se censura son diversas. Por un lado, a *Office for Intellectual Freedom (OIF)* da *American Library Association* listou como principais motivos censores os

valores familiares, a relixión, as perspectivas políticas e os dereitos das minorías (Givens, 2009). Outros motivos que se poden observar son o politicamente incorrecto, o non adecuado para os valores dun momento histórico ou o malsoante. Tamén é notable a pegada da censura do autor ou autora ou da editorial nos libros de temática LGBTQ+ nos que hai unha maior presenza de parellas heterosexuais, como ocorre en *Con Tango son tres* de Justin Richardson e Peter Parnell; ou cando se incorporan elementos gráficos que ocultan as mostras de cariño homosexual nas ilustracións, como en *Rey y rey* de Linda de Haan y Stern Nijland (Soler, 2016).

A censura tamén pode suceder sobre unha obra xa escrita a través das adaptacións. Nieves Martín (2016) salienta que a modificación dos clásicos non é algo novo, senón que analizando os contos de fadas e outros de tradición oral podemos atopar alteracións en obras como as de Perrault e os irmáns Grimm. Estes foron censurados pola necesidade de adaptalos ao público obxectivo pola súa idade, un público que se pretendía socializar cunhas normas e valores concretos. Nalgúns casos recuperáronse as versións orixinais pero outros continúan a ser distribuídos nas súas adaptacións censuradas. De feito, seguen publicándose novas versións forzadas que pretenden adaptar estas obras á sociedade actual e cuxa lectura carece de sentido sen coñecer o texto de orixe.

Sobre esta tipoloxía de censura na que se modifican os clásicos cando son sexistas ou racistas, un estudo realizado con mestres e mestras revelou que estes consideran que non é oportuno, mais hai unha porcentaxe considerable deles que di non saber posicionarse a favor ou en contra (Obiols-Suari et al., 2022). O escritor Jordi Sierra (2022) desaproba estas versións e valora a compoñente educativa que pode extraerse destas lecturas ao declarar que “las nuevas generaciones leerán correctamente, pero por supuesto al precio de negar la cultura o la crueldad de aquel otro tiempo. ¿Enseñar y educar hoy? No, es más fácil cambiar la historia.” (p.128). Como xa se expuxo anteriormente, o modo de proceder debería ser acompañar esas lecturas dunha conversa literaria e dunha reflexión.

Destes exemplos pódese inferir que a censura pode suceder en diferentes momentos da vida dun texto e, segundo quen sexan os axentes censores, pódese distinguir entre censura e autocensura. Martínez (2015, como se citou en Soler, 2016) sinala: a censura estatal, a censura editorial e a autocensura do escritor ou escritora.

a) *A censura estatal*

A escritora Ana María Machado (2015) sinala que a censura adoita ir asociada a relixiosos e políticos que “insisten en leer todo al pie de la letra e intentan imponer una interpretación única para las lecturas ajenas” (p. 9). As institucións xa censuran antes da elaboración dos textos, limitando o que se pode publicar a través de leis que restrinxen o seu

contido, e despois prohibindo e chegando a destruír aqueles libros que resultan problemáticos para os seus ideais. Ao longo dos séculos, múltiples culturas destruíron libros en momentos específicos da súa historia, mais foi a Igrexa Católica a primeira en publicar un *Index Librorum Prohibitorum* en 1551. Este recollía aqueles títulos que, a ollos da relixión, non eran adecuados, incitaban á perversión e ao pecado ou eran contrarios ás súas crenzas (Rovira, 2016).

b) *A censura editorial*

As editoriais censuran e limitan o que se publica de diversas formas: coartan a liberdade das autoras e autores á hora de escribir, non lles dan a publicidade necesaria para que as obras destaquen no mercado ou terxiversan os textos a través de ilustracións enganosas. Estas formas de censura danse na actualidade e de forma inadvertida en sociedades democráticas, o cal evidénciase a través das experiencias deses escritores e escritoras. É o caso da italiana Anna Lavatelli (2016) que, cando intentou publicar en 2012 unha novela xuvenil na que se falaba dos italianos que fuxiron do réxime de Mussolini e remataron nos Gulag (campos de traballo de Stalin), a editorial adxudicoulle unha portada que semellaba a dunha novela romántica. Son similares os casos de varios autores descritos por Givens (2009) nos que as ilustracións ou os nomes das personaxes debían reflectir unha multiculturalidade que non se correspondía co contexto da obra, ou nos que se esixiu a modificación de termos coma *devil* co pretexto de afastarse da censura relixiosa. Como el expresa: “It is hoped that increasing awareness of these hidden forms of censorship will result in greater support for the intellectual freedom and creative and artistic choices of authors and illustrators of children’s materials.” [Espérase que unha maior conciencia sobre estas formas ocultas de censura resulte nun maior apoio á liberdade intelectual e ás eleccións creativas e artísticas dos autores e ilustradores de materiais infantís] (p. 27).

A censura editorial, referida a cuestións lingüísticas, pódese ver nas traducións e reedicións de obras cando se modifican certas expresións substituíndoas por eufemismos, aínda que isto implique eliminar aspectos característicos de autores coma Roald Dahl, por non consideralos adecuados (Wirnitzer, 2013). Isto púxose en relevo coa polémica xerada arredor da editorial *Puffin Books* que decidiu reescribir as obras de Dahl borrando termos coma “gordo” ou “negro” entre outros (Soto, 2023), ou cando a obra de Mark Twain foi retirada de diversas bibliotecas estadounidenses por empregar a palabra *nigger*, xa que hoxe é considerada pexorativa (Machado, 2015).

c) *A autocensura*

Os autores e as autoras, polo xeral, censúranse a si mesmos como intento de evitar as censuras posteriores que poden ser impostas polas institucións ou polos mediadores que

escollen que libros mercan para as crianzas (Roig e Pousada, 2016). Así, deixan de escribir sobre temas polémicos ou modifican as imaxes que transmiten ou a linguaxe que empregan.

Outra forma de autocensura é a xa mencionada e levada a cabo por eses adultos mediadores da literatura infantil. Neste caso, familiares e profesorado son os que escollen que libros lerán as crianzas e que libros non lerán.

Isto é un problema cando esas censuras son interiorizadas e normalizadas polos escritores, polas escritoras e polas persoas mediadores e se impoñen a si mesmos estas prohibicións de forma inconsciente. Porque a autocensura pode ser repensada e reflexionada cando é un rexeitamento consciente. O perigoso é cando non se decatan de que están privando ás crianzas de chegar a outros contidos, ideas, modelos, etc., ou de que os libros que len non son suficientes para cubrir todas as necesidades das diversas nenas e nenos.

1.2.2. Historia da censura en España

Da historia infírese que a unión dos poderes civil e relixioso aumenta enormemente a súa influencia incluso sobre o ocio e a lectura: favorecendo a aqueles autores e autoras, e as súas obras, cando defenden os seus ideais e serven para promovelos; e expulsando aos que consideran “pouco recomendables” (Sanz Tejeda, 2016, p. 339). Porén, este control non é algo exclusivo de gobernos autoritarios nin é cousa do pasado, senón que as censuras están presentes na actualidade e en sociedades democráticas, que operan a diferentes niveis. Temos casos recentes como a listaxe de 49 álbums ilustrados que o alcalde de Venecia decidiu retirar das escolas en 2015 (Mata, 2016), ou os xa citados sobre a eliminación de Mark Twain en bibliotecas dos Estados Unidos e as modificacións das obras de Roald Dahl por parte da mencionada editorial británica.

En España, a censura explícita institucional comezou co remate da Guerra Civil e a posterior ditadura de Franco. Durante o franquismo leváronse a cabo queimas públicas daqueles libros que contiñan ideais contrarios ao réxime ou que puideran, dende o seu punto de vista, corromper as mentes dos cidadáns. Dende a “Orden de 23 de diciembre de 1936” quedou prohibida a publicación de obras, ou a súa importación do estranxeiro, sen pasar pola censura previa, pola revisión dun órgano censor que autorizara o texto ou indicara as modificacións que eran precisas para iso. Nesta consulta previa un censor baixo un pseudónimo como ‘lector’ seguido dun número, determinaba en que medida esa obra cumpría a lexislación (Lin, 2022). Esta censura perdurou ata os últimos anos da ditadura.

Os autores e autoras que quedaron en España, partidarios do réxime, promoveron nos seus libros os valores tradicionais centrados na patria, na relixión e na familia, mentres que os e as que eran contrarios a esta ideoloxía foron exiliados ou deixaron de publicar, deixando ao esquecemento os seus nomes e negando as súas influencias para os futuros autores e autoras (Roig e Pousada, 2016). Por exemplo, na literatura dramática pódense comparar as obras dos autores e autoras que foron exiliados e os que non, xa que chegaron a tratar os mesmos temas pero con perspectivas moi diferentes. No teatro, só algunhas obras progresistas chegaron a ser representadas xa que estas elimináronse da oferta sendo substituídas por outras de corte conservadora. As obras no exilio incorporaron os temas que marcaron aos seus autores e autoras como a guerra, o desterro e o autoritarismo, en ocasións dende a parodia. Mentres, as obras dentro de España normalizaron a guerra xustificándoa como un acto que pretende protexer a nación, mostraron unha imaxe de “caudillos salvadores” e defenderon os valores da ditadura (Muñoz, 2022). Outras perspectivas non pasaban a censura.

En canto ás publicacións infantís, en 1940 o *Consejo Superior de Mujeres de Acción Católica* creou o *Gabinete de Lectura Santa Teresa de Jesús*. Este dedicouse, entre outras cousas, á crítica da literatura infantil e xuvenil publicando catálogos nos que os libros se clasificaban segundo os considerasen recomendables, aceptables, tolerables ou inconvenientes. O Gabinete entendía que a lectura era unha forma de transmisión de valores para o cal era fundamental seleccionar ben as obras que ían ser lidas ás crianzas e, aínda que estes catálogos non eran propiamente “censura governamental”, si eran moi valorados e tidos en conta. De feito, aínda que o Ministerio aceptara unha obra, si o Gabinete a consideraba inadecuada, esta sería rexeitada polo público. Deste xeito, marcaba unha orientación moi clara sobre as obras que debían ser aceptadas e as que non. Posteriormente, co “Decreto de 24 de junio de 1955 por el que se establecen las normas a las que han de ajustarse las publicaciones infantiles y juveniles” e co “Decreto sobre ordenación de las publicaciones infantiles y juveniles de 1956” establecéronse os ítems para a avaliación dos textos infantís e os temas que quedaban prohibidos clasificándoos atendendo aos puntos de vista relixioso, moral, psicolóxico e educativo, patriótico-político e artístico, técnico e literario (Lin, 2022; Sanz, 2016; Selfa, 2022; Tena et al., 2022).

Por outra banda, para introducir libros no país, e que estes superasen a censura previa, as editoriais optaron por adaptar, no canto de traducir, os textos e ilustracións dos orixinais, chegando a modificar tanto a obra e a súa mensaxe que se transformaba noutra diferente. É o caso de *The story of Ferdinand* de Munro Leaf e Robert Lawson, un libro antibélico, antitaurino e que amosa unha masculinidade diverxente, ambientado en España e publicado en 1936 que, tras varias versións, non se publicou neste país co seu texto e

ilustracións orixinais ata 2016, gracias á editorial Kalandraka que fixo un labor de recuperación de clásicos do álbum ilustrado (Pena, 2016).

Como pequeno inciso, cabe destacar que en Galicia, aínda que practicamente non hai literatura infantil en galego ata os anos 60, a censura deuse por dous motivos que se engaden aos criterios anteriores. Por un lado, o galego era sinalado con prexuízos de lingua inferior e, por outra banda, nas escolas empregábase unicamente o castelán. Contra isto, xurdiron editoriais e asociacións que publicaron en galego para tratar de recuperar a súa cultura e revalorizar a lingua (Roig e Pousada, 2016, p.150-152).

A partir dos anos 70 as obras da literatura infantil comezan a incluír temas que antes foran silenciados por considerar a infancia coma unha etapa de inocencia que debía ser afastada destes. Pola contra, nese momento comezou a se valorar a pertinencia de educar ás crianzas tendo en conta a complexidade da vida e, as obras que defenderon a non discriminación, as relacións sas e o valor de ser un mesmo, foron denominadas literatura antiautoritaria. Nos anos 80, pese a que era fundamental a fantasía e o fomento da imaxinación, optouse por mostrar na literatura a realidade social, os conflitos, as tipoloxías de familia, etc. cunha representación realista (Colomer, 1999).

Na actualidade, aínda que a censura non sexa governamental, esta segue limitando, por parte das editoriais e das persoas mediadoras, o que se publica e o que se le. Por unha banda, aumenta a censura do politicamente correcto que busca evitar ferir sensibilidades e tocar aqueles temas susceptibles. Son exemplos as experiencias de Sierra (2022) nas que as súas novelas xuvenís son altamente criticadas e rexeitadas nalgúns contextos porque no texto inclúa, unha soa vez, a palabra “orgasmo” ou “aborto”, incluso cando nin sequera son feitos que acontezan na narrativa senón expresións ou conversas entre as personaxes; ou os casos como o exposto por Machado (2015) dun autor de sona que presentou á súa editorial un texto no que:

contaba la historia de una vieja que era muy olvidadiza. Primero, el editor le pidió que no la llamase vieja, para no provocar susceptibilidades, y la cambiase por una joven. Después, al fin, le pareció mejor que no fuese una mujer para que no se ofendiesen las feministas. (p. 15)

Por outra banda, a proliferación e o acceso ao poder de grupos políticos de ultradereita propiciou, por desgraza, a capacidade de censurar a cultura de forma explícita. Así, saen a luz noticias como a retirada dunha película infantil dunha programación de verán, feita con antelación nunha vila de Cantabria, pola presenza dun bico entre dúas mulleres (Morales e Navarro, 2023); ou a retirada de libros de bibliotecas municipais como a de Burriana na que se creou unha sección específica para os libros de temática LGBTQ+, os cales consideraron

pornográficos (Enguix Valencia, 2023). Isto tradúcese en que aspectos, feitos, condicións, etc. que para as crianzas poder ser naturais son vetadas polo adulto que busca protexer aos menores catalogando de inadecuados certos contidos (Encabo e Jerez, 2016).

1.2.3. Censura na mediación lectora

Na literatura infantil existe un axente censorador que son os adultos que lles proporcionan, ou non, libros ás crianzas. González (2022, p. 84) sinala que “la censura no está en manos de los lectores a los que se dirige, sino de los adultos que realizan la selección y clasifican los títulos etiquetándolos como convenientes o inconvenientes”. Os pais, as nais, o profesorado ou o persoal da biblioteca, a pesar de non ser críticos e críticas de literatura, inflúen nos autores e autoras e nas editoriais cando deciden os temas que van tratar ou como van escribir, ilustrar e editar a súa obra: son as decisións, opinións e recomendacións destes mediadores e mediadoras da literatura infantil os que constrúen o catálogo de libros que se considerarán aptos para ser “consumidos” polas crianzas e, polo tanto, os que chegarán a elas (Falguera, 2022; Lluch, 1999).

Os mestres e as mestras teñen un papel fundamental na socialización do seu alumnado e a selección que fagan dos temas e textos que compartirán con eles influirá na visión que xeren do mundo. Unha responsabilidade para a cal, ás veces, é necesaria unha deconstrución dos modelos aprendidos por ese profesorado: o alumnado actual de maxisterio adquiriu modelos sociais mostrados por Disney que lles leva a escoller libros “edulcorados” con finais felices e cunha clara intencionalidade educativa, evitando temas que poden resultar de interese ou responder ás necesidades dos nenos e nenas. Encabo e Jerez (2016) levaron a cabo un estudo con futuras mestras e mestres no que, cando se lles preguntou, expresaron que a literatura con temas como a diversidade de modelos familiares, o escatolóxico e a morte son acaídos para traballar coas crianzas. Porén, observaron que estes eran os libros menos escollidos nas súas tarefas de aula. Todo isto resulta no panorama actual español no que se pode observar unha censura implícita coa publicación de libros “correctos” que amosan nenos bos e nenas boas e finais pechados cunha resolución positiva da trama principal.

Hai certos temas que son considerados tradicionalmente como problemáticos, polémicos, inadecuados, inmorais ou indecentes para os libros infantís, mais paulatinamente foron introducíndose nesta literatura. Teresa Colomer (2001, como se citou en Soler, 2016) sinalou a aparición de temas como a homosexualidade, o aborto ou os malos tratos e, con todo, pese ao crecente número de publicacións sobre diversidade afectivo-sexual e de xénero, nas librarías e bibliotecas detectouse unha escaseza de libros de temática LGBTQ+. O

número de exemplares é inferior á porcentaxe estimada por persoa, non hai oferta sobre o colectivo trans e estes libros están mal clasificados, o que dificulta o seu acceso. E mentres se dá un cambio nos modelos da literatura infantil con libros nos que aparecen temas que antes se evitaban, aínda que con certo retraso con respecto a outros países europeos, outros temas ou elementos que estiveron normalizados, como o tratamento despectivo de minorías ou doutras culturas, convértense nos novos tabús (Tofiño, 2006, como se citou en Soler, 2016; Wirnitzer, 2015).

Mais, deben desaparecer estas discriminacións da literatura infantil? Nodelman (2010) sostén que non se debe censurar aos escritores, senón deixar que escriban aínda que os seus textos vaian en contra dos dereitos humanos; sempre e cando os lectores e lectoras teñan o dereito de escoller non lelos. E cando un adulto decide que non lle interesa ler iso está ben, mais cando se escollen as lecturas para as crianzas evítase mostrarlles o mal pensando que iso as fará malas. Porén, é a falta de bagaxe dos nenos e nenas e a posibilidade de que asuman os estereotipos como reais, sumado ao concepto actual sobre a nenez e a pretensión de que dure o máximo posible, o que fai que o adulto queira protexelos. Así o mediador ou mediadora convértese en censor cando o que debería facer é reflexionar cos nenos e as nenas. O académico Emilio Lledó (2002) expón:

La literatura no es solo principio y origen de libertad intelectual, sino que ella misma es un universo de idealidad libre, un territorio de la infinita posibilidad. Los libros son puertas que nadie podría cerrarnos jamás, a pesar de todas las censuras. Solo una censura sería realmente peligrosa: aquella que, inconscientemente, nos impusiéramos a nosotros mismos porque hubiéramos perdido, en la sociedad de los andamiajes y los grupos mentales, la pasión por entender, la felicidad hacia el saber (p.125).

1.2.4. Consecuencias de censurar a literatura infantil

As censuras da literatura infantil sempre se xustifican dende unha perspectiva de protección paternalista cara a infancia por considerala inocente e vulnerable, mais adoita fomentar uns valores e modelos específicos afíns á persoa ou órgano que escolle. A censura limita o contido que consumen as crianzas e os modelos que chegan a coñecer: durante o franquismo, os nenos e nenas só podían acceder a unha literatura que mostraba personaxes arquetipos, con estereotipos de xénero, maniqueísmos, etc., exemplos de modos de ser que marcarían a formación da súa identidade e das súas concepcións. De feito, aqueles con personalidades disidentes trataban de ocultar aquelas actitudes que se saísen das marxes da sociedade homoxénea na que se atopaban (Tena et al., 2022). Montserrat Pena (2016, p. 97)

sinala que “un libro que prohíben y del que se deshacen [...] los peores sistemas dictatoriales es siempre, altamente peligroso e imprescindible”. cando se escollen as lecturas para as crianzas evítase mostrarlles o mal pensando que iso as fará malas. Porén, é a falta de bagaxe dos nenos e nenas e a posibilidade de que asuman os estereotipos como reais, sumado ao concepto actual sobre a nenez e a pretensión de que dure o máximo posible, o que fai que o adulto queira protexelos. Así o mediador ou mediadora convértese en censor cando o que debería facer é reflexionar cos nenos e as nenas. A boa literatura infantil, coa fantasía e a cotiandade, personaxes e situacións próximas ás crianzas, textos e ilustracións suxerintes, atractiva e gustosa de ler, brinda un recurso singular para achegarse a múltiples coñecementos e realidades. Encabo e Jerez (2016) sinalan ao mundo do adulto como “el que con sus reglas conduce a los más pequeños a ver el mundo de una determinada manera sin darles la oportunidad de poseer toda la información” (p. 350). E para Emilio Lledó (2002):

Uno de los prodigios más asombrosos de la vida humana, de la vida de la cultura, lo constituye esa posibilidad de vivir otros mundos, de sentir otros sentimientos, de pensar otros pensamientos que los reiterados esquemas que nuestra mente se ha ido haciendo en la inmediata compañía de la triturada experiencia social y sus, tantas veces, pobres y desazonados saberes. (p.125)

Por outro lado e dende o punto de vista da literatura como ben cultural, as censuras limitan as producións, o que supón a perda de numerosas posibles lecturas de calidade e interese. Cantos libros perderon valor polas esixencias das editoriais? Cantas modificación se fixeron sobre as obras traducidas? Incluso hai libros que nunca serán coñecidos aquí: se Kalandraka non fixera esa recuperación de clásicos, *The story of Ferdinand* seguiría alterado no mercado español. E, coma este, cantos libros non chegaron a ser publicados cos textos orixinais? Cantos non chegaron a ser publicados? E non só estaranse perdendo grandes obras, senón que se crean outras e se modifican clásicos obtendo libros de pouco interese, cun corte naïf¹, moralistas e didácticos, sen substancia e que pouco achegan ás crianzas. Libros que quedan no esquecemento polo escaso impacto que xera a súa lectura (Abelleira, 2019).

¹ Enténdese *naïf* como a característica da arte que, intencionalmente, representa a realidade con inxenuidade, de forma infantilizada e simple.

2. Finalidade e obxectivos da investigación

2.1. Xustificación temática

No día a día dunha aula de educación infantil non poden faltar as lecturas de historias divertidas pero tamén daquelas que conmoven ou emocionan e das quen fan pensar. Porén, é innegable que todas as mestras e mestres censuran literatura cando escollen que libros van ler ou deixar ao alcance das crianzas ou, noutras palabras, cales non estarán nesa selección. Debido as consecuencias derivadas desta autocensura, cabe facela explícita para reflexionar sobre os motivos que conducen a dita preferencia por unhas obras fronte outras e analizar se é coherente coa educación que pretende desenvolver. Só a través dese repensar as propias accións e conceptos pódese avanzar cara unha mellora real da propia práctica educativa.

2.2. Obxectivos

A finalidade da investigación deste traballo é indagar que libros censuran na literatura infantil as mestras e mestres de educación infantil que, no momento da realización do estudo, estanse formando no grao correspondente e pronto serán as profesionais das diferentes aulas da nosa comunidade.

A hipótese da que se parte é que, aínda sendo un dos principais axentes socializadores da infancia, as mestras e mestres censuran aqueles libros que conteñen temas que consideran problemáticos. Estas temáticas foron mudando ao longo dos anos polo que se pretende analizar cales son os temas que hoxe en día máis evitan estas futuras mestras e mestres.

Esta finalidade materialízase cos seguintes obxectivos:

- 1) Realizar unha revisión bibliográfica sobre a censura na literatura infantil contemporánea.
- 2) Describir os usos da literatura infantil contemplados polas futuras mestras e mestres.
- 3) Identificar que temas se consideran problemáticos para ser tratados nunha aula a través da literatura infantil.
- 4) Indagar se existen libros que non deben ser lidos ás crianzas.
- 5) Pescudar en que casos está xustificada a censura da literatura infantil.

3. Metodoloxía

3.1. Investigación cualitativa

Rodríguez et al. (1996) conclúen que a investigación cualitativa busca dar sentido e interpretar os fenómenos segundo os significados que teñen para as persoas implicadas. Nos estudos que tratan temas subxectivos, como pode ser este, a subxectividade das respostas e da interpretación do investigador permite, segundo Ballesteros e Mata (2014), permite acadar un significado intersubxectivo e, polo tanto, un coñecemento común e, segundo Kvale (2011), proporcionar unha comprensión distinta e sensible do mundo cotián. Na mesma liña, Tójar (2006, p. 145) sostén que a “investigación cualitativa es humanista porque se ocupa del ser humano desde la perspectiva del ser humano [...], desde como ellos se ven, aunque no tengan palabras para expresarlo”.

Trátase, pois, dunha investigación descritiva que busca comprender esas perspectivas dos informantes que, para Patton (1980), son significativas, cognoscibles e pódense explicitar.

3.2. Entrevistas semi-estruturadas

Non se busca facer xeneralizacións a través dunha inxente cantidade de datos, senón de explorar as diferentes perspectivas das futuras mestras gracias a respostas de calidade. Kvale (2011) afirma que as entrevistas semi-estruturadas permiten comprender o mundo cotián dende a perspectiva dos suxeitos e Fuentes (1989) sinala que permiten acceder a aquilo que non se pode observar directamente como son os pensamentos, os sentimentos, a intención..., é dicir, información do mundo empírico. En consecuencia, pola temática e obxectivos da investigación, optouse pola realización desta tipoloxía de entrevistas xunto co método da observación participante, dúas das técnicas máis empregadas na investigación cualitativa.

3.3. Deseño do instrumento de recollida de información

Para o desenvolvemento das entrevistas semi-estruturadas elaborouse un guión seguindo as indicacións de Kvale (2011) e sinalando as preguntas da investigación e as preguntas da entrevista. Este que foi validado por dúas profesoras da Universidade de Santiago de Compostela da área de Didáctica da Lingua e a Literatura, que non se corresponden coa titora deste TFG, e por un profesor da Universidade de Zaragoza da mesma

área. Estes expertos valoraron a claridade, a pertinencia e a relevancia de cada unha das preguntas propostas.

O guión incluíu cuestións relacionadas co uso que se dá á literatura infantil, cos temas e libros que se consideran censurables e coa xustificación que se dá á censura nesta etapa educativa. Coas correccións aconselladas polos expertos que o validaron, quedou como se mostra a continuación na Táboa 1:

Táboa 1

Guión para a entrevista semi-estruturada

Preguntas da investigación	Preguntas da entrevista
<p>Que uso dan á literatura infantil as mestras?</p>	<p>Con que obxectivo levarías obras literarias á aula?</p> <p>Que temas consideras interesante abordar nos libros coas crianzas?</p>
<p>Que censuran as futuras mestras?</p>	<p>Que contidos ou temas evitarías levar a unha aula de EI a través dos libros?</p> <p>Algúns autores sinalan os libros con temas como a diversidade de modelos familiares, o escatolóxico e a morte como os menos escollidos polas futuras mestras. Concorda coa túa experiencia como alumna do grao?</p>
<p>Existen libros que non son apropiados para ler en EI?</p>	<p>Concorda coa túa experiencia como alumna do grao?</p> <p>Cres que hai libros que non se deben ler nestas idades?</p>
<p>Está xustificado censurar a literatura infantil?</p>	<p>É adecuado censurar libros infantís cando é para protexer ás crianzas?</p> <p>Hai algún outro caso no que estea xustificada a censura da literatura infantil?</p>

Amais, tanto Kvale (2011) como Patton (1980) propoñen a inclusión de preguntas alternativas por tratarse de entrevistas semi-estruturadas. Por este motivo, engadíronse as seguintes preguntas de afondamento, de sondaxe e de interpretación que permitiron, durante o desenvolvemento da entrevista, obter máis información ou aclarar as respostas dos suxeitos:

- Que opinas ti sobre iso?
- Como te sentes ao respecto?
- Poderías pór algún exemplo concreto?
- Que cres que opinan outras mestras sobre iso?
- Queres dicir entón que...?

Durante entrevistas, as respostas dos suxeitos recóllense mediante gravación de son xa que esta técnica permite ter un rexistro fiel dos datos de xeito que o entrevistador pode centrarse no tema e na dinámica da entrevista, así como prestar atención ao informante favorecendo a súa relación (Rodríguez et al., 1996). Alén diso, un exceso de anotacións mentres a persoa entrevistada fala pode resultar molesto e distraer, o cal dificulta a fluidez do seu discurso (Kvale, 2011), polo que esta alternativa resulta máis acaída.

3.4. Poboación e mostra

A selección dos informantes nesta tipoloxía de investigación é deliberada e intencional e realízase a través da definición dun perfil cuns requisitos (Rodríguez et al., 1996; Tójar, 2006). Aquí, grupo de estudo foi o alumnado do 3º curso do Grao en Mestre ou Mestra de Educación Infantil da Universidade de Santiago de Compostela e decidiuse así polas seguintes razóns: xa pasaron o ecuador do grao, polo que teñen unha traxectoria e coñecementos mínimos, xa tiveron unha experiencia persoal nunha aula de educación infantil a través do Prácticum I e cursaron e están a cursar materias do grao con contidos relativos á lectura, á mediación lectora, á literatura infantil, á selección de obras literarias, etc. Estas persoas participaron de forma voluntaria na investigación e afirmaron ser lectores e lectoras habituais, considerándose amantes da literatura, o cal influíu notablemente nas súas respostas.

Non se pretende ter unha mostra de validez estatística, mais seguíronse as recomendacións de Kvale (2011, p. 71), quen sinala que “en los estudios más comunes con entrevistas, la cantidad de éstas tiende a estar en torno a 15 ± 10 ”. Así, realizáronse 12 entrevistas durante o segundo cuatrimestre do curso 2023-2024.

4. Aplicación da investigación: recollida de datos

Atendendo aos consellos de Fuentes (1989) e Kvale (2011), o lugar para a realización das entrevistas debía ser cómodo e coñecido para as persoas entrevistadas, no que se puideran evitar ou reducir limitacións como as interrupcións. Por este motivo, reserváronse aulas da facultade nas que se citou, en varios días e cada media hora, a cada unha das persoas que decidiron participar. A duración de cada entrevista variou entre 15 e 30 minutos dependendo da velocidade de fala e da cantidade de información achegada pola persoa entrevistada.

De forma complementaria á gravación de son, tomáronse pequenas anotacións que permitiron volver sobre o falado para facer preguntas de interpretación que facilitaran a comprobación da fiabilidade das respostas e a verificación da interpretación do entrevistador (Kvale, 2011).

Cabe sinalar que, en investigacións coma esta, o problema ético presenta dilemas sobre o que é correcto ou incorrecto no modo de actuar do investigador. Rodríguez et al. (1996) sinalan algúns principios que son aceptados como criterios de conducta como o mantemento do anonimato dos suxeitos que participan ou a confidencialidade dos datos que achegan, así como contar co seu consentimento para ser investigados. Por tanto, antes de iniciar as entrevistas, informouse disto a todos os suxeitos, así como da voluntariedade da participación e sobre o uso da gravadora.

5. Discusión dos resultados

5.1. Categorías de análise

Rodríguez et al. (1996) consideran que a análise dos datos é un conxunto de accións transformadoras e reflexivas que teñen a finalidade de extraer un significado relevante sobre o tema estudado. Seguindo as indicacións de Kvale (2011) e Rodríguez et al. (1996) establécense unha serie de categorías para a análise dos datos, reducidos en forma de unidades de significado. En investigación cualitativa, estas categorías non son exhaustivas polo que poden quedar fragmentos pouco relevantes sen categorizar e unha unidade pode pertencer a varias categorías. Amais, Tójar (2006) aconsella estar atento durante a entrevista a novos temas relevantes que poida achegar a persoa entrevistada para pedirlle máis información, e destas informacións complementarias poden xurdir novas categorías de forma indutiva.

En consecuencia, as categorías establecidas son as que describen a continuación:

- Categoría 1: A literatura infantil e xuvenil no ámbito escolar. Nesta categoría inclúense todas as informacións referentes aos obxectivos polos que as persoas informantes len libros de literatura infantil na aula; así como os temas que consideran de interese para ser tratados a través deses libros. Igualmente, recóllense as reflexións achegadas en relación ao papel mediador que teñen as mestras e mestres de educación infantil neses usos da literatura.
- Categoría 2: Autocensura. Nesta inclúense aqueles temas que máis preocupan aos informantes para ser tratados coas obras literarias, facendo referencia a aqueles que afirman censurar e a aqueles que consideran que deberían ser tratados, pero que resultan complexos de levar a unha aula de educación infantil. Amais, inclúense libros específicos ou tipoloxías de obras que consideran non acaídos para ler nunha aula e, finalmente, compárase as experiencias das persoas entrevistadas como alumnado do grao cos estudos realizados por Encabo e Jerez (2016).
- Categoría 3: Xustificación da censura literaria. Nesta categoría reúnen as xustificacións que dan os informantes para a censura da literatura infantil por parte das mestras ou as preocupacións que os levarían a evitar certas obras.

5.2. Análise categorial

Categoría 1: Usos da Literatura Infantil e Xuvenil

As doce persoas que foron entrevistadas, nomeadas de agora en diante coa inicial S (Suxeito) seguida dun número, amosan un amplo abano de usos da literatura infantil que consideran importante para traballar nunha aula e que se corresponden coas funcións que expón Guimarães (2013):

- **Función didáctica:** todos os suxeitos entenden a literatura como unha ferramenta para a introdución de contidos temáticos curriculares ou para traballar nos proxectos da aula.
- **Función lúdica:** a maioría citan a animación á lectura a través de álbums ilustrados e outros contos con historias divertidas que permitan ás crianzas ser crianzas, pero que tamén lles proporcionen unha paixón e o contacto coa arte. Atendendo a isto último, S7 sinala ao autor Leo Lionni coma un referente.
- **Función sociocultural e función axiolóxica:** a maioría ven a literatura como unha fonte de aprendizaxe da que extraer valores que fomenten a convivencia e o respecto cara todos os colectivos. Os suxeitos sinalan que o coñecemento das diferentes realidades

e perspectivas permite ter unha visión ampla do mundo e xerar pensamento crítico. Ademais, catro dos suxeitos apuntan que os temas traballados na aula influirán na construción da personalidade das crianzas e nos seus pensamentos e actitudes. Segundo S8, “cando estás con cativos e cativas tes unha responsabilidade moi grande á hora de construír unha sociedade e un modelo de futuro”.

- Función terapéutica: S2 afirma que a literatura permite “atopar un refuxio, por exemplo, un hobby [sic], e afastarse, tamén, das novas tecnoloxías que están chegando ultimamente”
- Función literaria: ningún dos suxeitos falou da educación literaria aínda que si da literariedade das obras. Porén, S4 comentou que a literatura infantil é un recurso de utilidade na iniciación á lectoescritura e, aínda que no son contidos propiamente literarios, moitos ven a potencialidade literaria dos álbums engadindo como funcións o fomento da imaxinación, da creatividade, da capacidade comunicativa, dunha linguaxe rica, etc.

En referencia aos contidos que consideran de interese para ser traballados a través da literatura infantil sinalan que todos poden ser tratados, mais algúns presentan unha maior dificultade. Así, os citados preséntanse na seguinte clasificación:

- Educación en valores: todos os suxeitos falan da importancia de traballar os valores que fomenten a creación dunha sociedade respectuosa e pacífica salientando a cooperación, o respecto cara as persoas e cara o medio ambiente, a tolerancia, a convivencia, a amizade, o compañeirismo e a non discriminación. Respecto da discriminación, sinalan a importancia de traballar o machismo, a violencia, a homofobia e os estereotipos de xénero, como ideas e condutas negativas que se deben eliminar. Nesta liña, S1 mencionou a presenza de obras claramente feministas como *Maruxa* de Eva Mejuto e Mafalda Milhões ou *Artur e Clementina* de Adela Turin e Nella Bosnia na súa experiencia de prácticas.
- Normalización e coñecemento doutras realidades: todos os suxeitos consideran que o coñecemento doutras realidades achega unha visión completa do mundo. O uso destas temáticas nos libros permite identificarse nas personaxes e situacións, pero tamén poñerse na pel doutras persoas. Sinalan aquí os seguintes temas: a homosexualidade e a diversidade familiar, a diversidade cultural e étnica, a enfermidade e a diversidade funcional. S3 engade o autoconhecimento e a formación da identidade como outro contido de importancia a traballar cos libros, xa que “ayuda verse identificado y tener referentes”. Ademais, inclúen temas considerados tabú que deben ser traballados como a morte ou as relacións sexuais e a reprodución. Finalmente, S3 sinala a soidade como tema de interese para ser traballado nesta etapa

educativa con *Só* de Susana Peix, David Gómez e Carolina Luzón como exemplo de obra para tal fin.

- Os intereses das crianzas: a maioría dos suxeitos din considerar interesante traballar temas que xeren interese ou inquedanzas no alumnado como os animais, as emocións ou o paso do tempo.

Amais, varias das persoas entrevistadas fixeron referencia ao papel mediador que teñen as mestras. Así, ao falar sobre libros con temas considerados tabú tradicionalmente e libros sobre discriminación, sinalan a importancia de “darles ferramentas para distinguir lo que está bien de lo que está mal” (S3) e, en palabras de S6, “esos libros que yo quiero llevar quiero que hagan pensar a los alumnos, que los hagan pensar, que los hagan reflexionar...”. Porén, S2 recoñece que non levaría estes temas á aula, “pero que non os levaría eu, non quere dicir que non se poidan levar; porque o que máis importa é o xeito en que os trates na aula”. Desta forma, encarna o que xa viña explicando Nodelman (2010): que as persoas que deben mediar a literatura infantil fomentando a reflexión, no canto diso, convértense en censores.

Finalmente, S3 e S4, sinalaron a riqueza das múltiples interpretacións que, tanto a mestra como as crianzas, poden sacar dunha mesma lectura pola súa literariedade. Así, S3 fala das obras que “tengan outra lectura que les podamos ayudar nosotros a encontrar”, mais S4 opina que “os nenos tamén, ás veces, danlle significados que nós non vemos”. Aquí, atópanse reflexións que teñen relación co dobre destinatario da literatura infantil eponse de relevo a mediación lectora que fai, neste caso, a mestra ou o mestre, se len obras literarias na aula.

Categoría 2: Autocensura

Nesta categoría a maioría das persoas entrevistadas fan referencia aos mesmos temas pero con posicións moi diferentes.

Por un lado, coinciden en que hai temáticas que deben ser traballadas e que lles gustaría facelo, pero nas que atopan dificultades por diferentes motivos que se citarán máis adiante. Aquí, falan do colectivo LGBTQ+ e da diversidade familiar, das relacións sexuais, da enfermidade grave, da morte ou da guerra. Mais quedan moitas cuestións, susceptibles de ser tratadas nesta etapa educativa e que non saíron nas entrevistas, como as diversas formas de goberno, as clases sociais, o capitalismo ou o consentimento; de xeito que se pode percibir as temáticas sociais como algo censurable.

En segundo lugar, hai dúas estratexias diferenciadas en canto aos libros cuxo contido se basea no discriminatorio, homófobo, con estereotipos de xénero ou que defendan a

tauromaquia (S8); e aqueles con contidos relixiosos e da ideoloxía política que para eles é radical ou contraria á súa. Oito dos suxeitos admiten que non levarían a unha aula estes contidos pois consideran que amosan modelos de conducta que non son os que pretenden ensinar. S6 di censuralos “para yo no inculcar esos valores que yo creo que son incorrectos” e, segundo S8, “é lícito censurar o que ti consideras que non é correcto? Ou o que ti consideras que non se debería, pola túa parte, abordar nunha aula? Eu penso que si”. E admiten rexeitar aqueles libros que non tratan sobre estes temas directamente pero nos que se poden atopar de forma subliminar este tipo de mensaxes discriminatorios e contrarios á convivencia e o respecto. Vese que, como sinalaba Wirmitzer (2015), os temas que antes estaban normalizados, son os novos tabús. Porén, os outros suxeitos fan alusión ao papel mediador dos mestres e das mestras e cren que poderían levalos, aínda que con dificultades, se é para xerar unha reflexión, mostrar diversidade de ideas e dar ferramentas ás crianzas para distinguir o que é correcto e o que non, segundo os criterios das docentes. Así, S4 afirma que “é máis ben como ti trates o tema e o enfoque que lle deas que o tema en si” e, para S10, “si só penso que o meu é o certo, sen ter máis información, é imposible que respecte a opinión doutra persoa”.

En terceiro lugar, dous informantes comentan o uso das metáforas como recurso literario destacable pero tamén con percepcións opostas. S4 opina que é unha forma lixeira e bonita de tratar temas difíciles e duros como a morte, lembrando vagamente unha obra na que “o trataba de forma máis indirecta. Falaba sobre o seu avó e era como que marchara, entón non falaba directamente... non dicía ‘morreu’, entón creo que era máis fácil de levar... soa menos forte”. Pola contra, S8 cre que o uso destas dependerá “do gusto de cada docente, no sentido desta metáfora ou esta forma de contar isto... eu véxoa axeitada ou non a vexo axeitada (...). Moitas veces, con esas metáforas, acabamos enganando un pouco aos nenos e ás nenas”.

E finalmente, dúas entrevistadas destacan por ser as únicas en falar das seguintes censuras. S10, polo rexeitamento aos temas escatolóxicos debido a unha tensión persoal con estes, aínda que acepta que isto requirirá un traballo e aceptación pola súa parte pois son contidos que deben ser traballados. S12 pensa que os libros cunha linguaxe malsoante non deben ser lidos ás crianzas. Se ben non considera que os escatolóxicos sexan deste tipo, non é capaz de exemplificar o vocabulario ou expresións aos que se refire e que poidan ser atopados na literatura infantil.

Sobre a existencia de libros que non deban ser lidos ás crianzas, a maioría dos suxeitos concorda en que, se son para un público infantil, pódense ler. Nesta afirmación percíbese unha limitada comprensión do que é literatura infantil, xa que, a existencia do dobre

receptor desta implica que non sexan libros para nenas e nenos, senón tamén para a persoa adulta que acompaña. Amais, na actualidade, a fronteira entre adulto e crianza está moi diluída, especialmente neste ámbito. Isto é importante, porque mostra que a censura é un tema delicado que non só ten que ver coa ideoloxía ou os valores, senón tamén coa concepción do que é literatura infantil e do que é un libro censurable. Así, S2 comprende a existencia dese dobre destinatario, pero amosa preocupación polos libros que conteñen expresións que “poidan xerar un entendemento inapropiado [sic] nos nenos”, polo que se deduce que ve ás crianzas como malos entendedores. Para explicar as súas palabras, expón o seguinte:

Ó mellor, a modo de sátira ou que teña un dobre sentido, ti podes entender que o que se está dicindo no libro non é verdade, senón que se está dicindo de maneira irónica. Entón claro, os nenos ao ser tan pequenos isto ó mellor non o poden comprender, entón se pode malentender [sic] (S2).

Porén, S10 ten unha visión totalmente oposta afirmando que as crianzas entenden de todo, aínda que con características e niveis de desenvolvemento diferentes ás das persoas adultas: “son nenos e nenas que obviamente teñen outra linguaxe, outras capacidades cognitivas, outra forma de entender..., pero non por iso temos que falarlles coma se non se estiveran enterando de nada”. Con esta argumentación, sentencia ás obras que fan unha infantilización excesiva dos temas a tratar.

En ambos casos hai que poñer en relevo, de novo, o labor mediador dos mestres e mestras nas lecturas e conversas literarias.

Con todo, os suxeitos matizan que tipoloxía de libros evitarían ou non lerían na aula: aqueles cunha evidente pegada didáctica. Concordan así con Cerrillo (2006) cando declara que non todos os libros son literatura e cos criterios para a selección de obras de Colomer (1999), que atenden á calidade destas. Sinalan así os libros cunha forte intencionalidade educativa ou libros didácticos como obras de escaso valor literario, simplistas e de pouco interese. Engloban aquí: libros con contidos que están de moda pero nos que esa ensinanza é forzada e, en ocasións, amosan personaxes estereotipados nada realistas; libros normalmente destinados ás crianzas do primeiro ciclo de educación infantil que pretenden traballar, por exemplo, as rutinas e o control de esfínteres; libros moralizantes e libros comerciais baseados en personaxes televisivas xa coñecidas para as crianzas e con certo triunfo en vendas. Algúns exemplos citados polos suxeitos son *O monstro de cores* de Anna Llenas e *Cando estala a tormenta* de Bea Taboada sobre as emocións, *Cuando nuestra casa se partió* de Marina Aguirre e Sergio Giorgi sobre o divorcio e *Invisible* de Eloy Moreno sobre

o acoso escolar, na súa versión para educación infantil (dado que orixinalmente é unha obra para público xuvenil).

Para rematar esta categoría, compárase o estudo de Encabo e Jerez (2016), citado no marco teórico deste traballo, no que concluíron que os temas menos escollidos polo alumnado de maxisterio para as tarefas da facultade son a diversidade de modelos familiares, o escatolóxico e a morte. Nas entrevistas, aludiuse á experiencia das persoas entrevistadas para comprobar se concorda con estes autores e son temas censurados inconscientemente.

Sobre o escatolóxico todas coinciden en que fai graza ás crianzas polo que non notan esa reticencia a escollelos, exemplificando *A toupiña que quería saber quen lle fixera aquilo na cabeza* de Werner Holzwarth e Wolf Erlbruch como un dos máis traballados nas aulas.

Porén, sobre a diversidade de modelos familiares e a morte hai diversidade de opinións. A maioría dos suxeitos coinciden en que case non se abordaron libros con estas temáticas, nin por eles nin polo resto de compañeiras e compañeiros, debido á complexidade destas, xa que entenden “que es más fácil coger otros” (S3) e que, en palabras de S1, “para esos hay que buscarlos un poco aposta y yo creo que eso no se hizo. No es tanto una censura de que leo esto y no lo quiero llevar, pero también hay que hacer por buscarlo y tampoco se hizo”. Pola contra, tres dos suxeitos opinan que son temas que están de moda polo que é habitual velos nas presentacións das tarefas da facultade e citan algúns exemplos de libros empregados durante a súa formación no grao como *O meu avó Carmelo* de Dani Torrent, *Titiritesa* de Xerardo Quintá e Marizio A. C. Quarello, *Con Tango son tres* de Justin Richardson e Peter Parnell e *Cuando nuestra casa se partió* de Marina Aguirre e Sergio De Giorgi (citado anteriormente e rexeitado por outro suxeito).

Categoría 3: Xustificación da censura literaria

Para os suxeitos entrevistados, a censura nunca está xustificada. Para eles, concordando con varios autores citados anteriormente como Sierra (2022) ou Nodelman (2010), privar ás crianzas de acceder a certos contidos non é unha estratexia que consiga protexelas senón todo o contrario. Os suxeitos afirmaron bastante convencidos que o descoñecemento é perigoso e a persoa adulta que leva a cabo esta censura unicamente estase protexendo a si mesma do que poida vir despois.

Pola contra, son capaces de dar argumentos de máis ou menos peso que consideran que levan ás mestras a censurar e que nalgún momento poderían chegar a seguir elas mesmas, incluso contradicindo a afirmación anterior. Estas argumentos preséntanse na seguinte clasificación:

Argumentos centrados noutras persoas adultas

A maioría ten unha elevada preocupación polas repercusións que poidan ter as lecturas de certos temas (homosexualidade, morte, relacións sexuais...) na aula, temendo a reacción das familias e do resto de equipo docente do centro: “algunos (temas) a lo mejor me lo pensaría más, no por los niños, sino por las familias” (S9).

Sinalan a morte como tema conflitivo tamén pola influencia das crenzas relixiosas que poden non ser compartidas. S10 di ter unha perspectiva científica, “entón eu como lle explico ás crianzas...? Que igual na casa lle din ‘cando morre alguén vai para o ceo’, pero eso non é o que penso”.

S1 cre que as docentes con máis experiencia non teñen estas preocupacións, mais a maioría concordan en que, nos primeiros anos nos que traballen coma mestras terán isto moi presente. Especialmente se están nun centro privado, cren que as liñas de identidade do centro e a presión que poidan facer as familias sobre a dirección deste repercutirá nas súas posibilidades de conservar o seu posto de traballo.

Porén, S5 e S8, sinalan a responsabilidade que teñen coma mestras para construír unha sociedade mellor, polo que cren que si deben facer fronte a esta situación, mais censurando o que eles consideran que non é correcto. Mostran así, unha contradición nas súas ideas e afirmacións, xa que anteriormente dixeran que a censura nunca está xustificada.

Argumentos centrados nas crianzas

A cinco dos suxeitos preocúpalles ferir ás crianzas cando as súas circunstancias persoais non son as acaídas para escoitar un conto por que sexa un suceso recente e esperte sentimentos ou por que a crianza se poida sentir sinalada: “hay que tener en cuenta el contexto del aula. Si hay una niña que sus padres se acaban de separar, igual que yo lleve ese libro al aula le hace sentir como... ‘lo está haciendo por mí’” (S6). Neste caso, o suxeito introduce esta reflexión ao falar dunha obra que trata o divorcio. Mais, outros tres suxeitos móstranse contrarios a esta opinión. S5, opina que se un libro “conecta persoalmente coa situación dun alumno” non o censuraría. Nesta liña, para S11, son as situacións persoais as que deben traer á aula certos temas; por exemplo:

O tema da morte, eu non o sacaría nunha aula se non é nun momento que ven ao caso. Non o sacaría porque si, creo que é un tema que para tratalo ten que ir acompañado dun momento específico no que se entenda.

Por outro lado, atendendo á dicotomía sinalada por Colomer (1998) na que diferencia entre *book people* e *children people*, pódense incluír ás persoas entrevistadas como parte do

segundo grupo polas súas afirmacións. Para a estudosa, enténdese a “*book people* como aqueles autores preocupados por buscar los mejores criterios para separar la ‘verdadera literatura’ del material de lectura, y a la *children people* como los sectores acostumbrados a tratar con niños y niñas y preocupados, principalmente, por su desarrollo psicológico” (p. 43). Isto é máis notable naqueles suxeitos que sinalan que os libros que fomentan as discriminacións, os estereotipos de xénero ou o machismo, entre outros, non son apropiados para a infancia, xa que o lido nestas idades inflúe na construción da súa personalidade, polo que marcarán as súas ideas e pensamentos; contradicindo de novo á afirmación anterior na que aseguran que non hai ningunha xustificación para a censura. Así, S7 opina que “no son adecuados para la infancia porque al final... van a basar la construción de su personalidad y pienso que eso no es adecuado desarrollarlo con niños de... bueno, tanto de 0 a 3 como de 3 a 6”.

Pola contra, S10 opina que levar contidos que fagan referencia a accións incorrectas non implica que as crianzas os vaian a imitar e aínda que, cando di isto, está a facer referencia aos sucesos históricos, esta premisa poderíase aplicar aos contidos anteriores.

En canto ás diferencias ideolóxicas entre a escola e a familia, S8 sinala que non son algo negativo e, aínda que anteriormente admitiu censurar o que considera que non é correcto, agora asegura:

Que haxa esa contradición, moitas veces, entre os valores familiares e os da aula, eu creo que é enriquecedor para as persoas (...). É importante ter onde escoller, que haxa alguén que me dea unha realidade diferente ou outras opcións.

Nesta liña, S12 afirma o seguinte: “eu teño os meus ideais, pero non por iso vou seleccionar ‘x’ libros para transmitirlos aos nenos, senón que teño que facer unha amplitude de todo”.

Porén, a S5 preocúpalle xerar conflitos internos nas crianzas por amosarlles esa diversidade de opinións. Este informante non quere censurar eses temas, especialmente si considera que as crianzas deben coñecelos, mais apunta o seguinte:

Tampouco queredría facer algo que fixera que o neno entrara nunha especie de conflito entre..., sabes? Se a familia pensa algo e eu penso outra cousa... ao final son dous factores que inflúen moito ao neno e se cada un pensa unha cousa distinta, pois igual ese neno entra nun... no? Que está ben? Que está mal?

Finalmente, S11 fai referencia aos intereses das crianzas puntualizando que teñen dereito a decidir que un libro non lles gusta ou non queren lelo e hai que respectalo.

Argumentos centrados na propia mestra

Nestes, predominan os argumentos centrados na formación. A maioría, sinalan que o escaso contacto persoal con obras que traten os contidos que consideran tabú, especialmente na propia infancia, supón unha barreira difícil de superar. Isto sumado aos escasos coñecementos sobre eses temas convérteos nun esforzo e traballo extra con medo a non ter resposta para as dúbidas das crianzas: “creo que me faltan ferramentas” (S6). Así, para S10, a relixión pode ser problemática como tema xa que, como di: “eu non podo transmitirles unha única relixión e traballar todas as relixións que existen para min é moi complexo porque non teño o coñecemento”.

Ademais, como xa se mencionou anteriormente, está a situación deste mesmo suxeito, S10, que rexeita os libros escatolóxicos argumentando que, tal e como se sente e percibe estes temas, pode “transmitirle unha inseguridade ao ver que eu non estou cómoda. Vai facer que elas, ao final, non se acaben sentindo cómodas con eses temas ou van velo como un problema”, isto porque “non é solo o que transmitimos senón como o transmitimos”. Mostra así como a relación que os mestres e mestras teñen cos temas e as súas historias de vida persoais inflúen nas decisións que toman e fainos máis ou menos hábiles para levar eses contidos á aula.

Argumentos centrados na obra

A pesar de que a maioría sinalou os libros didácticos e os comerciais como inadecuados polo escaso valor literario e estético, só S11 fixo referencia explícita a esta argumentación. Este suxeito, ademais, rexeita os libros cunha forte intencionalidade educativa que tratan o tema da orientación sexual, poñendo de exemplo *Mis increíbles vecinos* de Iria Bermúdez, xa que considera que levan ás crianzas a impoñerse etiquetas que poden ser prexudiciais:

No momento en que introduces nun conto a un gai e lle fas ver a un neno que ten que aceptalo por ser gai, estás destacando a súa condición e acaba sendo contraproducente (...). Ten que aceptar a todas as persoas, non só ás dunha condición determinada (...) e esas cousas téñense que aprender dende o cotidiano [sic], dende un exemplo real (...). Creo que salientar as diferenzas só promove máis diferenzas.

6. Limitacións da investigación

Nunha investigación danse limitacións que afectan ao proceso e aos resultados desta, podendo incluso xerar nesgos. A continuación móstranse aquelas que se deron nesta

investigación, a maioría das cales foron previstas e, polo tanto, tratouse de paliar os seus efectos:

- Limitacións do investigador: o traballo de investigación e, en especial, o papel de entrevistador, requiren dunha formación na metodoloxía cualitativa, de destrezas, coñecementos e sensibilidade para sacar das persoas entrevistadas a información necesaria, para interpretala correcta e, así, obter uns resultados de calidade (Kvale, 2011). Nesta investigación, a propia falta de bagaxe e formación como investigador, xunto cos nesgos debidos á influencia da vivencia persoal e a *expectancia*, poden influír en todas as fases do proceso.
- Limitacións do rexistro: a pesar da validación da claridade das preguntas por parte dos expertos, algunhas persoas precisaron dunha explicación ou aclaración para algunha pregunta. Esta limitación prevíase, dado que xa fora documentada por Rodríguez et al. (1996).
- Limitacións dos suxeitos: antes de comezar as entrevistas, e seguindo os consellos de Tójar (2006), pediuse sinceridade ás persoas entrevistadas e tratouse de transmitirles seguridade e confianza. Porén, trátase dunha situación na que se poden sentir xulgados e na que “pueden decir de manera más o menos deliberada lo que creen que el entrevistador, a quien perciben como una figura de autoridad, quiere oír” (Kvale, 2006, p. 250). Exercerían, neste caso, a autocensura do politicamente incorrecto.
- Limitacións da situación de entrevista: como xa se explicou, atendendo ás indicacións de Fuentes (1989) e Kvale (2011), procurouse levar a cabo en ambientes tranquilos e coñecidos para as persoas entrevistadas como son as aulas da facultade, previamente reservadas. Con todo, déronse interrupcións por persoas alleas á entrevista en dúas ocasións: na primeira, o persoal de limpeza quixo entrar a limpar as mesas e baleirar as papeleiras e, na segunda, unha compañeira citada entrou cando aínda non rematara a anterior. Amais, houbo momentos nos que os sons procedentes da rúa resultaron unha traba, especialmente nunha entrevista na que comezaron a soar as campás da igrexa próxima ao edificio da facultade. Estas interrupcións e ruídos, non só son molestos e afectan á fluidez do discurso no momento de realización das entrevistas, senón que aparecen recollidos na gravación de son facendo practicamente inaudible o dito polos suxeitos nese momento.
- Limitacións da investigación: Fuentes (1989) e Tójar (2006) indican o desenvolvemento de múltiples sesións nas investigacións cualitativas con entrevistas. Nesta investigación, unha segunda entrevista, individual ou colectiva, coas mesmas persoas permitiría afondar nas súas respostas iniciais, aclarar as interpretacións destas ou reflexionar sobre diversos conceptos tratados. Porén, o tempo para a

realización deste traballo e as súas características formais en relación á extensión do documento final, impiden poñer en práctica estas ou outras posibles fases posteriores á realización das entrevistas.

Conclusiones e ampliación

Con esta investigación pretendeuse acceder ás perspectivas persoais das futuras mestras e mestres de educación infantil sobre a utilidade da literatura infantil nas aulas e sobre o que consideran acaído para ser lido ás crianzas. Así, buscouse un achegamento ás autocensuras que estas mediadoras e mediadores das obras literarias farán no seu labor docente. Rematado o estudo, e a pesar das limitacións anteriormente descritas e doutras dificultades atopadas como a captación de persoas voluntarias para ser entrevistadas, considérase que os obxectivos programados acadáronse satisfactoriamente como se demostra a continuación.

1) Realizar unha revisión bibliográfica sobre a censura na literatura infantil contemporánea.

Tras consultar e ler diversos autores, neste traballo defínese a censura literaria como unha prohibición imposta sobre os textos que limita o que se escribe, publica e le, atendendo a certos criterios. No ámbito educativo, a autocensura é esa prohibición adoptada polas mestras e mestres e que teñen en conta, consciente ou inconscientemente, cando deciden que obras literarias lerán nas súas aulas, xa sexa polos seus propios criterios e ideoloxías ou polas posibles repercusións posteriores. Porén, obsérvase un cambio de paradigma no que os temas censurables na nosa sociedade non son os considerados tabú tradicionalmente. Así, na actualidade, avógase polo politicamente correcto e pola protección da infancia fronte os temas duros por considerala vulnerable. Mais debido aos múltiples usos da literatura infantil e á súa influencia nas vidas das lectoras e lectores, entra en xogo o papel mediador dos mestres e mestras de educación infantil para levar a cabo conversas literarias e reflexións compartidas en ambientes de respecto e confianza. Só amosando ás crianzas a realidade da diversidade do mundo, proporciónaselles unha visión máis ampla e completa deste.

2) Describir os usos da literatura infantil contemplados polas futuras mestras e mestres.

En relación aos usos da literatura infantil, a maioría dos suxeitos entrevistados dá unha grande importancia á animación á lectura pola paixón por esta, pola evasión a mundos imaxinarios e polo entretemento que achega. Cabe destacar que os suxeitos considéranse amantes da lectura e lectores habituais, polo que non sorprende a súa implicación neste labor docente. Mais consideran que as obras literarias non só son fonte de diversión senón que

tamén constitúen unha ferramenta de aprendizaxe a través da cal introducir e traballar temas curriculares, o autoconhecimento e a educación nos valores que posibiliten a construción dunha sociedade respectuosa e pacífica.

3) *Identificar que temas se consideran problemáticos para ser tratados nunha aula a través da literatura infantil.*

Os suxeitos entrevistados son coherentes con esa concepción dos usos da literatura ao sinalar que todos os temas son susceptibles de ser traballados na aula a través das obras literarias. Porén, atópanse visións contrapostas en relación aos contrarios aos seus principios e valores. Por unha banda, algúns suxeitos censuran os temas centrados na discriminación, mentres que outros valoran usalos para a reflexión e conversa na aula, facendo alusión ao papel mediador da persoa adulta. Ambas perspectivas serven a ese propósito de non promover actitudes discriminatorias contrarias ao respecto pola diversidade e polo medio ambiente. Ademais, compróbase que as influencias das experiencias e vivencias persoais son máis salientables nalgúns suxeitos que achegan respostas que se saen da norma, como o xa citado varias veces S10 e o seu rexeitamento polo escatolóxico. Finalmente, sinalan a diversidade familiar, o colectivo LGTBQ+, as relacións sexuais, a enfermidade grave, a morte ou a guerra, como temas que deben ser traballados, pero que presentan dificultades variadas ou son susceptibles de xerar problemas.

4) *Indagar se existen libros que non deben ser lidos ás crianzas.*

Ao falar de libros que non deban ser lidos, aplican criterios para a selección das obras tendo en conta a súa calidade literaria e estética. É dicir, fan unha distinción entre o que son libros para a infancia e o que é literatura infantil. Así, consideran que os libros comerciais e os puramente didácticos non achegan nada ás crianzas polo que debe evitarse levalos ás aulas. Vese aquí unha intencionalidade de proporcionar os nenos e nenas lecturas de calidade, chegando a rexeitar as que non o son. Aínda así, ningún suxeito mencionou explicitamente -inda que si o fixo con cuestións derivadas- a aprendizaxe literaria como un dos usos destas obras.

5) *Pescudar en que casos está xustificada a censura da literatura infantil.*

Aquí, o seu discurso concorre nunha contradición, xa que aseguran que a censura nunca é xustificable, mais son capaces de dar argumentos para defendela cando se trata de verse a si mesmos nun futuro próximo como mestras e mestres noveis. Estes, xorden de preocupacións derivadas da escasa experiencia nas aulas e da falta de formación. Por un lado, teñen certo medo á reacción do contorno, dos adultos próximos ás crianzas, e das consecuencias que puidera supoñer, así como á das propias crianzas. Alén diso, engaden a

falta de coñecementos sobre os temas referenciados como problemáticos, que coinciden cos considerados tradicionalmente como tabús, e a falta de bagaxe e estratexias para levalos á aula. E, amais diso, contradínse aqueles que aseguran que non lerían textos que vaian en contra da súa ideoloxía.

Infírese das respostas que, para as persoas entrevistadas, o concepto de censura se basea no contido dos libros xa que falan dos temas, da linguaxe e das ilustracións, aspectos referidos por varios autores do marco teórico. E, aínda que empregan a literariedade das obras como criterio para a selección destas rexeitando aquelas de pouca calidade, non é un argumento que acheguen para censurar, senón para escoller que tipoloxía de libros é oportuno levar ás aulas independentemente do que traten. Porén, si que censuran temas como diferentes tipos de discriminación, a linguaxe demasiado infantil ou demasiado adulta, as metáforas “enganosas”, etc. Isto recae de novo na importancia do concepto do que é literatura infantil, do que é censurar e da mediación lectora.

En certo modo, detéctase a influencia das materias cursadas, é dicir, da formación recibida, nalgúns expresións ou afirmacións dos informantes e nos exemplos que dan. Algún suxeito ata confirmou que a súa mentalidade e opinión sobre a literatura infantil cambiou co estudo destes contidos. Porén, aínda aplicando os mesmos criterios aprendidos, unha mesma obra pode ser válida para un suxeito e non selo para outro. É o caso, por exemplo, do citado *Cuando nuestra casa se partió* de Marina Aguirre e Sergio De Giorgi, que para unha das persoas entrevistadas é un libro que achega o tema ás crianzas de forma delicada e, para outra, presenta unha ensinanza forzada perdendo calidade como obra literaria.

Mais cabería afondar nalgúns aspectos. Por exemplo, a maioría dos suxeitos falaron do colectivo LGBTQ+ facendo referencia, unicamente, á homosexualidade. Só houbo dous suxeitos que mencionaran outras realidades, neste caso a identidade de xénero, ao falar de autoconhecimento. Mais cabe preguntarse se tratarían estes temas, e outros como as diversas orientacións sexuais, a intersexualidade ou as persoas trans, a través das obras literarias en educación infantil. Así mesmo, poderíase levar a cabo un rexistro sistemático das obras literarias escollidas para traballar polo alumnado do grao ou por mestras e mestres en activo, comprobando realmente cales son as temáticas menos traballadas ou as completamente esquecidas.

Cómpre ter presente que este traballo constitúe a primeira investigación desta magnitude polo que se presentaron dificultades debidas á falta de coñecementos e experiencias neste ámbito. Incluso, requiriuse unha formación na investigación cualitativa nas ciencias sociais e na formulación e desenvolvemento de entrevistas. Aínda así, houbo complicacións na interpretación dos datos derivadas da natureza contraditoria das

informacións achegadas por cada suxeito e polas múltiples perspectivas, similares pero non iguais, que se dan entre eles. Amais, o traballo implicou unha serie de destrezas relativas á configuración dun documento formal, á síntese da información ou á consulta da bibliografía acaída. A nivel contido, supuxo unha reflexión persoal, cuestionando os propios conceptos e ideas sobre a censura, a súa utilidade ou en que circunstancias é oportuno exercela. Isto, grazas á revisión bibliográfica para a redacción do marco teórico e ás achegas das persoas entrevistadas. Así, desenvolvéronse múltiples competencias do grao relativas ao manexo da información, á reflexión crítica e á procura da mellora da práctica docente.

Con todo, futuras investigacións poden servir para comparar resultados ao coller unha mostra similar, na mesma ou noutras facultades, ou para ampliar a información resultante nesta contactando cos mesmos suxeitos. Esta segunda opción permite incluso facer unha análise evolutiva repetindo a mesma entrevista, ou adaptando as preguntas, despois duns anos de experiencia laboral.

Convén non esquecer que se trata dun estudo que permitiu a esta parte do alumnado do grao reflexionar en voz alta e cuestionarse os seus propios ideais e conceptos. De feito, a maioría, nalgunha ocasión, quedaron uns segundos calados intentando dar forma aos seus pensamentos para poder expresalos oralmente, o que demostra unha escasa valoración previa dalgúns dos aspectos que se faloron nesta reunión. Pois, a pesar de ter traballado sobre as censuras realizadas por outros nalgunha sesión da materia de “Literatura Infantil e Dramatización”, non todas as persoas se paran a mirar cara dentro. E, como xa se dixo, este pensar consciente sobre as propias ideas e accións é a forma de chegar a ser coherentes na práctica educativa.

En definitiva, esta investigación pretende animar ao seu lectorado a facer ese esforzo de introspección, especialmente se son mediadores e mediadoras da literatura infantil, en relación á autocensura que aplican neste importante labor educativo.

Referencias bibliográficas

- Abelleira Bardanca, A. (2019). Facer lectores, un ineludible traballo docente. En Muriano, M. (Ed.), *Habitando historias. 10 experiencias arredor do libro e da lectura* (pp. 9-28). Galaxia editorial.
- Ballesteros Velázquez, B. & Mata Benito, P. (2014). Sentido y forma de la investigación cualitativa. En Ballesteros Velázquez, B. (Coord.). *Taller de investigación cualitativa* (pp. 10-46). UNED

- Bettelheim, B. (2017). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Booket.
- Cerrillo, P. C. (2004). O papel do mediador na formación lectora. *Boletín Galego de Literatura* (32), 15-31. <http://hdl.handle.net/10347/2050>
- Cerrillo, P. C. (2006). Literatura con mayúsculas. *Revista OCNOS*, (2), 7-21. https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.01
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Decreto 150/2022, do 8 de setembro, polo que se establece a ordenación e o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 172, de 9 de setembro de 2022, pp. 47984-48056.
- Encabo Fernández, E. & Jerez Martínez, I. (2016). Censura implícita y profesorado de educación infantil en formación inicial. En Cerrillo Torremocha, P. & Sánchez Ortiz, C. (Eds.), *Prohibido leer: La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea* (pp. 349-356). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Enguix Valencia, S. (27 de setembro de 2023) Vox retira los libros “escandalosos” LGTBI de Burriana para “proteger a los niños”. *La Vanguardia* <https://www.lavanguardia.com/local/valencia/20230927/9257663/vox-retira-libros-escandalosos-lgtbi-burriana-proteger-ninos.html#:~:text=El%20concejal%20de%20Cultura%20de,de%20contenidos%20por%20gráficos%20y%20escandalosos>
- Falguera García, E. (2022). ¿Censura o adaptación? Las nuevas formas narrativas de los cuentos populares. En Soto Vázquez, J. & Tena Fernández, R. (Eds.). *La censura de la Literatura Infantil y Juvenil (desde las posturas gubernamentales a las formas soterradas)* (pp. 283-300). Dykinson, S.L.
- Fuentes Abeledo, E.X. (1989). A técnica da entrevista na investigación educativa. *Adaxe*, (5), 35-48. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/357>
- Givens, C. L. (2009). Hidden Forms of Censorship and Their Impact. *Bookbird*, 47(3), 22-28. <https://www.proquest.com/docview/216101971/fulltextPDF/4879DE00D7DF45B8PQ/1?accountid=17253&sourcetype=Scholarly%20Journals>

- González González, M. (dir.) (s.d.). Censura. En *Diccionario da Real Academia Galega*. Recuperado en 30 de maio de 2024, de <https://academia.gal/diccionario/-/termo/censura>
- González Rubio, P. (2022). El tabú y lo inadmisibile en la literatura infantil y juvenil. En Gala Pellicer, S. (Ed.) *Escribir para niños y jóvenes* (pp. 79-89). Cátedra.
- Guimarães, R. (2013). Las funciones de la literatura infantil en la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61 (3). <https://doi.org/10.35362/rie6131080>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lavatelli, A. (2016). Historia de una portada. En Cerrillo Torremocha, P. C. & Sánchez Ortiz, C. (Eds.) *Prohibido leer: La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea* (pp. 319-322). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lin, J. (2022). La traducción de Literatura Infantil y Juvenil como límite en el poder de los regímenes autoritarios: estudio comparativo entre la España franquista (1939-1975) y la China maoísta (1949-1976). En Soto Vázquez, J. & Tena Fernández, R. (eds.). *La censura de la Literatura Infantil y Juvenil (desde las posturas gubernamentales a las formas soterradas)* (pp. 53-95). Dykinson, S.L.
- Lledó Iñigo, A. (2009). Necesidad de la literatura. En *Ser quien eres: ensayos para una educación democrática* (pp.123-127). Prensas de la Universidad de Zaragoza²
- Lluch, G. (1999) La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual literatura infantil. *Educación y biblioteca*, (105), 20-27
- Lomas, C. & Mata Anaya, J. (2014). La formación de lectores de textos literarios. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 66, 5-7. <https://www.grao.com/revistas/la-formacion-de-lectores-de-textos-literarios-26403?contenido=359909>
- Machado, A. M^a (2015). Censura, arbitrio y sus circunstancias. *Revista OCNOS*, 14, 7-17. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2015.14.01>
- Martín Ezpeleta, A. (2020). Usos sociales en educación literaria. Convergencias críticas. En *Usos sociales de la educación literaria* (pp.15-26). Octaedro.

² Publicado en *El País* o 21 de decembro de 2002.
https://elpais.com/diario/2002/12/21/cultura/1040425207_850215.html

- Martín Rogero, N. (2016). Cuentos de Hadas bajo censura en España. En Cerrillo Torremocha, P. C. & Sánchez Ortiz, C. (Eds.). *Prohibido leer: La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea* (pp. 53-59). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mata Anaya, J. (2021). Leer con otros. Aportaciones a la dimensión social de la lectura. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1 (4), 16-26. http://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2016.i4.03
- Mínguez López, X. (2012). La definición de la LIJ desde el paradigma de la didáctica de la lengua y la literatura. *ALLIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* 10, p. 87-106.
- Morales, M. & Navarro, J. (3 de xullo de 2023) El PP y Vox retiran en un pueblo de Cantabria la película infantil 'Lightyear', donde sale un beso entre dos mujeres. *El País*. <https://elpais.com/cultura/2023-07-03/pp-y-vox-retiran-en-un-pueblo-de-cantabria-la-pelicula-infantil-lightyear-donde-sale-un-beso-entre-dos-mujeres.html#>
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistema de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tesis de doctorado. Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/313451>
- Muñoz Cáliz, B. (2022). Guerra, exilio y tiranía como motivos temáticos en el teatro infantil español bajo el franquismo. En Soto Vázquez, J. & Tena Fernández, R. (Eds.). *La censura de la Literatura Infantil y Juvenil (desde las posturas gubernamentales a las formas soterradas)* (pp. 15-35). Dykinson, S.L.
- Nodelman, P. (28 de setembro de 2010). Todos somos censores. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 279. <https://imaginaria.com.ar/2010/09/todos-somos-censores/>
- Oriols-Suari, N., Bautista Martín, S. & Cabezas Holgado, E. (2022). *Vade retro* Caperucita: la percepción de maestras y maestros sobre la censura de la ficción infantil. En Soto Vázquez, J. & Tena Fernández, R. (eds.). *La censura de la Literatura Infantil y Juvenil (desde las posturas gubernamentales a las formas soterradas)* (pp. 225-241). Dykinson, S.L.
- Patton, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Sage.
- Pena Presas, M. (2016). La censura en España de *The story of Ferdinand* de Munro Leaf y Robert Lawson. En Cerrillo Torremocha, P. C. & Sánchez Ortiz, C. (Eds.). *Prohibido*

leer: La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea (pp. 95-103).
Universidad de Castilla-La Mancha.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Roig Rechou, B. A. & Pousada Pardo, V. (2016). Censura y sus efectos en la LIJ gallega. En Cerrillo Torremocha, P. C. & Sánchez Ortiz, C. (Eds.). *Prohibido leer: La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea* (pp. 149-155). Universidad de Castilla-La Mancha.

Rovira, J. C. (2016). Acerca de persecuciones del libro en la historia y recientes. En Cerrillo Torremocha, P. C. & Sánchez Ortiz, C. (Eds.). *Prohibido leer: La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea* (pp. 15-39). Universidad de Castilla-La Mancha.

Sanjuán Álvarez, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, 8, 155-178. <https://doi.org/10.32112/2174.2464.2014.105>

Sanz Tejeda, A. (2016). La censura bajo palio: la influencia de la Iglesia en el control de las lecturas infantiles. En Cerrillo Torremocha, P. C. & Sánchez Ortiz, C. (Eds.). *Prohibido leer: La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea* (pp. 339-347). Universidad de Castilla-La Mancha.

Selfa Sastre, M. (2022). El Gabinete de Lectura Santa Teresa de Jesús y el Catálogo Crítico de Libros para Niños (1966-1969) publicado en 1972. En Soto Vázquez, J. & Tena Fernández, R. (Eds.). *La censura de la Literatura Infantil y Juvenil (desde las posturas gubernamentales a las formas soterradas)* (pp. 119-137). Dykinson, S.L.

Sierra i Fabra, J. (2022). ¿Por qué hay censura en los libros para jóvenes? En Gala Pellicer, S. (Ed.) *Escribir para niños y jóvenes*. (pp. 127-137). Cátedra.

Soler Quilez, G. (2016). La diversidad afectivo-sexual y de género: diferentes tipos de censura en las obras infantiles y juveniles. En Cerrillo Torremocha, P. C. & Sánchez Ortiz, C. (Eds.). *Prohibido leer: La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea* (pp. 357-364). Universidad de Castilla-La Mancha.

Soto, A. (21 de febreiro de 2023) La editorial de Roald Dahl en España no corregirá los textos clásicos del autor. *La Voz de Galicia*. <https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/cultura/2023/02/21/editorial-roald-dahl-espana-consultara-realiza-cambios-obra/00031676989067926943787.htm>

Taberero Sala, R. & Tagüeña Segovia, L. (2020). Álbum y desarrollo de la dimensión emocional de los lectores. Análisis de respuestas de un grupo de 1º de educación

primaria. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 18, 115-116.
<https://doi.org/10.35869/ailij.v0i18.2698>

Tena Fernández, R., Soto Vázquez, J. & Gutiérrez Gallego, J. A. (2022). Estudio de la censura ejercida por el Ministerio de Información y Turismo en la Literatura Infantil y Juvenil (1951-1975). En Soto Vázquez, J. & Tena Fernández, R. (eds.). *La censura de la Literatura Infantil y Juvenil (desde las posturas gubernamentales a las formas soterradas)* (pp. 153-170). Dykinson, S.L.

Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.

Universidade de Santiago de Compostela (3 de xullo de 2023). *Memoria do título* [Arquivo PDF]. Grao en Mestre de Educación Infantil. Recuperado o 22 de maio de 2024 de <https://www.usc.gal/gl/estudos/graos/ciencias-sociais-xuridicas/grao-mestre-educacion-infantil>

Wirnitzer, G. (23-25 de xaneiro de 2013). *Hacia nuevos modelos literarios: traducción y tabúes en la literatura infantil y juvenil*. Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Las Palmas de Gran Canaria, 287-298.

Anexo

Informe de autorización do Comité de Bioética da USC



VICERREITORÍA DE INVESTIGACIÓN
E INNOVACIÓN
Oficina de Investigación e Tecnoloxía
Edificio CACTUS – Campus de Lugo
27002 Lugo
Tel. 982 822 851
Correo electrónico: comité.bioetica@usc.es

Visto o informe realizado por D./Da **José Eugenio Rodríguez Fernández**, responsable do **Comité de Ética da Facultade de Ciencias da Educación (Campus de Santiago)**, órgano responsable da revisión e informe previo das propostas de traballos académicos do tipo proxecto de investigación e/ou intervención con seres humanos, as súas mostras e os seus datos das titulacións adscritas a este Centro en canto o cumprimento das condicións e requisitos esixidos para ser informado favorablemente polo Comité de Biética da USC.

O Comité de Bioética da USC da o visto e prace a proposta titulada **“Censura e autocensura nos libros infantís: o que as mestras e mestres non len nas aulas”** presentada por D./Da. **Iván Rey López**, baixo a titorización de D./Da. **Montserrat Pena Presas**.

Lugo, 29 de xaneiro de 2024

O Presidente do Comité de Bioética da USC

CIFUENTES MARTINEZ
JOSE MANUEL -
02198348P

Firmado digitalmente por
CIFUENTES MARTINEZ JOSE
MANUEL - 02198348P
Fecha: 2024.01.29 14:38:23 +01'00'

Asdo. J. Manuel Cifuentes Martínez