



Facultade de Ciencias da Educación

Traballo de
fin de grao

Historias silenciadas

A censura de literatura
infantil e xuvenil nas aulas
de Educación Primaria

Lidia Martínez Boullosa

Xuño 2025

Historias silenciadas. A censura da literatura infantil e
xuvenil nas aulas de Educación Primaria

Historias silenciadas. La censura de la literatura infantil y
juvenil en las aulas de Educación Primaria

Silenced stories. The censorship of children's and young
adult literature in primary education classrooms

ÍNDICE

RESUMO	
RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN.....	1
XUSTIFICACIÓN.....	2
OBXECTIVOS E COMPETENCIAS	3
PLANIFICACIÓN.....	4
DESENVOLVEMENTO DO TRABALLO	7
1. A censura na literatura infantil e xuvenil: unha historia interminable	7
1.1. A relación entre a censura e a literatura infantil e xuvenil.....	7
1.2. Modalidades de censura	10
1.3. Motivacións da censura e os seus ámbitos de repercusión	11
1.4. Temáticas emerxentes na literatura infantil e xuvenil	13
1.5. Unha censura que non deixa de axexar	14
2. A censura na escola: obstáculos e respostas docentes.....	16
2.1. A censura nas aulas de Educación Primaria	16
2.2. Os textos desafiante como ferramenta educativa	17
2.3. Censura preventiva na escola: cando o profesorado elixe non contar.....	19
2.4. Formar docentes con conciencia literaria: unha responsabilidade ineludible.....	21
2.5. Estratexias para o traballo da literatura desafiante.....	25
2.6. Recursos docentes para afrontar a censura literaria	26
CONCLUSIÓN E CONTRIBUCIÓN Á MELLORA DE COMPETENCIAS PROFESIONAIS.....	31
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33

RESUMO

En pleno século XXI, pode chegar a parecer que a censura na literatura infantil e xuvenil é propia do pasado e exclusiva dos gobernos conservadores. Porén, esta percepción non se axusta á realidade, xa que hoxe en día, como consecuencia do afán excesivo por protexer á infancia, nos enfrontamos a un novo tipo de censura: a censura do “politicamente correcto”. De xeito silencioso, esta censura coacciona cada vez máis, entre outros colectivos, ao profesorado, quen se ve coartado á hora de seleccionar obras literarias axeitadas para o seu alumnado. Partindo desta premisa, procedeuse a realizar unha revisión sistemática da literatura científica publicada sobre o tema en diferentes bases de datos, para logo analizar, por unha banda, as implicacións da censura contemporánea na literatura infantil e xuvenil dende unha perspectiva educativa; e, por outra, ofrecer orientacións que favorezan a actuación docente fronte ás prácticas censoras.

Palabras clave: literatura, censura, libros desafiantes, educación literaria, Educación Primaria

RESUMEN

En pleno século XXI, pode chegar a parecer que a censura na literatura infantil e xuvenil é propia do pasado e exclusiva de gobernos conservadores. Sen embargo, esta percepción non se axusta á realidade, xa que hoxe en día, como consecuencia do afán excesivo por protexer á infancia, nos enfrentamos a un novo tipo de censura: a censura de lo “políticamente correcto”. De modo silencioso, esta censura coacciona cada vez máis, entre outros colectivos, al profesorado, quen se ve coartado á hora de seleccionar obras literarias adecuadas para o seu alumnado. Partindo de esta premisa, se procedeu a realizar unha revisión sistemática da literatura científica publicada sobre o tema en diferentes bases de datos, para logo analizar, por un lado, as implicacións da censura contemporánea na literatura infantil e xuvenil desde unha perspectiva educativa; e, por outro, ofrecer orientacións que favorezcan a actuación docente fronte ás prácticas censoras.

Palabras clave: literatura, censura, libros desafiante, prohibición de libros, Educación Primaria

ABSTRACT

In the 21st century, it may seem that censorship in children's and young adult literature is a thing of the past, associated only with conservative governments. However, this perception does not reflect reality. Today, as a result of an excessive desire to protect childhood, we are confronted with a new type of censorship: the censorship of what is considered "politically correct." Quietly and increasingly, this form of censorship restricts, among others, teachers, who find themselves limited when selecting appropriate literary works for their students. Based on this premise, a systematic review of the scientific literature on the topic was conducted across various databases. The aim was, on the one hand, to analyze the implications of contemporary censorship in children's and young adult literature from an educational perspective, and on the other, to offer guidance that supports teachers in responding to censorship practices.

Keywords: literature, censorship, challenged books, book banning, primary education

INTRODUCCIÓN

Os libros e as lecturas viviron de maneira case permanente baixo sospeita por parte daquelas persoas que exercen o poder de forma autoritaria ou escasamente representativa, preocupadas polas ideas que esas páxinas poderían transmitirle a unha cidadanía considerada “débil” e, polo tanto, necesitada dunha tutela constante. Este control ten sido exercido tanto por réximes ditatoriais como por órganos eclesiais mediante publicacións oficiais, circulares internas ou cartas pastorais. A este tipo de censura súmaselle a exercida por grupos de presión que actúan no nome dunha determinada moral, polo xeral excluín-te, que non adoita comulgar con valores como o respecto ou a liberdade. A maiores, aínda cando as democracias eliminaron este tipo de prácticas, xurdiron novas formas de censura, impulsadas por factores como a intolerancia cara ao diferente, a sobreprotección ou a defensa excesiva do politicamente correcto (Rovira Soler, 2016).

Das épocas pasadas perduran no imaxinario colectivo imaxes simbólicas de censura: bibliotecas destruídas, montóns de libros ardendo, expresións como “*imprimatur*” ou “*nihil obstat*”; así como listas de obras prohibidas, como o *Índex Librorum Prohibitorum*, que foron ampliándose e reeditándose ao longo dos séculos. Por outra banda, actualmente, as novas formas de censura maniféstanse en columnas de opinión, novas na prensa, revistas, manifestos, circulares internas, bitácoras ou mensaxes de correo electrónico (Rovira Soler, 2016).

Neste contexto, a literatura infantil e xuvenil (LIX) non logrou escapar deste fenómeno. Os libros dirixidos á infancia teñen sido, e continúan sendo, obxecto dunha vixilancia particular sustentada na crenza de que, por dirixirse a un público considerado “facilmente influenciábel”, estas obras requiren dun control máis estrito e restritivo (Rovira Soler, 2016). Partindo desta realidade, o presente Traballo de Fin de Grao, enmarcado dentro da modalidade de iniciación á investigación documental, pretende contribuír á reflexión e á acción pedagóxica ante unha censura literaria que segue presente, a miúdo de maneira sutil, pero non por iso menos perigosa, nos espazos escolares.

Deste xeito, o traballo estrutúrase do seguinte modo: en primeiro lugar, o apartado de “Xustificación” fundamenta a escolla temática, centrada na censura en relación á literatura infantil e xuvenil. A continuación, na sección “Obxectivos e competencias”, preséntanse os propósitos da investigación, así como a súa vinculación coas competencias propias do Grao en Mestre/a de Educación Primaria. En terceiro lugar, o apartado “Planificación” recolle a descrición do proceso seguido durante a revisión sistemática. Posteriormente, o primeiro apartado, “1. A censura na literatura infantil e xuvenil: Unha historia interminábel” analiza os motivos polos cales a censura constitúe unha constante histórica nas obras destinadas á infancia. De seguido, o apartado “2. A censura na escola: Obstáculos e respostas docentes”,

céntrase nas repercusións deste fenómeno no ámbito da Educación Primaria, así como nos recursos e estratexias que pode empregar o profesorado para facerlle fronte. Finalmente, o traballo péchase co apartado de “Conclusións e contribución á mellora de competencias profesionais”, no que se recollen as principais achegas e aprendizaxes xeradas ao longo deste proceso, seguido do correspondente apartado de “Referencias bibliográficas”.

XUSTIFICACIÓN

Pese a que a censura na literatura infantil e xuvenil poida semellar propia de gobernos autoritarios e de épocas pasadas, a realidade é que este atentado contra a liberdade segue a ter unha presenza significativa na sociedade actual, e así o reflicte Koch (2023) nunha nova publicada no xornal *El País*, que leva como titular: “La censura de libros infantiles se dispara: todo lo que los niños no deben leer”. Así, mesmo en sociedades democráticas como a española, atopamos situacións como a denunciada por *La Vanguardia*, na cal diversos libros con contido LGBTQ+ foron retirados da biblioteca municipal de Burriana por decisión política (Enguix Valencia, 2023).

Como consecuencia, son numerosos os escritores e escritoras que cuestionan e alertan sobre a censura á que son sometidas as súas creacións literarias. Este é o caso do afamado autor Jordi Sierra i Fabra, quen afirma que “las palabras golpean más que las balas, y han derribado más gobiernos que las armas” e que, por este motivo, por tratarse dunha ferramenta profundamente transformadora, a literatura é, moitas veces, silenciada (Lorenci, 2017).

Nesta liña, cabe subliñar que a LIX constitúe un recurso pedagóxico fundamental, pois ademais de contribuír á construción da identidade da cativada, tamén permite abri-lle as portas a diferentes mundos e transitar por diferentes experiencias; cultivando valores como a compaixón, a empatía e o respecto. Faise patente, así, que a literatura infantil permite ao alumnado explorar e comprender o mundo que o rodea; caracterizado por fronteiras cambiantes, poboacións diversas e identidades en transformación (Dunkerly e Moffit, 2023). A censura, por tanto, non só limita o dereito do alumnado a acceder a unha educación plural e crítica; senón que tamén compromete o labor daquel profesorado comprometido cunha ensinanza reflexiva e emancipadora (McClure, 2022).

Partindo desta base, xorden interrogantes fundamentais: Quen decide que obras son apropiadas para as crianzas e cales non? Como afecta esta realidade ao ámbito educativo? Está o profesorado actuando como aliado ou como detractor da censura? Como poden as mestras combater a censura nas aulas? etc. Estas son, precisamente, as cuestións que orientan e dan sentido ao presente Traballo de Fin de Grao.

OBXECTIVOS E COMPETENCIAS

Este traballo persegue dous obxectivos fundamentais: por unha banda, analizar, dende unha perspectiva educativa, as implicacións da censura contemporánea na literatura infantil e xuvenil; e, por outra, ofrecer orientacións que favorezan a actuación docente fronte ás prácticas censoras.

A partir destas dúas liñas xerais, establécense os seguintes obxectivos específicos: identificar as principais formas, motivacións e ámbitos nos que se exerce a censura sobre a LIX; estudar as repercusións da censura literaria no ámbito educativo; explorar os discursos, crenzas e prácticas docentes en relación á censura literaria; ofrecer pautas para o traballo con “libros desafiantes” nas aulas; e, finalmente, propoñer estratexias e recursos que permitan ao profesorado garantir o dereito á liberdade intelectual do alumnado.

Con esta finalidade, optouse pola Modalidade 1 de iniciación á investigación documental, mediante a realización dunha revisión sistemática da evidencia científica dispoñible, co obxectivo de realizar unha análise crítica e fundamentada baseada na reflexión, na interpretación rigorosa e no contraste de fontes sobre o contido obxecto de estudo. Esta elección metodolóxica permite abordar o tema desde unha perspectiva ampla, sustentada en datos empíricos e en achegas relevantes da literatura científica. Neste contexto, as competencias que se pretenden desenvolver e acadar a través da elaboración deste Traballo de Fin de Grao, pertencente ao Grao en Mestre/a de Educación Primaria, están recollidas na memoria para a verificación do título da Universidade de Santiago de Compostela e responden aos criterios establecidos na Orde ECI/3857/2007, pola que se regulan os requisitos para a obtención do título que habilita para o exercicio da profesión de Mestre/a en Educación Primaria.

Así, as competencias básicas, xerais, transversais e específicas que se pretenden adquirir recóllense na Táboa 1.

Táboa 1

Competencias do Grao en Mestre/a de Educación Primaria

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.
CB5- Que os estudantes desenvolvesen aquelas habilidades de aprendizaxe necesarias para emprender estudos posteriores cun alto grao de autonomía.

COMPETENCIAS XERAIS
G12- Comprender a función, as posibilidades e os límites da educación na sociedade actual e as competencias fundamentais que afectan aos colexios de educación primaria e aos seus profesionais. Coñecer modelos de mellora da calidade con aplicación aos centros educativos.
COMPETENCIAS TRANSVERSAIS
T4- Competencias informacional.
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
E23- Analizar e incorporar de forma crítica as cuestións máis relevantes da sociedade actual que afectan á educación familiar e escolar: impacto social e educativo das linguaxes audiovisuais e das pantallas; cambios nas relacións de xénero e interxeracionais; multiculturalidade e interculturalidade; discriminación e inclusión social e desenvolvemento sostible. E34- Fomentar a educación democrática da cidadanía e a práctica do pensamento social crítico. E45- Adquirir formación literaria e coñecer a literatura infantil. E49- Fomentar a lectura e animar a escribir. E14- Promover accións de educación en valores orientados á preparación dunha educación activa e democrática. E17- Coñecer e aplicar experiencias innovadoras en educación primaria.

PLANIFICACIÓN

Coa pretensión de acadar os obxectivos anteriormente expostos, levouse a cabo unha revisión sistemática da literatura científica mediante o proceso detallado no artigo de Sánchez-Serrano et al. (2022).

Primeiramente, comezando coa fase de identificación, recorreuse a unha busca dos artigos científicos, publicados ata maio de 2025, relevantes para a temática obxecto de estudo. Así, nun primeiro momento, realizouse unha procura de documentación nas bases de datos Eric e WOS, obtendo, neste caso, un total de 187 artigos. Posteriormente, co obxectivo de ampliar esta información, optouse por incorporar tamén, como fonte de información, a plataforma Dialnet. Deste xeito, obtivéronse 66 novos documentos. Finalmente, tamén se recorreu á busca manual dos artigos aliñados coa investigación incluídos nas referencias dos documentos atopados, engadindo así cinco novos escritos aos resultados.

A procura dos artigos que conforman o traballo baseouse na combinación de diferentes descritores de busca. Neste sentido, en primeiro lugar, tivéronse en conta aqueles termos ligados, principalmente, ao ámbito da censura na LIX, destacando “libros retadores”, “libros desafiantes”, “temas tabú”, “prohibición de libros”, “censura” e “literatura”.

Seguidamente, coa pretensión de precisar e delimitar a procura, empregáronse termos como “nenos”, “mocidade”, “xuvenil”, “lectores novos” e “educación primaria”.

A maiores, cabe destacar que, durante esta primeira fase de identificación, se tiveron en conta dous criterios fundamentais na procura dos escritos. Por un lado, especificouse que os documentos deberían tratarse exclusivamente de artigos e, por outro, limitouse a busca a aquelas publicacións escritas en castelán ou en inglés.

Pasando á segunda etapa, o cribado, outra consideración a ter en conta é que, neste momento, elimináronse os duplicados dos documentos, reducindo a mostra a 214 artigos. A continuación, procedeuse á lectura do título e do resumo destes documentos. Neste contexto, nesta primeira lectura aplicáronse distintos criterios para decidir que artigos eran válidos para o traballo e cales non eran axeitados para o mesmo. Así, os criterios de inclusión foron: (i) Documentos que aborden a influencia da censura contemporánea na literatura infantil e xuvenil e (ii) Artigos que ofrezan pautas sobre o modo de achegar, de maneira axeitada, os “libros desafiante” ás aulas de Educación Primaria. Por outra banda, os criterios de exclusión foron os seguintes: (i) Artigos que non se centren nin na relación da censura contemporánea coa LIX nin no traballo nas aulas cos “libros desafiante”, (ii) Documentación que presente un formato distinto ao do artigo, (iii) Documentos que aborden a censura no ámbito das traducións literarias, (iv) Artigos que se limiten a análise dunha obra o dun/unha autor/a concreto/a, (v) Documentos que se centren en contextos históricos ou xeográficos específicos, imposibilitando a xeneralización do seu contido, (vi) Documentación que adopte unha perspectiva diferente á educativa, (vii) Artigos escritos nunha lingua diferente ao castelán ou ao inglés, (viii) Documentos cuxo texto completo non sexa accesible e (ix) Revisións ou compilacións de publicacións previas

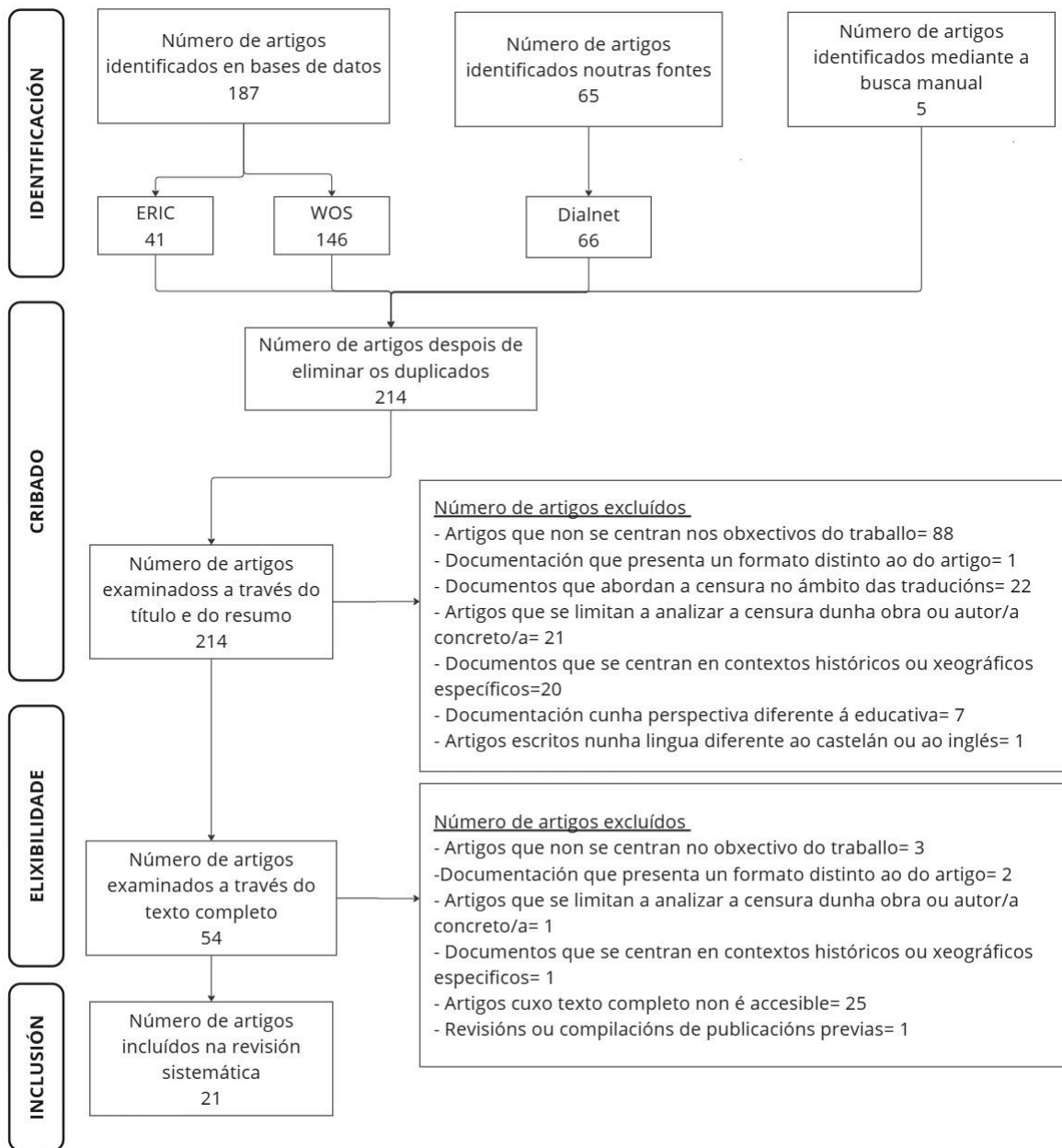
A continuación, comezou a fase de elixibilidade. Neste momento, optouse pola lectura do texto completo dos artigos seleccionados na etapa previa, sendo estes un total de 54 documentos. esta lectura permitiu descartar, en base aos criterios de exclusión mencionados con anterioridade, 33 artigos.

Deste xeito, chegouse á última fase, a inclusión, na que, tras eliminar os documentos descartados na fase previa, obtivéronse os 21 artigos finais que se abordan nesta revisión sistemática. Estes documentos, xunto ao resto das fontes consultadas para a realización deste Traballo de Fin de Grao, poden ser consultadas no apartado de “Referencias bibliográficas”.

A continuación, recóllese na Figura 1 un breve diagrama que presenta, de maneira visual, os resultados obtidos durante o procedemento descrito.

Figura 1

Diagrama do Proceso de Revisión Sistemática



DESENVOLVEMENTO DO TRABALLO

1. A censura na literatura infantil e xuvenil: unha historia interminable

1.1. A relación entre a censura e a literatura infantil e xuvenil

É innegable que a censura, entendida como un acto de represión e de violencia, formou e segue a formar parte da vida de moitas persoas en distintos países onde as ditaduras impoñen o arbitrio da forza (Machado, 2015). Neste contexto, tal e como indican Ruiz (2020) e Machado (2015), a censura está presente tanto en gobernos abertamente conservadores, como poden ser as ditaduras sufridas en España, Italia, Alemaña ou Chile; como en países gobernados por réximes comunistas, como Corea do Norte ou Cuba.

Con todo, resulta de vital importancia ter en conta que a censura non é exclusiva de réximes ditatoriais, pois nin tan sequera aqueles territorios que contan cunhas dilatadas traxectorias democráticas, como Estados Unidos, Francia ou Inglaterra; permanecen á marxe dos actos censores. Neste sentido, a censura non soamente é imposta polos gobernos, dado que a realidade é que todos e todas podemos ser censores/as. É suficiente con pertencer a un grupo social determinado ou ter unhas preferencias concretas e desbotar outras ideas por ser diferentes ás que nós defendemos. Así, a censura constitúe unha arma que pode quitar a liberdade, pois esta consiste no “arbitrio de una decisión personal tomada a partir de un poder incuestionable que cae sobre una víctima sin defensa” (Machado, 2015, p.16).

Poñendo o foco na literatura infantil e xuvenil, seguindo a Galván (2022), a súa constitución como arte ten tras de si unha longa historia que ten sido froito de tensións e disputas. Neste sentido, a LIX, dende as súas orixes, estivo ligada a un discurso que a vincula cunha función pedagóxica e moralizante, tinguindo así as súas obras dun excesivo didactismo que dá lugar á confusión entre o literario e o pedagóxico (Galván, 2022; Machado, 2015; Ruiz, 2020).

En consecuencia, esta funcionalidade da literatura infantil, ligada ao moral e á educación, provoca que cobre especial relevancia o papel das persoas adultas como mediadoras, pois son estas as que determinan unha idea de infancia e, polo tanto, as que deciden que e como le a cativada (Galván, 2022). Nesta liña, este papel de mediadoras, tal e como expón Bermúdez (2021), vén acompañado da misión de “protexer” ao lectorado infantil dos supostos perigos da educación literaria. Desta maneira, as persoas adultas séntense responsables das experiencias das crianzas e cren que estas non están preparadas para afrontar as complexidades da vida. En consecuencia, actúase para controlar os libros que len, temendo que estes poidan causarlles dano (Shannon, 2009).

Seguindo a Machado (2015), é diferente preocuparse de maneira san do que as crianzas len que actuar de maneira histórica fronte a unha palabra, un tema ou unha ilustración dun libro; e, no campo da LIX, obsérvase unha clara tendencia a esta esaxeración.

Por exemplo, como se reflicte na obra de H. Hoertel, *Banned in the U.S.A: A reference guide to book censorship in school and public libraries* (como se citou en Machado, 2015), son tantos os títulos infantís censurados nos Estados Unidos de América que a súa simple enumeración logra encher un libro. Neste mesmo contexto, outra clara evidencia desta preocupación desmedida polas lecturas da cativada é que, un dos maiores clásicos norteamericanos, Mark Twain, ten sido expulsado de varias bibliotecas e aulas norteamericanas porque emprega a verba “*nigger*” (negro), hoxe considerada ofensiva e pexorativa para as persoas americanas. Non importa que os seus personaxes sexan amantes da liberdade e loitadores pola xustiza, pois por mor dunha simple palabra prohibese á infancia coñecer a Huckleberry Finn ou a Tom Sawyer.

Nesta liña, como indica Sánchez-García (2023), faise necesaria a reflexión sobre se realmente mediante a censura se logra preservar, non soamente os libros e os dereitos dos seus autores e autoras, senón tamén a ese lectorado que se pretende protexer. Realmente, actuacións como as continuas censuras a obras que tiveron un rotundo éxito entre o lectorado infantil e xuvenil, como, por exemplo, *Harry Potter*; confirman un completo descoñecemento das características da literatura infantil e de todas as posibilidades que ofrece para a educación e, o que é máis perigoso, tamén corroboran un menosprezo absoluto das capacidades cognitivas da infancia.

Así, outro claro exemplo destes actos censores carentes de sentido é a polémica suscitada por un dos autores máis emblemáticos da literatura infantil e xuvenil contemporánea, Roald Dahl; pois, no mes de febreiro de 2023, a editorial Puffin Books anunciaba a nova de que determinados termos dalgunhas obras deste autor serían modificados por seren considerados ofensivos. Así, sendo apoiada pola organización *Inclusive Minds*, esta editorial decidía reescribir as obras deste clásico da literatura para dotalas dunha linguaxe politicamente correcta adaptada ao lectorado actual. Ademais, o máis curioso é que este autor nunca estivo exento de polémica, pois Roald Dahl ten sido acusado de racista, misóxino e pernicioso para a infancia. Porén, se algo é evidente, é que este escritor conseguiu cativar coas súas obras a distintas xeracións de crianzas, precisamente por manifestarse sempre ao seu favor, empregando con mestría a linguaxe literaria para falar no seu mesmo idioma (Sánchez-García, 2023).

Nesta mesma liña, outra autora tachada de subversiva e acusada de publicar historias daniñas para as mentes infantís é Astrid Lindgren co seu personaxe *Pippi*

Langstrump, censurado en toda Europa. Gran parte da polémica suscitada por esta colección literaria xirou ao redor da influencia que o comportamento da protagonista puidera exercer na infancia, consecuencia do seu estilo de vida anárquico e pouco convencional. Non obstante, as persoas defensoras da obra vían nos escritos de Lindgren a frescura dun personaxe moderno e divertido coa capacidade de transmitir a liberdade do mundo infantil, o que logrou fascinar á cativada. Así, novamente, o descoñecemento por parte do mundo adulto da capacidade intelectual das crianzas volveu xulgar de forma equívoca unha obra que, co paso do tempo, se converteu en todo un clásico referente da literatura infantil e xuvenil contemporánea. (Sánchez-García, 2023).

Deste xeito, se todas esas voces que nun momento se alzaron en contra destas obras tivesen gañado a batalla, probablemente ningún dos autores e autoras que trazaron o camiño da LIX co seu respecto e defensa cara a infancia serían publicados na actualidade. En consecuencia, faise evidente que o “problema no está en los textos, que resisten perfectamente el paso del tiempo, si no en la mirada intolerante de quien los censura y, en la mayoría de las ocasiones, en su falta de educación y conocimientos literarios” (Sánchez-García, 2023, p.3).

Así, tal e como expoñen Sánchez-García (2023) e Bermúdez (2023), no afán de protexer á infancia e á xuventude, o que realmente se consegue é impedir que poidan xulgar por si mesmas os textos. Así, pódese falar dunha infancia recluída baixo o pretexto da súa protección e, polo mesmo, de forma paradoxal, privada de liberdade.

Neste sentido, esta censura desmedida da LIX pode resultar na profusión de libros pasteurizados e sen gracia, semellantes uns aos outros. Dende un punto de vista educativo, seguramente este non sexa o escenario ideal para fomentar o espírito crítico de quen le ou de colaborar coa cativada na construción do seu coñecemento sobre o mundo (Machado, 2015).

Desta maneira, partindo da idea de que as obras literarias reflicten as crenzas, as necesidades, as formas de vida, os valores morais e as ideoloxías propias da sociedade; non é coherente eliminar aspectos relacionados coa morte, a discriminación, o asasinato, etc. das obras infantís e xuvenís, pois estes aspectos forman parte da realidade humana. Nesta liña, aínda que se supriman as obras consideradas “potencialmente perigosas”, é probable que as crianzas accedan a estas temáticas ocultas por outras vías, sen que as persoas adultas o saiban, imposibilitando así a oportunidade de falar con elas sobre estes aspectos. Se, pola contra, se lle permite á infancia e á xuventude estar ao tanto do mundo, se se lle permite ler todo libro que lles interese, poderáselles acompañar para axudarlles a entender e a analizar os textos cunha mirada crítica. As persoas adultas non poden meter a cabeza baixo a á, pensando que, deste xeito, vai desaparecer a violencia e a maldade á que

as crianzas deben facer fronte cada día, senón que o mellor é que coñezan esa realidade e reflexionen sobre ela (Ruiz, 2020). Así, todos os textos posúen cuestións criticables, pero deles para analizalos, cuestionalos e reflexionar sobre eles é a esencia da propia lectura (Sánchez-García, 2023).

Como conclusión, atendendo a Sánchez-García (2023), é importante velar por que as obras literarias, e sobre todo aquelas de nova creación, sexan respectuosas con todos os colectivos e realidades da sociedade complexa na que vivimos. Porén, falar de obras literarias inclusivas significa moito máis que iso, significa que todos e todas, sen excepción, poidamos gozar con elas, porque a realidade é que a lectura é un dereito do que non todas as persoas teñen o privilexio de desfrutar. Consecuentemente, as mediadoras e mediadores deben facilitar e non cernar o acceso da cativada aos libros, pois a arte soamente pode ser entendida como a manifestación dos espíritos libres, aínda que non esteamos de acordo con eles. Así, “para que el arte nos eleve hay que volar con las alas de la libertad” (Machado, 2015, p. 17).

1.2. Modalidades de censura

A continuación, atendendo a Machado (2015), cabe ter en conta que existen diferentes tipoloxías de censura.

Primeiramente, é importante coñecer a diferenza entre a censura previa e a autocensura. Neste contexto, a censura previa ocorre cando as autoridades, xa sexan políticas ou relixiosas, prohiben a publicación dunha obra. Por outra banda, a autocensura ocorre cando os creadores e creadoras interiorizan eses mecanismos e non se permiten crear, saciar a súa necesidade de expresarse.

A primeira das censuras, imposta pola forza, non consegue actuar todo o tempo, rematando por deixar brechas. A segunda, pola contra, aliméntase do medo; busca agradar ao poder, rendéndose ante el; sendo así moito máis eficiente e deixando pegadas para sempre.

Deste xeito, a censura previa necesita acompañarse da represión violenta para intimidar e, en efecto, conseguir funcionar. Soamente así se logra implantar a segunda das censuras, aquela que, unha vez en acción, abre o camiño ao peor arbitrio.

A maiores, resulta evidente que tamén existe outra censura, a que pretende suprimir o que foi escrito e publicado libremente. É unha censura posterior, violenta e rabiosa. Frecuentemente, ao longo da historia, ten sido acompañada de prisións, castigos corporais e incluso a morte das persoas que desobedecen. Pero en realidade, quizais esta sexa a primeira censura de todas, pois, en certa medida, polo intento de evitala, se foron desenvolvendo a censura previa e a autocensura, nadas do medo e da prudencia.

1.3. Motivacións da censura e os seus ámbitos de repercusión

Para comprender a natureza da censura, resulta útil examinar as motivacións que impulsan as accións censoras. Segundo a *Office for Intellectual Freedom* (como se citou en Givens, 2009), existen catro motivacións principais para a censura dunha obra: os valores familiares, a relixión, as opinións políticas e os dereitos das minorías.

Como expón Givens (2009), os valores familiares abranguen a preocupación polos cambios no xeito tradicional e aceptado de vida e avogan pola protección da infancia fronte a exposición a contidos e cuestións de carácter sexual.

Así, en canto ao último destes factores, a idea de que a infancia se caracteriza, principalmente, pola inocencia, procura eliminar por completo a sexualidade da vida infantil, pois enténdese que a sexualidade é algo que soamente ocorre cando as crianzas se converten en persoas adultas. Así, libros de educación sexual para a infancia como *It's Perfectly Normal: Changing Bodies, Growing Up, Sex, and Sexual Health* (1994) de Robie Harris e ilustrado por Michael Emberley, que inclúe ilustracións de persoas mantendo relacións sexuais, son censurados ou directamente prohibidos (Matthews, 2018). Neste mesmo sentido, a escritora Elvira Lindo tamén ten sufrido esta censura pois, por exemplo, unha ilustración dunha das súas obras foi eliminada dado que, nela, se representaba a obra *Las Tres Gracias*, de Rubens, na que aparecían mulleres espidas (Ruiz, 2020).

Seguidamente, en canto ás obras censuradas por motivos relixiosos, estas inclúen ideas “pouco ortodoxas” e materiais considerados “prexudiciais” para as crenzas relixiosas (Givens, 2009). Nesta liña, co fin evitar esta censura, diversos autores e autoras víronse obrigados/as a eliminar das súas obras verbas como “demo” ou “evolución”, temendo que este vocabulario poida ofender ás persoas crentes.

En terceiro lugar, as obras censuradas por motivos políticos poden incluír aqueles materiais que promoven o que se denomina como un “cambio radical” (Givens, 2009), abordando ideas que desafían de forma profunda a orde política, social ou ideolóxica establecida. Neste sentido, un exemplo desta censura é a obra *Los viajes de Gulliver*, de Jonathan Swift, que foi censurada en diversos países por tratar de maneira crítica diversos temas controvertidos como, por exemplo, a colonización (Ruiz, 2020).

Por último, a censura baseada nos dereitos das minorías abarca a censura de materiais que perpetúan un estereotipo arraigado sobre un grupo minoritario concreto (Givens, 2009). Así, foi este tipo de censura a que sinalou a Roald Dahl como racista, obrigando a este autor a modificar a caracterización dos seus personaxes, os “Oompa-Loompas”, pertencen á famosa obra *Charlie y la fábrica de chocolate* (Ruiz, 2020).

Neste contexto, e conforme ao sinalado por Givens (2009), estas motivacións subxacentes aos actos de censura exercen unha gran influencia tanto en relación ás obras literarias educativas como ás comerciais. A maiores, estas dinámicas incluso chegan a incidir nos procesos de selección das obras galardoadas, afectando así tamén aos criterios cos que se outorgan os recoñecementos literarios.

Comezando pola censura na área das publicacións educativas, Diane Ravitch (como se citou en Givens, 2009), historiadora da educación, sinala que o réxime de censura na LIX estendeuse de maneira silenciosa neste ámbito. Así, as directrices de censura determinan o tipo de linguaxe e o contido aceptable nestas publicacións, procurando dar lugar a obras imparciais e sensibles que non sexan consideradas ofensivas baixo ningún concepto.

Como exemplo, Ravitch menciona as directrices multiculturais publicadas por Scott Foresman e Addison Wesley, xa que estas esixen, en relación aos libros infantís e xuvenís, unha representación xusta e equilibrada de persoas pertencentes a diversos grupos culturais, raciais, étnicos e relixiosos. A maiores, mencionan que nestas obras deben ser incluídos tanto homes como mulleres, así como tamén persoas de idade avanzada e persoas con discapacidades. Desta maneira, resulta evidente que este tipo de directrices, excesivamente restritivas, fomentan, de maneira inevitable, a censura.

Nesta liña, a modo de exemplo, Givens (2009) comenta a experiencia dunha ilustradora que traballaba nun libro ambientado nunha plantación estadounidense do ano 1850. Neste contexto, as súas ilustracións representaban nenos e nenas brancos. Non obstante, un dos editores da obra opinou que esta tamén debería incluír algunha crianza asiática. En consecuencia, pese a que a ilustradora argumentou que non cría que houbera moitas persoas procedentes de Asia nas plantacións desa época, esta viuse obrigada a modificar lixeiramente o cabelo dun personaxe co obxectivo de que “semellara asiático”. Así, neste caso, a imposición de reflectir na obra personaxes diversos impúxose incluso á precisión histórica da mesma, provocando así a censura desta ilustradora e da súa liberdade de creación.

A continuación, atendendo a Ravitch (2003), é importante mencionar que a censura non se restrinxe de maneira exclusiva ao ámbito educativo, senón que esta tamén está presente na literatura non didáctica propia de edición comercial. Neste ámbito, por exemplo, pode falarse de obras como *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry, censurado por alentar á infancia a unha “ilimitada fantasía” ou *de Alicia en el País de las Maravillas*, de Lewis Carroll, historia censurada debido a que se considerou inadmisibile que os animais falasen (Ruiz, 2020).

Por último, Givens (2009) sinala que a censura tamén está presente no ámbito da selección dos libros premiados, desenvolvendo un papel fundamental á hora de decidir que obras son merecedoras dos recoñecementos literarios.

Así, neste caso, exemplifícase esta censura coa historia de Miles e o seu libro *Magnifico*, unha obra nomeada aos BC Book Prizes. Neste contexto, un membro do comité de selección demostrou o seu desgusto ante o final feliz da historia, o cal incluía unha celebración na que participaba a familia real inglesa. En consecuencia, esta censura, motivada por razóns políticas, provocou que esta obra non puidese ser galardoada.

Neste sentido, o máis relevante en canto a censura neste ámbito é que estes recoñecementos literarios impactan nas vendas e na distribución dos libros. Así, sinálase que o nomeamento a un premio literario pode ter un gran efecto na visibilidade e no éxito da obra, promovendo o seu achegamento ao público infantil (Givens, 2009).

Como conclusión, partindo do exposto neste apartado, os distintos motivos que impulsan á censura impactan en diferentes ámbitos da literatura infantil. Tendo isto en conta, é necesario tomar consciencia desta censura que, en moitas ocasións, permanece encuberta, atentando contra a liberdade intelectual da cativada (Givens, 2009) e coaccionando, cada vez en maior medida, a quen escribe, quen edita e quen ensina na súa relación cos libros e coas lectoras e lectores (Ruiz, 2020).

1.4. Temáticas emerxentes na literatura infantil e xuvenil

Como se sinalou anteriormente, a idea moderna das crianzas como seres heterónomos, baixo a necesaria tutela dunha persoa adulta, provocou que, durante moito tempo, a LIX se afastara de temas “prexudiciais” coa escusa de protexer aos/ás menores. Así, temas como a sexualidade, a dor, a morte, a crueldade, a maldade, a utopía, o odio ou o escatolóxico pertencían ao “territorio da censura” (Galván, 2021; Bermúdez, 2023).

Non obstante, un percorrido pola recente historia de LIX pon de manifesto como estas “pantasma” conseguiron coarse dende os inicios mesmos desta literatura, tal e como demostran as historias de Charles Dickens, Mark Twain ou Lewis Carroll. Ademais, pódese dicir que, nas décadas recorridas no presente século, a literatura infantil e xuvenil conseguiu afondar, dende múltiples e diferentes miradas, en ámbitos e espazos que, ata o momento, lle foran vetados (Bermúdez, 2023).

Consecuentemente, a LIX, no escenario educativo do século XXI, conseguiu consolidarse como expresión estética, borrando as fronteiras entre unha escritura para a infancia, cercada e limitada, e a literatura para persoas adultas. Deste xeito, a literatura infantil considérase, hoxe en día e no marco occidental, un elemento de gran relevancia

para o espazo educativo, entendida sempre como unha fonte de pracer estético e como unha actividade interpretativa (Bermúdez, 2023).

Así, a literatura infantil e xuvenil contemporánea deféndese cun amplo abanico de propostas que responden e rompen con todas as barreiras e limitacións comentadas anteriormente. A LIX na actualidade consiste nunha literatura da memoria que aborda períodos convulsos para fomentar a reflexión sobre os mesmos; nunhas obras que se suman ao tratamento de temas que poñen sobre a mesa as tensións e paixóns do mundo infantil, nuns escritos de marcado carácter filosófico que permiten unha multiplicidade de interpretacións; e nuns textos que, por suposto, apostan polo humor, polo disparate, polo fantástico e polo xogo. Este é o panorama dunha escritura que logrou asentarse o seu valor como literatura e como arte (Bermúdez, 2023).

Neste contexto, o artigo de Galván (2022) menciona algúns destes “temas incómodos” que, ata o momento, permanecían fóra do alcance da LIX.

En primeiro lugar, xorde con forza a temática da identidade de xénero, que permite ás crianzas cuestionar os mandatos impostos e explorar outras identidades. Deste xeito, este avance no que se considera publicable para a infancia permitiu a creación de obras como o álbum *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño*, dos franceses Christian Bruell e Anne Bozellec.

Seguidamente, no escenario literario actual tamén está presente a morte en todas as súas facetas: insólita, cruel, cómica, triste e solitaria. Un claro referente desta temática é a obra *Los pequeños macabros*, de Edward Gorey, cuxa trama xira arredor da morte traxica de diferentes crianzas.

Finalmente, poñendo como exemplo a obra *Del Topito Biroló y de todo lo que pudo haberle caído en la cabeza*, de Werner Holzwarth e Wolf Erlbruch, o escatolóxico é outro dos temas que, sen medo, irrompe no escenario literario contemporáneo.

Así, na actualidade, a LIX aposta por historias que propoñen unha lectura que considera a infancia e a mocidade un lectorado capaz de penetrar nas complexas temáticas consideradas tabús e que pode desfrutar do humor, do horror, do escatolóxico e daquilo que non está permitido, incluso dende chiscadelas cómplices. Son, así, historias que se constrúen dende as marxes opostas ao mercado editorial e estereotipado, pois son obras que recuperan a perspectiva das infancias, que non temen cuestionar ao mundo adulto e que confían no lectorado ao que se dirixen (Galván, 2022).

1.5. Unha censura que non deixa de axexar

Partindo dos avances comentados no apartado anterior, podería semellar que a literatura infantil superou todos os obstáculos censores, converténdose nun espazo de plena

liberdade. Non obstante, é importante ter en conta que a censura na literatura infantil e xuvenil ten sido, e segue a ser, unha constante (Sánchez-García, 2023).

En pleno século XXI, o século das redes sociais, das canles da comunicación e da liberdade; aínda que poida parecer que a censura é algo propio do pasado, enfrontámonos a outro tipo de censura, a do “politicamente correcto”, que resulta incluso máis notable cando as obras se dirixen a un público infantil (Ruiz, 2020).

Nesta liña, nas últimas décadas, resoan ecos do pasado con derivacións no espazo literario infantil que volven poñer sobre a mesa o consabido didactismo, o seu utilitarismo curricular e, con el, un papel da literatura limitado á mera transmisión de valores. Vólvese así ás orixes, onde se situaba a literatura infantil no cruce entre o contido formativo e o deleite, nunha tensión na que, durante moito tempo, saíron gañando a moral e o didactismo. Así, unha vez máis, a literatura perde a súa esencia para converterse nun envoltorio de contidos didácticos (Bermúdez, 2021).

Así pois, as persoas adultas seguen privando ás crianzas dalgunhas das mellores obras da literatura infantil coa pretensión de protexelas dunha sociedade agresiva, sexista e cargada de prexuízos e estereotipos. Neste sentido, tal e como menciona Sánchez-García (2023), non se debe esquecer, como claro exemplo desta situación, a nova da que se facían eco a maioría dos medios cataláns en 2019, que anunciaba a decisión tomada por un grupo de familias dun colexio de Barcelona de retirar uns 200 libros do fondo bibliotecario das aulas debido a que estes abordaban cuestións de xénero.

Así, faise patente que aínda hoxe en día se menospreza constantemente o valor literario das obras infantís e xuvenís e tamén á infancia e á mocidade como lectorado crítico (Sánchez-García, 2023). Como consecuencia, aínda existen, na actualidade, temáticas tabús na LIX. Deste xeito, as obras que abordan este tipo de temas son consideradas “lecturas incómodas”, sobre todo, para o espazo escolar. Deste xeito, estes libros son habitualmente omitidos e invisibilizados (Bermúdez, 2023).

Neste escenario, xorden diversos interrogantes pedagóxicos como: Por que e como deberían traballarse nas aulas de Educación Primaria os denominados “textos desafiantes”? Está o profesorado suficientemente preparado para abordar os contidos controvertidos co seu alumnado? Que pode facer o persoal docente para afrontar a censura literaria?, etc. Para responder a estes interrogantes, no seguinte apartado deste traballo abordarase a censura da literatura infantil e xuvenil centrándose, concretamente, no ámbito educativo.

2. A censura na escola: obstáculos e respostas docentes

2.1. A censura nas aulas de Educación Primaria

Historicamente, a escola ten sido obxecto de numerosas críticas pola súa implicación na censura da literatura infantil e xuvenil. Neste contexto, a busca da utilidade pedagóxica dos textos literarios conduce a que o corpo docente tenda a aferrarse a aquelas obras consideradas máis apropiadas para o público infantil, sen reparar en que esta estrita selección restrinxe a experiencia lectora e a capacidade de reflexión crítica do alumnado (Ruíz, 2020).

Cómpre sinalar, non obstante, que o corpo docente non é o único axente implicado nos actos de censura escolar, xa que os centros educativos están sometidos ao control do Estado e ás presións de diversas entidades e colectivos sociais, como as editoriais, as bibliotecas ou as asociacións de nais e pais (ANPAS), que, en ocasións, coartan as súas escolmas literarias (Ruiz, 2020).

Deste xeito, na actualidade, a presenza da LIX nas aulas está a converterse nun tema crecentemente politizado e con implicacións cada vez máis graves (McKoy, 2023). Como resultado, o profesorado enfróntase a unha presión sen precedentes que o obriga a adaptarse e a limitarse a visións reduccionistas sobre a literatura “axeitada” para os espazos escolares (Dunkerly e Moffit, 2023).

En determinados contextos, como ocorre nos Estados Unidos, incluso se promoven medidas punitivas contra o persoal docentes en base ás obras literarias que este incorpora nas súas prácticas educativas. Neste escenario, parte do profesorado opta por retirar das súas aulas aqueles libros susceptibles de seren cuestionados por familias ou sectores políticos (McKoy, 2023). Non obstante, tal e como sinala Traci — gañadora do Premio de Literatura pola Xustiza Social da *International Literacy Association* (ILA) —, nunha entrevista concedida a Dunkerly e Moffit (2023), a censura escolar non se limita ás prohibicións explícitas, senón que tamén se manifesta de xeito sutil e indirecto. Así, a censura tamén está presente cando os libros “controvertidos”, pese a estar presentes nas bibliotecas escolares, son agochados nos seus andeis. É dicir, cando non se fomenta o acceso das crianzas a estas publicacións. Desta maneira, de forma silenciosa, o auxe censor estalles privando ao lectorado en formación de grandes obras da literatura infantil e xuvenil.

Neste eido, cómpre subliñar que o profesorado non pode converterse nun aliado da censura, senón que ten a responsabilidade de defender e amplificar as voces literarias en risco de ser silenciadas (Dunkerly e Moffit, 2022). Así, o persoal docente debe adoptar unha postura activa e comprometida coa educación literaria do seu alumnado, esixindo que as historias e as realidades tradicionalmente marxinas teñan presenza nas aulas. Alzar a

voz para que tamén se conte e se escoite o outro lado da historia (McKoy, 2023) constitúe, hoxe máis ca nunca, un acto de valentía pedagóxica e de compromiso coa infancia.

2.2. Os textos desafiante como ferramenta educativa

Kelly stares at her classroom library and sighs. As a first-year teacher, she is beginning to come to grips with the vast array of issues and topics that her second-grade students grapple with daily. Carlotta's family are newly arrived immigrants who fled violence in their small Columbian village. She and her family live with relatives but fear deportation. Jessica, a winsome child with a usually impish grin, confided just yesterday that her mom had been sentenced to 7 years in prison. Kelly comforted her the best she could but struggled to put her complex emotions into words. Then there was Tyler, who whispered to her at recess that he wanted to be called Tabitha because that's who she was and it was the most beautiful name in the world. With new restrictions sweeping across the country restricting what teachers can say or even read in their classrooms, Kelly runs her hands over the books that she knows can reach each one of these children and also sow the seeds of empathy, compassion, and respect for diverse experiences and views. With a look of determination, she selects a book and calls the children to the story rug. It may be just one story, told on one rainy Tennessee afternoon, but it will let one child know they are not alone. (Dunkerly e Moffit, 2023, p. 243)

A personaxe presentada nesta viñeta, Kelly, é unha figura composta a partir das experiencias de diferentes docentes, pois, cada día, o profesorado recorre á literatura para sandar sentimentos feridos, explorar mundos descoñecidos e mostrarlle ao seu alumnado que, calquera que sexan as súas circunstancias, merece ser escoitado e comprendido (Dunkerly e Moffit, 2023).

Neste sentido, a literatura infantil e xuvenil posibilita que as crianzas comprendan quen son e quen poden chegar a ser, ao tempo que lles ofrece unha xanela a realidades e circunstancias que, doutra maneira, poderían resultar inaccesibles. Desta maneira, as obras literarias convértense nunha ponte mediante a cal atravesar distintas experiencias e desenvolver valores e actitudes como a empatía, a diversidade, a inclusión e o respecto (Dunkerly e Moffit, 2023). Consecuentemente, a censura na LIX representa unha ameaza

non só para a calidade da educación do alumnado, senón tamén para o labor de todo aquel profesorado comprometido cunha práctica pedagóxica crítica, reflexiva e transformadora (McClure, 2022).

A modo de exemplo do valor dos textos desafiante, McClure (2022) analiza o potencial educativo de dous títulos de literatura infantil recentemente censurados nos Estados Unidos, segundo o *Índice de Libros Escolares Prohibidos* de PEN America (como se citou en McClure, 2022). Estes libros trátanse de *Separate is Never Equal: Sylvia Mendez & Her Family's Fight for Desegregation*, de Duncan Tonatiuh; e *Pride: The Story of Harvey Milk and the Rainbow Flag*, escrito por Rob Sanders e ilustrado por Steven Salerno.

En canto á primeira das obras, esta aborda a historia de Sylvia Mendez e a loita da súa familia contra a segregación escolar na California dos anos 40, no contexto do caso *Mendez v. Westminster School District*, que sentou un precedente importante na loita polos dereitos civís nos Estados Unidos. Pola súa banda, *Pride* relata a orixe da denominada “Bandeira do Orgullo”, promovendo o recoñecemento das contribucións, loitas e experiencias das persoas LGBTQ+ na construción dunha sociedade inclusiva e plural.

En conxunto, ambas obras exemplifican como persoas comprometidas e informadas puxeron en práctica os coñecementos e habilidades necesarias para exercer unha cidadanía democrática e socialmente responsable. Así, estas historias poden actuar a modo de guía para a infancia, favorecendo a formación de suxeitos activos, críticos, reflexivos e capaces de contribuír de maneira positiva á sociedade (McClure, 2022).

Deste xeito, a censura de obras controvertidas, como as expostas previamente, limita a autonomía docente na construción dun currículo significativo e conectado coa realidade do alumnado. Nesta liña, promover a equidade e a xustiza nas aulas non só é unha cuestión de responsabilidade ética e social, senón tamén un requisito esencial para ofrecer unha educación de calidade que responda ás necesidades de todas as crianzas. Nun mundo caracterizado por fronteiras abertas, poboacións diversas e identidades en transformación (Dunkerly e Moffit, 2023), é imprescindible que o alumnado teña acceso a libros que reflectan e celebren a pluralidade de voces e experiencias existentes. De non ser así, estarase reforzando a perigosa mensaxe de que só importa un tipo de historia (McKoy, 2022).

Por todo isto, resulta fundamental que o persoal docente defenda e empregue estas obras, pois, nas mans do profesorado comprometido, estes libros convértense non só en ferramentas de ensino, senón tamén en vehículos de transformación que abren o camiño cara unha sociedade máis xusta e equitativa (Adams et al., 2024).

2.3. Censura preventiva na escola: cando o profesorado elixe non contar

A selección de libros que fomenten o interese pola lectura no alumnado constitúe unha responsabilidade fundamental do profesorado, xa que o corpo docente debe tomar decisións sobre que incluír ou non nas bibliotecas escolares. Neste sentido, cando o profesorado realiza unha selección, exerce o seu criterio profesional, elixindo textos e materiais atendendo a principios como a calidade literaria, a relevancia curricular, a adecuación temática ou o atractivo para o alumnado (Hartsfield e Kimmel, 2020).

Con todo, este proceso pode derivar nun acto de censura preventiva, entendido como o intento de anticiparse á posible reacción das persoas censoras (O`Neal, 1990). Así, segundo Hartsfield e Kimmel (2020), a selección convértese en censura preventiva cando unha obra cumpre os criterios de selección establecidos, mais é excluída por medo a que xere controversia. Como consecuencia, estas obras deixan de formar parte do currículo, non están dispoñibles nas bibliotecas escolares e, o que resulta máis relevante, non chegan ás mans do alumnado. Dado o seu impacto directo nas experiencias lectoras da cativada, cómpre reflexionar sobre os motivos que impulsan á censura preventiva.

Neste contexto, destaca o estudo de Hartsfield e Kimmel (2020), cuxo obxectivo consistiu en analizar os marcos interpretativos—é dicir, as crenzas e suposicións—que sustentan as seleccións literarias do profesorado de Educación Primaria e Secundaria. Coñecer estes marcos interpretativos resulta fundamental, pois estes condicionan a inclusión ou exclusión de determinadas obras nos centros educativos. A continuación, expóranse os resultados desta investigación organizados arredor de tres eixos principais: os marcos interpretativos sobre a mocidade, os referentes á literatura considerada aceptable e, finalmente, aqueles relacionados co acceso á lectura destas obras.

No que respecta ao alumnado pre-adolescente, como é o caso das crianzas do terceiro ciclo de Educación Primaria, a maior parte do persoal docente resaltou a idea de que esta xuventude carece de coñecemento sobre cuestións como a diversidade ou a sexualidade. Así, este profesorado sinalou que existen certos temas, especialmente aqueles relacionados co sexo, que pertencen ao mundo adulto e que non deberían formar parte das lecturas escolares. Consecuentemente, obras como *Paper Towns*, de John Green, ou *The Diary of Anne Frank*, foron consideradas inadecuadas para o alumnado de Primaria. Neste senso, cómpre sinalar que as crianzas están máis familiarizadas con estes temas do que moitas veces se supón, e tratar de protexer ao alumnado deste tipo de contido restrinxindo o seu acceso a determinados libros resulta contraproducente. Non obstante, é importante subliñar que non todo o profesorado compartía esta visión homoxénea da mocidade, senón

que parte do corpo docente recoñecía a diversidade de experiencias do alumnado e defendía a inclusión nas aulas de libros que conectasen con esa pluralidade.

Por outra banda, en relación cos marcos interpretativos sobre a literatura aceptable, o profesorado tendía a considerar apropiadas aquelas obras que abordaban temas xa presentes na vida do alumnado. Por exemplo, tras a legalización do matrimonio entre persoas do mesmo sexo nos Estados Unidos, o persoal docente considerou a obra *And Tango Makes Three*, de Justin Richardson e Peter Parnell, un libro adecuado para as aulas. Seguindo esta mesma lóxica, o profesorado afirmaba que os libros populares, como, por exemplo, *The Hunger Games*, de Susanne Collins, eran apropiados para o alumnado, pois entendían que este xa estaba familiarizado co seu contido. Ademais, o persoal docente tamén destacaba que as obras literarias eran apropiadas cando estas resultaban enriquecedoras para o lectorado. Así, por exemplo, a serie *Harry Potter* foi eloxiada pola súa calidade literaria. Por último, observouse unha tendencia a considerar máis apropiadas as obras de ficción fantástica que aquelas de contido realista, pois entendíase que o carácter irreal das primeiras minimizaba o seu potencial conflitivo.

Neste contexto, as concepcións do profesorado suxiren que un libro é considerado apropiado cando reproduce coñecementos cos que a mocidade xa está familiarizada ou cando presenta situacións claramente irreais. Porén, esta perspectiva limitada tende a desvirtuar o valor da literatura, reducindo o seu potencial educativo. Así, estas crenzas demostran non ter en conta que a literatura é unha ferramenta de transformación social que axuda ao alumnado a comprenderse a si mesmo e ao mundo no que vive.

Por último, en canto aos marcos interpretativos sobre o acceso ás lecturas, as opinións do profesorado mostraron unha notable diversidade. Por unha banda, un sector docente expresou unha actitude favorable cara á inclusión de libros controvertidos nas aulas, chegando incluso a afirmar que xa traballaran con este tipo de obras nas súas clases. Pola contra, outra parte do profesorado adoptaba posturas máis pasivas, considerando que este tipo de libros podían formar parte das bibliotecas escolares ou seren lidos de forma individual, pero sen integrarse en propostas curriculares. Neste sentido, esta falta de implicación é perigosa, pois se non se promove o acceso a certos libros, é posible que o alumnado nunca os descubra e, como consecuencia, que perda as oportunidades de aprendizaxe que estes ofrecen. A maiores, outra parte do colectivo docente sinalou a posibilidade de solicitar a autorización das familias antes de incluír certos títulos nas aulas. Se ben é comprensible que o corpo docente procure manter relacións cordiais coas familias, a delegación deste tipo de decisións nos proxenitores pode comprometer o criterio profesional docente, sendo, en última instancia, estes/as profesionais as persoas formadas para a selección dos materiais literarios do alumnado.

En resumo, tal e como se recolle neste apartado, parte do profesorado de Educación Primaria considera determinadas obras e temáticas como inadecuadas para a infancia, optando pola censura como mecanismo para ocultalas. Á luz destes resultados, establécese como unha necesidade que o persoal docente cuestione criticamente as súas crenzas sobre a xuventude e sobre a LIX. Isto débese a que, en moitas ocasións, estas percepcións impiden que se inclúan nas aulas aquelas lecturas que preparan ao alumnado para enfrontarse ás complexas realidades dunha sociedade cada vez máis plural (Hartsfield e Kimmel, 2020).

2.4. Formar docentes con conciencia literaria: unha responsabilidade ineludible

Partindo do exposto no apartado anterior, resulta fundamental que o corpo docente tome conciencia de que a literatura é unha das ferramentas máis poderosas para involucrar ao alumnado na reflexión sobre cuestións sociais, puntos de vista alternativos, culturas diferentes e a diversidade da experiencia humana (Pomerantz, 2018). Neste contexto, o profesorado en formación adquire un protagonismo especial, pois será quen, nun futuro, deberá defender a presenza lexítima da literatura de calidade nas aulas (Voelker, 2013). Non obstante, Voelker (2013) advirte que a selección de libros representa un reto particularmente complexo para este colectivo, xa que a súa carencia de experiencia acentúa o temor fronte á controversia.

Neste marco, resulta pertinente facer referencia ao artigo de Pomerantz (2018), que expón a experiencia da autora, unha formadora de docentes, traballando textos controvertidos co seu alumnado. En concreto, a literatura arriscada abordouse mediante a participación do futuro profesorado en círculos literarios, espazos que pretendían facilitar a valoración e a introdución das obras controvertidas nas aulas escolares. Así, as persoas participantes nesta actividade foron divididas en pequenos grupos e, a cada un deles, asignóuselle un álbum infantil desafiante. Ademais, para enriquecer as conversas, dentro de cada unha das agrupacións establecéronse os seguintes roles: a persoa teórica do desenvolvemento infantil, a crítica literaria, a coordinadora curricular e a directora da discusión.

En primeiro lugar, a persoa que desenvolvía o rol de teórica do desenvolvemento infantil tiña como tarefa determinar a idade e o nivel educativo axeitado para cada obra, baseándose na guía "*Books for Ages and Stages*", recollida en *Charlotte Huck's Childrens literature: A brief guide*, de Kiefer e Tyson. Deste xeito, pretendíase evitar que o profesorado cualificara determinadas obras como inadecuadas para a infancia baseándose nas súas suposicións persoais.

Seguidamente, a persoa encargada da análise literaria avaliaba os libros en función das súas calidades literarias e artísticas. Para isto, recorríase tanto aos criterios literarios presentados no libro de Kiefer e Tyson como á investigación dos recoñecementos literarios destas obras. Así, o obxectivo consistía que o futuro profesorado tomase en consideración a calidade, prestixio e relevancia literaria dos textos.

Pola súa parte, a persoa responsable da coordinación curricular investigaba as conexións dos libros co currículo. Así mesmo, tamén examinaba os motivos polos que as obras eran consideradas desafiantes e os modos no que o profesorado podería afrontarse ás posibles controversias pola súa lectura.

Por último, a persoa co rol de directora da discusión tiña a función de introducir cuestións que fomentasen e guiasen o debate, atendendo a interrogantes como: “Que voces están representadas e cales están ausentes nestes textos?” ou “Que pretendía o autor ou autora que pensásemos despois de ler esta obra?”, promovendo unha reflexión profunda e crítica sobre as lecturas.

En canto aos resultados desta experiencia, os círculos literarios demostraron ser recursos excepcionais mediante os que concienciar ao profesorado da necesidade de incluír a literatura arriscada nos centros educativos. En primeiro lugar, estas conversas literarias contribuíron a sensibilizar ao persoal docente sobre a importancia das temáticas abordadas nestes libros. Así o evidencia, por exemplo, a seguinte reflexión dun mestre sobre *The librarian of Barsa: A True Story From Iraq*, de Jennette Winter:

When I first read this book, I was very intimidated by the war and violence aspect. (...)

My main fear was how my children would react. I now know it is less about the war and more about Alia’s heroic action. (Pomerantz, 2018, p.32)

Ademais, estes debates tamén puxeron en relevancia as oportunidades educativas que ofrece a literatura arriscada. Neste sentido, un dos docentes en formación expresou “After our literature circle, I see many more uses for this book than I did when I read it independently” (Pomerantz, 2018, p.33). Así, faise evidente que as discusións nos círculos literarios permitiron que o profesorado establecese relacións entre as obras traballadas e o currículo, descubriendo que estes libros poden resultar interesantes para abordar múltiples e diferentes aspectos nas súas aulas.

Pola súa parte, Voelker (2013) tamén recorreu ás conversas literarias para reflexionar sobre os libros controvertidos con docentes en formación. En coherencia co estudo de Pomerantz (2018), os resultados demostraron que esta experiencia produciu un cambio ideolóxico no profesorado, quen abandonou as súas posturas censoras para rematar defendendo a liberdade intelectual educativa. Neste proceso de transformación,

identificáronse tres patróns recorrentes que serán ilustrados, a continuación, mediante o caso da mestra en formación Cecile.

Así, o primeiro destes patróns relaciónase coa infancia do profesorado, pois a maior parte do corpo docente afirmou ter medrado en ambientes restritivos que non avogaban pola exposición a temas difíciles, controvertidos ou diversos. De maneira innegable, esta “burbulla” na que medrou o profesorado favorece a adopción dunha actitude negativa cara aos textos controvertidos, tal e como se evidencia no caso de Cecile. Esta mestra afirmou que a súa vida literaria infantil caracterizouse por ser conservadora e por estar protexida polas decisións parentais. En consecuencia, Cecile subliñaba a súa reticencia a introducir libros controvertidos nas aulas, incluso se estes se trataban de obras galardoadas ou recoñecidas pola súa calidade.

O segundo patrón tivo lugar durante o traballo do profesorado cos textos controvertidos, momento no que se produciu a “perforación” dunha fronteira, xa que este comezou a cuestionar os límites herdados das súas contornas familiares e relixiosas. Atendendo a Cecile, esta tendencia faise evidente durante a súa participación nun círculo literario sobre a obra *The Old Willis Place: A Ghost Story*, de Mary Downing Hann, que aborda, sen reticencias, a temática da morte. Durante a análise deste libro, Cecile reconsidera a súa postura inicial sobre o efecto negativo da presenza da violencia na literatura infantil, contemplando a posibilidade de que esta pode ser necesaria para reflectir realidades que as crianzas deberán afrontar nas súas vidas.

Para rematar, o terceiro dos patróns emerxe ao final do proceso, cando o profesorado reflexiona sobre os cambios experimentados na súa visión da LIX. No que atinxe a Cecile, despois de participar nos círculos literarios, esta mestra desenvolveu unha tese que xiraba arredor da responsabilidade da literatura infantil de ofrecer á súa audiencia as oportunidades de: dar un paso cara o mundo real, atopar consolo en personaxes cos seus mesmos problemas e dificultades e experimentar a vida máis aló do coñecido. En consecuencia, Cecile argumenta que a censura viola o propósito fundamental da LIX ao eliminar as necesidades da cativada da educación literaria. Como resulta evidente, esta Cecile que agora defende a liberdade intelectual na literatura é moi distinta á Cecile que, nun principio, se escandalizaba pola presenza dos temas controvertidos na literatura infantil. Neste sentido, esta mestra atribuíu o seu cambio de mentalidade a súa participación nos círculos literarios, onde puido analizar e reflexionar sobre libros controvertidos de calidade.

En conxunto, os estudos de Pomerantz (2018) e Voelker (2013) demostran que é posible sensibilizar ao profesorado en formación sobre a necesidade de traballar con textos desafiantes, conseguindo que este avogue polo pluralismo literario. Neste sentido, para lograr esta concienciación docente, é necesario que o corpo docente participe en discusións

literarias que permitan ler e analizar diferentes obras de calidade, compartir interrogantes, intercambiar opinións; e, sobre todo, cuestionar as propias perspectivas e crenzas en torno á literatura infantil (Pomerantz, 2018).

Con todo, este tipo de prácticas non resultan beneficiosas exclusivamente para o profesorado en formación. Así pois, Papola-Ellis e Hollenberg (2024) sinalan que as conversas literarias entre docentes en exercicio tamén son unha ferramenta valiosa para superar as inquiredanzas que adoitan xurdir ao introducir a literatura controvertida nas aulas. Deste xeito, sería desexable que os equipos directivos priorizaran a creación de espazos e tempos destinados a que o profesorado poida manter, de forma habitual, encontros de reflexión compartida arredor da literatura, contribuíndo así ao enriquecemento das súas prácticas literarias. Con todo, na ausencia deste respaldo institucional, o profesorado pode recorrer á creación de redes informais de apoio e intercambio que permitan o diálogo e a análise textual de maneira colaborativa.

Desta maneira, os espazos de reflexión literaria conxunta convértense en recursos clave, tanto para a incorporación efectiva dos textos desafiantes nas aulas como para a xestión das posibles controversias que estes poidan producir. Así, a participación do profesorado en debates literarios contribúe a que nas escolas se traballe con textos que representen non só o mundo que habitamos, senón tamén aquel que aspiramos a construír: un mundo de futuros máis xustos (Wargo et al., 2024).

Seguidamente, unha vez que o profesorado toma conciencia da importancia de incorporar textos controvertidos nas súas aulas, chega o momento de actuar. Así, é neste momento cando xorden interrogantes fundamentais como: “Conta o profesorado coas competencias necesarias para abordar lecturas complexas co alumnado?” ou “Que limitacións e retos xorden á hora de conversar arredor destas obras?”.

Precisamente, estas son algunhas das cuestións ás que Pomerantz (2025) buscou dar resposta no seu estudo. Así, a súa investigación explorou as interaccións entre dúas docentes en formación e o seu alumnado de Educación Primaria durante a lectura de diferentes álbums ilustrados infantís. En relación cos achados, ambas mestras mostraron limitacións na implementación das lecturas pois, por exemplo, evitaron afondar nas temáticas máis sensibles e non foron quen favorecer a reflexión crítica e o diálogo do alumnado arredor das obras traballadas.

En consecuencia, estes resultados suxiren que os programas de formación docente lle deberían prestar unha maior atención á ensinanza de estratexias para abordar, na práctica, debates arredor de libros controvertidos. Neste sentido, o Departamento de Educación Primaria e Secundaria de Massachussets (como se citou en Pomerantz, 2025) estableceu un requisito segundo o cal o profesorado universitario debe avaliar se o persoal

docente en formación é quen de implementar leccións baseadas en textos complexos, de alta calidade, culturalmente relevantes e orientados a fomentar o pensamento crítico. Así, normativas desta natureza poderían resultar altamente enriquecedoras para a formación docente, xa que ofrecen ao futuro profesorado a oportunidade de recibir retroalimentación sobre o seu modo de abordar os libros controvertidos. Porén, as iniciativas deste tipo non teñen a presenza que deberían nos programas formativos de docentes, provocando que este poida sentirse inseguro á hora de traballar con textos desafiantes (Pomerantz, 2025).

2.5. Estratexias para o traballo da literatura desafiante

Tomando en consideración o exposto anteriormente, outra das grandes necesidades da formación docente é concienciar ao futuro profesorado de que o acceso do alumnado aos textos controvertidos leva aparellada a responsabilidade de acompañar á cativada na súa formación como lectorado crítico. Deste xeito, o papel docente durante o traballo con estas obras é clave, pois corresponde ao profesorado axudar ás crianzas a desenvolver habilidades de alfabetización crítica que lles permitan interrogar e comprender o mundo que as rodea. Non se trata unicamente de facilitar a comprensión literal dos textos, senón de proporcionar ferramentas que posibiliten a súa interpretación profunda, identificando os valores culturais e sociais transmitidos e establecendo vínculos coa realidade. Deste xeito, o propósito último da lectura de textos desafiantes é que o alumnado sexa quen de transformar as súas reaccións persoais—como por exemplo, a indignación ante unha situación de inxustiza descrita nun libro—en reflexións máis amplas sobre o impacto desas problemáticas, chegando mesmo a impulsar actuacións para promover o cambio. En definitiva, guiar ao alumnado nas súas lecturas críticas implica comprender, reflexionar e actuar (McKoy, 2023).

Partindo desta base, o artigo de Adams et al. (2024) pretende apoiar ao profesorado dos primeiros cursos de Educación Primaria no uso intencionado e fundamentado da literatura infantil como medio para promover debates significativos arredor da equidade e a xustiza social. Con este fin, recoméndase a aplicación do marco “Recoñecer, Preguntar, Actuar” (ReAD, polas súas siglas en inglés), desenvolto por Humphries et al. (como se citou en Adams et al., 2024) como ferramenta para integrar a literatura de calidade nas aulas.

A continuación, exemplificarase a aplicación deste marco mediante o libro *The Teachers March!: How Selma’s Teachers Changed History*, de Sandra Neil Wallace e Rich Wallace. Neste contexto, esta narración visibiliza as barreiras sistemáticas que dificultaban o acceso das persoas negras ao dereito ao voto, relatando a historia da Marcha dos Mestres, que tivo lugar en 1965 en Selma, Alabama.

Antes de comezar a lectura, Adams et al. (2024) sinalan que sería recomendable promover unha conversación na aula sobre o significado do voto e a súa importancia na participación cidadá, destacando que, noutros tempos, non todas as persoas tiñan recoñecido este dereito. Seguidamente, xa podería procederse á fase de “Recoñecer”, consistente na identificación daqueles elementos que permiten comprender mellor as inxustizas, desigualdades ou conflitos presentes na narración. Por exemplo, traballando con esta obra, poderíase convidar ao alumnado a identificar situacións de inxustiza. Neste sentido, a obra ofrece múltiples exemplos nos que se deslexitima as persoas negras. Por exemplo, indícase que cando este colectivo intentaba exercer o seu dereito ao voto se lle obrigaba a responder interrogantes imposibles, como “Cantas gotas de auga hai no río Alabama?”. Ademais, tamén se especifica que as persoas negras que pretendían votar eran cualificadas de “alborotadoras”. Neste momento, para promover o diálogo sobre as inxustizas identificadas, recorreríase á fase de “Preguntar”, que consiste na formulación de preguntas como: “Que está mal aquí?” ou “A quen está afectando esta situación?”, fomentando unha reflexión crítica sobre o contido da historia.

Finalmente, unha vez as crianzas tiveran a oportunidade de analizar as situacións presentadas na obra, procederíase a falar de que é o que o alumnado pode facer, dando lugar así á fase de “Actuar”. Dado que o tema dos dereitos de voto pode resultar novo para as crianzas, podería reflexionarse sobre como poden dar a coñecer estes dereitos a outras persoas, ou tamén se podería pensar en obstáculos contemporáneos neste ámbito e cales serían as maneiras de superalos. Neste sentido, unha posible proposta de aula sería a creación dun espazo de votación na propia escola, relacionando o lido no libro coa vida do alumnado.

Así, tal e como se demostra mediante este exemplo, o marco READ constitúe unha ferramenta didáctica valiosa para, a través da literatura, dotar ao alumnado das habilidades necesarias para identificar situacións de inxustiza e desenvolver respostas colectivas orientadas á transformación social. Neste sentido, o profesorado debe ter presente que o seu papel durante as lecturas non só debe favorecer á formación dun lectorado analítico, senón que tamén debe contribuír á construción dunha cidadanía activa, consciente e comprometida; capaz de contribuír á transformación cara a unha sociedade máis xusta (Adams et al., 2024).

2.6. Recursos docentes para afrontar a censura literaria

O apartado anterior deste traballo xirou ao redor de como traballar, de maneira axeitada, os textos controvertidos nas aulas de Educación Primaria. Con todo, cómpre que o profesorado sexa consciente de que a implementación de boas prácticas non garante a ausencia de

controversias, pois as polémicas, como os raios, nunca teñen a cortesía de avisar onde van impactar. Así, as controversias electrizan o ambiente e poden ter consecuencias significativas tanto para o alumnado como para o propio profesorado (Voelker, 2013).

Estas controversias dan lugar a distintas formas de censura. En ocasións, a censura maniféstase de forma sutil ou encuberta, como cando o profesorado evita determinados títulos para previr conflitos; noutras, a censura adopta a forma de desafíos formais nos que, mediante solicitudes explícitas, se retiran libros do ámbito escolar. En calquera caso, estas situacións poden resultar difíciles de xestionar (Sachdeva et al., 2023).

Deste xeito, atender ás experiencias do profesorado que tivo que facer fronte á censura resulta esencial, xa que identificar os recursos e os apoios cos que contou este persoal docente pode contribuír a diminuír os temores doutros e doutras profesionais que deban atravesar situacións semellantes. En consecuencia, este apartado recolle, a partir da análise de diversas experiencias de censura vividas por docentes, os apoios que poden resultar útiles para facer fronte ás controversias literarias. Para iso, estes recursos presentaranse dende o marco teórico do capital proposto por Pierre Bourdieu (como se citou en Sachdeva et al., 2023), que, aplicado ao contexto da censura, sostén que o profesorado pode mobilizar distintas formas de capital—é dicir, fontes de poder—como estratexias para reforzar a súa resistencia á censura. Neste sentido, Bourdieu distingue tres manifestacións do capital cultural: o capital incorporado, o capital obxectivado e o capital institucionalizado.

Para comezar, analizarase o capital cultural incorporado, entendido como o conxunto de crenzas e principios éticos do profesorado en relación coa lectura na infancia (Sachdeva et al., 2023).

Neste sentido, resulta fundamental que o persoal docente asuma o seu papel como promotor do pracer pola lectura, ofrecendo ao alumnado materiais que realmente desexen ler e defendendo activamente o seu dereito a facelo. En coherencia co exposto, Tracy, unha das mestras participantes no estudo de Sachdeva et al. (2023), afirma: “I’m not teaching for their parents. I’m teaching for the students; if their parents want them to read, I need to get them something that they’re going to read” (Sachdeva et al., 2023, p. 44). Así, é esencial que o profesorado, como Tracy, se identifique como defensor da liberdade intelectual infantil, mostrándose disposto a asumir con responsabilidade as posibles consecuencias de incorporar textos controvertidos ás aulas. Se ben esta disposición pode formar parte da identidade persoal de cada docente, esta tamén pode ser cultivada mediante a formación inicial do profesorado e reforzada ao longo da súa carreira profesional.

No eido da formación inicial, Papola-Ellis e Hollenberg (2024) destacan o papel clave das persoas formadoras de docentes á hora de axudar ao profesorado en formación a

superar os seus medos fronte á censura. Non obstante, tal e como se expuxo anteriormente, existe unha carencia importante neste eido, xa que os programas de formación docente non abordan a problemática da censura literaria nos centros escolares. Por este motivo, sería beneficioso que, durante a formación inicial e continua do profesorado, se traballasen casos prácticos e exemplos reais de incidentes de censura. Estas experiencias poderían contribuír a preparar mellor ao persoal docente para afrontar os desafíos derivados do uso da literatura controvertida, logrando que o profesorado se sinta máis seguro e acompañado no proceso (Sachdeva et al., 2023).

No que atinxe á formación continua, Wargo et al.(2024) destacan a súa experiencia creando un club de lectura para docentes que se converteu nun auténtico espazo de resistencia contra a censura. Neste contexto, o profesorado participante tivo a ocasión de conversar abertamente sobre cuestións relativas á censura e de compartir estratexias para afrontar estes desafíos. Así, este estudo demostra que promover conversas literarias entre o profesorado en exercicio permite que este fortaleza a súa disposición para traballar con lecturas desafiantes.

En definitiva, os artigos mencionados poñen de manifesto que o capital cultural incorporado—neste caso, sustentado no compromiso do profesorado coa liberdade intelectual no ámbito da LIX—xoga un papel decisivo na resistencia á censura literaria. Cando este compromiso se constrúe e reforza a través da formación docente, o profesorado entende que é o seu deber garantir o acceso do alumnado a unha literatura diversa, libre e significativa.

Para continuar, abordarase o segundo tipo de capital, o capital obxectivoado, que fai referencia aos documentos, normativas ou obxectos que poden ser empregados como ferramentas de oposición á censura (Sachdeva et al., 2023). Neste caso, os artigos incluídos na presente revisión sistemática destacan como exemplos do capital obxectivo as políticas escolares, os recoñecementos das obras literarias e os propios libros controvertidos.

En primeiro lugar, as políticas das bibliotecas escolares poden funcionar como instrumentos eficaces e poderosos contra a censura. Así, as normativas que regulan a selección de materiais literarios indican ás familias que existe unha reflexión e avaliación coidadosa dos textos incluídos nas aulas, sendo estes revisados e aprobados polo profesorado (O'Neal, 1990). A maiores, varias institucións escolares contan tamén con protocolos específicos para a reconsideración de materiais xa seleccionados. Neste contexto, resulta fundamental que o profesorado coñeza estes procedementos, xa que proporcionan claridade, protección e seguridade á hora de afrontar os desafíos censores (Sachdeva et al., 2023)

Por outra parte, os recoñecementos outorgados aos textos consisten en elementos clave que permiten xustificar a presenza de libros controvertidos nas aulas. Estes recoñecementos non se limitan unicamente aos premios literarios, senón que inclúen tamén outros indicadores, como o nivel de interese do alumnado por determinadas obras (Sachdeva et al., 2023). Deste xeito, estes factores contribúen a poñer en valor tanto a calidade literaria dos textos como a súa relevancia para os intereses e necesidades das crianzas.

Seguidamente, cómpre sinalar que a propia literatura controvertida constitúe unha forma de capital obxectivado en si mesma. Con frecuencia, as persoas que promoven a censura non leron na súa totalidade as obras que pretenden eliminar, senón que basean as súas opinións en fragmentos illados e fóra de contexto. Por este motivo, propónse como requisito fundamental que, antes de presentar unha queixa formal, as persoas censoras deban ler os libros completos. Isto baséase en que incluso existen casos nos que, logo de realizar unha lectura integral das obras, as persoas censoras modificaron a súa percepción inicial negativa sobre estes textos literarios (Sachdeva et al., 2023).

A maiores, Wargo et al. (2024) sinalan que algúns destes libros infantís baseados en historias reais inclúen peritextos, é dicir, seccións que acompañan á historia principal ofrecendo información adicional sobre os feitos narrados. Estes elementos, a maiores de resultar beneficiosos para a construción do coñecemento, son fontes fiables de información que dotan ao contido do libro dunha maior autoridade e valor pedagóxico. Consecuentemente, os peritextos tamén poden considerarse un recurso útil para defender a presenza dos textos controvertidos nos centros escolares.

Por último, Papola-Ellis e Hollenberg (2024) sinalan que outro aspecto propio destes libros que pode ser empregado para xustificar a súa presenza no ámbito escolar é que estes recursos permiten traballar diversos contidos curriculares. As conversas arredor destas obras non só favorecen a reflexión sobre cuestións como a xustiza, o xénero ou amor; senón que tamén contribúen ao desenvolvemento de habilidades clave como a inferencia textual ou a análise de personaxes, competencias fundamentais no ámbito educativo. En consecuencia, esta conexión directa entre a literatura desafiante e os obxectivos de aprendizaxe permiten que estas obras non sexan consideradas como complementos ou engadidos dos contidos curriculares, senón como recursos plenamente integrados no proceso de ensinanza-aprendizaxe.

Para rematar, o último capital analizado será o capital institucional, entendido como a autoridade que determinadas figuras—como o profesorado, o equipo directivo, as familias ou mesmo o alumnado—poden exercer dentro das institucións escolares (Sachdeva et al., 2023).

Neste sentido, a formación docente outórgalle ao profesorado certo prestixio e lexitimidade. Así, o corpo docente pode facer uso da autoridade asociada aos seu cargo para defender a liberdade intelectual do seu alumnado, posto que é o profesorado quen posúen a formación necesaria para seleccionar os libros axeitados para as crianzas (Sachdeva et al., 2023).

A maiores, outras figuras cun alto prestixio nas escolas son os membros do equipo directivo. Tal e como sinalan Sachdeva et al. (2023), aínda que nalgúns casos o persoal directivo actúa como aliado da censura—prohibindo ao profesorado adquirir determinadas obras ou eliminando libros das bibliotecas—, noutros contextos, estas figuras poden constituír un apoio clave para o profesorado, colaborando na promoción dunha literatura infantil e xuvenil libre e diversa.

Por outra banda, as familias tamén poden facer uso da autoridade que lles confire o seu rol como responsables legais das crianzas. Así, é habitual atopar casos de familias que pretenden controlar o acceso do alumnado a certos libros, non só limitando a lectura das súas propias crianzas, senón tentando estender esa restrición ao conxunto de estudantes (Sachdeva et al., 2023). Porén, esta non é a única realidade existente. Crawley (2020) destaca o caso de Diya, unha nai que non só se manifestaba a favor da inclusión de textos controvertidos nas aulas, senón que incluso, por iniciativa propia, chegou a colaborar coa mestra da súa filla lendo un álbum ilustrado con temática LGBTQ+ ao alumnado. Este exemplo esclarece unha realidade que tende a pasar desapercibida nos centros escolares: existen familias que apoian activamente a presenza da literatura diversa e crítica nas escolas. Recoñecer estas voces aliadas pode contribuír a reforzar a confianza do profesorado e a reducir o temor a posibles conflitos coas familias (Crawley, 2020).

Finalmente, cómpre salientar que o propio alumnado tamén pode exercer autoridade dende a súa posición como suxeito con dereito á liberdade intelectual. Neste sentido, unha mestra participante no estudo de Wargo et al. (2024), despois de recibir queixas familiares por mor da súa selección literaria, reflexionaba: “I had parents emailing me saying [their child was] not ready to talk about this, and I was like: Your kid’s talking about it [...] How are you not aware of this?” (Wargo et al., 2024, p. 732). Deste xeito, a presenza dos textos controvertidos nas aulas tamén se xustifica pola responsabilidade docente de responder ás necesidades e intereses do alumnado.

Como conclusión, na actualidade, o profesorado enfróntanse ao reto de garantir que todo o alumnado poida acceder a unha literatura libre, rica e diversa. Neste contexto, é imprescindible que o profesorado recoñeza e aproveite o capital cultural—incorporado, obxectivado e institucionalizado—co que conta para defender a presenza nas aulas da literatura desafiante (Sachdeva et al., 2023); porque, entre esas páxinas que moitas persoas

intentan ocultar, é posible atopar “ese fio de esperanza no mañá” (Dunkerly e Moffit, 2023, p. 249).

CONCLUSIÓNS E CONTRIBUCIÓN Á MELLORA DE COMPETENCIAS PROFESIONAIS

A presente revisión sistemática puxo de manifesto que a censura na literatura infantil e xuvenil representa un fenómeno que vai máis alá da simple retirada dun libro do ámbito escolar (Sachdeva et al., 2023). Neste contexto, os actos censores revelan non soamente un descoñecemento profundo da LIX, senón tamén un menosprezo absoluto das capacidades intelectuais e críticas da infancia (Sánchez-García, 2023).

Neste escenario, resulta fundamental que o profesorado non actúe como aliado da censura, senón que este debe adoptar unha postura activa e comprometida coa educación literaria do seu alumnado. Formar docentes con conciencia literaria convértese, así, nunha responsabilidade clave, xa que nas mans dun profesorado consciente e implicado, os libros deixan de ser meras ferramentas didácticas para se converteren en vehículos de transformación cara a unha sociedade máis xusta e equitativa (Adams et al., 2024). Para iso, é necesario que o persoal docente recoñeza e poña en valor os recursos ao seu alcance—referentes ao capital incorporado, obxectivado e institucionalizado—para defender e garantir o dereito á liberdade intelectual das crianzas.

A maiores, resulta fundamental que as mestras e mestres sexan conscientes de que a introdución de obras consideradas “desafiantes” na escola debe ir acompañada dunha mediación pedagóxica responsable. A función do profesorado non debe limitarse a facilitar a comprensión literal dos textos; senón que debe favorecer a formación dun alumnado crítico, activo e socialmente comprometido (McKoy, 2023). Neste sentido, velar polo benestar da infancia non implica restrinxir o seu acceso á literatura; senón acompañala para que poida comprender, analizar e reflexionar sobre os textos cunha mirada crítica que lle axude a comprender o mundo que habita (Ruíz, 2019; Sánchez-García, 2023).

Traballar coa literatura desafiante constitúe, por tanto, non só unha cuestión de compromiso ético e educativo, senón tamén un requisito esencial para garantir unha educación de calidade que responda á diversidade e ás necesidades da totalidade do alumnado (Dunkerly e Moffit, 2023). Así, á luz do exposto, defender o acceso a unha lectura libre é, na actualidade, un acto de coraxe pedagóxica que reflicte un compromiso firme coa infancia.

Cómpre sinalar que esta revisión da literatura tivo como obxectivo acadar unha visión ampla e extrapolable a calquera contexto do fenómeno da censura literaria. Isto motivou a exclusión de estudos excesivamente localizados, tanto dende un punto de vista xeográfico como histórico, así como daqueles centrados na censura dunha obra ou dun autor ou autora

concretos. Esta decisión metodolóxica, aínda que necesaria para acadar a finalidade proposta, deixou fóra artigos que, se ben non resultaban xeneralizables, poderían ofrecer unha comprensión profunda das particularidades e dos mecanismos da censura noutras realidades. Así pois, unha posible liña de investigación futura podería incluír estudos destas características para enriquecer a comprensión da censura na literatura infantil e xuvenil desde diversas perspectivas. Ademais, sería especialmente valioso afondar na censura no ámbito máis próximo, tanto estatal como autonómico, co obxectivo de comprender mellor as dinámicas de censura que operan no contexto sociocultural inmediato.

Por último, en canto ás aprendizaxes adquiridas ao longo do desenvolvemento deste traballo, pódese afirmar que a experiencia resultou profundamente enriquecedora no plano académico e profesional. En primeiro lugar, a realización deste traballo representou un achegamento inicial á investigación documental; o que permitiu o desenvolvemento das miñas capacidades para recompilar e analizar información, así como para reflexionar criticamente sobre un tema de gran relevancia no contexto educativo actual: a censura na LIX. A elaboración desta revisión sistemática implicou, deste xeito, a adquisición de competencias fundamentais como o manexo de datos e fontes bibliográficas especializadas. Estas habilidades resultan esenciais, para, no futuro, abordar con criterio, precisión e rigor académico as diversas cuestións relativas ao ámbito pedagóxico.

En segundo lugar, a escolla desta temática puxo en relevancia a complexidade do contexto social no que se desenvolve a actividade educativa, no cal os centros escolares se atopan sometidos a presións procedentes de múltiples axentes e colectivos. Neste sentido, este traballo contribuíu a consolidar o meu compromiso como garante do dereito á liberdade intelectual do alumnado e como promotora dunha educación democrática, plural e libre de imposicións ideolóxicas. Así, aínda que na actualidade comprometerse con estas funcións pode resultar complicado, soamente dende esta perspectiva será posible construír unha educación que contribúa á formación dunha cidadanía libre, consciente e respectuosa coa diversidade da sociedade na que vive.

Finalmente, cómpre salientar que este traballo permitiu formarme nun ámbito que, tal e como se recolle nesta revisión sistemática, é escasamente abordado nas formacións docentes. Neste senso, tendo en conta as importantes implicacións que a censura pode ter no ámbito educativo, valoro especialmente ter afondado neste temática, pois constitúe un importante desafío pedagóxico que é fundamental saber afrontar dende a práctica docente.

En definitiva, a realización deste Traballo de Fin de Grao contribuíu claramente ao desenvolvemento das competencias CB3, CB4, CB5, G12, T4, E23, E34, E45, E49, E14 e E17; tal e como se recolle no apartado de “Obxectivos e competencias”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, B., Wilson, N. S., e Patterson, K. A. (2024). Catalyst for change: Exploring collective action for social justice through nonfiction picture books in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi-org.ezbusc.usc.gal/10.1007/s10643-024-01755-0>
- Bermúdez, M. (2021). Quitar la palabra: formas de censura en la literatura infantil. *Estudios de Teoría Literaria: Revista digital. Artes, letras y humanidades*, 12(27), 113-124. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/5783>
- Crawley, S. A. (2020). "The sky didn't fall or anything": A mother's response to lesbian- and gay- inclusive picturebooks in elementary schools in the United States. *Bookbird: A Journal of International Children's Literatura*, 58(1), 29-49. <https://doi.org/10.1353/bkb.2020.0002>
- Dunkerly, J. M., e Moffit, C. (2023). A glimmer of hope for tomorrow: Conversations with the 2022 Social Justice Literature Award winners. *The Reading Teacher*, 77(2), 243-249. <https://doi.org/10.1002/trtr.2229>
- Enguix Valencia, S. (2023). Así son los libros LGTBI "escandalosos" que Vox ha ocultado a los niños en la biblioteca de Burriana. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/local/valencia/20230928/9259610/libros-lgtbi-escandalosos-vox-ocultado-ninos-biblioteca-burriana.html>
- Galván, S. (2022). Soy lo prohibido: libros álbumes y temas tabú. Apuntes sobre corrales, literatura e infancias. *Catalejos: Revista sobre lectura, formación de lecturas y literatura para niños*, 7(14), 89-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9622813>
- Givens, C. L. (2009). Hidden forms of censorship and their impact. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 47(3), 22-28. <https://doi.org/10.1353/bkb.0.0184>
- Hartsfield, D. E., e Kimmel, S. C. (2020). Exploring educator's figured worlds of controversial literature and adolescent readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(4), 443-451. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/48556035>
- Koch, T. (2023). La censura de libros infantiles se dispara: todo lo que los niños no deben leer. *El País*. <https://elpais.com/cultura/2023-03-08/la-censura-de-libros-infantiles-se-dispara-todo-lo-que-los-ninos-no-deben-leer.html>

- Lorenci, M. (2017). "La censura pervive en los libros infantiles y juveniles", denuncia Jordi Sierra i Fabra. *La Verdad*. <https://www.laverdad.es/murcia/culturas/libros/201703/14/censura-pervive-libros-infantiles-20170313232224-rc.html>
- Machado, A. M. (2015). Censura, arbitrio y sus circunstancias. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 14, 7-17. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.01
- Matthews, C. (2018). Sexuality. *Book Education: A Journal of Education Research and Practice*, 27(2), 68-74. <https://doi.org/10.26522/broeked.v27i2.587>
- McClure, D. R. (2022). Book censorship and its threat to critical inquiry in Social Studies education. *Northwest Journal of Teacher Education*, 17(3), 1-10. <https://doi.org/10.15760/nwjte.2022.17.3.9>
- McKoy, R. (2023). But these are our stories! Critical conversations about bans on diverse literature. *Research in the Teaching of English*, 58(1), 34-47. <https://doi.org/10.58680/rte202332609>
- O'Neal, S. (1990). Leadership in the Language Arts: Controversial books in the classroom. *Languages Arts*, 67(7), 771-775. <https://www.jstor.org/stable/41961796>
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 53747-53750. [BOE-A-2007-22449 Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.](https://www.boe.es/boe/A-2007-22449.html)
- Papola-Ellis, A. e, Hollenberg, K. (2024). LGBTQ- inclusive read-alouds in a second-grade classroom. *The Reading Teacher*, 77(6), 842-849. <https://doi.org/10.1002/trtr.2311>
- Pomerantz, F. (2018). Facilitating teachers' appreciation and use of controversial picture books. *The Reading Professor*, 41(1), 1-35. <https://scholar.stjohns.edu/thereadingprofessor/vol41/iss1/20>
- Pomerantz, F. (2025). Teacher candidate's use of inclusive children's literature in interactive read-alouds: Success, challenges and implications. *Education Sciences*, 15(2), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci15020245>

- Rovira Soler, J. (2016). Acerca de persecuciones del libro en la historia y recientes. En P.C. Cerrillo Torremocha e C. Sánchez Ortiz (Coords.), *Prohibido leer: La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea* (pp. 15-49). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ruiz, J. (2020). La censura en la Literatura Infantil y Juvenil: una historia interminable. *Voces de la Educación*, 5(9), 76-89. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/175>
- Sachdeva, D. E., Kimmel, S. C., e Chérres, J. S. (2023). "It's bigger than just a book challenge": A collective case study of educator's experiences with censorship. *Teachers College Record*, 125(6), 30-59. <https://doi.org/10.1177/01614681231184515>
- Sánchez-García, S. (2023). De libros, niños y censores. El continuo menosprecio a la literatura infantil. *Anuario ThinkEPI*, 17, 1-5. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2023.e17a13>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., e Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(3), 51-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Shannon, P. (2009). We can work it out: Challenge, debate and acceptance. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 47(3), 1-8. <https://doi.org/10.1353/bkb.0.0175>
- Universidad de Santiago de Compostela (2021). *Memoria del Grado en Maestro de Educación Primaria*. <https://assets.usc.gal/sites/default/files/plan/2021-09/Mestre%20Ed%20Primaria%20%282%C2%AAed%29.pdf>
- Voelker, A. N. (2013). Tomorrow's teachers engaging in unprotected text. *Journal of Children's Literature*, 39(2), 23-36- <https://www.proquest.com/scholarly-journals/tomorrows-teachers-engaging-unprotected-text/docview/1657565699/se-2?accountid=17253>
- Wargo, J. M., Giunco, K. E Smith, K. (2024). "That's a third rail issue": Using LGBTQ+ children's literature as backup to counter pushback. *The Reading Teacher*, 77(5), 727-735. <https://doi-org.ezbusc.usc.gal/10.1002/trtr.2278>