



Esta obra está bajo
una Licencia Creative

Commons AtribuciónNoComercial-SinDerivar
4.0 Internacional

La censura en la Literatura Infantil y Juvenil: el discurso dialógico y el signo ideológico

Censorship in Children's and Youth Literature: The Dialogical Discourse and Ideological Sign

Cómo citar este artículo: González, M. (2026). La censura en la Literatura Infantil y Juvenil: el discurso dialógico y el signo ideológico. *Neatá. Revista digital del Grupo de Estudios Semio-discursivos (GESEM, SGCyT-UNNE)*, 8 (1), pp. 1-18. <https://doi.org/10.30972/nea.819386>

González, Malena Belén
malenag055@gmail.com
Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)
Facultad de Humanidades
Departamento de Letras

Malena Belén González cursa el Profesorado y la Licenciatura en Letras en la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE); allí se desempeña como adscripta docente en la cátedra de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), donde orienta su estudio en las representaciones sociales en esos discursos narrativos. Asimismo, es egresada del Curso Regular de Extensión (CREG) en idioma inglés del Instituto Superior Josefina Contte.

Resumen

El presente trabajo analiza las manifestaciones de censura en la literatura infantil y juvenil a partir de una reflexión sobre el carácter dialógico de los textos (Bajtín, 1992) y sobre la premisa semiótica de que todo signo —y, por tanto, todo enunciado, incluso el literario— posee un carácter ideológico (Volóshinov, 1929).

El estudio se centra en la censura de determinadas temáticas como una forma de restricción ideológica que desfavorece ciertos tópicos, ideas o visiones del mundo en obras dirigidas a las infancias y juventudes. En relación con eso, la hipótesis sostiene que la censura de algunos libros infantiles y juveniles funciona como un mecanismo para sostener ideologías hegemónicas y limita la circulación de perspectivas que cuestionan o tensionan esos discursos dominantes.

El marco teórico se apoya en algunos conceptos centrales de la semiótica de Bajtín (1992) —tales como *enunciado*, *dialogismo* y *polifonía*— en diálogo con los aportes de Volóshinov (1929) sobre el *signo ideológico* y la *multiacentuación*. Asimismo, se incorporan reflexiones propias del campo de la literatura infantil y juvenil vinculadas con los **tipos de censura** (Carranza, 2012; Muñoz, 2014; Soriano, 2018) y con los **tópicos e ideologías históricamente cuestionados o silenciados** en este ámbito (Andricaín, 2014; Díaz Fanuel, 2020; Invernizzi y Gociol, 2007; Manchado y Montes, 2003; Saidon, 2024).

Artículos Temáticos

La investigación adopta una metodología cualitativa de orientación semiótica y reflexiva, basada en la selección y el análisis de fragmentos literarios donde aparecen temáticas consideradas “censurables” o contrahegemónicas, así como en la reflexión sobre los procesos que han conducido a su censura.

Palabras clave

Literatura Infantil y Juvenil - Censura literaria - Signo ideológico - Dialogismo

Abstract

This paper analyzes the manifestations of censorship in children’s and young adult literature based on a reflection on the dialogic nature of texts (Bakhtin, 1992) and on the semiotic premise that every sign—and, therefore, every utterance, even literary ones—possesses an ideological character (Voloshinov, 1929).

The study focuses on the censorship of certain themes as a form of ideological restriction that discourages certain topics, ideas, or worldviews in works aimed at children and young people. Within this framework, the hypothesis argues that the censorship of some children’s and young adult books functions as a mechanism to maintain hegemonic ideologies and limits the circulation of perspectives that question or challenge these dominant discourses.

The theoretical framework draws on some central concepts of Bakhtin’s semiotics (1992)—such as *utterance*, *dialogism*, and *polyphony*—in dialogue with Voloshinov’s (1929) contributions on the *ideological sign* and *multi-accentuation*. It also incorporates reflections from the field of children’s and young adult literature related to **types of censorship** (Carranza, 2012; Muñoz, 2014; Soriano, 2018) and to **topics and ideologies historically questioned or silenced** in this field (Andricaín, 2014; Díaz Fanuel, 2020; Invernizzi and Gociol, 2007; Manchado and Montes, 2003; Saidon, 2024).

The research adopts a qualitative methodology of semiotic and reflexive orientation, based on the selection and analysis of literary fragments where themes considered “censorable” or counter-hegemonic appear, as well as on reflection on the processes that have led to their censorship.

Keywords

Children’s and Youth Literature - Literary censorship - Ideological sign - Dialogism

Artículos Temáticos

Introducción

La **censura** ha estado históricamente asociada con la exclusión, la regulación o el silenciamiento de aquello que determinados sectores sociales consideran perturbador, incómodo o moralmente inapropiado¹. En el ámbito literario —y particularmente en el campo de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ)— esta problemática se manifiesta en el temor a que ciertos textos susciten cuestionamientos, tensiones o actitudes críticas en sus lectores. En consecuencia, diversos espacios atravesados por perspectivas conservadoras y hegemónicas —como ciertas instituciones educativas, culturales o familiares— han impulsado mecanismos de control sobre las lecturas destinadas a las infancias y juventudes. Estas prácticas se expresan mediante la selección de unas obras en detrimento de otras, la omisión de determinadas temáticas o la adaptación de fragmentos considerados “inadecuados”. De este modo, las trayectorias lectoras de niños y jóvenes rara vez se desarrollan de manera plenamente autónoma, ya que suelen estar mediadas por decisiones adultas de carácter pedagógico, cultural y moral, lo que también contribuye al sostenimiento de ideologías hegemónicas y a la limitación de la circulación de discursos capaces de cuestionarlas.

La teoría discursiva de Mijaíl Bajtín resulta fundamental para abordar esta problemática. En *Estética de la creación verbal*, el autor sostiene que “el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana” (Bajtín, 1992, p. 248). A diferencia de la oración como unidad abstracta del sistema lingüístico, el **enunciado** constituye una producción situada, vinculada con un autor, un destinatario y una situación comunicativa específica. Desde esta perspectiva, todo enunciado —o, en su conjunto, toda producción discursiva— se encuentra atravesada por condiciones sociales, cuestión especialmente significativa en la LIJ, históricamente regulada por criterios morales y pedagógicos definidos por el mundo adulto.

Puesto que todo discurso constituye una práctica social e histórica, se encuentra atravesado por **relaciones dialógicas**: cada enunciado se construye en vínculo con discursos anteriores —que puede recuperar, resignificar o discutir— y se proyecta hacia futuras respuestas e interpretaciones (Bajtín, 1992). Las obras destinadas a las infancias y juventudes pueden comprenderse como espacios de disputa simbólica que dialogan con valores y representaciones frecuentemente sometidos a mecanismos de regulación o censura.

La noción de **polifonía** —entendida como la convivencia de múltiples voces y perspectivas

¹ Larousse. Diccionario Educativo del Estudiante. (2009). Sindicato de Obreros Marítimos Unidos.

Artículos Temáticos

relativamente autónomas dentro de una obra— ocupa igualmente un lugar central (Bajtín, 1992). El concepto constituye una de las expresiones más complejas del dialogismo, ya que evidencia la coexistencia y tensión de diferentes visiones del mundo dentro de un mismo texto. Precisamente, una multiplicidad de sentidos que suele entrar en conflicto con perspectivas orientadas a homogeneizar los discursos destinados a las infancias.

En relación con esta concepción social del lenguaje, Valentín Volóshinov (1929) sostiene que “la palabra siempre aparece llena de un contenido y de una significación ideológica o pragmática” (Volóshinov, 1929, p. 112). El lenguaje deja de entenderse como una forma neutra y pasa a concebirse como un signo atravesado por **valores y posiciones ideológicas** vinculadas con un contexto histórico y social determinado. Los sentidos atribuidos a determinadas obras literarias no son, por lo tanto, neutrales ni universales, sino el resultado de valoraciones sociales e históricas que determinan qué discursos son considerados apropiados o inconvenientes para las infancias y juventudes.

Si todo signo es ideológico, también es necesariamente **multiacentuado**. El signo no solo refleja la realidad, sino que la refracta según la posición ideológica de quien lo enuncia. En consecuencia, el lenguaje se configura como un espacio de confrontación entre diferentes intereses y valoraciones; una “arena de lucha de clases”, en términos de Volóshinov (1929). Las disputas en torno a la censura de ciertas obras infantiles y juveniles pueden comprenderse, así, como conflictos vinculados con la legitimidad de determinados sentidos, representaciones y modos de concebir a las infancias y sus lecturas.

Las decisiones censoras no solo regulan contenidos, sino que intervienen sobre el campo de los signos ideológicos, privilegiando ciertas visiones del mundo y silenciando otras. Cuando se restringe el acceso a determinadas obras en nombre de la protección del lector, también se limita el diálogo de voces que la literatura pone en circulación y, con ello, la diversidad de perspectivas disponibles para la reflexión crítica.

A este respecto, y mediante el análisis de los tópicos más recurrentemente problematizados por las prácticas de censura literaria —particularmente en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ)—, el presente trabajo se propone atender a la importancia que dichas restricciones significan en la construcción de reflexiones situadas y en las posibles cosmovisiones que los sujetos en formación pueden desarrollar a partir de sus experiencias de lectura. La relevancia de esta problemática radica en visibilizar que la censura no solo actúa como un mecanismo de regulación de contenidos, sino también como una práctica que puede obstaculizar la comprensión crítica del entorno social y restringir la posibilidad de cuestionar sentidos y valores legitimados por sectores que detentan posiciones de poder.

El marco teórico se sustenta, principalmente, en los aportes de Mijaíl Bajtín y Valentín Volóshinov. De Bajtín (1992) se retoman las nociones ya resaltadas de **enunciado**, **dialogismo**

Artículos Temáticos

y **polifonía** desarrolladas en “El problema de los géneros discursivos”, incluido en *Estética de la creación verbal*; mientras que de Volóshinov (1929) se recuperan los desarrollos de “Lengua, lenguaje y enunciado”, en *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, centrados en el **carácter ideológico** y **multiacentuado** del signo lingüístico.

El corpus literario de análisis está conformado por fragmentos seleccionados de *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann (2024), particularmente el cuento homónimo; las versiones de *Caperucita Roja* de Charles Perrault (2023) y de los Hermanos Grimm (2014); *El pato y la muerte* de Wolf Erlbruch (2007); y *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño* de Christian Bruel y Anne Bozellec (2017). La selección de estas obras responde a la presencia de tópicos históricamente problematizados dentro de la LIJ, tales como la muerte, la identidad de género, la desobediencia o el cuestionamiento de los órdenes sociales establecidos.

El corpus teórico se complementa con textos vinculados a la censura, la adaptación y la circulación de discursos para las infancias dentro del campo de la LIJ. Entre ellos se encuentran: *Diversidad sexual y literatura infantil y juvenil: una aproximación* de Sergio Andricaín (2014); “Los clásicos infantiles, esos inadaptados de siempre...” de Marcela Carranza (2012); el capítulo “Las formas de acceso a los libros infantiles y juveniles”, de Teresa Colomer (1999); *Temas de literatura infantil...* de Fanuel Hanán Díaz (2020); *Un golpe a los libros...* de Hernán Invernizzi y Judith Gociol (2007); “Literatura para chicos y adolescentes: obras censuradas y temas prohibidos”, de Ana María Machado y Graciela Montes (2003); “Censura en LIJ: ayer y hoy” de Manuel Peña Muñoz (2014); “Adaptación y divulgación”, de Marc Soriano (2018); *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* de Bruno Bettelheim (1994); y *La pija molesta* de Gabriela Saidon (2024).

Desarrollo

1. Censura y mediación en la literatura infantil y juvenil: tensiones entre el control ideológico y la pluralidad discursiva en contextos históricos y contemporáneos

La Literatura Infantil y Juvenil, desde sus orígenes y su consolidación como campo específico —aunque de naturaleza profundamente interdisciplinaria—, ha estado con frecuencia bajo la mirada censora (Machado y Montes, 2003), ya sea por su condición de literatura o por el tipo de destinatarios a quienes se dirige. En este contexto, las ideologías dominantes han ejercido diferentes formas de control sobre su producción y circulación: el Estado, las editoriales, las instituciones educativas, los adultos mediadores y otros promotores de la lectura han coincidido, en distintos momentos históricos, en que la literatura destinada a un público joven debía privilegiar ciertos contenidos y excluir otros considerados “inadecuados”. Si bien no se niega que algunas temáticas requieren mediaciones acordes

Artículos Temáticos

a la edad y a las capacidades de comprensión de los lectores, también es cierto que “[las] buenas intenciones tienen tendencia a volverse totalitarias” (Manchado y Montes, 2003, p. 9), especialmente cuando se transforman en criterios restrictivos que limitan la diversidad de discursos posibles dentro del campo literario.

Es un hecho que el acceso de los niños a los libros suele producirse dentro de un marco de mediación adulta. Tal como señala Teresa Colomer, “[el] descubrimiento de los libros se produce de forma evidente en el triángulo formado por el niño ‘pre-lector’, el libro y el adulto mediador (...). La habilidad de los adultos en esta introducción es decisiva para su éxito” (Colomer, 1999, pp. 194-195). Sin embargo, esta mediación no siempre se orienta hacia la apertura interpretativa o el encuentro libre con los textos. En muchos casos, dentro y fuera del ámbito escolar, “el comentario de los libros tiende a ajustarse a objetivos predeterminados” (Colomer, 1999, p. 196), como la transmisión de valores morales, la formación cívica o el cumplimiento de determinados objetivos didácticos vinculados con el aprendizaje lingüístico y cultural. Como resultado, la selección de materiales literarios suele responder a criterios pedagógicos o ideológicos previamente establecidos, privilegiando aquellas obras que se ajustan a determinadas orientaciones institucionales y relegando otras que, pese a su alto valor crítico y reflexivo, resultan incómodas para los marcos normativos dominantes.

Esta lógica de control alcanzó, en Argentina, un carácter sistemático durante la última dictadura militar. Con el llamado Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983), el aparato estatal intervino directamente en los procesos de producción, circulación y recepción de libros —incluidos los destinados a niños y jóvenes—. Según documentan Invernizzi y Gociol (2007), el régimen concebía la cultura como un espacio estratégico para la “reorganización nacional”, motivo por el cual se buscó eliminar toda producción simbólica asociada con el pensamiento crítico, la imaginación emancipadora o la participación colectiva. Con ello en mente, se desplegó una extensa política de vigilancia cultural que involucró organismos como el Ministerio de Cultura y Educación, la Dirección General de Publicaciones, las fuerzas armadas y diversas dependencias provinciales.

La movilización implicó mecanismos de control que actuaban tanto en el ámbito de la producción como en el de la circulación y la recepción: numerosos escritores y referentes culturales —ante amenazas, allanamientos, detenciones y vigilancia estatal sistemática— se vieron forzados al exilio para preservar su integridad física y continuar desarrollando su trabajo; las editoriales debían someterse a inspecciones y podían sufrir “clausuras”; las librerías y bibliotecas eran vigiladas y de sus espacios se retiraban obras consideradas “peligrosas” o “subversivas”; y en las escuelas se supervisaban contenidos, programas y lecturas permitidas.

Entre los variados actos, resalta la elaboración e implementación de listas de obras permitidas y prohibidas, con las cuales los docentes y bibliotecarios eran advertidos sobre los materiales autorizados para trabajar en el aula. Tal como señalan los investigadores, circulaban

Artículos Temáticos

listas de títulos censurados (...) de algunos se aconsejaba ‘no utilizar ni recomenzar’, de otros se prohibía directamente su ‘distribución, venta y circulación’ (. ...) Circulaban, además, las listas de libros permitidos (. ...) Por omisión, si no resultaban autorizados, estaban censurados. Era la otra lista negra. (Invernizzi y Gociol, 2007, p. 109)

La literatura infantil resultaba especialmente sensible para el aparato represivo, puesto que intervenía en la formación de subjetividades desde edades tempranas. Según los discursos oficiales, del análisis de muchas obras surgió “una posición que agravía a la moral, a la Iglesia, a la familia, al ser humano y a la sociedad que este compone” (Muñoz, 2014, p. 23).

Desde un punto de vista teórico vinculado al pensamiento de Volóshinov (1929) y de Bajtín (1992), esta problemática puede comprenderse en relación con la naturaleza **ideológica, multiacentuada y polifónica** del discurso literario. El signo literario se configura, en efecto, como vehículo de valores sociales en el que dialogan, se reflejan y refractan las tensiones de una comunidad, un espacio donde confluyen múltiples voces sociales, perspectivas ideológicas y formas de interpretación de la realidad —que se redefine constantemente en función de las disputas sociales que lo atraviesan—. Por ello, la censura no solo restringe determinados contenidos temáticos, sino que interviene directamente sobre la circulación de sentidos posibles dentro del campo cultural. Al suprimirse ciertas obras o perspectivas, se reduce aquella dimensión polifónica y multiacentuada que constituye una de las riquezas fundamentales de la literatura, especialmente en el caso de la literatura destinada a la infancia y la juventud, donde la pluralidad de miradas puede favorecer el desarrollo de una conciencia crítica en el joven lector. Las políticas represivas desplegadas durante la última dictadura militar apuntaron precisamente a construir un campo cultural homogéneo, regulado por una única voz legitimada desde el poder estatal y despojado de tensiones sociales, ideológicas o políticas.

Entre los casos más emblemáticos de censura literaria infantil se encuentra la prohibición decretada en 1977 —mediante una resolución del gobierno de la provincia de Santa Fe— de *La torre de cubos* de Laura Devetach (1966). El argumento oficial sostenía que el libro poseía un “exceso imaginativo” capaz de atentar contra valores fundamentales del Estado (Invernizzi y Gociol, 2007). La formulación no resulta menor: el carácter amenazante del texto no se ubicaba únicamente en sus contenidos, sino en su potencial simbólico para producir otros modos de percepción y representación del mundo. Desde una perspectiva voloshinoviana, la imaginación constituye un espacio de producción de signos ideológicos, en tanto todo signo refleja y refracta las posiciones sociales en conflicto (Volóshinov, 1929). En consecuencia, aquello que la censura identificaba como “exceso” remitía, en realidad, a la presencia de una discursividad abierta, polivalente y no unívoca, capaz de desestabilizar la lógica autoritaria de sentido único. Allí también radica su dimensión polifónica (Bajtín, 1992): el texto de Devetach no clausura sentidos, sino que habilita múltiples recorridos de lectura y diversas posiciones de enunciación que el lector debe articular activamente.

Artículos Temáticos

De forma similar sucedió con la antología *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann (2024), cuya prohibición —también en el 77— se justificó oficialmente por su supuesta capacidad de adoctrinamiento preparatorio para el accionar subversivo (Invernizzi y Gociol, 2007). En su cuento homónimo se describe la rebelión de los animales de un circo contra las condiciones de explotación impuestas por sus dueños:

Víctor, un elefante de circo, se decidió una vez a pensar ‘en elefante’, esto es, a tener una idea tan enorme como su cuerpo (...), y ahí nomás les explicó a sus compañeros que ellos eran presos... que trabajaban para que el dueño del circo se llenara los bolsillos de dinero... que eran obligados a ejecutar ridículas pruebas para divertir a la gente... que se los forzaba a imitar a los hombres... que no debían soportar más humillaciones y que patatín y que patatán. (Y que patatín fue el consejo de hacer entender a los hombres que los animales querían volver a ser libres... Y que patatán fue la orden de huelga general...). (Bornemann, 2024, pp. 7-9)

La huelga general propuesta por Víctor introduce un léxico históricamente vinculado a las luchas obreras y sindicales, lo que intensifica el carácter ideológico del signo literario. El conflicto deja así de ser exclusivamente animal o fantástico para refractar tensiones sociales y políticas reconocibles en el plano histórico. La expresión “pensar ‘en elefante’” remite, desde la noción voloshinoviana de signo ideológico y multiacentuado, a la afirmación de una subjetividad propia: el personaje deja de reproducir pasivamente el ideario impuesto y comienza a elaborar una conciencia crítica —mayor, “en elefante”— sobre su situación de explotación. Asimismo, la reiteración de estructuras sintácticas encadenadas —“que ellos eran presos... que trabajaban... que eran obligados...”— construye una acumulación progresiva de denuncias sobre las relaciones de dominación presentes en el circo, visibilizando explotación, humillación y coerción naturalizadas por el orden cotidiano.

Del mismo modo, la polifonía se manifiesta en la coexistencia de distintos registros discursivos: por un lado, la voz del poder encarnada en el dueño del circo; por otro, la voz colectiva de los animales, quienes comienzan a reconocerse como sujetos oprimidos y articulan una respuesta organizada.

Desde esta perspectiva, aquello que la dictadura identificó como “subversivo” no residía solo en el contenido argumental de las obras, sino también en su capacidad de poner en circulación múltiples voces, imaginarios y formas de comprender la realidad. Resulta así evidente hasta qué punto la regulación literaria —aun la de obras para niños y jóvenes— puede convertirse en un instrumento de disputa e incluso disciplinamiento ideológico.

Actualmente, aunque el contexto político y jurídico actual difiere profundamente del régimen dictatorial, diversos debates en Argentina permiten advertir que las disputas en torno a la circulación de ciertos discursos literarios y culturales continúan vigentes, especialmente en el ámbito educativo. En los últimos años se han registrado cuestionamientos públicos hacia obras literarias incluidas en

Artículos Temáticos

programas escolares por abordar temáticas vinculadas con la sexualidad, la violencia de género o las identidades disidentes. Un caso paradigmático fue el de la novela juvenil *Cometierra* de Dolores Reyes (2019), incorporada al programa “Identidades bonaerenses” y posteriormente cuestionada por funcionarios y grupos conservadores que la calificaron de “pornográfica” o “inmoral”. En su ensayo titulado “La pija molesta”, Gabriela Saidon (2024) analiza cómo estos ataques se articularon alrededor de fragmentos descontextualizados difundidos públicamente por figuras políticas, especialmente por la vicepresidenta Victoria Villarruel, quien sostuvo que tales textos “sexualizaban” a niños y adolescentes. Sin embargo, como señala la autora, “no es cierto que el libro se ‘reparte en las aulas’ sino que es parte de un programa de promoción de la lectura” (Saidon, 2024, s/p) destinado a estudiantes secundarios, y recuerda que las obras cuestionadas “fueron traducidas a numerosos idiomas, premiadas y con una gran repercusión a nivel internacional” (Saidon, 2024, s/p). Además, advierte que “moralizar la literatura de este modo implica un error de lectura” (Saidon, 2024, s/p), ya que las novelas objetadas abordan problemáticas como los femicidios, el abuso, el deseo y la violencia desde una perspectiva crítica y literaria, que convendrían ser analizadas desde una mirada reflexiva.

Asimismo, también vincula estos episodios con la tradición histórica de persecución cultural del país, al señalar que los ataques contra novelas contemporáneas “remontan a un pasado represivo de golpes militares” (Saidon, 2024, s/p). Siendo así, los intentos de retirar textos de bibliotecas escolares o denunciar docentes por trabajar determinadas lecturas —como ocurrió también en Neuquén, Mendoza y Buenos Aires con esta misma novela, según expone la autora en el mismo artículo— evidencian la persistencia de mecanismos de presión ideológica y moral sobre el campo literario y educativo.

Por lo tanto, si bien estas situaciones se desarrollan en un contexto democrático y no responden a un sistema represivo estatal comparable al de la dictadura, evidencian que la disputa por los sentidos legítimos de la cultura, la educación y la literatura continúa siendo un terreno de tensión ideológica donde persisten intentos de regulación sobre las voces, representaciones y perspectivas consideradas socialmente aceptables.

Aunque las formas históricas de control sobre la literatura se hayan transformado —ya no mediante listas explícitas de obras prohibidas, sino a través de procesos de selección y circulación en escuelas, bibliotecas y otros espacios institucionales— persiste el debate en torno a quiénes poseen la autoridad para determinar qué lecturas son consideradas adecuadas, legítimas o peligrosas dentro de una sociedad determinada.

2. Entre adaptación y censura: ¿“Adaptar” también puede “restringir”? Disputas por el sentido en los textos para niños

Conviene mencionar, brevemente, que Marcela Carranza (2012) identifica una especial

Artículos Temáticos

modalidad de censura en el campo de la literatura infantil: aquella que se ejerce mediante **adaptaciones** de textos destinados a niños.

Para situar esta problemática, la autora —desde un posicionamiento que eleva el procedimiento— retoma la definición de adaptación propuesta por Marc Soriano, quien afirma que “adaptar es hacer corresponder con. (...) Al plantear de este modo la cuestión, percibimos que la adaptación no es algo nuevo y que no puede reducirse a la censura ejercida por los adultos sobre ciertos libros” (Soriano, 2018, p. 35). En efecto, no toda adaptación responde necesariamente a una intención restrictiva, sin embargo, muchas veces estas intervenciones se vinculan con la necesidad de ajustar los relatos a determinados parámetros morales o ideológicos dominantes. En estos casos, cuando el modelo del texto original no coincide con los parámetros considerados aceptables dentro de una comunidad, este suele “sufrir la alteración, o incluso la eliminación y/o agregado de elementos para el ajuste al modelo conocido en el sistema infantil” (Carranza, 2012, s/p). Numerosos clásicos han sido reescritos precisamente por no ajustarse a las representaciones contemporáneas de lo que se considera apropiado o adecuado para la infancia: ya sea por sus finales alejados del *happy ending*, o por la presencia de temas controversiales como la pobreza o la muerte —como ocurre en “La vendedora de fósforos” de H. C. Andersen (1845)—, o por una “narrativa densa, espesa y altamente singular” (Carranza, 2012, s/p) —es decir, por la complejidad lingüística o psicológica de los relatos—.

Desde una mirada sociosemiótica, este fenómeno también puede comprenderse a partir de la concepción voloshinoviana del **signo ideológico**. Los textos literarios —y sus reescrituras— se convierten en espacios donde las valoraciones sociales se reorganizan, se disputan y se resignifican históricamente. Las adaptaciones, por lo tanto, no constituyen meras operaciones técnicas sobre el texto, sino intervenciones que buscan regular el sentido de los signos, suavizar ciertos conflictos o alinear la obra con los valores dominantes de un determinado contexto cultural. Así, elementos narrativos como la violencia, la sexualidad, la muerte, la autonomía infantil o la desobediencia adquieren diferentes acentos valorativos según la época y el horizonte ideológico desde el cual se produce la reescritura. De este modo, la adaptación puede convertirse en un mecanismo de regulación ideológica del discurso literario.

Un ejemplo de esto puede observarse en las distintas versiones del cuento *Caperucita Roja*. Entre la versión original de Charles Perrault de 1697 y la de los Hermanos Grimm de 1812 transcurre más de un siglo, período en el que se transforma profundamente la concepción occidental de la infancia, especialmente a partir del fortalecimiento de los discursos pedagógicos burgueses y de la idea del niño como sujeto educable y moralmente moldeable (Carranza, 2012). En consecuencia, aquello que cada versión considera “peligroso”, “moral” o “adecuado” se modifica junto con las formaciones ideológicas de cada época: mientras que la versión de los Grimm enfatiza el aprendizaje moral de la protagonista y su rescate por parte de los adultos, la de Perrault presenta un desenlace trágico y una

Artículos Temáticos

dimensión simbólica vinculada al peligro social y a la vulnerabilidad de las jóvenes.

En el relato de Perrault, el lobo le dice a la niña:

«Deja la torta y el tarrito de manteca encima de la artesa y vente a acostar conmigo». Caperucita Roja lo hizo, se desnudó y se metió en la cama (...) «Abuelita, tenéis los dientes muy grandes». «Así comeré mejor, hija mía». Y al decir estas palabras, el malvado lobo arrojase sobre Caperucita Roja y se la comió. (Perrault, 2023, p. 3)

En este fragmento, las marcas discursivas permiten advertir una dimensión simbólica y sexual mucho más explícita que en las versiones posteriores. Expresiones como “vente a acostar conmigo” o “se desnudó y se metió en la cama” construyen una escena cargada de insinuaciones vinculadas con el deseo, la seducción y el peligro sexual. El lobo no aparece únicamente como una amenaza física, sino como una figura asociada a la manipulación y a la transgresión moral. Desde la perspectiva del signo ideológico, el “lobo” funciona como un signo socialmente saturado de valoraciones: representa al seductor masculino peligroso, mientras que Caperucita encarna la vulnerabilidad de las jóvenes frente a un orden social que las considera expuestas a la corrupción moral.

La moraleja refuerza esta lectura al advertir que “la adolescencia, en especial las señoritas (...) no deben a cualquiera oír con complacencia, y no resulta causa de extrañeza ver que muchas del lobo son la presa” (Perrault, 2023, p. 4). La elección léxica de términos como “señoritas” o la expresión “oír con complacencia” revela una fuerte impronta disciplinadora sobre la conducta femenina, propia de la moral cortesana y patriarcal del siglo XVII. La finalidad del relato no reside tanto en proteger a la infancia como en advertir a las jóvenes sobre los riesgos sociales y sexuales asociados con la desobediencia o el contacto con desconocidos.

En contraste, la versión de los Hermanos Grimm desplaza el eje del relato hacia una lógica pedagógica y moralizante más cercana a la sensibilidad burguesa del siglo XIX (Carranza, 2012). Se introduce la figura salvadora del cazador, inexistente en Perrault, quien rescata a la niña y restituye el orden perdido. Además, se incorpora un final reparador y una segunda escena donde la protagonista demuestra haber aprendido de la experiencia: “Se cuenta también que en cierta ocasión, cuando Caperucita Roja llevaba dulces a su abuela, otro lobo se acercó a ella (...) Pero esta vez Caperucita se cuidó mucho de hacerle caso” (Grimm, 2014, p. 27). La inclusión de esta secuencia adicional modifica profundamente el sentido ideológico del relato: el signo “Caperucita” deja de representar únicamente la fragilidad o el castigo de la inocencia para transformarse en un sujeto educable que internaliza la norma social. El énfasis ya no recae en el carácter irreversible de la transgresión —como ocurría en Perrault, donde la protagonista muere—, sino en la posibilidad del aprendizaje moral y la reinserción en el orden comunitario. Del mismo modo, la aparición del cazador introduce la figura de la autoridad protectora masculina, reforzando una concepción de la infancia asociada con la tutela adulta y la obediencia.

Artículos Temáticos

Estas transformaciones evidencian también un proceso dialógico y polifónico en sentido bajtiniano: cada reescritura dialoga con versiones previas y responde a discursos sociales, morales y pedagógicos de su tiempo, incorporando múltiples voces y acentos que disputan sentidos en torno a la infancia y la moral. La reescritura de los Grimm puede leerse como una respuesta ideológica al relato de Perrault: allí donde el texto del siglo XVII construía una advertencia trágica sobre el deseo y la sexualidad femenina, el texto del siglo XIX introduce un discurso centrado en la educación, la corrección moral y la confianza en las instituciones protectoras de la infancia. En este sentido, el dialogismo no se limita a la relación intertextual entre versiones, sino que se manifiesta en la convivencia conflictiva de diferentes voces sociales dentro del propio relato —lo que también evidencia su carácter polifónico—: la voz moralizante, la pedagógica, la patriarcal, la religiosa e incluso la jurídica confluyen en la configuración del cuento y orientan su interpretación. Asimismo, el carácter dialógico del texto se proyecta más allá de su contexto inmediato de producción, ya que cada versión anticipa nuevas respuestas, reinterpretaciones y reescrituras futuras.

Desde esta perspectiva, las adaptaciones infantiles no deben entenderse únicamente como simplificaciones temáticas o narrativas, sino como espacios de diálogo donde se disputan sentidos que nunca permanecen fijos ni neutrales. Cada reescritura reorganiza y reformula las representaciones históricas de la infancia, la autoridad, el cuerpo, el peligro o la autonomía presentes en una sociedad determinada, al tiempo que proyecta nuevas posibilidades interpretativas hacia el futuro. A tal efecto, Soriano (2018) propone algunos criterios para evitar abusos adaptativos: que la adaptación se declare explícitamente; que responda a motivos pedagógicos válidos; que evite intervenir en textos originalmente destinados a niños o de alto valor artístico; y que señale claramente cualquier modificación para no confundir la voz del autor con la del adaptador.

3. Tabú y representaciones en la contemporaneidad: problemáticas recurrentes de censura en la Literatura Infantil y Juvenil

Resulta pertinente delimitar algunos de los tópicos más censurados en la Literatura Infantil y Juvenil y ejemplificarlos con obras que abordan temáticas que, con frecuencia, generan incomodidad en mediadores y facilitadores de lectura. Ya se ha mencionado —o dejado insinuar en el caso de las adaptaciones restrictivas— ciertos motivos de censura: la representación de la **rebelión frente a los ideales de un gobierno** y la **erotización del cuerpo humano**, respectivamente. Sin embargo, estos no son los únicos aspectos que suelen suscitar resistencias dentro del campo de la LIJ.

Uno de los temas más controversiales —y probablemente el más controversial de todos— es la **muerte**. Con frecuencia se evita su tratamiento en textos infantiles por considerarse un tópico perturbador o inadecuado, a pesar de que constituye una experiencia universal e inevitable de la vida humana. No

Artículos Temáticos

obstante, la literatura infantil ha desarrollado múltiples formas de representar este fenómeno: la muerte como advertencia moral, “estrechamente vinculada con la moralidad y la educación” (Díaz Fanuel, 2020, p. 73); muerte como deseo o amenaza; o muerte como experiencia central del protagonista que permite elaborar procesos de duelo, pérdida y sanación. Estas representaciones evidencian la multiacentuación voloshinoviana del signo: un mismo signo —en este caso, la muerte— puede adquirir distintos valores ideológicos y emocionales según el contexto discursivo en que se inscribe; lejos de constituir un significado fijo o unívoco, aparece en la literatura como un signo abierto a diversas interpretaciones culturales.

El pato y la muerte de Wolf Erlbruch (2007) ofrece un ejemplo particularmente significativo. La obra representa a la muerte de manera delicada y accesible para el lector infantil, personificándola como una figura cercana y casi amistosa. Desde el inicio del relato se establece un diálogo entre ambos personajes:

Desde hacía tiempo, el pato notaba algo extraño. «¿Quién eres? ¿Por qué me sigues tan de cerca y sin hacer ruido?». La muerte le contestó: «Me alegro de que por fin me hayas visto. Soy la muerte». El pato se asustó. Quién no lo habría hecho. (Erlbruch, 2007, pp. 5-7)

La construcción discursiva de este fragmento resulta particularmente relevante para pensar la noción de signo ideológico. La muerte aparece dotada de voz, cortesía y capacidad de diálogo; no se presenta como una fuerza monstruosa ni como una entidad terrorífica, sino como un sujeto que acompaña silenciosamente al pato desde hace tiempo. El verbo “seguir” podría activar inicialmente una lectura amenazante, vinculada con la persecución o el acecho; sin embargo, esa posible acentuación negativa se modifica a partir de la respuesta de la propia muerte: “Me alegro de que por fin me hayas visto” (Erlbruch, 2007, p. 7). La expresión introduce un tono afectivo inesperado, incluso amable, que desplaza el signo desde el campo semántico del horror hacia el de la compañía y el reconocimiento mutuo.

Del mismo modo, la multiacentuación se manifiesta precisamente en esa tensión entre diferentes valores posibles del signo. El miedo inicial del pato —“El pato se asustó. Quién no lo habría hecho”— recupera la valoración del temor y la pérdida; sin embargo, el desarrollo posterior del relato complejiza ese sentido mediante escenas de intimidad y contemplación entre ambos personajes. Las elecciones léxicas e ilustrativas —a lo largo de la obra la muerte acompaña al pato en el agua, conversa con él y lo sostiene entre sus brazos al final de la historia— construyen así un clima de serenidad que desarticula la representación tradicionalmente ominosa de la muerte en los discursos destinados a la infancia. El signo se vuelve, entonces, disputado: puede ser leído como amenaza, como tránsito, como compañía o incluso como forma de cuidado; precisamente allí radica su carácter polivalente.

Artículos Temáticos

Seguidamente, otro de los temas frecuentemente censurados en la LIJ es el de la diversidad sexual y, en general, todo aquello relacionado con la sexualidad y el género identitario del sujeto. A pesar de que la sexualidad constituye una dimensión inherente a la experiencia humana y forma parte de los procesos de construcción identitaria desde edades tempranas, en muchos contextos educativos continúa tratándose como un tema prohibido o incómodo. En gran medida, esta resistencia se vincula con la persistencia de prejuicios sociales y con la intención de preservar modelos normativos de identidad cisgénero. Sin embargo, como advierte Sergio Andricaín (2014), los conflictos o traumas asociados a estas cuestiones no derivan necesariamente del conocimiento en sí mismo, sino de “el rechazo social, los prejuicios, la desinformación y la falta de referentes” (Andricaín, 2014, p. 38).

En las últimas décadas, diversos textos de literatura infantil han comenzado a abordar estas temáticas desde perspectivas inclusivas. Un ejemplo es *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño*, de Christian Bruel e ilustrado por Anne Bozellec (2017). En esta obra, la protagonista enfrenta las expectativas sociales que pretenden imponerle una determinada forma de feminidad. En uno de los pasajes se describe su carácter rebelde frente a esos mandatos:

Julia no es educada, hace lo que se le antoja. Julia es hermosa pero quisiera ser pelirroja. Julia no es delicada, no le gusta peinarse, se esconde bajo la almohada porque no quiere bañarse. Julia sabe lo que quiere y a su gato se lo sugiere, tienen juegos divertidos que a sus padres enloquecen. (Bruel, 2017, pp. 19-20)

Desde el plano discursivo, el fragmento construye una tensión constante entre las expectativas normativas asociadas a lo femenino y las conductas de la protagonista. La reiteración anafórica del nombre “Julia” seguida de estructuras negativas (“no es educada”, “no es delicada”) funciona como un procedimiento de confrontación con los atributos tradicionalmente esperables para una niña. El signo “niña” aparece, entonces, atravesado por valoraciones ideológicas en disputa: por un lado, el discurso social que asocia la feminidad con la obediencia, la delicadeza y el cuidado corporal; por otro, la subjetividad de Julia, que se resiste a esos mandatos mediante acciones vinculadas con la autonomía, el desorden y el deseo propio.

La “sombra de niño” adquiere también una fuerte densidad simbólica. No se trata simplemente de un elemento fantástico, sino de un signo ideológico que condensa las tensiones culturales en torno al género. La sombra representa aquello que desestabiliza las categorías binarias y las formas normativas de identidad; por ese motivo, genera inquietud en el entorno familiar y social de la protagonista. Desde una perspectiva voloshinoviana, el signo “niño” no posee en el relato un significado estable o biológico, sino que se encuentra socialmente acentuado por discursos que determinan qué comportamientos, gustos o modos de habitar el cuerpo corresponden legítimamente a cada género. El conflicto narrativo emerge precisamente de esa disputa de sentidos.

Artículos Temáticos

La resolución de la obra intensifica todavía más esta dimensión multiacentuada: “Ella es Julia, ¡ahora lo sabe! Julia-tremenda. Julia-furia. Julia-Julia” (Bruehl, 2017, pp. 71-72). La identidad final de la protagonista no queda subordinada ni al signo “niña” ni al signo “niño”, sino que se afirma en una construcción singular de sí misma. La repetición enfática de su nombre propio desplaza las categorías normativas y privilegia una subjetividad que se define por fuera de las clasificaciones binarias. Asimismo, las expresiones “Julia-tremenda” y “Julia-furia” recuperan rasgos previamente considerados problemáticos —la intensidad, el desborde, la rebeldía— y los resignifican positivamente como formas legítimas de existencia. El signo identitario deja de responder a una única valoración social y se abre a múltiples acentos ideológicos posibles.

En términos concisos, estas representaciones evidencian que los signos culturales —como la muerte, el género o la identidad— no poseen un significado único ni definitivo. Por el contrario, se encuentran atravesados por múltiples valoraciones sociales que disputan constantemente su sentido en distintos contextos históricos. La censura suele intervenir precisamente allí donde la multiacentuación se vuelve más visible, es decir, cuando un texto cuestiona la aparente naturalidad de ciertos significados dominantes y expone el carácter histórico e ideológico de las categorías culturales. En consecuencia, muchas obras de LIJ resultan incómodas no por aquello que muestran explícitamente, sino porque habilitan nuevas formas de interpretar signos que determinados sectores buscan fijar dentro de sentidos únicos y normativos.

Asimismo, Bruno Bettelheim (1994) advierte el error de censurar problemas existenciales en narraciones modernas destinadas a los niños, puesto que “el niño necesita (...) sugerencias simbólicas de cómo tratar con dichas historias y avanzar sin peligro hacia la madurez” (Bettelheim, 1994, p. 11). Algo similar puede afirmarse respecto de los jóvenes: el contacto con narrativas que abordan problemáticas complejas no solo establece vínculos emocionales con la experiencia del lector, sino que también lo ayuda a construir de su propia visión del mundo.

De esta forma, incluso aquellos temas considerados incómodos o perturbadores pueden cumplir una función formativa significativa: posibilitar que los niños y jóvenes se acerquen a la complejidad de la realidad social y comprendan que la literatura constituye un ámbito privilegiado de reflexión cultural e ideológica.

Conclusión

La censura puede comprenderse como una forma de intervención ideológica sobre el campo discursivo de la literatura. Tal como sostienen Mijaíl Bajtín (1992) y Valentín Volóshinov (1929), todo signo lingüístico posee un carácter ideológico, polifónico y multiacentuado, en la medida en que condensa tensiones históricas, valores sociales y disputas simbólicas. Asimismo, el enunciado se

Artículos Temáticos

constituye de manera dialógica, ya que se encuentra atravesado por otros discursos previos y se orienta hacia posibles respuestas futuras (Bajtín, 1992). Desde esta perspectiva, la literatura —también la infantil y juvenil— se configura como un espacio de interacción entre voces heterogéneas e imaginarios sociales diversos. Así, la exclusión o restricción de determinados textos no implica únicamente la eliminación de ciertos contenidos temáticos, sino también la reducción de ese entramado dialógico y polifónico para sus lectores.

La historia argentina lo demuestra: durante la última dictadura militar, mediante un control sobre el campo que se ejerció de diversas maneras, la Literatura Infantil y Juvenil adquirió un lugar especialmente sensible debido a su importancia en los procesos de formación simbólica de niños y jóvenes. La censura literaria no se limitó a la prohibición aislada de determinados libros, sino que formó parte de un proyecto político y cultural orientado a homogeneizar las formas legítimas de pensamiento, sensibilidad y representación social.

En la actualidad, la censura en obras destinadas a niños y jóvenes persiste bajo formas renovadas: ya no suele manifestarse mediante prohibiciones estatales explícitas, sino a través de modalidades más sutiles de regulación cultural e institucional. Estas dinámicas se expresan en denuncias públicas contra determinados libros, cuestionamientos hacia docentes y bibliotecarios o procesos de selección de materiales que excluyen ciertos temas —como el género, la sexualidad, la violencia, la muerte o la política— bajo argumentos vinculados con la protección moral o la adecuación etaria de los lectores. En consecuencia, decisiones institucionales que aparentan responder a criterios pedagógicos neutrales terminan delimitando el horizonte de lecturas disponibles para niños y jóvenes y condicionando sus posibilidades de circulación y legitimación dentro del ámbito educativo y cultural.

En definitiva, pensar la censura en el campo de la Literatura Infantil y Juvenil a partir de las nociones de signo ideológico, polifonía, multiacentuación y dialogismo permite comprender que el problema excede el plano pedagógico o moral y se inscribe en disputas culturales y políticas por la producción legítima de sentidos. Lo que se encuentra en juego no es solamente qué libros circulan, sino también qué voces pueden ser escuchadas y qué formas de comprender el mundo se habilitan para las nuevas generaciones.

La censura no elimina los conflictos o tensiones presentes en la vida social, sino que restringe las herramientas simbólicas disponibles para interpretarlos críticamente.

Bibliografía

Corpus teórico

Andricaín, S. (2014). Diversidad sexual y literatura infantil y juvenil: una aproximación.

Artículos Temáticos

Revista *HABÍA UNA VEZ*. Revista de libros & literatura infantil y juvenil, número 19. 34-45. <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1SvwZNCqC8eUO6IfKV4xbefElhlzf72IH>

Bajtín, M. M. (1992). El problema de los géneros discursivos. En M. M. Bajtín (ed.), *Estética de la creación verbal* (2da ed., pp. 248-293). México, Siglo Veintiuno Editores.

Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, Crítica.

Carranza, M. (2012). Los clásicos infantiles, esos inadaptados de siempre. Algunas cuestiones sobre la adaptación en la literatura infantil. *Revista Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, número 313. <https://imaginaria.com.ar/2012/05/los-clasicos-infantiles-esos-inadaptados-de-siempre-algunas-cuestiones-sobre-la-adaptacion-en-la-literatura-infantil/>

Colomer, T. (1999). Las formas de acceso a los libros infantiles y juveniles. En T. Colomer (ed.), *Introducción a la Literatura Infantil* (pp. 193-224). Madrid, Síntesis Educación.

Díaz Fanuel, H. (2020). *Temas de literatura infantil. Aproximación al análisis del discurso para la infancia*. Buenos Aires, Lugar Editorial.

Invernizzi, H. y Gociol, J. (2007). *UN GOLPE A LOS LIBROS. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Manchado, A. M. y Montes, G. (2003). Literatura para chicos y adolescentes: obras censuradas y temas prohibidos. En A. M. Manchado y G. Montes (eds.), *Literatura Infantil: creación, censura y resistencia* (pp. 107-112). Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Peña Muñoz, M. (2014). Censura en LIJ: Ayer y hoy. *Revista HABÍA UNA VEZ. Revista de libros & literatura infantil y juvenil*, número 19, 20-27. <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1SvwZNCqC8eUO6IfKV4xbefElhlzf72IH>

Saidon, G. (2024). La pija molesta. *Revista Anfibia*. <https://www.revistaanfibia.com/cometierra-la-pija-molesta/>

Soriano, M. (2018). Adaptación y divulgación. En M. Soriano (ed.), *La literatura para niños y jóvenes* (pp. 35-49). Buenos Aires, Ediciones Colihue S.R.L.

Volóshinov, V. (1929). Lengua, lenguaje y enunciado. En V. Volóshinov (ed.), *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (pp. 106-134). Buenos Aires, Ediciones Godot.

Corpus literario

Bornemann, E. (2024). Un elefante ocupa mucho espacio. En E. Bornemann (ed.), *Un elefante ocupa mucho espacio* (10ma edición, pp. 7-13). Buenos Aires, Ediciones Santillana.



Revista del grupo de
Estudios SEMIO-DISCURSIVOS

Volumen 8
Número 1
Año 2026

Dossier
“Semiótica, infancias y juventudes”

Artículos Temáticos

Bruel, C. y Bozellec, A. (2017). *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño*. Buenos Aires, Editorial Calibrosco.

Erlbruch, W. (2007). *El pato y la muerte*. México, Barbara Fiore Editora.

Grimm, J. y Grimm, W. K. (2014). *Caperucita Roja*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Perrault, C. (2023). *Caperucita Roja*. Cervantes Virtual.