

**LA REVISTA RIN RÍN (1935 - 1939): UN CASO PARADIGMÁTICO EN LA  
ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN COLOMBIA**

AUTOR: DALILA ESPERANZA CASTILLO SÁNCHEZ

DIRECTOR: DOCTOR CARLOS JILMAR DÍAZ SOLER

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C. 2023

**LA REVISTA RIN RÍN (1935 - 1939): UN CASO PARADIGMÁTICO EN LA  
ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN COLOMBIA**

TESIS DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C. 2023

## Contenido

Resumen / Abstract .....	5
Introducción .....	7
Capítulo 1: La Pregunta por la Literatura .....	14
La Literatura: perspectivas desde la Teoría Literaria .....	14
La Literatura: un Placer .....	17
La Literatura y sus Reglas Particulares .....	21
Lo Literario como Género Discursivo .....	26
Mirada de algunos Escritores Latinoamericanos sobre la Literatura .....	29
La Literatura: La Pregunta por su Enseñanza .....	40
La UNESCO: su Postura frente a la Enseñanza de la Literatura .....	40
El Ministerio de Educación Nacional de Colombia: su Propuesta de Enseñanza de la Literatura .....	43
Capítulo 2 : La Revista Rin Rín: una Propuesta Cultural para los Niños Colombianos .....	47
Contextualización de la Revista Rin Rín .....	47
La Revista Rin Rín: una Caracterización .....	51
El Ministerio de Educación Nacional y su Apuesta por la Lectura: el Caso de los Lineamientos Curriculares 1934.....	58
La Revista Rin Rín: Textos Seleccionados para el Análisis .....	61
Capítulo 3: Rin Rín, una Apuesta por la Circulación de la Literatura.....	67
Rin Rín: ¿Revista Literaria para Niños? o ¿Texto Escolar? .....	69

La Revista Rin Rín: una Apuesta por la Circulación de Literatura .....	75
La Enseñanza de la Literatura: un Problema No Presente en la Revista Rin Rín .....	80
Conclusiones .....	88
La Literatura y Su Contraste con la Ciencia .....	88
La Literatura en la Revista Rin Rín .....	91
La Literatura y la Escuela .....	92
Referencias .....	94
Apéndices .....	99
Apéndice A. Lista de Tablas .....	99
Apéndice B. Lista de Figuras .....	109

## Resumen

El presente trabajo investigativo tuvo como objetivo central auscultar la manera como es asumida la literatura en la Revista Rin Rín, publicada en Colombia entre los años 1935 y 1939, cuya selección de textos conformaron el corpus del presente trabajo. Al realizar un rastreo del concepto de literatura (Eagleton, Barthes, Bajtín y Bourdieu) se evidenció que la literatura cuenta con una discusión conceptual que posibilitó comprender la especificidad de este *oficio*, objeto de estudio del presente ejercicio investigativo que, además, contó con la perspectiva de escritores latinoamericanos.

Al realizar una descripción y análisis de la revista fueron evidenciadas las secciones, los contenidos y los textos propuestos, marco que alentó un recorrido por discusiones políticas que enmarcaron la publicación dirigida a un público amplio, dentro de los cuales estaban los estudiantes de escuelas primarias oficiales. El análisis sobre la naturaleza del corpus evidenció la apuesta por la circulación de la literatura que, permitió, adicionalmente, una reflexión sobre la enseñanza de la literatura en Colombia.

*Palabras claves:* Revista Rin Rín, literatura, texto escolar, revista literaria.

### **Abstract**

The main objective of this investigative work was to examine the way in which literature is assumed in the Rin Rín Magazine, published in Colombia between 1935 and 1939, whose selection of texts made up the corpus of this work. By tracking the concept of literature (Eagleton, Barthes, Bakhtin and Bourdieu) it shows that literature has a conceptual discussion that made it possible to understand the specificity of this trade, the object of study of this investigative exercise that, in addition, had the perspective of Latin American writers.

When carrying out a description and analysis of the magazine, the sections, contents and proposed texts were evidenced, a framework that encouraged a tour of political discussions that framed the publication aimed at a broad audience, among which were the students of official primary schools. . The analysis on the nature of the corpus evidenced the commitment to the circulation of literature that, additionally, allowed a reflection on the teaching of literature in Colombia.

Keywords: Rin Rín Magazine, literature, school textbook, literary magazine.

## Introducción

Desde Aristóteles, en su *Poética* en el siglo IV a.C., la discusión la *literatura* ha sido una preocupación del hombre, por lo que su trayecto se ha configurado desde diversas perspectivas teóricas como el estructuralismo, el posestructuralismo, la sociocrítica, entre otras. De esta manera, la discusión sobre lo literario ha ido abriéndose paso en algunos ámbitos tan interesantes como el arte; marco que interesa debatir en esta investigación.

La literatura, su configuración desde el campo del arte o el campo literario<sup>1</sup> y su especificidad es el mayor interés de este ejercicio; por consiguiente, en la indagación y delimitación del objeto de estudio surge en el camino una publicación para niños de 1935 que captó la atención de la investigación, la Revista Rin Rín. De esta manera, la selección de textos dentro de la publicación se define como el corpus que se analizará bajo la postura de Bajtín.

Así las cosas, la investigación se traza un camino que inicia con el interés por el objeto de estudio: la literatura, y la comprensión de la gramática de dicho objeto, lo que, a su vez, lleva a la revisión teórica desde diversas perspectivas y autores. Luego, se da paso a la contextualización de la Revista Rin Rín en el marco político de la *Revolución en Marcha* en que fue diseñada y publicada, una propuesta de caracterización de dicho corpus y la presentación de los textos literarios de autores que participaron en la publicación de forma

---

<sup>1</sup> Según Bourdieu (1989), ese campo (literario, artístico, filosófico, etc.) no es ni un «medio» en el sentido vago de «contexto» o de «social background» (en contraste con el sentido fuerte, newtoniano, que la noción de campo reactiva), ni siquiera lo que comúnmente se entiende por «medio literario» o «artístico», es decir, un universo de relaciones personales entre los artistas o los escritores, sino un campo de fuerzas que actúan sobre todos los que entran en ese espacio y de maneras diferentes según la posición que ellos ocupan en él (sea, para tomar puntos muy distantes entre sí, la del autor de piezas de éxito o la del poeta de vanguardia), a la vez que un campo de luchas que procuran transformar ese campo de fuerzas.

periódica. Finalmente, se realiza el análisis que llevó al ejercicio investigativo a dilucidar la apuesta que Rin Rín hizo, en su breve tiempo de rotación, por la circulación de la literatura.

A partir de lo anterior, en el presente ejercicio se configura teóricamente el concepto de literatura desde la teoría literaria condensada por Eagleton; la evolución de las etapas de Barthes sobre la lengua y la literatura; la gramática y reglas del arte desde donde Bourdieu permite esclarecer la literatura; la problemática del género discursivo en Bajtín; entre otros autores interesantes como escritores latinoamericanos que comparten sus miradas sobre el objeto de estudio.

Adicionalmente, se hace un rastreo de manuales de didáctica y textos escolares del período liberal de Alfonso López Pumarejo con el propósito de conocer el discurso oficial y su apuesta a través del corpus, la revista Rin Rín. Finalmente, la lectura de un texto llevó a la consulta y lectura de otro, a la revisión de diversas fuentes, primarias y secundarias, para establecer cuáles de estas aportan al análisis del objeto. Ese diálogo que surge entre los diversos textos y el interés de la investigadora decanta un camino que lleva al presente ejercicio investigativo.

En tal sentido, el objetivo principal del presente documento se centra en auscultar la apuesta por la literatura de la Revista Rin Rín en sus publicaciones entre 1935 y 1939; sin embargo, poco a poco se van develando otros intereses entre los cuales surgen identificar la especificidad de la literatura, caracterizar y contextualizar el corpus, y analizar la naturaleza del mismo.

En atención a estos objetivos, en el primer capítulo se establece una mirada sobre el concepto de literatura, desde apuestas teóricas como las de Barthes, Bourdieu y Bajtín en donde se busca comprender la gramática del campo literario; para luego conocer desde las voces de algunos escritores latinoamericanos su relación con la literatura. En la segunda

parte de este capítulo se aborda la pregunta por la enseñanza de la literatura y sobre la perspectiva que se lleva a dicho ámbito.

En el segundo capítulo se realiza la presentación del corpus de investigación a través de la contextualización del marco político de los años en que la Revista Rin Rín circuló en el país (1935 - 1939); una propuesta de caracterización de sus elementos y de los textos seleccionados del corpus para el presente ejercicio investigativo; y el acercamiento a algunas fuentes del discurso oficial de la época frente a la enseñanza de la lectura.

En el tercer capítulo se dilucida la apuesta por la circulación de la literatura que realiza la Revista bajo la mirada de Bajtín sobre los géneros discursivos.

Por último, en las conclusiones se realizan algunas reflexiones que el ejercicio investigativo permite develar a la luz del recorrido por la indagación de la especificidad del objeto de investigación: la literatura, y el análisis del corpus de investigación, los textos seleccionados de la Revista Rin Rín.

De otro lado, para iniciar la investigación se realiza una revisión de los trabajos que han hecho algún acercamiento a la Revista Rin Rín<sup>2</sup>, en donde se encontró una serie de documentos con alusiones o análisis de la publicación, cada uno desde una perspectiva distinta; sin embargo, ninguna de estas investigaciones realiza un análisis de la Revista desde su apuesta literaria, propósito del presente trabajo investigativo. A continuación, se presenta una relación de cinco de estos trabajos.

El primer texto que se revisa es un artículo llamado: *Rin Rín. Revista del Ministerio y Chanchito. Revista Ilustrada para Niños. La dimensión de sus imágenes. Dos revistas de*

---

<sup>2</sup> En la Tabla 1, *Trabajos investigativos en donde se realiza un análisis de la Revista Rin Rín*, se presenta una descripción de cada uno de dichos trabajos. Ver anexos.

*ideologías contrarias publicadas durante la década de los treinta en Colombia*<sup>3</sup>, resultado de dos trabajos investigativos en los que se analizaron las revistas para niños mencionadas y en cuyo artículo se realizó una reflexión sobre la comparación de las dos publicaciones enfocada en las imágenes y el modelo de niño y ciudadano que cada uno de los proyectos políticos que las impulsaron proponían en la década del 30. Allí las autoras mencionan que el objetivo de *Rin Rín* era “construir un tipo de ciudadano moderno para la democracia, mediante una educación guiada por la escuela, y acorde con los principios políticos del Estado promovidos por la “*Revolución en marcha*” de Alfonso López Pumarejo (1934-1938)” (p. 119). Entre sus conclusiones sostienen que:

En *Rin Rín* hay un catálogo multiétnico local, a veces las vestimentas remiten a la realidad regional, a veces a las nuevas modas modernas europeas; las niñas y mujeres son seres libres y letrados. La batalla por configurar el modelo de ciudadano desde ángulos antagónicos fue motivo de enardecidas beligerancias en Colombia durante la década de los treinta. (Peters y Trujillo, 2018, p. 119)

El segundo texto que se explora es el artículo: *Los textos de la revolución: las publicaciones para uso escolar de la “Revolución en Marcha” (primer gobierno de Alfonso López Pumarejo, 1934-1938)*, en el cual se encuentra un análisis de *Rin Rín* desde una perspectiva histórico política sobre los dispositivos que los gobiernos en Latinoamérica usan como una herramienta para controlar la educación, entre los cuales se destacan los textos escolares. *Rin Rín* y otras publicaciones de la Biblioteca Aldeana de Colombia son el punto central de análisis donde se evidencia “el esfuerzo del Estado por producir textos y libros para el uso escolar, como estrategia de difusión propagandística del ideario liberal,

---

<sup>3</sup> Artículo de reflexión. Se deriva de las tesis realizadas por las autoras para optar al título de Maestría en Semiótica (V. Peters) y en Estética e Historia del Arte (M. Trujillo) de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. DOI: <http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.06>

especialmente de los ideales político-educativos del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo” (p. 119).

El tercer texto es un artículo que permite evidenciar el desarrollo de uno de los temas que se repiten constantemente en los doce números de la Revista Rin Rín y su intención desde las políticas públicas del periodo de gobierno de Alfonso López Pumarejo: la higiene. En *Trasformando el país a través de la higiene. Las cartillas técnicas y la revista Rin Rín en las bibliotecas aldeanas de Colombia 1936-1938* se elabora un análisis de cómo se buscaba configurar un modelo de hombre moderno a través de las políticas liberales.

El siguiente texto revisado es un documento que permite comprender desde la voz de la historiadora suiza, Aline Helg, y con gran detalle un rastreo de la Historia de la Educación en Colombia, específicamente en su artículo: *La educación primaria y secundaria durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938)*, en el que se analizan las propuestas y realizaciones en materia de educación de la Revolución en Marcha, período en el que se publicó la Revista Rin Rín. Si bien solo alude a la Revista en un pequeño párrafo, esta realiza una caracterización completa del contexto de las políticas en que la revista fue creada. Allí sostiene que la Revista Rin Rín fue una medida de emergencia al no existir textos escolares de calidad. Sin embargo, Helg (1980) afirma que “la revista, publicación lujosa y a veces de difícil acceso por su lenguaje, fue bastante criticada; apareció regularmente en 1936, para declinar después y desaparecer definitivamente en 1938” (p. 7).

El último texto consultado es un trabajo de grado para optar al título de Magister en Historia del Arte y Estética, de la autoría de Milena Trujillo, en el 2019, titulado *Rin Rín y sus imágenes. Revista infantil colombiana para la escuela primaria. 1935 – 1939*, el cual realiza el análisis más minucioso y organizado que se encontró sobre la Revista Rin Rín para el presente trabajo investigativo. En este trabajo se define que “las tendencias estéticas

que se tuvieron en cuenta para el diseño y realización textual y gráfica de Rin Rín atendieron la intención política de hacer de la publicación un libro de texto escolar para las escuelas públicas” (p. 2). Allí hace un análisis frente al origen de Rin Rín, los idearios políticos de Alfonso López Pumarejo y el Art Déco en la estética de la Revista.

Aunque este rastreo fue un ejercicio interesante en tanto permitió ir conociendo el contexto político y social en Colombia, además de algunos de los aspectos que son columna vertebral de la educación en este periodo histórico, ninguno de los trabajos revisados aborda un objeto de estudio que sirva de antecedente analítico para el presente trabajo; de tal manera que la revisión documental continuó hasta encontrar dos tesis de grado con elementos comunes a los intereses de la investigación sobre el objeto y corpus de estudio. Estos trabajos<sup>4</sup> se desarrollan en el contexto nacional y buscan identificar, analizar y configurar la forma como la literatura ha sido enseñada a partir de la lupa de un corpus específico.

El primer antecedente, *La literatura y la escuela: una mirada desde las guías de la Misión Alemana 1960-1970*, aporta al presente trabajo en cuanto logra configurar el movimiento de la literatura desde el campo de lo estético al ámbito educativo, aportando a la comprensión teórica que interesa a esta investigación con relación a configuración del objeto de estudio. Este trabajo se propuso contribuir a la construcción de un campo conceptual sobre la especificidad de la literatura y su estética en el ámbito escolar, y así indagar sobre qué pasó con esta al ser interceptada por la escuela y sus saberes en las décadas de los 60 y 70, elementos de gran relevancia para el presente trabajo investigativo.

---

<sup>4</sup> Tabla 2, *Trabajos investigativos como antecedentes analíticos*, da una descripción de los trabajos mencionados. Ver anexos.

De la misma manera, el segundo documento, *La literatura y su enseñanza: un análisis desde la revista Chanchito*, contribuye a este trabajo a partir del análisis de un corpus, cuya esencia es una revista literaria para niños de los 30's, Chanchito, en donde se logra vislumbrar los primeros acercamientos de la literatura para niños a la escuela en Colombia, lo cual coopera al análisis que aquí se realizará de la Revista Rin Rín. Ahora bien, la Tabla 3, que se encuentra en el apartado de anexos, relaciona algunos de los aspectos que cada uno de dichos trabajos investigativos tuvo en cuenta para realizar el análisis del corpus como su delimitación, elementos seleccionados y aspectos analizados.

## Capítulo 1: La Pregunta por la Literatura

*“Hay que amar el Arte por el Arte en sí mismo,  
de lo contrario, cualquier oficio vale más”*

*Gustave Flaubert*

La literatura es un campo complejo en el que diversos escritores y teóricos se han arriesgado a navegar para definirla, caracterizarla, otorgarle funciones específicas y aportar a su configuración; de tal manera que teóricos del lenguaje como Terry Eagleton, Barthes, Bourdieu, Bajtín, entre otros autores, han compartido sus perspectivas acerca de la literatura. De la misma manera, escritores reconocidos como Borges, Cortázar, Vargas Llosa y García Márquez también han divulgado su posición frente a la complejización de dicho campo. Aquí se abordarán algunas de las perspectivas más destacadas de teóricos y escritores latinoamericanos que se consideran relevantes para este ejercicio.

### **La Literatura: Perspectivas desde la Teoría Literaria**

Se iniciará con un breve recorrido por las perspectivas formalista, estructuralista y postestructuralista en relación a lo literario con el propósito de vislumbrar desde la teoría cómo se ha pensado el concepto de literatura y su relación con el lenguaje, la lengua, el texto, la cultura y otros términos que se relacionan dentro de este campo.

En primer lugar, los formalistas rusos<sup>5</sup> se propusieron otorgar estatus científico a la literatura, como sostiene Eagleton (1983):

---

<sup>5</sup> Los formalistas surgieron en Rusia en los años anteriores a la revolución bolchevique de 1917, y cosecharon laureles durante los años veinte, hasta que Stalin les impuso silencio. Fue un grupo militante y polémico de críticos que rechazaron las cuasi místicas doctrinas simbolistas que anteriormente habían influido en la crítica

Según ellos la crítica debía separar arte y misterio y ocuparse de la forma en que los textos literarios realmente funcionan. La literatura no era una seudoreligión, psicología o sociología sino una organización especial del lenguaje. Tenía leyes propias específicas, estructuras y recursos, que debían estudiarse en sí mismos en vez de ser reducidos a algo diferente. La obra literaria no era ni vehículo ideológico, ni reflejo de la realidad social ni encarnación de alguna verdad trascendental, era un hecho material cuyo funcionamiento puede analizarse como se examina el de una máquina. (p.13)

Así las cosas, según el formalismo, lo literario no debía definirse desde el contenido de una obra literaria ni desde los sentimientos o emociones que se considere que dicho contenido expresa y, por tanto, la crítica no debía ocuparse del análisis de dicho contenido, sino más bien debía analizarse desde los recursos literarios presentes en la obra, la estructura, la forma literaria, las técnicas narrativas, entre otros; de esta manera, aunque no negaran la relación entre el arte y la realidad social, afirmaban que dicho nexo no le correspondía a la crítica.

De otro lado, el estructuralismo<sup>6</sup> se centra en tres aspectos puntuales que resalta el crítico británico en su *Introducción a la teoría literaria*, a) posee un método analítico, el cual no evalúa el valor cultural del texto; b) no hace caso del valor nominal del texto; y c) su tema radica en sus propias relaciones internas; sin embargo, aludiendo a la estructura de la obra literaria y a los postulados centrales de Saussure sobre el sistema de signos, no solo frente a lo que determinan sino también a las relaciones que mantienen entre sí, considera que podría estudiarse la organización del contenido en cuanto responde a un sistema ideológico que correspondería a otro nivel de análisis estructural.

---

literaria, y que con espíritu científico práctico enfocaron la atención a la realidad material del texto literario (p. 13).

<sup>6</sup> El estructuralismo literario tuvo su mejor época en los años sesenta: consistía en un intento por aplicar a la literatura los métodos e intuiciones del fundador de la lingüística estructural moderna, Ferdinand de Saussure (p. 62).

No obstante, los alcances del estructuralismo no se reducen a una manera de acercarse al texto y otorgarle una mirada desde un análisis estructural, sino que, en palabras de Eagleton (1983), el estructuralismo logró “una despiadada *desmitificación* de la literatura”, así que “la palabrería inconexa y subjetiva fue flagelada por una crítica para la cual la obra literaria, igual que cualquier otro producto del lenguaje, es una *construcción* cuyos mecanismos pueden ser clasificados y analizados como los objetos de cualquier otra ciencia” (p. 69).

Enunciados que evidencian claramente que, a pesar de que el estructuralismo no es la prolongación del formalismo y que, notoriamente, poseen puntos de desencuentro, sí continuó con el objetivo de prevalecer el estatus científico de la literatura describiendo el lenguaje como sistema. Estos avances se manifestaron a través de propuestas interesantes en relación a otras disciplinas, como la semiótica con teorías como la del filósofo Pierce; el estudio de la poesía con el análisis de Yuri Lotman; y el estudio de la narrativa con exponentes como Greimas, Todorov, Genette y Barthes.

Para concluir este breve trayecto sobre el aporte de la crítica literaria a la configuración del concepto de literatura y a la definición de lo literario, se abordarán algunos rasgos de “el reino del posestructuralismo”<sup>7</sup> (Eagleton, 1983, p. 85); perspectiva que reúne el concepto de *deconstrucción* desde diversos autores como Derrida, Foucault, Lacan y Kristeva. Esta deconstrucción es considerada por Derrida como una “práctica política, como un esfuerzo por dismantelar la lógica mediante la cual se mantiene en vigor un sistema particular de pensamiento, detrás del cual se encuentra todo un sistema de

---

<sup>7</sup> El posestructuralismo fue producto de esa mezcla de euforia y desilusión, liberación y disipación, carnaval y catástrofe de 1968 (p. 89).

estructuras políticas y de instituciones sociales” (Eagleton, 1983, p. 178); es decir, que desde la perspectiva postestructuralista se estudian los conceptos como resultado de contextos históricos profundos. Es allí donde toma fuerza la crítica que el postestructuralismo hace del estructuralismo, ya que cuestiona la relevancia de las estructuras dentro de los textos y de las prácticas discursivas.

De esta manera, se evidencia que lo literario y su relación con el lenguaje ha realizado un viaje espinoso a través de la crítica literaria en donde, según Barthes (1973), la literatura es “pluralidad irreductible, como juego sin fin de significantes que nunca se pueden clavar en un solo centro, significado o esencia” (Eagleton, 1983, p. 168). Aquí, la postura de Barthes permitirá al lector comprender de forma más precisa una de las perspectivas que este ejercicio investigativo traerá a discusión sobre el concepto de literatura.

### **La Literatura: un Placer**

En primer lugar, se develarán ciertas nociones propuestas por Roland Barthes a la luz de la literatura, como el lenguaje, la lengua, el texto y la escritura; concepciones que, según Eagleton (1983), revelan una mirada arriesgada por parte del crítico francés en donde el lenguaje elabora movimientos libres dentro del texto que van en contra de un pensamiento sistémico “represivo” en lo literario que niega el carácter productivo del lenguaje, contrastando con movimientos racionalistas.

Aquí se aludirá específicamente a *El placer del texto* (1973) de Barthes, texto que permitirá analizar las apuestas del escritor francés sobre la estrecha relación entre leer y escribir, en la que el placer de la lectura es una propuesta anarquista frente al sistema de pensamiento estructuralista, del cual el crítico había sido simpatizante en la etapa temprana de su trabajo, pero de la que luego se fue apartando realizando un viraje interesante; un

trabajo en el que se devela como sujeto de experiencia. Entre las amplias e interesantes reflexiones de Barthes dentro de este texto y su lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France<sup>8</sup> se señalarán dos aspectos: la lengua y la literatura.

Inicialmente, se enunciará la perspectiva de *lengua* que presenta Barthes (1973): “Ningún objeto está en relación constante con el placer (Lacan a propósito de Sade). Sin embargo, para el escritor ese objeto existe: no es el lenguaje, es la lengua, la lengua materna” (p. 52), en donde sugiere una relación entre el placer y la lengua; sin embargo, luego confiere una mirada de resistencia frente al lenguaje, al que define como “el objeto en el que se inscribe el poder [...] una legislación” (p. 95); y a la lengua como “ejecución de todo lenguaje, no es ni reaccionaria ni progresista, es simplemente fascista, ya que el fascismo no consiste en impedir decir, sino en obligar a decir” (p. 96).

De esta manera, el lenguaje y la lengua están ligados al *poder*, el cual se infiltra, sin ser percibido, en esferas de la praxis como la escuela y “en los más finos mecanismos de intercambio social” (p. 94), pero de donde se desprende también el poder de la lengua y, por tanto, el potencial político de la literatura. El poder se convierte en un “parásito”, tanto político como ideológico, que jamás muere debido a su transociabilidad, al servilismo por parte de la lengua.

Es por lo anterior que Barthes menciona que, si la *libertad* es “no solo la capacidad de sustraer al poder, sino también y sobre todo a la de no someter a nadie, entonces no puede

---

<sup>8</sup> Por propuesta de Michel Foucault, Barthes es nombrado profesor del Collège de France, donde en enero de 1977 pronuncia su lección inaugural. Aquí es pertinente mencionar que los asistentes al Collège están motivados únicamente por su interés por el conocimiento, ya que no reciben notas o certificaciones por su asistencia. Ese lugar que el Collège representa, como lo menciona Barthes, en su Lección (1973), “una casa donde reinan la ciencia, el saber, el rigor y la invención disciplinada” (p. 91); “un lugar al que rigurosamente puede designarse como *fuera del poder*” (p. 92).

haber libertad sino fuera del lenguaje” (p. 96). Por consiguiente, el crítico francés presenta una única posibilidad ante esta situación sin salida, “hacer trampas con la lengua, hacerle trampas a la lengua” (p. 97); trampa en la que, en palabras de Barthes, se encuentra la voz de la lengua fuera del poder, en la revolución permanente del lenguaje, es decir, en lo que él llama: *literatura*. Así las cosas, aquí se devela el segundo aspecto que el autor aporta a este ejercicio investigativo. Para el autor francés (1973), la literatura:

No es un cuerpo o una serie de obras, ni siquiera un sector de comercio o de enseñanza, sino la grafía compleja de las marcas de una práctica, la práctica de escribir. Veo entonces en ella esencialmente al texto, es decir, al tejido de significantes que constituye la obra, puesto que el texto es el afloramiento mismo de la lengua (p. 98).

En ese orden de ideas, Barthes propone tres fuerzas de la libertad que se hallan en la literatura y que, por supuesto, es preciso traer a la presente discusión: *Mathesis*, *Mimesis* y *Semiosis*, términos griegos acuñados por el autor.

Para iniciar, se abordará la primera fuerza, la *Mathesis* «μαθησις», que significa erudición, ciencia, disciplina; en la propuesta de Barthes (1973):

La literatura toma a su cargo muchos saberes [...] hace girar los saberes, ella no fija ni fetichiza a ninguno, les otorga un lugar indirecto, y ese indirecto es precioso. [...] En la medida en que pone en escena el lenguaje -en lugar de, simplemente, utilizarlo-, engrana el saber en la rueda de la reflexividad infinita: a través de la escritura, el saber reflexiona sin cesar sobre el saber según un discurso que ya no es epistemológico sino dramático. [...] Las palabras ya no son concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, sino lanzadas como proyecciones, explosiones, vibraciones, maquinarias, sabores; la escritura convierte al saber en una fiesta (p. 98-99).

Esta descripción permite comprender que el punto que el autor francés resalta sobre esta primera fuerza es que la literatura es un discurso que incorpora diversos saberes, pero que la libertad se da en la fuerza reflexiva que tiene el lenguaje sobre sí mismo, un ejercicio inherente al trabajo de escribir.

En segundo lugar, Barthes (1973) ubica otra fuerza, la *Mimesis*, referente a “su fuerza de representación” (p. 101); en donde plantea dos caminos opuestos que no pueden coincidir; por un lado, lo real (pluridimensional) y por el otro, el lenguaje (unidimensional). De esta manera, el autor sostiene: “es precisamente a esta imposibilidad topológica a la que la literatura no quiere, nunca quiere someterse” (p. 101); y más adelante afirma que “a propósito del saber, la literatura es categóricamente realista en la medida que sólo tiene a lo real como objeto de deseo; y diría ahora [...] que también es obstinadamente irrealista: cree sensato el deseo de lo imposible” (p. 101).

La función utópica, para Barthes, es lo que representa esa dicotomía que enfrenta la literatura; por consiguiente, el escritor no tiene otra salida que desplazarse y abjurar (abandonar) ante la utilización y servilización del poder de lo que ha escrito: “allí la lengua intenta escapar a su propio poder” (p. 104); sin embargo, la fuerza radica en que “desplazarse puede significar entonces colocarse allí donde no se los espera” (p. 103). Así, se resume en la fuerza de remover lo imperativo de un lenguaje único.

Finalmente, la tercera fuerza, la *Semiosis*. Esta fuerza “reside en actuar los signos en vez de destruirlos” (p. 104); pues la literatura tiene un componente estético que invita a sacar provecho de estos elementos, no desde los objetos sino desde el discurso que producen en ese mismo eje de poder. La fuerza radica en abandonar la persistencia de las significaciones.

En tal sentido, en las tres fuerzas de libertad que se hallan en la literatura se vislumbra el poder político de la literatura, el cual se fundamenta en desviar, desde lo formal de la lengua, las reglas ya establecidas a través del ejercicio de la escritura, sustentado desde el quebrantamiento que logra la fuerza reflexiva del lenguaje.

## La Literatura y sus Reglas Particulares

Ahora bien, al identificar la perspectiva de literatura de Barthes y conocer las fuerzas de libertad que la literatura otorga a través del ejercicio de escritura en su apuesta, es momento de profundizar en las reglas propias del campo literario que propone Bourdieu (1995), en su texto *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario en 1992*<sup>9</sup>. Según la sinopsis que se hace del libro, este permite comprender, por fin, la tarea específica que el artista (y especialmente el escritor) debe llevar a cabo -en contra y gracias a esos determinantes sociales- para llegar a producirse como creador, es decir, sujeto de su propia creación, asunto que es de total interés para esta investigación.

En atención al objeto de estudio y a los objetivos del presente trabajo investigativo es preciso aludir a la gramática del campo literario que propone Bourdieu y, así, comprender su configuración y movilización hacia otros campos; por ello, a continuación, se presentarán brevemente los estados del campo teorizados por el sociólogo en este texto.

En primer lugar, Bourdieu se refiere a *la conquista de la autonomía* como el estado que surgió de la emergencia que vivieron los artistas y escritores, a mediados del siglo XIX, por parte de la *figura del burgués*, una figura que, según el sociólogo francés, se trataba de “nuevos ricos sin cultura dispuestos a hacer triunfar en toda la sociedad los poderes del dinero y su visión del mundo profundamente hostil a los asuntos del intelecto” (p. 80).

En dicho estado de emergencia, sostiene Bourdieu (1995), se ejercían imposiciones desde el campo del poder (burgueses) sobre el campo literario en el intercambio que se daban en los salones entre nuevos ricos y ciertos escritores; por ejemplo, la novela era

---

<sup>9</sup> Cabe anotar que *Las reglas del arte* es una especie de “biblia” para quienes estamos interesados en aprender y comprender el campo de la literatura a la luz de la formación profesional. Aunque en este trabajo investigativo solo se atenderá a una parte de la propuesta de Bourdieu se resalta aquí la relevancia del texto.

promovida por los gustos de los nuevos ricos, por el contrario, la poesía era objeto de una política hostil por relacionarse con las grandes batallas del Romanticismo. De esta manera, la subordinación estructural se impone de forma diferente según la posición dentro del campo, a través de dos mediaciones: el mercado, incluyendo la prensa, y los vínculos duraderos (afinidades).

No obstante, se rescata el punto de vista de Flaubert, es decir, el espacio social en el que se ofreció la posibilidad de situarse en los orígenes de un universo tan familiar que las reglas que lo gobiernan se escapan, debido a que logró, con su extraordinario trabajo literario con *Madame Bovary*, la ruptura de dicha subordinación. Además, Bourdieu manifiesta:

La oposición entre el arte y el dinero, que ha acabado imponiéndose como una de las estructuras fundamentales de la visión del mundo dominante a medida que el campo literario y artístico iba afirmando su autonomía,<sup>10</sup> impide a los agentes y también a los analistas [...] percatarse de que, como dice É. Zola, “el dinero ha emancipado al escritor, el dinero ha creado las letras modernas”. En términos muy parecidos a los que empleaba Baudelaire, Zola recuerda en efecto que el dinero es lo que ha liberado al escritor de la dependencia de los mecenas aristocráticos y de los poderes públicos y, en contra de los partidarios de una concepción romántica de la vocación artística, apela a una percepción realista de las posibilidades que el reino del dinero ofrece al escritor [...] (Bourdieu, 1995, p. 144).

Esta descripción de la liberación que Flaubert alcanzó en adición a lo que su obra creó con gran *disonancia*, es decir, con una evidente distancia irónica del escritor con lo que escribe, alcanza la conquista de esa anhelada autonomía. Como lo expresa Martínez (2008), “los agentes elaboran y reproducen un tipo de capital y de reglas de juego particulares [...]

---

<sup>10</sup> “Se ha podido demostrar, a propósito de la elección entre las diferentes grandes escuelas, que la oposición entre el arte y el dinero, entre la cultura y la economía, constituye uno de los esquemas de percepción más fundamentales de esta matriz de preferencias que es el *habitus* (ver P. Bourdieu, *La Noblesse d'Etat, Grandes écoles de corps*, París, Minuit, 1989, págs. 225 y siguientes)” (p. 143).

la consagración que vale al interior del campo es la de los otros escritores: es ella la que constituye la especificidad del campo literario” (p. 4).

Así se evidencia el valioso aporte de Flaubert y los escritores del “Arte por el Arte” al campo literario, según Martínez (2008), el reconocimiento a la maestría en ciertas competencias particulares, lo que da entrada al campo por parte de los pares “es lo que juega el rol de criterio clasificador, marcando así los límites de lo que será considerado en cada caso literatura [...]” (p. 4).

Seguido, Bourdieu plantea *la emergencia de una estructura dualista*, bajo la cual describe detalladamente, a través de diversos ejemplos alrededor del campo social francés del siglo XIX, como en todo el texto, las particularidades de los géneros dentro del campo literario y el artístico, respectivamente, su diferenciación y la unificación del campo, los intercambios entre los pintores y los escritores, la invención del intelectual, entre otros aspectos cruciales que permiten ir demarcando la estructura del campo de producción cultural en el campo del poder y en el espacio social.

A continuación, se presenta el esquema del campo de producción cultural en el campo del poder y el espacio social propuesto por Bourdieu (1995):

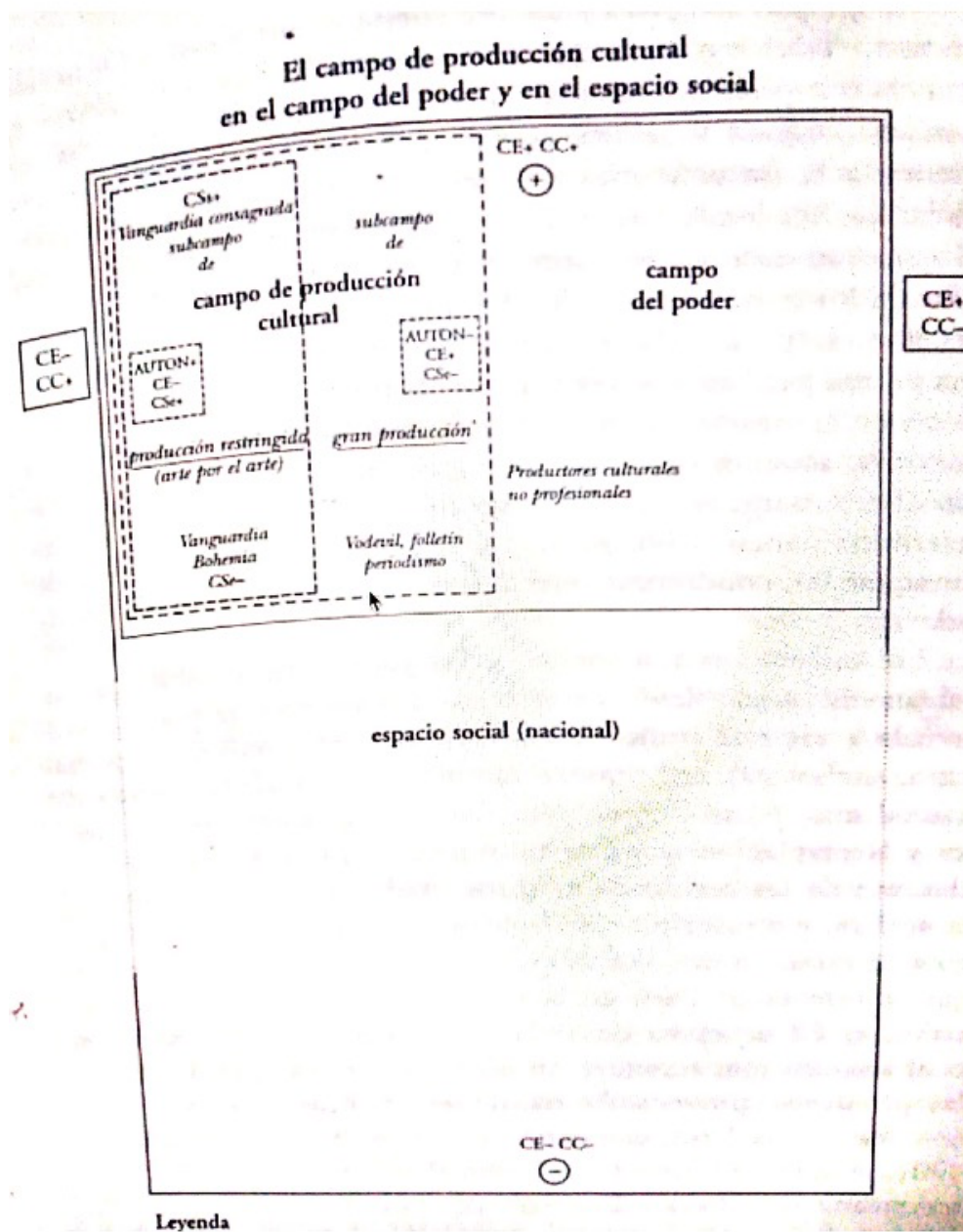


Figura 1. Las reglas del arte (Bourdieu, 1995, p. 189). El campo de producción cultural en el campo del poder y en el espacio social.

En el esquema se evidencia el espacio social (nacional) y el lugar que ocupa el campo del poder, y dentro de este último, el lugar del campo de producción cultural. Allí alude las tensiones entre el capital económico y el capital cultural, relación que permite observar que entre menor fuerza ejerce el capital económico, mayor fuerza gana el capital cultural. Además, en el subcampo de producción restringida (Arte por el Arte), mayor grado de autonomía, mayor capital simbólico específico y menor capital económico. Por el contrario, en el subcampo de gran producción, mayor capital económico, menor grado de autonomía y menor capital simbólico.

En consecuencia, el sociólogo francés plantea la cuestión entre el arte y el dinero, en donde señala que:

El campo literario unificado tiende a organizarse en función de dos principios de diferenciación independientes y jerarquizados: la oposición principal entre la producción pura, destinada a un mercado restringido a los productores, y la gran producción, orientada a la satisfacción de las expectativas del gran público, reproduce la ruptura fundadora con el orden económico, que está en la base del campo de producción restringida; se solapa con una oposición secundaria que se establece, en el interior mismo del subcampo de producción pura, entre la vanguardia y la vanguardia consagrada” (p. 186).

A esas dos oposiciones se añaden las diferencias de estilo y de propósito literarios que, a su vez, son diferencias sociales y de estilo de vida.

De otro lado, en cuanto a la forma, según Bourdieu (1995), “El movimiento del campo artístico y del campo literario hacia una mayor autonomía va acompañado de un proceso de diferenciación de los modos de expresión artística y de un descubrimiento progresivo de la forma más propiamente conveniente para cada arte” (p. 209).

De esta manera, especifica el caso: “los pintores abandonan lo literario, es decir, el “motivo”, la “anécdota”, [...] partiendo de que el cuadro debe obedecer sus leyes propias, específicamente pictóricas [...]; de igual modo, los escritores desechan todo lo pictórico y

lo pintoresco [...] en beneficio de lo literario (p. 209). Todo ello en aras de alcanzar una posibilidad y una necesidad de una producción cultural libre de cualquier imposición externa, con el fin de que se develara en su propio interior su esencia y sus propias necesidades.

Finalmente, el sociólogo francés alude al *mercado de los bienes simbólicos* para definir la economía de los bienes que se da al interior del campo artístico o literario, cuyo valor es simbólico y comercial, pero que permanecen de forma independiente; por tal razón, se establecen en dos lógicas: la subordinación total y la independencia absoluta. La primera se refiere a la economía del arte puro en donde prevalece la producción y sus exigencias específicas; la segunda hace alusión a la lógica de las industrias literarias y artísticas en donde se da prioridad al éxito inmediato.

Cabe resaltar que la propuesta de configuración del campo literario en Bourdieu a través de los tres estados del campo, aquí esbozados, es solo una parte de su propuesta que permite situar el presente ejercicio investigativo y su objeto de estudio: la literatura, como la apertura apropiada para dar una mirada al corpus: la Revista Rin Rín (1935-1939) y su análisis frente a la apuesta que hace por la circulación de la literatura.

### **Lo Literario como Género Discursivo**

Ahora bien, para complementar las perspectivas de Bourdieu y de Barthes sobre la especificidad de la literatura es preciso abordar a Mijaíl Bajtín, un lingüista ruso quien se enfoca en el análisis de los diferentes géneros discursivos y cómo estos afectan la comunicación.

Para el caso de esta investigación, se aludirá al capítulo *El problema de los géneros discursivos* de su libro “La estética de la creación verbal” (1979), en donde Bajtín comienza

estableciendo que “todo enunciado significativo pertenece necesariamente a un género discursivo” (p. 68). Para el autor ruso, los géneros discursivos son tipos de enunciados con características específicas que se utilizan en la comunicación cotidiana y que se relacionan con diferentes esferas de la actividad humana. Cada género discursivo tiene su propio estilo, tono y contenido, y su uso está determinado por el propósito que se quiere lograr con la comunicación.

Bajtín sostiene que los géneros discursivos no son simples categorías formales, sino que están influenciados por factores sociales, culturales e históricos. En este sentido, los géneros discursivos son formas de expresión de la vida social y, por tanto, su estudio es importante para entender la sociedad en su conjunto.

Según Bajtín (1979), “cada género discursivo es una forma relativamente estable y típica de enunciados que se han cristalizado históricamente para servir a determinadas esferas de la actividad humana social, a determinados géneros de vida y a determinadas situaciones comunicativas concretas” (p. 73).

Además, para el autor ruso, cada género discursivo tiene un centro que le da cohesión y lo diferencia de otros géneros discursivos. Este centro está compuesto por un conjunto de elementos que son característicos del género en cuestión y que lo identifican como tal.

Bajtín (1979) afirma:

Un género discursivo está constituido por un conjunto de rasgos lingüísticos (composición, estilo, tono, ritmo, etc.) que se entrelazan de manera específica con ciertas esferas de la actividad humana social, con ciertos géneros de vida y con ciertas situaciones comunicativas concretas. El centro del género discursivo es el conjunto de rasgos lingüísticos que asegura la unidad y la identidad del género, que le permite su utilización funcional en la comunicación (p. 74).

El autor también destaca que los géneros discursivos no son estáticos, sino que evolucionan y cambian con el tiempo. Según él, cada género discursivo tiene su propia

historia y su desarrollo está influenciado por factores sociales y culturales. Además, los géneros discursivos se relacionan entre sí y se influyen mutuamente, lo que hace que el estudio de los géneros discursivos sea un proceso dinámico y complejo.

De esta manera, Bajtín también destaca que los géneros discursivos son importantes porque reflejan las diferentes esferas de la actividad humana y la diversidad de las formas de vida en la sociedad. Así las cosas, cada género discursivo está asociado con una esfera específica de la actividad social y, por tanto, su estudio permite entender las prácticas y las normas culturales de esa esfera.

Por consiguiente, el autor enfatiza que los géneros discursivos tienen un valor estético intrínseco, ya que cada género tiene su propia forma y estilo de expresión que se relaciona con su propósito y función comunicativa. Así lo sostiene:

“Cada género discursivo tiene su propia forma estilística, que en su centro revela el estilo de una esfera determinada de la actividad humana social. Cada género discursivo posee su propio ritmo, sus propias entonaciones, sus propias tonalidades y sus propios valores estilísticos” (p. 76).

En este sentido, el estudio de los géneros discursivos no solo permite entender la sociedad y su cultura, sino que también permite apreciar la riqueza y la complejidad estética del lenguaje en sí mismo.

Por último, Bajtín sostiene que el conocimiento de los géneros discursivos es esencial para la producción de enunciados significativos y efectivos en la comunicación cotidiana. Según él, el uso adecuado de los géneros discursivos es fundamental para lograr una comunicación efectiva y para evitar malentendidos y errores en la interpretación de los enunciados. En palabras de Bajtín (1979):

“La orientación correcta en la elección del género discursivo es una parte esencial de la conciencia lingüística del hablante y un indicador de su habilidad comunicativa. El uso correcto de los géneros discursivos es una parte integral de la competencia comunicativa de cada hablante” (p. 80).

Ahora bien, la literatura puede ser considerada un género discursivo en tanto tiene características específicas que la distinguen de otros géneros, como su función estética, su propia forma estilística y su relación con la sociedad y la cultura. El estudio de la literatura como género discursivo podría permitir entender la riqueza y la complejidad estética del lenguaje en sí mismo y su relación con la sociedad y la cultura<sup>11</sup>. Así lo afirma el autor ruso: “La literatura es una manifestación del habla que tiene un valor estético y que, por tanto, busca producir un efecto estético en el receptor” (Bajtín, 1979, p. 10).

Adicionalmente, Bajtín sostiene que la literatura es “la más compleja y completa realización de los géneros discursivos, es decir, es la realización del habla más acorde con su esencia” (p. 29). Por consiguiente, se podría afirmar que cada género literario, a su vez, refleja en su estructura las relaciones sociales de la esfera que representa; ya sea poesía, novela o cuento tiene su propia estructura, estilo y características que lo hacen único y que reflejan su función comunicativa y su relación con la sociedad.

En el capítulo tres se pretende enmarcar la perspectiva de Bajtín en el corpus de investigación, ya que brinda elementos esenciales para su análisis y así definir la apuesta que la Revista Rin Rín hace por la circulación de la literatura.

### **Mirada de algunos Escritores Latinoamericanos sobre la Literatura**

Ahora bien, para cerrar esta primera parte del capítulo se otorga un espacio a la voz de destacados escritores latinoamericanos acerca de lo literario; se parte de las palabras de

---

<sup>11</sup> Plantear la transmisión de la cultura como problema e interrogar el currículo es asumir la ya célebre distinción saussureana entre lengua y habla, lo que implica, quizá, lo que constituye una de las características determinantes de nuestra época; además, es un desafío analítico a lo que entraña —para la pregunta sobre la condición humana— la posibilidad de su investigación.

Barthes (1973) en donde sostiene que “cada escritor construye su propio idioma, sus propias normas dentro de la literatura, escapando a ese poder y fascismo que la lengua es de por sí” (p. 99). Así, la forma individual de transgresión de personalidades maravillosas como Borges, Cortázar, Vargas Llosa y García Márquez permitirán dar cuenta de la mirada que tiene cada uno frente al asunto de la investigación: la literatura.

El rastreo de sus aportes al tema se realizó a partir de las declaraciones dadas en el respetado programa de televisión española, *A Fondo*, transmitido por la cadena RTVE entre 1976 y 1981, en donde el presentador y director, Joaquín Soler, entrevistaba a grandes personalidades de la literatura, el arte, la ciencia y otros campos de interés para el público.

Debido a la relevancia de la figura de Jorge Luis Borges<sup>12</sup> dentro del campo de la literatura, como lector, escritor y crítico, se iniciará con algunas de sus afirmaciones en la entrevista que Soler le realizó el 8 de septiembre del 1976.

Una de sus primeras declaraciones fue acerca de sus lecturas; allí dijo sobre los clásicos españoles: “es donde yo he bebido todo lo que sé, después he leído todo lo que cayó en mis manos”; y sobre el acto de leer, sostuvo: “es muy difícil para un ciego leer y sin embargo yo no he hecho más que leer toda mi vida”.

Otra afirmación interesante fue acerca de la tarea de las artes, en donde considera que esta: “es transformar, digamos, lo que se nos ocurre, continuamente transformar todo ello en símbolos, tomarlo en música, pero a lo largo puede perdurar en la memoria de los

---

<sup>12</sup> Jorge Luis Borges Acevedo (Buenos Aires, 24 de agosto de 1899 - Ginebra, Suiza, 14 de junio de 1986). Poeta, ensayista y escritor argentino. Durante los años treinta su fama crece en Argentina y publica diversas obras en colaboración con Bioy Casares, de entre las que cabe subrayar *Antología de la literatura fantástica*. Durante estos años su actividad literaria se amplía con la crítica literaria y la traducción de autores como Virginia Woolf, Henri Michaux o William Faulkner. Borges utiliza un singular estilo literario, basado en la interpretación de conceptos como los de tiempo, espacio, destino o realidad. La simbología que utiliza remite a los autores que más le influyen -William Shakespeare, Thomas De Quincey, Rudyard Kipling o Joseph Conrad-, además de la Biblia, la Cábala judía, las primigenias literaturas europeas, la literatura clásica y la filosofía. (Instituto Cervantes, 2022)

hombres. Es nuestro deber ese, tenemos que cumplir con él. Si no nos sentimos muy desdichados”. Y luego afirma sobre el caso específico del escritor o del artista que: “tiene el deber gozoso de transmutar todos esos símbolos, pueden ser colores, pueden ser formas, pueden ser sonidos; en el caso del poeta son sonidos y también son palabras [...] la tarea del poeta es continua [...] uno continuamente está recibiendo algo del mundo externo y todo eso tiene que ser transmutado”.

A propósito de las palabras del gran Borges, es preciso mencionar las afirmaciones de Barthes (1973) en su texto *El placer del texto*, en donde plasma el papel del escritor del que habla Borges:

Las fuerzas de libertad que se hallan en la literatura no dependen de la persona civil, del compromiso político del escritor -que después de todo no es más que un *señor* entre otros- ni incluso del contenido doctrinario de su obra, sino el trabajo de desplazamiento que ejerce sobre la lengua [...] Lo que aquí trato de señalar es una responsabilidad de la forma (p. 98).

Este desplazamiento a través de la forma es resaltado en la obra de Borges en las palabras de Ledesma (2020), profesor de la Universidad Nacional del Sur en Argentina:

El potencial de Borges no está en las temáticas que aborda sino en la forma en que lo hace a través de la lengua, el uso político que le da a la lengua, hablando desde el formalismo. La lengua rígida es desplazada por el uso que la literatura le da a la lengua, ejemplo: el corte asintáctico del verso libre. No hace uso de la lengua como un instrumento solamente sino que la usó como un poder político debido a que la utiliza como una rueda de saberes. En la literatura se usa la lengua (fascista) y el habla (uso real, individual, deconstruirlo si el escritor así lo quiere y propone) como se quiere. Ese es el poder de la literatura.

Desde la voz de Borges y, por supuesto, de Barthes, cuya voz ha sido escuchada en este ejercicio investigativo, se evidencia el poder de la literatura, el de hacerle “trampas a la lengua”, de transmutar o de transformar a través de la escritura.

Ahora bien, la mirada de otro escritor argentino como Julio Cortázar<sup>13</sup> es bastante interesante para la presente discusión, aquí se aludirá a la entrevista con Joaquín Soler del 20 de marzo de 1977, pero también a su texto *Clases de Literatura* (1980), específicamente a la primera clase en donde presenta las tres etapas que había pasado como escritor, la forma en que se fue moviendo dentro de la actividad literaria a lo largo de 30 años: la estética, la metafísica y la histórica.

Antes de describir cada una de estas etapas, Cortázar define la literatura como *vida*, ya que para él son lo mismo. En cuanto a las tres etapas, estas permiten ver la evolución de Cortázar como ser humano, como escritor, como argentino y como latinoamericano.

En la etapa estética, sus primeros años tanto de lector como de escritor, es donde inicia su producción literaria, junto con un grupo de amigos porteños, “profundamente estetizantes, concentrados en la literatura por sus valores estético y poético, y por sus resonancias espirituales de todo tipo” (p. 7). Y más adelante afirma:

Era un planteo estético, una solución estética; la actividad literaria valía para nosotros por la literatura misma, por sus productos y de ninguna manera como uno de los muchos elementos que constituyen el contorno, como hubiera dicho Ortega y Gasset “la circunstancia”, en que se mueve un ser humano, sea o no escritor” (p. 8)

No obstante, esta visión centrada en el mundo estético y estetizante, como el escritor argentino lo define, en donde admiraba profundamente la obra de Borges, no fue un obstáculo para que fuera develando en su interior que la literatura no estaba únicamente en

---

<sup>13</sup> Julio Cortázar. (Bruselas –Bélgica–, 26 de agosto de 1914 - París –Francia–, 12 de febrero de 1984). Escritor, profesor y guionista. Se identifica con el Surrealismo a través del estudio de autores franceses. Sus obras se reconocen por su alto nivel intelectual y por su forma de tratar los sentimientos y las emociones. Fue un gran seguidor de Jorge Luis Borges. En 1951 comienza su exilio. Dedicó su vida a viajar, pero reside principalmente en París. Las traducciones que realiza de Edgar Allan Poe (entre otros) influyen en su obra, como por ejemplo en su colección de relatos *Bestiario* (1951). A pesar de haber realizado distintas publicaciones durante todos estos años, no se hace famoso hasta la publicación de *Rayuela* (1963), su obra maestra que refunda el género. (Instituto Cervantes, 2015)

las lecturas o en las bibliotecas, sino también en el escenario de su ciudad, en el lenguaje popular.

En la segunda etapa, la Metafísica, Cortázar sostiene que no lo hace desde una perspectiva filosófica sino como una etapa de *autoindagación*, en la cual dos de sus novelas, *Los Premios* (1960) y *Rayuela* (1963), le permitieron cuestionarse si podía pasar del género de cuento a la novela, como un ejercicio de estilo. Considera que aprobó dicho reto, aludiendo las siguientes palabras:

[...] Ejercité esa nueva sed que se había posesionado de mí, esa sed de no quedarme solamente en la psicología exterior de la gente y de los personajes de los libros sino ir a una indagación más profunda del hombre como ser humano, como ente, como destino (p. 11).

Esta etapa de Cortázar lo llevó a tener el gran reconocimiento que aún conserva como escritor, pero también lo llevó a moverse a otra etapa en la que rompería, lo que él llamó el *individualismo* y el *egoísmo*: la etapa histórica.

En su última etapa, ya que sostiene que es en la que se ubicaba al momento de la clase en Berkeley, inicia una nueva visión dirigida hacia la sociedad entera, en donde la guerra en Argelia y una visita a Cuba lo llevaron a lo que Cortázar define como *una brusca revelación*:

[...] sentí que no era solo argentino: era latinoamericano, y ese fenómeno de tentativa de liberación y de conquista de una soberanía a la que acababa de asistir era el catalizador, lo que me había revelado y demostrado que no solamente yo era un latinoamericano que estaba viviendo eso de cerca sino que además me mostraba una obligación, un deber. Me di cuenta de que ser un escritor latinoamericano significaba fundamentalmente que había que ser un latinoamericano escritor: había que invertir los términos y la condición de latinoamericano, con todo lo que comportaba de responsabilidad y deber, había que ponerla también en el trabajo literario (p. 13).

Las afirmaciones de Cortázar permiten evidenciar la transición de un escritor que pasa de vivenciar la literatura como culto, luego como autoindagación y finalmente como una

forma de participación ante el contexto histórico; sin embargo, todas estas etapas parecen igualmente valiosas o significativas en el camino de un escritor, pero sobre todo de otros escritores latinoamericanos, cuya visión se analiza en este apartado de la investigación.

De esta manera, Cortázar cierra la primera clase: “Si algo puede hacer un escritor a través de su compromiso ideológico o político es llevar a sus lectores una literatura que valga como literatura y que al mismo tiempo contenga [...] un mensaje que no sea exclusivamente literario” (p. 15).

Para terminar con algunas de las percepciones de Cortázar sobre la literatura, se rescatarán aquí ciertas afirmaciones interesantes que el escritor argentino realizó en su entrevista con el periodista Joaquín Soler en 1977.

Con respecto a sus primeros escritos, el autor alude que no estaba dispuesto a publicar cuentos que tuvieran fallas de estilo; sin embargo, su carrera se caracterizó por cierta rebeldía y por subvertir ese lenguaje a través de un esteticismo particular, usando una forma coloquial del lenguaje, más directa, desmitificadora. Para Cortázar, “el estilo no es un nivel de escritura”, más bien se trata de que cada escritor conquiste su propio estilo. A través de la entrevista, el escritor argentino expresa que su estilo siempre fue moverse con naturalidad en el territorio de lo fantástico, pero con una concepción más cercana de la realidad que el común de la gente.

Adicionalmente, a través de diversas preguntas que le hace Soler se van develando marcas estilísticas con las que Cortázar *desplaza* a la lengua: el desdoblamiento del tiempo y del espacio presentes en *El perseguidor*, el principio de la incertidumbre en *Rayuela*, el humor negro en *Instrucciones para subir una escalera* o *Las buenas inversiones*, entre otros, lo lúdico en *Cronopios*, el erotismo en *El libro de Emmanuel*, entre otras

características que permiten conocer no solo la obra de Cortázar, sino la forma en que su literatura le ha permitido “hacerle trampas a la lengua” y descifrar su propio estilo.

Ahora bien, a continuación, se presentará la perspectiva de Mario Vargas Llosa<sup>14</sup>, quien relaciona su actividad literaria desde la experiencia de otras actividades como el teatro, el periodismo, y en general, la cultura.

El escritor peruano señala que el periodismo fue una fuente de materiales para escribir sus libros, sin embargo, también sostiene que esa relación entre el periodismo y literatura es bastante peligrosa, ya que “el periodismo trabaja en función de la actualidad, crea ciertos hábitos del lenguaje, cierta facilidad del lenguaje que pueden resultar peligrosos para un escritor”.

Adicionalmente, Vargas Llosa afirma que para el escritor el lenguaje es una búsqueda, a diferencia del periodista que se convierte en algo funcional; así, si el escritor utiliza el lenguaje de la manera en que un periodista lo hace puede resultar en un empobrecimiento del lenguaje. A partir de allí, Vargas Llosa manifiesta que, a diferencia de otros escritores, para él la novela no es una exploración del lenguaje, sino tiene un sentido más tradicional, en tanto la forma, el estilo y la técnica están subordinados a la historia, por lo que a través del lenguaje busca otorgarle la mayor verisimilitud posible.

De otro lado, al referirse al oficio del escritor, el autor peruano señala que es una vocación maravillosa debido a la exaltación que se siente al momento de escribir, además

---

<sup>14</sup> Jorge Mario Pedro Vargas Llosa. (Arequipa, Perú, 28 de marzo de 1936). Escritor, político y periodista peruano. Premio Nobel de Literatura 2010. Estudia Letras y Derecho en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y empieza a colaborar profesionalmente en periódicos y revistas, siendo editor de los Cuadernos de Composición y la revista Literatura. En 1975 inicia una serie de trabajos cinematográficos, y en marzo de ese año es elegido Miembro de Número en la Real Academia Peruana de la Lengua. En 1976 es elegido presidente del PEN Club Internacional, cargo que ocupa hasta 1979. En 1994 es nombrado miembro de la Real Academia Española y ese mismo año gana el Premio Miguel de Cervantes; posteriormente es reconocido doctor honoris causa en numerosas universidades. Su obra ha sido traducida a más de 30 idiomas. En 2010 recibe el Premio Nobel de Literatura.

del efecto que tiene sobre el escritor, envolviéndolo de tal manera que vive para escribir, “su vida se ve subordinada a la literatura, todo lo que hace, lo que no hace, lo que sueña es exclusivamente un material literario”.

De esta manera, prosigue a definir la literatura desde su perspectiva; “la literatura es de las mejores defensas que tiene el hombre contra su sufrimiento, contra las frustraciones [...], la literatura es un extraordinario consuelo, un arma contra todo eso”. No obstante, agrega que la literatura es una vocación que exige un inmenso sacrificio, una gran concentración, por lo que la literatura trae más sinsabores que satisfacciones.

Para finalizar con la mirada de autores latinoamericanos sobre la literatura, se dará espacio para conocer la perspectiva que Gabriel García Márquez compartió en diversas entrevistas.

Inicialmente se partirá de algunos comentarios realizados por Gabriel Tripodi y Cristina Mucci, periodistas argentinos, acerca del libro *Dos Soledades, un diálogo sobre la novela en América Latina*, de Alfaguara, edición renovada de *Diálogo sobre la novela en América Latina* que la Universidad Nacional de Ingeniería de Lima publicó luego de un encuentro de dos días en 1967, en donde Mario Vargas Llosa entrevista a Gabriel García Márquez. La última edición de Alfaguara fue ampliada con recuerdos de algunos críticos y escritores que estuvieron presentes en dicha entrevista y cuenta con un prólogo del escritor colombiano Juan Gabriel Vásquez.

Según Tripodi, la conversación se da en el momento en que ambos autores estaban en el inicio del boom latinoamericano, antes de que García Márquez o el realismo mágico se diera a conocer de la forma en que se dio en *Cien años de Soledad* y antes de que los dos autores se distanciaran, luego del encarcelamiento del escritor cubano Heberto Padilla y de las ideologías de cada uno.

El diálogo se da en torno al oficio de novelista y la función que la literatura debería tener. García Márquez defendió allí la idea de una literatura subversiva en lugar de una literatura que exaltara los valores predeterminados o que perpetuara modos de ser impuestos social y culturalmente, defendía la idea de una literatura que pudiera ensayar otros mundos posibles, otras formas de sociedad que pudiera mejorar la vida de la gente.

No obstante, al interior de la edición de Alfaguara se despliegan interesantes comentarios donde se evidencian visiones diversas y contradictorias de lo que surgió en dicho diálogo entre dos de los personajes más sobresalientes de la literatura latinoamericana, no solo por sus logros literarios, sino por su carismática amistad al inicio y luego su evidente y, hasta dramático distanciamiento.

Para Juan Gabriel Vásquez, autor del prólogo de la edición de Alfaguara, este encuentro lo analiza de la siguiente manera:

Por un lado, la generosidad intelectual de Vargas Llosa, dispuesto a tomar el papel de entrevistador y cederle el protagonismo a García Márquez aunque en su maleta esté, todavía caliente, el premio Rómulo Gallegos, y, por otro lado, la timidez de García Márquez, que se manifiesta en la forma inveterada de *boutades*, epigramas cortantes y exageraciones sin propósito aparente.

Sin embargo, Claudio Zeiger, periodista argentino, no coincidió con esta apreciación, ya que considera que:

Al leer *Dos soledades* no se puede estar menos de acuerdo con esta apreciación de Vásquez. Sencillamente no es cierto que en la larga entrevista/conversación, Vargas Llosa sea todo el tiempo el lúcido intelectual que tiene todo el panorama de la literatura mundial en la cabeza, y García Márquez el provinciano y buen salvaje que pegó un hit por pura casualidad o destreza para fabular, pero sin una mínima capacidad de reflexionar acerca del rol del escritor. Como quien dice: sin saber dónde está parado. O que se hace el que no sabe, lo que tampoco se desprende de la conversación. Tampoco hay que confundir dificultad para enfrentar al público con una intrínseca timidez [...] Sí es obvio que ya se delinear perfiles y estrategias diferentes. Vargas Llosa tiene una evidente pasión cerebral por la literatura (esa que lo llevaría a escribir su manifiesto flaubertiano *La orgía perpetua*, formidable mezcla de objetividad crítica y subjetividad desbocada) y García Márquez deja bien en claro que él no va a convertirse en un exégeta crítico de sus propios libros

aunque sabe claramente que el estudio y manejo de los procedimientos formales lo han conducido a la cima.

A lo que agrega para cerrar su comentario:

En forma de intuición, los dos coinciden en que el auge de la literatura latinoamericana que ellos mismos están protagonizando puede tener múltiples respuestas, sociológicas o políticas o, inclusive estéticas, pero como señala Gabo, “*me imagino que lo que está sucediendo es que nosotros hemos dado en el clavo*”.

De otro lado, aunque Joaquín Soler no realizó una entrevista a Gabriel García Márquez en su programa *A fondo*, como se señaló con autores aquí referenciados como Borges, Cortázar y Vargas Llosa; sin embargo, aquí se rescata una entrevista en el canal Film & Arts donde relata acerca de su participación en la literatura y el cine. Aquí algunos apartados interesantes sobre la perspectiva de literatura que *Gabo* compartió en dicha charla.

Una de las primeras afirmaciones interesantes que hace el escritor colombiano es cuando sostiene que el Boom Latinoamericano se dio realmente cuando en América Latina se empezó a leer a los autores latinoamericanos, además de conquistar también al público extranjero; asunto que García Márquez considera que puede darse para el cine latinoamericano.

De otro lado, durante la entrevista hace una comparación entre lo que significa escribir en literatura y escribir para cine o televisión. Ante esta diferenciación señala que inicialmente él consideraba que el cine (la imagen) tenía mayores posibilidades de expresión que la literatura; sin embargo, García Márquez sostiene que, en la novela, específicamente, logra darle al lector un margen de creación, pero que esto no sucede con el cine, ya que la imagen es impositiva y en la literatura es donde el lector tiene la posibilidad de llenar un marco que queda para el lector.

Finalmente, Gabo afirma que la literatura, el cine, la música y la telenovela son diversos géneros que cumplen la misma finalidad: “alcanzar a la gente”.

Luego de este interesante recorrido por la mirada de algunos escritores latinoamericanos destacados, quienes coinciden en que la literatura es inherente a la vida y que ha sido el camino para un autodescubrimiento como seres humanos pero también como artistas, debido a que les ha permitido encontrar un esteticismo particular, es preciso acotar a la *neurosis*, de Bataille, que relaciona Barthes (1973) en *El placer del texto*: “Todo escritor dirá entonces: loco no puedo, sano no querría, solo soy siendo neurótico” (p. 14).

De esta manera se pone un juego sobre la mesa en el que el escritor abre un espacio para que el lector tenga esa posibilidad de dialogar con el texto en una *imprevisión del goce*; es decir, no está previamente determinado que el goce con el que se escribe un texto asegure el placer del lector, razón por la cual se genera dicha imprevisión. Por tanto, Barthes (1973) afirma:

El texto que usted escribe debe probarme que me desea. Esa prueba existe: es la escritura. La escritura es esto: la ciencia de los goces del lenguaje, su kamasutra (de esta ciencia no hay más que un tratado: la escritura misma) (p. 14).

La *neurosis* puede ser ese estado anhelado del escritor logra “hacerle trampas” a la lengua e hila ese tejido de significantes a través de la cual propone el juego del placer y del goce al lector.

## **La Literatura: La Pregunta por su Enseñanza**

La pregunta por la enseñanza de la literatura es un asunto que surge en el presente ejercicio investigativo al ir definiendo que, según Bourdieu, la literatura tiene su génesis, su gramática y sus propias reglas en el campo literario; de esta manera, el reconocimiento de las disputas que se dan al interior de este campo y, por supuesto, las que se generan al movilizarse a una esfera de la praxis como lo es la escuela, es aquello que interesa en esta investigación.

Para discutir acerca de la literatura y su enseñanza se abordarán algunos documentos con diversas posturas frente al tema; entre estos, las recomendaciones de la UNESCO sobre la formación integral y la enseñanza de la lengua y la literatura; y los Lineamientos curriculares en Colombia como la propuesta del Ministerio de Educación Nacional sobre la enseñanza de la literatura, además de algunas reflexiones que el profesor e investigador Fabio Jurado ha aportado a este documento.

## **La UNESCO: su Postura frente a la Enseñanza de la Literatura**

En primer lugar, la UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su Documento técnico del Programa de aceleración del ODS 4 para Bogotá (2021), sostiene que la formación integral hacia una educación que incluyera lo intelectual, lo físico, lo ético y lo artístico se dio en el siglo V a.C. a través de los sofistas, Sócrates y Platón, en el momento en que se generó una crisis de la cultura y las tradiciones griegas aristocráticas y militares y donde se dio origen a una nueva perspectiva de la educación. Así lo expresa el documento:

Fueron los sofistas, Sócrates y Platón quienes propusieron nuevos modos para la educación y brindaron principios básicos, algunos de sorprendente actualidad. Sin

dudas, esencialmente privilegio de una élite, ella pasó a comprender la lectura, la escritura y el cálculo, la música, la educación física y la educación especulativa y moral. A cargo del *grammatistes* o maestro de letras, el *kitharistes* o maestro de música y el *paidotribes* o maestro de educación física, estos primeros profesores ofrecían sus servicios a sus alumnos que llegaban acompañados por un cuidador, generalmente un esclavo de confianza de la familia, *paidagogos*, y que en cierto modo eran sus clientes ya que cobraban a los padres por la formación brindada a sus hijos en sus casas, escuelas, centros o espacios educativos que establecían por su cuenta (p. 12).

En el documento se afirma que lo literario se abrió camino en la enseñanza desde el siglo V al vincularse con la poesía y la música, especialmente con la enseñanza de la lira y la cítara. De esta manera el arte inició una especie de lucha para ganarse un espacio en la escuela y en la formación integral del ser humano. Algunas perspectivas y pedagogías, por encima de otras, buscaron que el arte tuviera mayor fuerza en la enseñanza al interior de las escuelas. La literatura, entre las expresiones del arte, tarda en ocupar un lugar en el ámbito educativo debido a que la enseñanza de la lengua ganó terreno antes.

Hubo apuestas filosóficas sólidas como las de Rousseau, con la idea de centrar la educación en el niño, o de Pestalozzi, quien creía firmemente en la formación estética para todos a través de la Escuela Nueva, buscando nuevas prácticas educativas que consideraran renovar esas tareas tradicionales dentro del aula. También sobresalieron apuestas como la John Dewey con la Escuela Activa y su visión de las escuelas como un laboratorio en donde circulaban saberes de todo tipo rompiendo con el plan de estudios tradicional y priorizando la actividad y la experiencia dentro del aula.

No obstante, la enseñanza de la lengua tomó un rumbo memorístico y netamente gramatical en la llamada *pedagogía tradicional*, en donde primaba leer, escribir, aprender aritmética desde las cuatro operaciones básicas, los exámenes y el castigo. Durante el inicio del siglo XX la tendencia predominante era la gramática, el objeto de estudio era la lengua:

En este enfoque jerárquico y cerrado se estudiaban de manera no integrada los elementos de la lengua (pronunciación, gramática, vocabulario, morfología y rasgos estructurales del discurso). Se consideraba al docente como quien entrega los conocimientos a través de reglas y modelos, y al estudiante como depositario de este saber (UNESCO, 2016, p. 11)

Esta enseñanza tradicional de la lengua estaba dejando de lado la perspectiva comunicativa de la lengua, “no se estaría enseñando la lengua sino solamente el sistema de la lengua, que es inerte” (p.12); de esta manera, se abre paso el enfoque sociocultural, concibiendo el lenguaje como social. Y en la escuela, la lectura se constituye uno de los ejes fundamentales del currículo y en un aprendizaje crucial para la escolarización y el crecimiento intelectual del estudiante.

En el documento de la UNESCO, *Tercer estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE: análisis curricular, publicado en el 2013*, se señala que en Colombia:

Apoyados en los aportes de la semiótica, la lingüística del texto, la pragmática y los trabajos sobre cognición, la concepción de lenguaje que se presenta en los Lineamientos Curriculares (Ministerio de Educación Nacional, 1998) tiene una orientación que desplaza la comunicación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar. Se ha considerado pertinente, entonces, hablar de significación, como una orientación relevante y como una ampliación de la noción de enfoque semántico-comunicativo, ya que en los procesos de constitución de los sujetos resulta central la construcción de la significación y no solo de la comunicación (UNESCO, 2016, p. 69).

Allí se describe la perspectiva del discurso oficial en Colombia, Lineamientos Curriculares (1998) y Estándares Básicos en Competencia (2006), destacando un enfoque desde los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación.

Finalmente, la UNESCO ha presentado la literatura como un componente necesario para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes y el fomento de la diversidad cultural, afirmando su compromiso a través de principios como el fomento a la lectura y el acceso a la literatura para el desarrollo de las habilidades literarias. Estos principios se han ratificado

en documentos y declaraciones oficiales de la UNESCO, como la Declaración de Incheon (2015) sobre la Educación 2030.

“La educación debe cultivar las capacidades humanas esenciales que permiten a las personas llevar una vida plena y contribuir a la sociedad, mediante el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes. [...] La educación deberá velar por el desarrollo de las capacidades literarias y comunicativas, el aprecio por el arte y la música, y la adquisición de aptitudes para la solución de problemas y la toma de decisiones” (Declaración de Incheon sobre la Educación 2030).

Entre dichas capacidades literarias promueve la inclusión y valoración de la diversidad cultural y lingüística en la enseñanza de la literatura. Se invita a fomentar la lectura y el estudio de obras literarias de diferentes culturas, géneros y épocas, reconociendo la importancia de la pluralidad de voces y perspectivas; además de buscar el desarrollo de habilidades críticas y analíticas en los estudiantes.

### **El Ministerio de Educación Nacional de Colombia: su Propuesta de Enseñanza de la Literatura**

Los Lineamientos curriculares en Lengua Castellana plantean, entre otros elementos, el enfoque disciplinar, pedagógico y evaluativo que los maestros y escuelas deberían tener en cuenta para la enseñanza de la lengua. Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia:

En el proceso de desarrollo de la Constitución Política y de la Ley General de Educación, surgen interrogantes sobre el sentido y la función de la pedagogía en el siglo XXI, sobre las potencialidades que es posible desarrollar en las personas, en los grupos, en las etnias y en las diversas poblaciones. Ligadas a las anteriores surgen las preguntas sobre qué enseñar y qué aprender en la escuela. Y todos esos cuestionamientos hacen que las reflexiones converjan a los temas de currículo, plan de estudios, evaluación y promoción de los estudiantes [...] Los lineamientos buscan fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales (MEN, 1998, p. 3.)

En los Lineamientos se ha considerado hablar de significación como una orientación central y como ampliación del enfoque comunicativo. Leer se percibe como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos y gustos, y un texto como el soporte de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector.

Estos elementos se inscriben en un contexto, es decir, una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado.

Fabio Jurado Valencia<sup>15</sup> expone sus ideas en los Lineamientos con relación a la literatura y la educación desde tres tipos de reflexión:

1) Qué han dicho los escritores, en tanto sujetos que trabajan con el lenguaje, sobre la educación; 2) qué relación se establece entre la literatura, entendida como orientación discursiva hacia el significante artístico, y la educación, y 3) cómo se configura en un determinado texto poético-literario el tópico de la educación (MEN, 1998, p. 5)

Para este ejercicio investigativo se aludirá solamente al segundo punto, en donde Jurado presenta una serie de competencias significativas, refiriéndose a una serie de actuaciones o desempeños comunicativos particulares en el campo de la educación formal. Aquí se señalará lo que el profesor denomina *competencia literaria*, “entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario urgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas” (MEN, 1998, p. 28). Finaliza expresando que “el docente

---

<sup>15</sup> Profesor del Departamento de Literatura y del Instituto de Investigación en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia, del cual también fue coordinador. Autor de los libros: Investigación, escritura y educación: El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela. Coordinador y coautor de los libros: Jugemos a interpretar, Interacción y competencia comunicativa; La escuela en la tradición oral; Culturas y escolaridad; La formación docente en América latina; Competencias y proyecto pedagógico; Trazas y miradas; entre otros. En [https://die.udistrital.edu.co/comunidad/fabio\\_jurado\\_valencia](https://die.udistrital.edu.co/comunidad/fabio_jurado_valencia).

que comprende la complejidad de los procesos de comunicación y significación estará en condiciones de asignarle sentido a las acciones pedagógicas cotidianas” (p. 28).

No obstante, en el apartado sobre un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje se detiene a reflexionar sobre el papel de la literatura dentro de toda esta propuesta curricular desde el discurso oficial. Aquí, Jurado (MEN, 1998) resalta tres paradigmas sobre el estudio de la literatura, que vale la pena señalar: 1) Desde la estética, la literatura como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético; 2) Desde la historiografía y la sociología, la literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras; y 3) Desde la semiótica, la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes.

El Profesor Jurado señala de forma resumida que en el trabajo de aula se recurre frecuentemente a lo estético a través de la “recreación del texto” con actividades didácticas; desde la historiografía se relacionan actividades con los libros de texto en donde se hace una periodización lineal de la literatura, abordando movimientos literarios, contextos históricos y una lista de autores destacados de dichos periodos, en donde no se leen las obras literarias de forma exhaustiva; y finalmente desde la dimensión semiótica, abusando algunas veces de términos y esquemas que clasifican las unidades textuales pero no como un acercamiento a la lectura y al análisis literario por parte de los estudiantes.

Por consiguiente, ante esta breve crítica, Jurado hace una propuesta para que el maestro integre las tres dimensiones señaladas, no desde el cómo dar cuenta del canon literario, sino desde el desarrollo de las competencias, sin que lo relevante sean los contenidos en sí mismos, pero sí el efecto de ciertos contenidos en el desempeño vital de los estudiantes, en su identidad con la lectura, la escritura y la apropiación de los saberes. La propuesta,

recalca el profesor Fabio, no radica en la cantidad de libros que se leen o las obras que deben leerse en cada ciclo escolar o grado, sino qué hacer con los textos en el aula.

La propuesta que se hace en los Lineamientos curriculares en Lengua Castellana (MEN, 1998) está basada en el diálogo entre los textos o de la intertextualidad. Para ello, Jurado realiza un esbozo del concepto desde autores como Bajtín, Kristeva, Eco y Todorov, destacando la posibilidad que la intertextualidad es la garantía para promover el estudio de la literatura a partir de las hipótesis interpretativas generadas por la lectura, y desde allí, activar el aprendizaje de diversos saberes que circulan en el ámbito académico. Así, lo que se espera de los estudiantes al final del proceso no se da en las obras literarias de distintas épocas y de distintas tendencias que han leído, pero sí la relación que han podido establecer con el discurso de la historia, de la filosofía, de la psicología y de las ciencias.

Para concluir, Jurado afirma que el “estudio de la literatura no como acumulación de información general: períodos, movimientos, datos biográficos, etcétera, sino como experiencia de lectura y de desarrollo de la argumentación crítica” (p. 56), es la propuesta para los maestros de lenguaje en Colombia. Además, añade que “las teorías sobre el lenguaje (historia de la lengua, lingüística estructural, psico-lingüística, sociolingüística, texto-lingüística, análisis del discurso) y las teorías literarias (estética literaria, sociología de la literatura, semiótica, retórica, versología, hermenéutica) constituyen las dos dimensiones de la formación de los docentes en esta área” (p. 56). Y finaliza reiterando que “es sobre la base del dominio conceptual y teórico de estas dos dimensiones que el docente ha de optar por la selección de las categorías más pertinentes y por las estrategias pedagógicas más adecuadas para su recontextualización” (p. 56).

## Capítulo 2: La Revista Rin Rín: una Propuesta Cultural para los Niños

### Colombianos

#### La Revista Rin Rín

La Revista Rin Rín fue una publicación del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que circuló desde septiembre de 1935 hasta diciembre de 1939, a través de doce (12) números, los cuales se divulgaron, inicialmente, cada mes durante el primer semestre del año 1935 y luego con menos frecuencia durante los siguientes tres años. Según Herrera (1993), la Revista estaba “destinada a suplir la ausencia de materiales nacionales para la educación primaria [...] llegó a tener en 1937, 32.000 ejemplares, los cuales fueron distribuidos gratuitamente en 10.000 escuelas” (p. 5).

La Revista Rin Rín buscaba promulgar los ideales del gobierno del Presidente Alfonso López Pumarejo, quien ejerció su primer mandato en Colombia entre los años 1934 y 1938. Un gobierno de corte liberal que abanderó una propuesta política denominada *Revolución en Marcha*, en donde la educación sería uno de los frentes que promulgaría el amor por la patria a través de su consigna “Colombia para los colombianos”.

Es preciso presentar la Revista Rin Rín desde diversos aspectos; inicialmente realizará una descripción del contexto político colombiano del período de gobierno de Pumarejo a partir de algunos documentos oficiales erigidos por su gabinete.

El contexto histórico y político de Colombia es esencial para analizar el surgimiento de la Revista Rin Rín, ya que refleja la apuesta de un gobierno liberal por construir una nueva ciudadanía, postura que difería del gobierno conservador antecesor. De esta manera, López

Pumarejo se posesiona el 7 de agosto de 1934 en su primer periodo de gobierno, bajo las consignas que describe el archivo de la Presidencia de la República de Colombia (1934):

Poniendo en práctica los mecanismos en que basó su programa, y que tratarían de hacer realidad la República Liberal y ejecutar la *Revolución en Marcha*, su lema, que él definió como “el deber del hombre de Estado de efectuar por medios pacíficos y constitucionales todo lo que haría una revolución por medios violentos”. Este lema, acuñado durante la campaña, era para Gerardo Molina lo que habría de ser “el comienzo de la revolución agro-industrial, la que tenía en su favor muchos elementos para realizarse si el liberalismo se hubiera decidido”. (párrafo 3)

La *Revolución en Marcha* se desarrolló a través de diversas reformas jurídicas que le permitirían ejercer acciones específicas dentro de cada Ministerio; de esta manera, se destaca aquí el Acto Legislativo No. 1 del 5 de agosto de 1936 en el que el Congreso de la República de Colombia, en donde se derogan varios artículos de la Constitución Política y actos legislativos de 1910, 1930 y 1932. A través de los 35 artículos de este acto legislativo se configura al Estado colombiano como garante de los derechos de los ciudadanos; entre estos, se resalta el Artículo 14 (1936):

Se garantiza la libertad de enseñanza. El Estado tendrá, sin embargo, la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes, públicos y privados, en orden a procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos. La enseñanza primaria será gratuita en las escuelas del Estado, y obligatoria en el grado que señale la ley.

En este apartado se da prioridad a la formación de la cultura desde la escuela, institución que abarcaría no solo la educación de los niños y niñas de áreas urbanas sino también rurales. Por tal razón, López Pumarejo, a través del Ministerio de Educación impulsa la Campaña de Cultura Aldeana<sup>16</sup> con el liderazgo de Luis López de Mesa, quien sería

---

<sup>16</sup> Con la Campaña, diseñada e implementada en la llamada República Liberal (1930 - 1946), se quiso reorganizar la sociedad, cuestionando la manera en la cual había venido funcionando hasta ese momento; dicho cuestionamiento se materializa con la puesta en marcha de proyectos que pretenden “poner a tono” la

designado como ministro en 1934. Según Díaz Soler (1999), esta Campaña tenía varios fines para el gobierno nacional entre los cuales buscaba incrementar el nivel cultural de la población, especialmente de la rural y, por tanto, un incremento en la producción del país. De esta manera, este proyecto cumplía cabalmente con lo expuesto en el artículo 14 del acto legislativo de 1936 mencionado anteriormente.

Dichos propósitos tuvieron ciertos alcances, pero también algunos tropiezos. En materia de educación se entregaron a las instituciones educativas del país algunas obras literarias tomadas de la Colección de Daniel Samper Ortega, historiador, educador, escritor y director de la Biblioteca Nacional (1931-1938), en donde se compilaron obras escritas por autores colombianos y textos sobre Colombia. Estas, casi 100 obras, fueron llevadas a diversos rincones del país a través del Ministerio de Instrucción Pública entre 1935 y 1937, en el marco del proyecto de bibliotecas aldeanas. Adicionalmente, se reorganizaron algunas facultades de la Universidad Nacional de Colombia en un solo campus, vinculando maestros jóvenes por concurso, abriendo paso a la libertad de cátedra y a la investigación científica.

De otro lado, las inconformidades frente a los resultados también se manifestaron, entre las cuales se destacan el avance de la educación privada, los derechos de la mujer estancados, la intervención de la Iglesia en lo político, la distancia entre el desarrollo de lo urbano y lo rural se ampliaba, entre otros problemas del gobierno de López Pumarejo.

Cabe destacar que la Revista Rin Rín fue un proyecto del Ministerio de Educación Nacional a través del cual el gobierno de López Pumarejo llevó los valores nacionales y los

---

sociedad y que aspiraban a establecer un nuevo orden social, para alterar, de ese modo, la dinámica política y cultural de las poblaciones. (Díaz Soler, 1999, p 3)

ideales de formación cultural a la escuela y a la vida de sus principales actores: niños, maestros y familias.

En el documento de *Gestión administrativa y perspectiva del Ministerio de Educación – 1935*, Luis López de Mesa, ministro a cargo de dicha oficina, presenta un informe amplio ante el Congreso de la República en el que expone problemas en la enseñanza primaria y soluciones que propone el Ministerio ante dichas situaciones; específicamente, en el segmento sobre Funciones administrativas del Ministerio se hace referencia a este despacho como un instrumento cultural de la República como una propuesta ante los mencionados obstáculos.

El Ministro López de Mesa (1935), dentro de su exposición del documento, sostiene que el ministerio “debe estar dotado de órganos de publicidad periódica que sean su vehículo normal de expresión” (p. 207); adicionalmente, alude a tres revistas (una para nivel superior, otra para maestros y una última dedicada a niños) que permitirán cumplir las tareas del Ministerio en cuanto a estimular la cultura patria. Aunque en el documento no se menciona textualmente que dicha revista sea la Revista Rin Rín, se podría inferir que se está refiriendo a esta debido a que en ese mismo año se realiza la publicación del primer número de la revista.

En el ejemplar No. 1 de 1935 de la Revista Rin Rín se inicia la primera página con el siguiente texto: “Obsequio del Ministerio de Educación Nacional al escolar colombiano” (Encabezado), allí se logra evidenciar coherencia entre lo propuesto ante el Congreso y la opinión pública del país y los objetivos de la revista.

## **La Revista Rin Rín: una Caracterización**

Ahora bien, es relevante ir develando algunos aspectos centrales de la Revista Rin Rín, razón por la cual a continuación se elabora una descripción de la revista a partir de la presentación que se hace en algunos números de la misma frente a sus propósitos, secciones, contenido, textos, reflexiones, ilustraciones y lenguaje.

Rin Rín es una revista ilustrada para niños cuyo nombre está inspirado en el personaje del renacuajo paseador del poema escrito por Rafael Pombo, uno de los más destacados exponentes de la literatura para niños en Colombia del siglo XIX. De esta manera cada uno de los números de la Revista narra las aventuras del personaje en sus viajes por Colombia a medida que le enseña a sus lectores más jóvenes sobre la geografía e historia del país. Rin Rín cuenta a los lectores de la Revista las maravillas de Colombia que encuentra a su paso, estableciendo así artículos cortos en donde resalta principalmente la geografía del país, su riqueza en agricultura, minerales y, en general, devela el potencial de los recursos naturales en Colombia.

Así pues, la Revista va organizando un relato en cada ejemplar a través de secciones como: a) *Pasatiempos*, en donde se propone una actividad manual a los lectores, tales como la elaboración de una marioneta, un títere, un dibujo en cuadrícula, un crucigrama, una cometa, entre otras actividades para los más chicos; b) *Colaboración infantil*, espacio en el que se motiva a los lectores a enviar sus producciones textuales, dibujos o cartas para Rin Rín; c) *Mapas de Colombia*, sección en la cual se compartía el mapa un departamento de Colombia en cada número de la revista en donde se resaltaban elementos gráficos sobre la producción agrícola y recursos naturales de cada lugar; d) *Páginas de lectura*, una página dedicada a la lectura de párrafos pequeños con oraciones cortas sobre diversos temas como la higiene, el hogar y la escuela, con el fin de fomentar la lectura en voz alta; e) *Textos*

*literarios*, varias páginas de cada ejemplar dirigidas a la publicación de fábulas, cuentos o poemas de escritores colombianos que fomentan la lectura; f) *Textos no literarios* (ver Figura 3), páginas asignadas a textos expositivos, explicativos o informativos sobre la vida de hombres destacados en la historia nacional, conocimiento sobre las riquezas naturales de Colombia y geografía del país; y g) *Canciones*, espacio de la revista dedicado a la publicación de canciones y partituras con el propósito de fomentar la cultura en diversas expresiones artísticas.

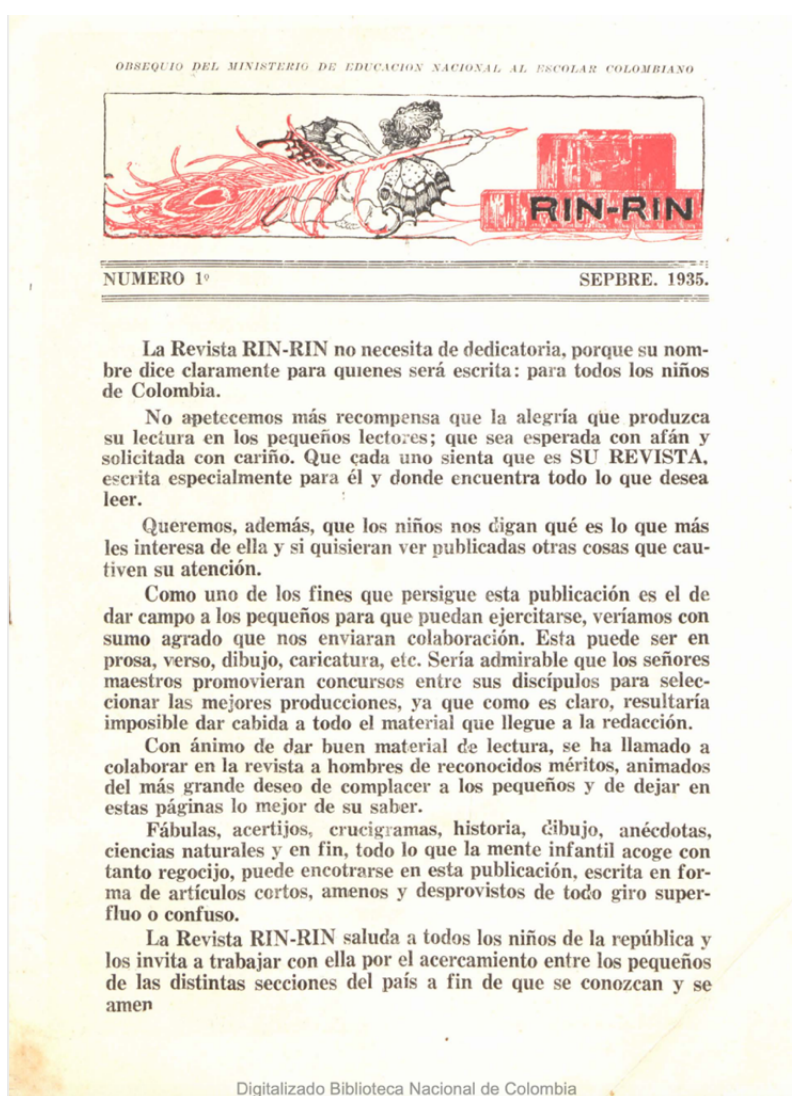


Figura 2. Rin Rín Número 1 (1935). Presentación de la Revista y sus objetivos.



Figura 3. Rin Rín Número 1 (1936). Ejemplo de texto literario – El renacuajo paseador de Rafael Pombo –

De otro lado, los contenidos de los textos publicados en cada una de las secciones de la Revista eran de corte nacionalista cuyo propósito era la formación académica, cultural, personal y ciudadana de los niños de las escuelas primarias del país; finalidad que respondía a la curiosidad de los niños y, por supuesto, a las apuestas del gobierno liberal de López Pumarejo y su equipo de trabajo al interior del Ministerio de Educación Nacional en los dos periodos de mandato que tuvo en Colombia. Así quedó consignado en la Conferencia Nacional de Profesores de 1934, como se cita en Helg (1980):

El eje del programa del magisterio puede resumirse en la siguiente afirmación: hacer del pueblo colombiano un núcleo humano fuerte por su vigor corporal y por su

potencia espiritual, capaz de constituir una cultura propia a base de sus propios recursos y a pesar de la hostilidad del medio geográfico y de las posibles inferioridades étnicas. Y desarrollar esta empresa a base de una escuela primaria renovada, única, gratuita, obligatoria, democrática y selectiva a la vez, defensiva y humanizadora. (p. 192)

Entre los temas que se tocaban reiteradamente en cada uno de los número de Rin Rín se resaltan las biografías de personajes “ejemplares o heroicos” del panorama nacional en roles como la milicia; algunos de estos hombres exaltaban valores como el patriotismo y la lealtad al país y sus gobernantes.

De esta manera, la historia patria es un contenido presente en todos los números de Rin Rín, tal como se argumenta en el ejemplar número 3 (1936) señalando que “es un estudio apasionante” (p. 2) e invita a que “la geografía y la historia constituyan una de vuestras mayores preocupaciones en la escuela y que a su estudio dediquéis todo vuestro entusiasmo y toda vuestra devoción” (p. 2). Motiva a los lectores al estudio y admiración de personajes que lucharon por la independencia nacional como Simón Bolívar y sus compatriotas: “debemos consagrarles un permanente tributo de gratitud y de admiración, pero para ello es necesario que estudiemos su vida y sus gloriosas acciones en las páginas de nuestra historia” (p. 2)

También se destacó la publicación de textos no literarios sobre la diversidad de animales, productos y recursos naturales del país como el carbón, el café, el oro, el petróleo, los peces, entre otros productos explotables que les permitirían a los estudiantes conocer el potencial agropecuario y económico de Colombia.

Con este contenido se pretendía ubicar a la geografía como uno de los temas principales de la Revista a través de la presentación de los mapas de cada departamento del país y de sus recursos naturales en cada uno de los ejemplares de Rin Rín; esto también buscaba que los estudiantes de las escuelas primarias identificaran su propio país y los recursos que

posee, posiblemente con la idea de configurar un estudiante nacionalista. Así se presenta en el ejemplar No. 3 (1936) en el cual se menciona que “la geografía de Colombia os hará conocer cosas de gran interés en relación con la tierra en donde nacimos, en donde nacieron nuestros padres y en donde habremos de vivir, trabajar y morir” (p. 2).

De otro lado, temas como la vida en el hogar, en el campo y en la escuela son persistentes en varias páginas de lectura de Rin Rín, contenido que probablemente buscaba configurar un sujeto integral en diversas esferas, es decir, buscaba la formación del niño ideal que un país en proceso de desarrollo requiere, pero en la que no se da prioridad a la vida en la ciudad sino en la cual se resalta la importancia del amor al campo colombiano.

En el ejemplar número 4 (1936) de la Revista se hace una invitación muy puntual a que la vida en el campo puede llegar a ser tan digna como en la ciudad e, incluso, una ventaja para la salud:

El campo forma en el alma de quien lo sabe apreciar y querer un concepto claro y alegre de la vida, una especie de compenetración con la naturaleza y con sus infinitos dones, que nos hace amable el diario luchar. Con que, queridos niños, amad el campo que os vio nacer, porque en él encontrareis la fuente de vuestra felicidad” (p. 2).

La higiene es otro de los temas que más persiste en cada uno de los ejemplares de la Revista Rin Rín, no solo en las páginas de introducción o presentación de cada número de la Revista, también en algunos textos no literarios donde se enseña a los niños del país la importancia de la higiene corporal y la higiene bucal (ver Figura 4).

El tema de salubridad y salud pública ya era central en la enseñanza en las escuelas primarias de los gobiernos anteriores a partir de la buena alimentación y la limpieza; por

ejemplo, a través de la *Revista Educación*<sup>17</sup> se instaba a los maestros a promulgar la adecuada higienización de los maestros y los estudiantes. En el gobierno de López Pumarejo y su ministro de Educación, López de Mesa, quien era médico, no solo se continuó en su programa de gobierno trabajando por la higiene, además se incrementó el presupuesto para ello:

De 1934 a 1938 el presupuesto de educación se multiplicó por cuatro: en la misma época el de higiene subió en un 81 %. De ese modo el sector social representaba una parte cada vez más importante en las funciones del Estado nacional incluso si [...] los departamentos continuaban soportando la parte más pesada del financiamiento de la educación (Helg, 2001, p. 201).

Se evidencia así la importancia del tema de la higiene como parte fundamental de la transformación de las prácticas y costumbres de la población colombiana, a través de la educación, y de esta manera, alcanzar la modernización del país que se propuso *La Revolución en Marcha*.

---

<sup>17</sup> El objeto de la revista era contribuir al desarrollo de la educación en Colombia, servir de tribuna a los propagadores de las nuevas ideas pedagógicas y facilitar el flujo de información sobre las experiencias en curso, obrando como mediador entre el Ministerio de Educación y los maestros. Entre sus colaboradores se encontraban Agustín Nieto, Julius Sieber, Germán Arciniegas, el jesuita Félix Restrepo, Juan Manuel Huertas, Luis López de Mesa, al lado de jóvenes profesores como Norberto Solano Lozano, de profesores extranjeros como Raymond Buyse y hasta de una mujer, la educadora, bacterióloga y feminista Paulina Gómez Vega. Los artículos trataban por ejemplo sobre la escuela rural, los comedores escolares, higiene, alfabetización o la Escuela Activa. (Helg, 1980, p. 198)



Figura 4. Rin Rin Número 1 (1936). La higiene.

Otro de los elementos presentes en la Revista Rin Rín es la colaboración de los lectores en donde se generó un espacio para que estos se motivaran a “ejercitarse” en la escritura y el dibujo, como lo menciona en la presentación de la Revista (Figura 2).

En varios números se incentiva a la participación de los niños en concursos de producción textual y gráfica, lo que evidencia que el propósito de que la Revista Rin Rín fuera más que una cartilla de apoyo para los maestros de las escuelas primarias públicas del país. Este aspecto es muy importante para los propósitos de la educación en Colombia en el

periodo de mandato de López Pumarejo, razón por la cual “los rubros asignados al material y a los manuales escolares se multiplicaron por más de diez entre 1934 y 1935, cuando se elevaron a 465.280 pesos, lo que representaba cerca de un peso por alumno” (Helg, 1980, p. 201).

De la misma manera, la Revista constantemente invita a los lectores al cuidado de los libros -entre estos al cuidado de la misma Revista-, al cuidado de los animales, de lo público, entre otras premisas que, parece, buscaban configurar un colombiano que la nación requería, un “buen niño que saque provecho a la educación:

RIN-RIN os invita a que en el año escolar que empieza renovéis los buenos propósitos de ser cada día mejores en todo sentido; de que se despierte en vosotros un gran deseo por vuestra propia superación; de que cada uno de vosotros se proponga ser el más culto, el más aprovechado, el más estudioso entre todos sus condiscípulos, y si algunos os aventajan en talento, pensad que vosotros los supliréis con estudio, con espíritu elevado sin darle nunca cabida a la envidia rastrera que mata en el alma los mejores propósitos. Y para que no se os olvide nunca, quiero repetiros las palabras que dijo un sabio, gloria de la humanidad: “El genio es el arte infinito de trabajar con paciencia”. Id a vuestros colegios y escuelas alegres y optimistas; tratad con cariño, respeto y consideración a vuestros maestros, que se desviven por vosotros; mirad en sus actos la mejor voluntad de hacerlos el bien y no perdáis ni un solo instante de vista que todos los minutos son preciosos. No estéis ociosos: las horas de descanso son para jugar, correr, ejercitar los músculos, recibir el sol, respirar a pulmón abierto. Eso es lo que le da alegría a la vida y nobleza fecunda al estudio. Todo esto os conservará la salud. Debéis saber también que un alma sana solamente se encuentra en un cuerpo sano. (Rin Rín, 1937, p. 2)

### **El Ministerio de Educación de Colombia y su Apuesta por la Lectura: el Caso de los Lineamientos Curriculares en 1934**

Es preciso señalar que la Revista Rin Rín se publica en el marco la Ley 12 del 17 de diciembre de 1934, por la cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se dictan otras disposiciones sobre instrucción pública, en donde también se determinó el inicio de la Campaña de la Cultura Aldeana y Rural, la cual solo tuvo una duración de seis meses, por lo

que los resultados no tuvieron el impacto esperado; sin embargo, cabe resaltar que su creación fue una de las acciones más sobresalientes que un gobierno haya realizado hasta ese momento por llevar la cultura y la educación a la población campesina y rural.

Durante ese lapso de tiempo, la Biblioteca Aldeana de Colombia, según Suárez y Monsalvo (2012), “recogió un variado número de obras, no solo de escritores nacionales, sino también de las materias que debían enseñarse según los planes educativos vigentes” (p.136), lo cual trazaba un claro camino para los maestros de las escuelas primarias sobre lo que debían enseñar a los niños en las aldeas y la zona urbana del país.

De esta manera, se brindaron lineamientos sobre las temáticas que debían abordarse, tales como:

La lectura, la escritura y la aritmética; los estudios sociales, con materias como cívica, historia y geografía; lengua materna, que engloba materias como la ortografía, lenguaje oral y redacción; estudios sobre la naturaleza, compuesta por publicaciones sobre plantas, minerales y animales; educación física, con los que se cubrían las enseñanzas sobre fisiología, higiene y gimnasia; y por último, las materias de expresión y de sentido estético como la literatura, el dibujo, el canto y el trabajo manual. (Suárez y Monsalvo, 2012, p. 136)

Como se mencionó anteriormente, la Revista Rin Rín fue una publicación dirigida a niños, pero que sería utilizada como una herramienta pedagógica por parte de los maestros, con el fin de promulgar los ideales de la *Revolución en Marcha* de López Pumarejo en donde se modernizara la enseñanza a partir de la difusión de la cultura a todos los rincones del país. Por tal razón, Rin Rín fue una de las publicaciones de la época que permitió cumplir con los planes educativos de la Revolución.

Entre los diversos textos escolares, guías, manuales escolares y de Pedagogía que surgieron en la década de los 30, se resalta aquí el texto *Preocupaciones escolares y centros*

*de interés* (1933), un manual dedicado a Agustín Nieto Caballero<sup>18</sup> y en donde se orienta a los maestros acerca de algunas perspectivas de la Escuela Activa sobre las materias escolares y su relación con los Centros de interés<sup>19</sup>. En el capítulo XV, se enumeran las materias que se enseñan en las escuelas primarias, entre las cuales se describen la lectura, la escritura y la lengua materna, espacios de formación que interesan a esta investigación y su desarrollo dentro de los textos publicados durante el periodo de López Pumarejo.

En cuanto a la lectura, se orienta sobre los niños que ya saben leer con el propósito de que se les otorguen libros, revistas, periódicos, entre otras publicaciones que traten asuntos relacionados con los estudios que están llevando a cabo según la edad. A su vez, recomiendan tener en cuenta los métodos de Decroly, de Uribe Arango, de Montessori, de Jiménez y de Quintana.

Con referencia a la escritura, se sostiene que el maestro no debe obligar al muchacho a escribir como él quiera, por el contrario, se aconseja que escriba como algo natural en donde se evidencian los trazos heredados por la familia o los propios de cada niño. Adicionalmente, se invita a practicar diariamente la escritura y exhibirlas el día del examen y no solo a la escritura de planas.

Por último, las orientaciones acerca de la enseñanza de la lengua materna cuestionan que el estudio de la gramática sea adecuado para el niño por su carga filosófica, de esta forma se

---

<sup>18</sup> El texto sostiene que “la hermosa obra del doctor Agustín Nieto Caballero sintetiza el nuevo progreso cultural de este trópico, progreso que ha de hacer de Colombia un bello país de humanidad y un sólido ejemplar para nuestros hermanos del Continente Nuevo [...] Hoy, como Inspector Nacional de Educación, está desarrollando tan laudable acción que algún día lo dirá la historia. La facultad de Pedagogía, los Cursos de Orientación, las conferencias y mil cosas útiles al magisterio hacen esperar días mejores para la niñez” (p. 8).

<sup>19</sup> “Los niños tienen sus preocupaciones especiales a sus edades, a su medio y a su raza, que no son las mismas de los adultos” (p. 79) “Los centros de interés tienen por base la observación directa de los asuntos que llamen la atención al niño, es necesario que el maestro observe a sus discípulos, para saber cuáles son los intereses colectivos e individuales de su escuela” (p. 84).

sugieren nuevas prácticas escolares en las que el niño aprenda el lenguaje con la propia expresión a través de conferencias elaboradas para presentar a sus compañeros y la escritura de cartas a familiares, pésames y otras ocasiones cercanas al contexto del estudiante.

En 1939 se publica el texto *Metodología especial de enseñanza primaria*, en el que Gabriel Anzola Gómez sostiene que las orientaciones dadas en el texto facilitarán la aplicación mesurada y cuidadosa de nuevos contenidos. Para ello expresa que el texto parte de dos aspectos fundamentales: el programa y el método. El programa determinará los contenidos a enseñar y el mínimo aceptable; y el método permitirá modificar las prácticas y emplear una nueva pedagogía. Se busca superar que la escuela primaria se dedique solo a enseñar a leer, a escribir y a contar; así lo expresa Anzola (1939) en la introducción: “Queremos hacer de nuestros niños no pozos receptores sino fuentes borbotantes y prepararlos para el auto-gobierno de su pensamiento y de su conducta” (p. 5)

Acto seguido, se dan indicaciones sobre la enseñanza del lenguaje en cada uno de los grados, entre las generalidades para grado segundo, se mencionan los ejercicios orales de reproducción en donde se sugiere reproducir “historietas, cuentos infantiles, descripciones de personas, vestidos, lugares, etc., referidos por el maestro o leídos por él en el libro de lectura o en alguno de la biblioteca escolar” (p. 45), recomendando extraerlos de la Revista Rin Rín. Esto evidencia que la revista fue un material didáctico recomendado por algunos manuales de Pedagogía y usados por los maestros del país.

### **La Revista Rin Rín: Textos Seleccionados para el Análisis**

La literatura ocupa un espacio esencial dentro de la Revista Rin Rín debido a que fue el eje central con el que el Ministerio de Educación Nacional buscó acercar a los niños de las escuelas primarias al goce de la lectura, a la creación literaria, al conocimiento y a la

educación; por tal razón, en cada ejemplar de la Revista se dedicaron dos o tres textos literarios para el disfrute de sus lectores.

A continuación, se presenta la Tabla 4, *Textos literarios publicados en los 12 números de la Revista Rin Rín que serán analizados en la presente investigación* (Ver anexos), los tipos de textos literarios más comunes, los autores colombianos más destacados y la selección de sus textos en la Revista. Estos textos serán objeto de análisis en el siguiente capítulo a partir de ciertos elementos que develarán la apuesta de la Revista Rin Rín a la circulación de la literatura.

*Textos literarios publicados en los 12 números de la Revista Rin Rín que serán analizados en la presente investigación.*

NÚMERO DE REVISTA	FECHA DE PUBLICACIÓN	TÍTULO	AUTOR	SUBGÉNERO
1	Septiembre de 1935	El hada buena	María Eastman	Cuento
1	Septiembre de 1935	La víbora y la sanguijuela	Tomás de Iriarte	Fábula
1	Septiembre de 1935	El robanidos	Rafael Pombo	Fábula
1	Enero de 1936	El arroyuelo	Santiago Pérez Triana	Cuento
1	Enero de 1936	El renacuajo paseador	Rafael Pombo	Poema

NÚMERO DE REVISTA	FECHA DE PUBLICACIÓN	TÍTULO	AUTOR	SUBGÉNERO
2	Febrero de 1936	La opinión	Anónimo	Cuento
2	Febrero de 1936	El zagal y las ovejas	Samaniego	Fábula
3	Marzo de 1936	Aventuras y desventuras de cucharita de palo	Oswaldo Díaz	Díaz Cuento
3	Marzo de 1936	Simón el bobito	Rafael Pombo	Poema
4	Abril de 1936	La marimba	Blanca Lydia Trejo	Cuento
4	Abril de 1936	Encanto de luna y agua	Alejandro Rodríguez	Poema
5	Mayo de 1936	La derrota de Geniolandia	Carlos Matta	Cuento
5	Mayo de 1936	Pastorcita	Rafael Pombo	Poema
6	Junio de 1936	El ratón Panchito Roelibros	Blanca Lydia Trejo	Cuento
6	Junio de 1936	La pobre viejecita	Rafael Pombo	Poema
7	Julio de 1936	La familia de Rin Rin	Luis María Murillo	Cuento
7	Julio de 1936	Juan Chunguero	Rafael Pombo	Poema

NÚMERO DE REVISTA	FECHA DE PUBLICACIÓN	TÍTULO	AUTOR	SUBGÉNERO
7	Julio de 1936	Teatro infantil: adaptación Blanca Nieves	Salvador Mesa Nichols	Teatro
8	Agosto de 1936	El tonto y el listo	Oswaldo Díaz Díaz	Cuento
8	Agosto de 1936	El gato bandido	Rafael Pombo	Poema
9	1937	El clavel y la oruga	Celestino M. Pozzi	Cuento
9	1937	Juaco y el ballenero	Rafael Pombo	Poema
9	1937	Teatro infantil: trébol, margarita y lechuga	Oswaldo Díaz Díaz	Teatro
10	1937	Pomarrosa en el parque	Oswaldo Díaz Díaz	Cuento
10	1937	Perico zanquituerto	Rafael Pombo	Poema
11	1938	La historia al revés	Anónimo	Cuento
11	1938	Poesía infantil	R. Olivares Figueroa	Poema
12	Diciembre de 1939	Poesía infantil	Carmelina Vizcarrondo	Poema
12	Diciembre de 1939	La laguna encantada	Oswaldo Díaz Díaz	Cuento

Aquí es necesario destacar la importancia de uno de los autores más recurrentes en la selección de textos de la Revista Rin Rín para el presente trabajo investigativo: Rafael Pombo, quien fue un digno representante de la literatura para niños de su época, ya que ejerció la fábula como género, el poema a través de una sensibilidad particular y el cuento como una estrategia para llegar a sus pequeños lectores. Así lo describen González, Palacio y Rojas (2001):

Muchas de sus fábulas están más cercanas al cuento que a las fábulas mismas. La mayoría, están escritas en un lenguaje sencillo y natural, pero sin caer en la simplicidad, pues Pombo valoraba al lector infantil y creía en sus posibilidades de imaginación, fantasía, goce y en su sensibilidad para captar y apropiarse de los mensajes, vivenciándolos. En esta aspiración supera a muchos escritores de libros para niños aparentemente más modernos, pero que su lenguaje pueril y añado evidencian una pobre concepción de las capacidades intelectuales y creativas del niño. (p. 79)

De esta forma, los textos de Pombo publicados por la Revista Rin Rín, en sus doce números: *El robanidos*, *El renacuajo paseador*, *Pastorcita*, *El gato bandido*, *Juaco el ballenero* y *Perico zanquituerto*, son llevados del campo literario -con la propuesta del autor por priorizar el carácter poético de cada uno de los subgéneros, pero conservando de forma fidedigna el enunciado y su estructura- a la Revista Rin Rín, la cual tiene fuertes pretensiones de texto escolar, como se ha mencionado anteriormente y como se analizará en el siguiente capítulo.

La presentación de la Revista, por parte de Sergio Trujillo Magnenat, ilustrador y director, afirma que los contenidos y los géneros discursivos que contiene la revista son acordes a sus principales lectores y, por supuesto, al propósito de la misma. De esta manera, Trujillo lo expone en la sección de Correspondencia infantil, que más adelante se llamó Colaboración infantil:

Con el objeto de realizar una primera selección de los trabajos infantiles, los maestros se servirán escoger y enviarnos aquellos que consideren dignos de ser

publicados, pues en esa forma se facilita más para nosotros la tarea. Pero es indispensable, para que esta sección cumpla sus fines, que tanto los maestros como los padres de los niños dejen a éstos en la más absoluta libertad para la confección de sus trabajos, única manera de lograr la espontánea expresión de la personalidad del niño. Respecto de la colaboración literaria invitamos a los niños a que nos envíen aquellas composiciones que se refieran especialmente a temas patrióticos y los relatos de las fiestas escolares, de los paseos o excursiones, y en una palabra, de cuantos hechos importantes se verifiquen en el hogar o en la escuela [...] Nos agradecerá principalmente que los niños nos digan qué es lo que más les gusta de la escuela, qué es lo que les hace más falta, qué quisieran tener de ella, etc. (Rin Rín, 1935, p. 10)

Esta invitación señala claramente los propósitos de La República de López Pumarejo en la Ley 12 de 1934, también presentes en varios manuales de Pedagogía de la época en donde se enmarcaba un proceso de lectura y escritura basados en Decroly; propuesta que incita a que el niño aprenda el lenguaje con su propia expresión y cercano a su contexto de forma más natural, con temáticas relacionadas con la patria, su conocimiento y amor por ella, y la vinculación de la familia como una extensión de la escuela frente a la educación moderna y nacionalista.

### Capítulo 3: la Revista Rin Rín, una Apuesta por la circulación de la Literatura

La Revista Rin Rín fue diseñada y elaborada especialmente para los niños de Colombia como texto de apoyo para las escuelas primarias del país<sup>20</sup>, con el interés de incentivar la lectura y la enseñanza de diversos temas; además, compartir con sus lectores juegos, pasatiempos y textos relacionados con el conocimiento y el amor por la patria<sup>21</sup>.

Así lo afirma Rin Rín en su presentación en 1935, ejemplar No. 1:

Fábulas, acertijos, crucigramas, historia, dibujo, anécdotas, ciencias naturales y en fin, todo lo que la mente infantil<sup>22</sup> acoge con tanto regocijo, puede encontrarse en esta publicación, escrita en forma de artículos cortos, amenos y desprovistos de todo giro superfluo o confuso. (Rin Rín, 1935, p. 3)

Los textos e ilustraciones de la Revista estuvieron a cargo de dos hombres que fueron piezas clave en la promulgación de los ideales del presidente Alfonso López Pumarejo, especialmente en su primer mandato: Jorge Zalamea y Sergio Trujillo Magnenat.

---

<sup>20</sup> En el primer periodo de gobierno de López Pumarejo “el número de lectores de la Biblioteca Nacional pasó de 32.682 en 1931 a 127.871 en 1935. En los municipios también se leía más y se organizaron bibliotecas; en 1936, el Ministerio de Educación Nacional censó 674 bibliotecas a través del país, con un total de 95.462 volúmenes. La Comisión de Cultura Aldeana preparó, para dotarlas, una serie de publicaciones” (Helg, 2001, p. 213).

<sup>21</sup> En el proyecto político de López Pumarejo se quería implementar un proceso de integración en el que se redescubriera y se reconquistara el país a través de la identidad nacional y su enseñanza en la escuela; sin embargo, Alexander Pinilla (2006) escribe acerca de este tema desde otra perspectiva: “La Patria, esa palabra que los niños aprenden en clase de cívica y que los introduce en los arduos asuntos del poder y de la sociedad; esa palabra que hoy está de moda en Colombia y que tiene una apariencia amable y acogedora, como una madre, también tiene una historia cargada de fanatismo y violencia. El patriotismo pretende que extendamos el afecto que tenemos por la tierra y la cultura en la que nacemos, a las instituciones políticas, al Estado, a los presidentes, al Ejército. Esta transferencia de amores es, por decir lo menos, extraña; como lo es el amor de los obreros por sus patronos. El Estado constitucional no necesita del amor de los ciudadanos. Tan solo necesita que estos respeten las leyes, que participen en la vida política y, a lo sumo, que sean solidarios en momentos de crisis”. <https://www.dejusticia.org/el-amor-a-la-patria/>

<sup>22</sup> Según Díaz Soler (2012), desde el siglo XX se pasó de una pedagogía influenciada por la medicina, pautada en prácticas higiénicas, a una pedagogía influenciada por la Psicología, en donde se homogeneizó la mirada hacia la infancia. “Materializar culturalmente una concepción de infancia: la escolarizada, fue posible, entonces, luego que, desde la ciencia, en los moldes de teorías de la evolución y el desarrollo se formularan puntuales conceptualizaciones acerca de los niños. Posibilitó, en adelante, mediante una compleja dinámica que implicó, el ajuste de la legislación, la difusión de determinados contenidos en variados formatos y un fuerte proceso de formación de profesores, hacer escolares a los niños, asunto que, además, contribuyó a configurar y generalizar la idea moderna de niñez. La psicología, con apoyo de las preocupaciones pedagógicas, se convirtió en un dominante saber prescriptivo, llegando incluso a proponer estrategias para hacer eficiente la vida humana” (p. 58).

Jorge Zalamea, quien fue director de la Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, en 1942, además de ser escritor y periodista -profesiones que aportaron a la visión que la *Revolución en marcha* durante el primer periodo de gobierno de Pumarejo- le apostaba a la educación de nuevos ciudadanos. También perteneció al grupo *Los Nuevos* en el café Windsor, un colectivo de jóvenes literatos que pretendían renovar la literatura y la política nacional, en donde él se destacó por ser combativo y luchar contra lo que creía injusto<sup>23</sup>. Esta cercanía con la literatura pudo darle fuerza, mediante la Revista Rin Rín, a la perspectiva que buscaban para la educación de las escuelas primarias, especialmente hacia la población rural<sup>24</sup>.

De otro lado, Sergio Trujillo<sup>25</sup>, dibujante de la Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, era seguidor del Art Déco, expresión artística que se manifiesta claramente en las ilustraciones de los doce ejemplares de Rin Rín. Como lo describe Milena Trujillo (2019):

La pretensión de rentabilizar al máximo la producción editorial hace comprensible el empeño y cuidado con que el artista Trujillo Magnenat asumió disciplinariamente su trabajo interpretando el discurso político y vertiéndolo en el contenido textual y gráfico. Mientras las imágenes representan la modernidad, así lo entienden los

---

<sup>23</sup> Estos datos fueron tomados de la biografía de la Gran Enciclopedia de Colombia del Círculo de Lectores, tomo de biografías. [Ver tomo 4, Literatura, pp. 211-212, 244245; y tomo 5, Cultura, pp. 175-176] en El Banco de la República de Colombia.

[https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Jorge\\_Zalamea\\_Borda#cite\\_ref-1](https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Jorge_Zalamea_Borda#cite_ref-1)

<sup>24</sup> “Un aspecto destacado de las reformas promovidas por la administración López fue el de la educación rural. En donde en cada aldea había, además de las comisiones, una “casa social” y una biblioteca aldeana [...] La nueva orientación se expresa en la necesidad de impulsar la educación popular y la preocupación por la erradicación del analfabetismo, como una de las condiciones para la integración nacional [...] Era necesario, entonces, la alfabetización del proletariado agrícola, de ahí el énfasis del liberalismo en la educación rural con la creación de normales rurales en 1934 por la Ley del 17 de diciembre y la enseñanza vocacional agrícola para buscar la tecnificación de la educación rural y de la producción agrícola, en esta lógica se insiste, en el periodo, en la programación de la educación aldeana por medio del radio, cine y bibliotecas populares” Jaime Jaramillo Uribe, 1982, y Fernán González, 1978, citados en Díaz Soler, C. J., 1999.

<sup>25</sup> Él era poseedor de una formación humanística y de una refinada cultura que lo llevó a ser un artista gráfico insigne de su tiempo. Ilustrador en el diario El Tiempo y en la revista Cromos, sus obras llegaron a públicos multitudinarios en una época en la que no existían galerías ni críticos de arte. Trujillo ha quedado grabado en la historia, además, como hacedor de libros de gran factura que, en palabras de Germán Arciniegas, “han quedado como insuperables ejemplos del arte gráfico colombiano”. (Naranjo, 2010, como se citó en Pardo y Monroy, 2020).

habitantes del sector rural, los mensajes trascienden el ámbito local y se instalan en el imaginario de la cultura internacional. La alta calidad artística e intelectual desplegada en la publicación lleva a que en el exterior Colombia sea vista como una nación moderna a la altura de la contemporaneidad. No extraña que los referentes visuales de la revista, introducidos por Sergio Trujillo Magnenat, recojan los legados universales de la cultura: Nacionalismo y Universalismo, principios configuradores de un mundo nuevo, el mundo que López quiso proyectar e implementar como alternativa de un orden social, hasta entonces, controlado por la religión católica (p. 4).

Sergio Trujillo, como ilustrador y director de la Revista Rin Rín, pretendió enmarcarla en los objetivos propuestos del Ministerio de Educación Nacional, de los presupuestos del gobierno de López Pumarejo y de su proyecto político, la *Revolución en Marcha*.

### **Rin Rín: ¿revista literaria para niños? o ¿texto escolar?**

Los textos que presenta la Revista se caracterizan por ser artículos breves cuyo lenguaje era cercano a los lectores más pequeños. Como es posible evidenciar en la Tabla 5 *Contenidos de los 12 números de la Revista Rin Rín* (Ver anexos), estos escritos contienen gran variedad de asuntos, entre los cuales se destacan: a) la producción agropecuaria nacional, b) los héroes de la patria, c) el territorio y d) la diversidad de razas en Colombia.

Se observa en los contenidos de los artículos de la Revista que la selección de géneros discursivos buscaba promulgar el ideal liberal de construir una nueva ciudadanía a través del fortalecimiento de los valores nacionales y la formación cultural en los estudiantes de las escuelas primarias. Adicionalmente, su propósito, netamente pedagógico, era compartir material de diversos géneros para los niños del país a través de los cuales buscaron acercar a sus lectores a problemáticas sociales de interés para los editores y a la vida cotidiana de los niños.

Los textos literarios, motivo central de investigación, ocuparon parte significativa de los doce números, los cuales pueden ser caracterizados como textos narrativos, líricos y dramáticos. En relación a esto, Pardo y Monroy (2020) señalan que:

Si bien existe un espíritu patrio fuerte que es transmitido a los niños, también hay juegos con el lenguaje, se exploran mundos imaginados, elementos fantásticos tomados de los tradicionales cuentos de hadas [...] todo esto en respuesta a finalidades estéticas, en algunos casos didácticas, pero, sobre todo, considerando a sus receptores como lectores que se acercan a un libro por el placer de la lectura y a la literatura como un espacio de posibilidad y de exploración. (p. 22)

En el análisis de los textos seleccionados de la Revista Rin Rín<sup>26</sup> es pertinente precisar las características de la Revista, por ello se considera necesario comprender si es un *texto escolar*, presentado en forma de publicación periódica o, por el contrario, se trató de una *revista literaria con destino a los niños*.

En primer lugar, lo que se denomina texto escolar en esta investigación se puede comprender gracias al trabajo de Choppin (Talleyrand, 1791, citado en Choppin, 2001) sobre la definición de Talleyrand acerca de los manuales escolares, quien los define como: “libros elementales, claros, precisos, metódicos, distribuidos con profusión, que conviertan universalmente familiares todas las verdades, y ahorren los inútiles esfuerzos para aprenderlas” (sp).

Ahora bien, es preciso afirmar que los manuales escolares están enmarcados dentro de un proceso de recontextualización<sup>27</sup>. Bajo la perspectiva de Bernstein (1985), las agencias del estado producen legislaciones específicas y regulaciones en el marco político, ya

---

<sup>26</sup> Ver tabla 4 en anexos.

<sup>27</sup> La *(re)contextualización* en este ejercicio investigativo “se entiende como el movimiento necesario del enunciado de un campo a otro” (Rodríguez Castro, 2013, p. 84), es decir, la movilidad requerida que hacen los textos literarios del contexto del campo literario (arte) al contexto escolar para que sean conocidos. De esta manera, aquí se da paso a lo propuesto por Basil Bernstein frente a este proceso de (re) contextualización que surge en diversas disciplinas o campos de saber que son llevados a la escuela.

expuestas anteriormente: la *Revolución en Marcha* y la campaña de Cultura Aldeana, las cuales formaron parte del aparato discursivo legal de legitimación y regulación del Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el gobierno liberal de Alfonso López Pumarejo, y, por tanto, de la educación entre 1930 y 1946, durante sus dos periodos de gobierno.

De esta manera, el aparato discursivo legal, que los ministros de Educación de la época<sup>28</sup> y los textos administrativos oficiales que hicieron parte de las reformas educativas<sup>29</sup> mantuvieron el control legal y político para la reproducción de la cultura en la escuela; para el caso actual, a través de los manuales escolares. Así lo menciona Bernstein (1985) “Medios de educación especializados, seminarios, revistas, etc., y casa editoriales junto con sus lectores y asesores” (p. 18), hacen parte de los agentes que regulan la circulación de textos oficiales entre los contextos de recontextualización.

No obstante, para el caso de los textos seleccionados de la Revista Rin Rín no ocurre este proceso de recontextualización sino de (re) textualización<sup>30</sup>, ya que los textos literarios que se publican en cada número están inscritos en la lógica de la producción del campo

---

<sup>28</sup> Fueron varios los ministros de Educación que acompañaron las propuestas liberales de la Revolución en Marcha: Carlos Lozano y Lozano (1934), Luis López de Mesa (1934-1935), Calixto Torres Umaña (1935), Darío Echandía (1935-1937), Alberto Lleras Camargo (1937), Tulio Enrique Tascón (1937), Alejandro López (1937), José Joaquín Castro Martínez (1937-1938), Jorge Zalamea (1942), Absalón Fernández de Soto (1942-1943), Rafael Parga Cortes (1943), Carlos Lozano y Lozano (1943), Carlos Arango Vélez (1943), Antonio Rocha (1944-1945), Rafael Escallón (1945), Antonio Rocha (1945).

<sup>29</sup> Ley 12 de 1934 (Creación de la Comisión Nacional de Cultura Aldeana y la Biblioteca Aldeana de Colombia), Ley 68 de 1935 (Ley orgánica de la Universidad Nacional de Colombia), Ley 32 de 1936 (Sobre igualdad de condiciones para el ingreso a los establecimientos de educación), Ley 2 de 1937 (En la que se fija el sueldo mínimo de los maestros y se dictan disposiciones sobre escuelas primarias y por la cual se aclara y adiciona la Ley 14 de 1935).

<sup>30</sup> La (re) textualización es “la forma en que el texto literario entra a operar bajo el orden de otro nivel textual, manteniendo su naturaleza y lógica propia de su campo de producción, aun cuando se encuentra en función de la estructura de otro campo” (Rodríguez Castro, 2013, p. 75).

literario y han sido llevados al formato de revista para niños como herramienta pedagógica dentro de un texto escolar particular como lo es Rin Rín.

De otro lado, retomando a Choppin (2001), se le atribuye al texto escolar tres usos: 1) herramienta pedagógica, 2) soporte para la transmisión de valores sociales en un contexto histórico determinado, y 3) instrumento de poder (agenciados por grupos políticos con capacidad de difundirlos).

Al definir Choppin (2001) los textos escolares como “herramientas pedagógicas destinados a facilitar el aprendizaje” (p. 210) se puede pensar que la Revista Rin Rín, desde su primer ejemplar, se propuso dicho uso pedagógico:

Con ánimo de dar buen material de lectura, se ha llamado a colaborar en la revista a hombres de reconocidos méritos, animados del más grande deseo de complacer a los pequeños y de dejar en estas páginas lo mejor de su saber. (Rin Rín, 1935, p. 3)

Como se señala en el capítulo anterior, la Revista es posible caracterizarla por su énfasis educativo, ya que las actividades manuales que proponía a sus lectores, los juegos de palabras en la sección de pasatiempos, las canciones infantiles, las páginas de lectura con temas a partir del contexto de sus lectores y la colaboración infantil proponían al niño diversos textos a través de los cuales se pretendía fomentar la expresión del niño, tanto en el ejercicio de lectura como el de escritura:

Otra forma de correspondencia que deseamos establecer, es aquella por la cual los niños pueden dirigirse a RIN RIN expresando sus ideas e impresiones principales de la casa y de la escuela. Nos agrada principalmente que los niños nos digan qué es lo que más les gusta de la escuela, qué es lo que les hace más falta, qué quisieran tener en ella, etc. (Rin Rín, 1935, p.10)

Adicionalmente, la Revista proponía entretener a medida que enseñaba a sus lectores, pues incluyó temas relacionados con la cultura, la ciencia y la historia en sus diferentes secciones.

Otro uso a resaltar como texto escolar: sus textos están elaborados con claro interés de ser soporte de ciertos valores sociales; Choppin (2001) propone que “el manual se presenta como el soporte, el depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de sus valores” (p. 210).

En ese sentido, como es posible ver en los editoriales, la Revista está en concordancia con los propósitos del MEN<sup>31</sup>. Precisamente, Luis López de Mesa (1884 - 1967), Ministro de Educación de Colombia (1934), propuso para la educación de los niños del país el programa de Cultura Aldeana, que recogía la idea de elevar el nivel cultural del pueblo colombiano a través de la educación en las zonas rurales. También, como creador de la Biblioteca de Cultura Aldeana, aspiraba a llevar a todos los rincones del país lo mejor de la cultura y la ciencia. Es posible plantear, en consecuencia, que el ideario de la Revista está en concordancia con lo propuesto desde el MEN y las campañas instauradas, y su pretensión de publicación y distribución de textos.

Con este programa no se trataba exclusivamente de mejorar la instrucción académica en los establecimientos de enseñanza, como podría esperarse de una política tradicional del Ministerio de Educación, en cambio se buscaba transformar el ámbito social y cultural de la comunidad, revolucionando sus hábitos alimenticios, de construcción, de vivienda, de vestuario y enseres; civilizando sus costumbres recreativas, instaurando la práctica de la lectura y la discusión ilustrada. La *Casa Social* y la *Biblioteca de Cultura Aldeana* se

---

<sup>31</sup> Así se evidencia en el informe de *Gestión Administrativa y Perspectiva del MEN de 1935*, en cabeza de Luis López de Mesa, “Se interesa igualmente este Ministerio porque nuestras poblaciones menores sean un modelo de aseo y aun de belleza, lo cual no requiere sino un poco de imaginación y de espíritu público. A ellas irán frecuentemente comisiones nacionales y departamentales a informarles de cuanto sea útil a sus comodidades y progreso, a su bienestar y alegría. Les enviaremos equipos cinematográficos para su distracción e ilustración, peritos también en higiene, en agricultura, etc., para que siempre estemos en íntimo contacto, y la república sea, como debe ser, un verdadero hogar de todos y para todos” (p.16).

convirtieron, entonces, en sus instituciones más representativas; la primera como sitio de encuentro y difusión, y la segunda como medio de distribución y publicación de textos<sup>32</sup>.

De esta manera, se puede considerar que la Revista Rin Rín se elaboró y diseñó para los niños, como un material de apoyo para los maestros y de uso en el aula, especialmente un material que les permitiera llevar a cabo las propuestas de la *Revolución en Marcha* y la nueva escuela.

Según Choppin (2001), “los manuales, para la opinión pública representan el símbolo mismo de la escuela, constituyen, quiérase o no, un instrumento de poder [...] constituyen, como hemos subrayado, potentes instrumentos de socialización y de aculturación para las jóvenes generaciones” (p. 211). Así pues, en la Revista se evidencia ese uso como instrumento de poder, por ejemplo, López de Mesa le encarga a los editores de Rin Rín, Jorge Zalamea y Sergio Trujillo, resaltar en la revista la figura de diversos personajes o “héroes nacionales” que le interesa al gobierno de López Pumarejo destacar en las escuelas primarias, buscando generar en los más pequeños una identidad nacional a través de personajes como Bolívar, Cristóbal Colón, Antonio Nariño, Gonzalo Jiménez de Quesada, entre otros. Así las cosas, como se ha mencionado anteriormente, a través de los contenidos de Rin Rín se buscó promulgar en las nuevas generaciones los ideales del pensamiento liberal.

En consecuencia, a partir de los tres usos del texto escolar en Choppin (2001): como herramienta pedagógica, como soporte de los valores sociales y como instrumento de poder, es posible asumir la Revista Rin Rín como texto escolar; no obstante, es una versión -si se quiere- *sui generis* de un texto escolar, pues no se enmarca dentro de los manuales

---

<sup>32</sup> Tomado de [https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Luis\\_López\\_de\\_Mesa](https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Luis_López_de_Mesa)

didácticos de la época, pero sí como una herramienta pedagógica a la cual los maestros fueron invitados a recurrir.

### **La Revista Rin Rín: una Apuesta por la Circulación de Literatura**

De otro lado, si se asume, también, la Revista Rin Rín como una apuesta por la circulación de literatura, de ahora en más, para los niños, ejercicio nada fácil, ya que implica, no solo discutir las características que fue asumiendo lo que ahora se denomina “literatura infantil” —aspecto que no será motivo de discusión en este trabajo—, sino, sobre todo, hacia la comprensión del universo de la literatura, como problemática central, aspecto que posibilitará abordar, luego, las particularidades de su enseñanza, sin descuidar, claro está, la variedad con que hoy presenta el texto literario para su uso en la escuela.

De esta manera, en esta investigación se analiza en el corpus delimitado (la Revista Rin Rín y, en ella, en los textos seleccionados) el estatuto de la literatura. Con base en Bajtín (1979), quien discute el problema de los géneros discursivos, marco para pensar la especificidad de la naturaleza del enunciado literario y su diferencia frente a otros enunciados.

Para Bajtín (1979), el texto literario es entendido como *enunciado*; el enunciado es “una unidad real de la comunicación discursiva” (p. 264). Así, se asume que el texto es “la única realidad inmediata (realidad del pensamiento y la vivencia), punto de partida para todas las disciplinas [la lingüística, la filología y otras ciencias humanas]. El texto, en consecuencia, es punto de partida para la investigación” (p. 294):

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 [...] Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que llamaremos géneros discursivos (p. 248).

Como lo sostiene Bajtín (1979), es posible agrupar un enunciado al compartir tres aspectos: el contenido temático, el estilo y la composición, vinculados indisolublemente a la totalidad del enunciado y determinado, de modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación” (p. 248).

En el libro *La estética de la creación verbal* (1979), específicamente, en el capítulo titulado “El problema de los géneros discursivos”, Bajtín expone que el carácter especial del texto literario radica en su naturaleza de género discursivo, en donde, a su vez, el carácter polifónico del enunciador a partir de la cualidad dialógica y los géneros discursivos son la problematización del texto literario.

Así las cosas, lo literario es un género discursivo en tanto sus estilos y estructuras de comunicación son variadas y usualmente no rígidas, en las que se refleja la individualidad del hablante; característica que se evidencia con mayor fuerza en el enunciado literario, a diferencia de otros enunciados. Bajtín (1979) afirma:

Los más productivos en este sentido son los géneros literarios: en ellos, un estilo individual forma parte del propósito mismo del enunciado, es una de las finalidades principales de éste; sin embargo, también dentro del marco de la literatura los diversos géneros ofrecen diferentes posibilidades para expresar lo individual del lenguaje y varios aspectos de la individualidad (p. 251).

En los textos seleccionados de la Revista Rin Rín se evidencia dicha individualidad; un ejemplo claro está en que los textos de Rafael Pombo componen el grueso de los diferentes números. Allí quedaron consignados, no sólo su estilo particular, el contenido temático y su forma de componer los diálogos; con ello, sus palabras y expresiones componen un mundo en el cual el humor y la rima, además, proponen a sus lectores personajes llenos de fantasía, en el marco de aspectos propios del cuento, la fábula, la poesía o la canción.

Los textos literarios seleccionados para su análisis en este trabajo investigativo harían parte de una esfera de la praxis cuyo horizonte se corresponde con un género discursivo

literario. Por lo tanto, ubicar al corpus de investigación como una revista literaria para niños, tomando para su análisis los textos seleccionados, implica, en consecuencia, mencionar algunas de las características y rasgos de un género discursivo cuyo horizonte es la literatura.

En primer lugar, como ya se mencionó, el enunciado forma parte la individualidad, es decir, el estilo del autor hace parte de la intención del enunciado:

En la gran mayoría de los géneros discursivos (salvo los literarios) un estilo individual no forma parte de la intención del enunciado, no es su finalidad única sino que resulta ser, por decirlo así, un epifenómeno del enunciado, un producto complementario de éste (p. 252).

En segundo lugar, siendo el enunciado una unidad real de la comunicación discursiva, en palabras de Bajtín (1979), se destacan tres rasgos más que asume el enunciado literario y que, a su vez, lo diferencian de otros enunciados: a) el cambio de los sujetos discursivos, b) la conclusividad y c) la actitud del hablante hacia sí mismo y hacia otros participantes.

Los enunciados literarios “utilizan diversas formas de la implantación de géneros discursivos primarios y relaciones entre ellos a la estructura del enunciado [...] porque no tiene lugar un cambio real de los sujetos discursivos” (p. 262). Es decir, lo literario no posee el fenómeno de representación convencional de alternación de hablantes, así que ajusta el límite de sí mismo conservando la naturaleza del cambio de sujetos discursivos.

En cuanto a los rasgos de conclusividad y de la actitud del hablante hacia sí mismo y hacia otros participantes del enunciado literario, estos se definen por unas formas del enunciado que presenta todo lo que el hablante quería comunicar y por la intención del sujeto discursivo dentro de cierta esfera de sentidos.

Así, el corpus de investigación permite evidenciar, a partir de las diversas voces y puntos de vista de los sujetos discursivos que aparecen en cada uno de los cuentos, fábulas y poemas seleccionados, las características que posibilitan el análisis de algunos textos.

Entre los cuentos de la Revista que se destacan aquí se encuentran: “La familia de Rin Rin”, “El tonto y el listo” y “La opinión”. Cuentos, en el marco de situaciones cotidianas, que presentan personajes contruidos mediante historias entrelazadas.

Por ejemplo, en “La opinión”, personajes como el viejo labriego, su hijo y algunos campesinos expresan formas diversas frente a cómo llevar el asno al mercado para su venta generando cambios de opinión en el labriego de forma constante; al final del relato el narrador cierra con esta reflexión: “No puede haber mayor locura que la de querer agradar a todo el mundo” (Rin Rín, 1936, p. 5).

De esta manera, los relatos, a través del conjunto de voces de cada uno de los personajes, presentan perspectivas distintas frente al hecho central de la historia; característica que distingue al texto literario de otros enunciados dentro de la Revista. Con relación al estilo, los intercambios verbales entre el labriego y los demás personajes hacen uso de palabras o expresiones cotidianas como propuesta para los niños lectores. La composición del cuento “La opinión” gira en torno a la figura del viejo labriego y el lugar relevante que se le da a la opinión de los demás personajes sobre la forma correcta de llevar a su asno.

En cuanto a los poemas, la Revista Rin Rín propone variedad de motivos, entre los que sobresalen: la naturaleza, la vida cotidiana y los juguetes, por ejemplo. Se destaca la sencillez del lenguaje y el ritmo musical. Algunas de las poesías sobresalientes son “El renacuajo paseador”, “Perico Zanquituerto” y “La pobre viejecita”, todos de Rafael Pombo, que, además, inspiró a los editores de la Revista Rin Rín a tomar su nombre, precisamente,

de uno de sus personajes emblemáticos y que, incluso hoy, sigue siendo popular y de gran recordación en Colombia.

En los poemas de Pombo, predominan el humor y la creatividad, en donde el autor usa juego de palabras, la personificación y la metáfora como recursos principales. Se recuerdan algunas estrofas de “El renacuajo paseador”, poema que relata la historia de un renacuajo que se siente superior a los demás animales y con vanidad desobedece los consejos de su mamá, pero sobre todo en donde se evidencia, gracias a los recursos literarios usados, el estilo de Pombo:

Y siguió saltando tan alto y aprisa,  
Que perdió el sombrero, rasgó la camisa,  
Se coló en la boca de un pato tragón  
Y este se lo embucha de un solo estirón.

Y así concluyeron, uno, dos y tres,  
Ratón y Ratona, y el Rana después;  
Los Gatos comieron y el Pato cenó,  
¡Y mamá Ranita solita quedó!  
(Rin Rín, 1936, p.11)

Por último, la Revista presentó fábulas en la que destacan fines moralistas que pretenden transmitir enseñanzas sobre valores morales a los niños. Algunas de las fábulas más sobresalientes son “El zagal y las ovejas”, “La víbora y la sanguijuela” y “El robanidos”. Entre sus rasgos literarios están la personificación, la paradoja y la metáfora.

Por ejemplo, en “La víbora y la sanguijuela” hay un diálogo entre los dos personajes sobre cuál es la forma de vida más adecuada; finalmente se concluye que cada uno debe seguir su propia naturaleza. Este diálogo entre los personajes permite al autor transmitir una moraleja a través de la experiencia de los personajes en donde se muestra la importancia de aceptar y respetar las diferencias de los demás. Así lo expresa el texto: “Vaya ahora de paso

una advertencia: muchos censuran, sí, lector benigno; pero a fe que hay bastante diferencia de un censor útil a un censor maligno” (Rin Rín, 1935, p.12).

En estos tres breves ejemplos se comprende que los textos seleccionados de la Revista se caracterizan por la especificidad del enunciado, además, conservan el origen de producción en el campo literario, ya que preservan su estructura respetando la naturaleza del enunciado que se produjo a nivel literario.

De hecho, también es posible evidenciar la diferencia con otros enunciados, presentes incluso dentro de la misma revista, por ejemplo, los textos no literarios (textos informativos) en los cuales se representaban viajes del personaje principal de la revista, Rin Rín renacuajo, a través de Colombia, destacando las características geográficas, económicas e históricas de los departamentos que visitó y otros sobre la higiene, los productos agrícolas y la biografía de héroes de la patria.

### **La literatura ¿es enseñable?: un problema no presente en la Revista Rin Rín**

Aunque en el análisis del corpus se encuentra que sus contenidos competen básicamente al universo de la creación literaria, evidenciado en la obra que de Rafael Pombo quedó consignada en la Revista Rin Rin y que circuló en ámbitos escolares de Colombia<sup>33</sup>, el problema de la enseñanza cobra importancia dada, no sólo su circulación, sino también la centralidad que desde aquella época ya se vislumbraba la enseñanza de la literatura.

---

<sup>33</sup> Entre los propósitos de Rin Rín estaban “ofrecer buen material de lectura” a los niños de Colombia, además “dar campo para ejercitarlos” en la escritura, y otorgar “todo lo que la mente infantil acoge con tanto regocijo [fábulas, acertijos, crucigramas, entre otros]” (Rin Rín, 1935). Helg (1980) afirma que “El Ministerio de Educación inició la publicación de la revista infantil Rin-Rin [1935], como medida de emergencia destinada a solucionar provisionalmente el problema de la falta de buenos textos educativos nacionales” (p. 7). Adicionalmente, según Herrera (1993), la Revista estaba “destinada a suplir la ausencia de materiales nacionales para la educación primaria, llegó a tener en 1937 32.000 ejemplares los cuales fueron distribuidos gratuitamente en 10.000 escuelas” (p. 5).

Baste, por ahora, recordar algunos hitos curriculares que pueden señalarse como trascendentales dentro de la enseñanza de la literatura en el país; aspecto que, sin duda cobra importancia de discusión.

En primer lugar, entre 1821 y 1888 se fundaron instituciones esenciales para la promoción de la literatura y las humanidades en el país, tales como La Universidad del Rosario (1821)<sup>34</sup>, La Academia Colombiana de la Lengua (1826)<sup>35</sup>, La Universidad Nacional de Colombia (1870)<sup>36</sup> y La Escuela Normal Superior de Señoritas (1888)<sup>37</sup>.

En 1903 se crea el Ministerio de Instrucción Pública, el cual fue establecido con el propósito de desarrollar políticas educativas y promover la enseñanza en el país. A través de esta institución se implementaron cambios curriculares relacionados con la literatura en las escuelas. En 1912 se crea también la Sociedad de Mejoras Públicas; esta organización civil se dedicó a promover mejoras en diversos aspectos de la sociedad colombiana, incluyendo la educación. Jugó un papel importante en la promoción de la enseñanza de la literatura y el establecimiento de bibliotecas en diferentes regiones del país.

Posteriormente, en 1922 se crea la Revista Universidad Nacional; esta revista, publicada por la Universidad Nacional de Colombia, se convirtió en una importante plataforma para la difusión de la literatura y el pensamiento académico en el país, influyendo en la enseñanza de la literatura en las instituciones educativas. De la misma manera, en 1936 se publica la revista “Mito”, fundada por Eduardo Santos y dirigida por Germán Arciniegas, la

---

<sup>34</sup> La Universidad del Rosario en Bogotá fue una de las primeras instituciones educativas en Colombia.

<sup>35</sup> La Academia Colombiana de la Lengua fue establecida con el propósito de preservar y promover el uso correcto del idioma español en Colombia, lo cual incluía el estudio y la enseñanza de la literatura.

<sup>36</sup> La Universidad Nacional de Colombia, con sede en Bogotá, se convirtió en una de las instituciones de educación superior más importantes del país y desempeñó un papel fundamental en la formación de profesores y la promoción de la literatura en el currículo educativo.

<sup>37</sup> Esta institución, ubicada en Bogotá, se especializó en la formación de maestras y tuvo un impacto significativo en la enseñanza de la literatura en las escuelas primarias y secundarias para niñas.

cual tuvo un impacto importante en la difusión de la literatura y la promoción de la cultura en Colombia. También contribuyó a la valoración de la literatura nacional y extranjera en el currículo escolar.

Con respecto a los intereses de esta investigación, a través de los documentos de la UNESCO y de los Lineamientos curriculares en Lengua Castellana presentados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia mencionados en el capítulo anterior, se evidencia que, con fines educativos, son tomados aspectos del campo de la literatura.

El campo de producción simbólica -donde se crean las obras literarias- está plagada de tensiones. Ahora bien, el ámbito educativo deja entrever, también sus pugnas. La pregunta es cuál es el estatuto que configura cada una de estas pugnas.

Para el campo de la literatura la pugna se establece en el marco de lo estético, lo ideológico y lo político. De esta manera, los autores cuya perspectiva de la literatura se ha tenido en cuenta en esta investigación -Bourdieu, Bajtín y Barthes- establecen, a su vez, algunas de estas pugnas que se dan en el campo de producción simbólica.

En primera instancia, Bourdieu (1995) analiza las luchas por el reconocimiento y el poder en el campo literario, así los expresa en *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*:

La lucha por el reconocimiento legítimo, por el reconocimiento como autoridad, como escritor legítimo, legítimo por su lugar en el espacio literario, por su capacidad para recibir reconocimiento, es el objeto de todas las luchas. Pero es también en esta lucha por el reconocimiento donde el juego literario tiene sus raíces (p. 124).

Adicionalmente, el autor destaca la interrelación entre el campo literario y el campo social, demostrando cómo los escritores compiten también por la influencia en las posiciones dominantes de la sociedad en su conjunto.

“El campo literario aparece así como un microcosmos de poderes. Pero estos poderes están inclinados a confundirse, en la medida en que los poderes propiamente literarios tienden a tomar la forma de poderes propiamente sociales. (...) Los escritores compiten entre ellos no sólo por imponer su obra en el campo literario, sino también para ponerse en condiciones de dominar o de influir en las posiciones dominantes en el campo social.” (Bourdieu, 1992, p. 465)

Por su parte, Barthes, en cuanto a las pugnas dentro del campo de la literatura, critica la noción de un canon literario fijo y establecido; para él, el campo de la literatura es un terreno en constante disputa y negociación, donde diferentes voces y perspectivas entran en conflicto. En lugar de aferrarse a una única interpretación o autoridad, Barthes aboga por una apertura a la diversidad y a la multiplicidad de lecturas posibles.

En *El placer del texto* afirma: “La noción de un canon literario estática y fija niega la naturaleza dinámica y cambiante de la literatura. El valor de una obra literaria no puede ser reducido a su inclusión en un canon establecido” (Barthes, 1973).

De otro lado, para el ámbito educativo la pugna es política, por lo que se cuestiona sobre ¿qué debe proponerse para ser llevado a la escuela? ¿con qué fines? Efectivamente, como menciona el profesor Fabio Jurado, la pugna se establece, también en gran parte por la formación del maestro, que contendría, se piensa, tanto del dominio de la literatura y, además, las teorías del lenguaje, así como de las estrategias pedagógicas para trabajar con obras literarias al interior del aula de clase.

Por su parte, el profesor e investigador Guillermo Bustamante Zamudio<sup>38</sup> (2014), en su texto *Algunas vicisitudes de la enseñanza de la literatura*, presentado durante el Encuentro

---

<sup>38</sup> Guillermo Bustamante Zamudio es escritor, investigador y profesor nacido en Cali, en 1958. Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Es autor de diversos artículos pedagógicos y de libros de investigación entre los que se destacan: *Procesos evaluativos y cultura escolar* (1994), *Entre la lectura y la escritura* (1997), *Juguemos a interpretar: Evaluación de competencias en lectura y escritura* (1998), *Ensayos sobre educación en Colombia* (2000), *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿Impacto pedagógico u obediencia institucional?* (2009). Sus minicuentos han aparecido en múltiples revistas nacionales e internacionales. Ganó el premio Jorge Isaacs con el libro: *Convicciones y otras*

Internacional de la Enseñanza de la Literatura, organizado por el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Francisco José de Caldas, propone que es necesario cuestionarse por la finalidad de la enseñanza de la literatura; a lo que pregunta si se enseña para que “a) hagan literatura; b) conozcan la historia de la literatura; c) aprendan teoría sobre la literatura; d) analicen obras literarias; e) obtengan una sana diversión; f) aprendan lúdicamente todo tipo de temas; o g) alcancen una *cultura general...*” (p. 141).

Allí logra desarrollar una a una estas posibles finalidades, de tal manera que propone la existencia de un campo de producción simbólica de la literatura. Los tópicos de discusión que pone sobre la mesa como tensiones que surgen al movilizar la literatura al ámbito escolar son la inserción histórica de la literatura, la producción simbólica de la literatura como estudio científico, la aplicación de teorías literarias, el efecto artístico de la literatura como arte, el uso escolar de la literatura, y la apropiación social de la literatura como mínimo cultural son considerados como relevantes.

Bustamante discute sobre el hecho de asumir que la enseñanza de la literatura busca enseñar a hacer literatura; allí cuestiona el propósito libertario de enseñar la creación literaria, debido a que si se da solo en este espacio académico es porque es refutable la manera como es concebida dicha libertad. Por consiguiente, señala que la técnica sí se puede enseñar porque es formalizable, pero que no traspone al fenómeno creador. La creación literaria dentro del aula puede tener efectos positivos, pero no son específicos de la asignatura.

---

*debilidades mentales* (2002). Actualmente se desempeña como docente en la Universidad Pedagógica Nacional.

En cuanto a la enseñanza de la literatura como inserción histórica de la literatura, Bustamante comenta que se llega a prescindir de su especificidad, de lo que la hace ser distinta a otra manifestación social y que justifica su presencia autónoma en la educación, además de asumir la especificidad de la historia, pero sin la disciplina rigurosa que debía asumirse, por ello se corre el riesgo de perder la literatura y la historia.

Ahora bien, Bustamante continúa su reflexión sobre la enseñanza de la literatura refiriéndose a aquella perspectiva dirigida como objeto teórico, en la que afirma una cercanía hacia la especificidad de la literatura, con sus categorías, sus reglas de juego, sus procedimientos, entre otros aspectos centrales; hacerlo de esta manera es una decisión legítima, enuncia Bustamante, pues sería una dinámica escolar centrada en el saber. El profesor Guillermo añade:

El cuerpo teórico de una ciencia trasciende con creces las necesidades y los contextos; no en balde, las ciencias son consideradas saberes universales, es decir, a prueba de contexto y de sujeto, aunque esta propiedad de un lado, no las exime de sus deudas históricas (con lo cual, tal “propiedad” revela su vocación de pretensión); y, de otro lado, no les impide ocuparse de explicar lo específico (capacidad aplicada, justamente, al pasar de la ley al caso) (p. 148).

A esta perspectiva de la enseñanza de la literatura en la que Bustamante evidencia una viabilidad, a pesar del proceso de recontextualización, adiciona el camino de enseñarla como aplicación de una teoría. Es una especie de análisis con propuesta que permite que la enseñanza de la literatura no esté alejada la conceptualización, asunto interesante para la presente investigación.

El autor abre paso a discutir acerca de la cuestión de no solo enseñar un saber, sino también enseñar el saber hacer con ese saber dentro de un contexto a partir de la *utilidad*, aludiendo a cierta connotación de *competencia* en el discurso educativo. De otro lado, el profesor Guillermo señala que preparar a los estudiantes para realizar un análisis literario

de ciertas obras es una aplicación invariable de un mismo método, razón por la cual el mercado ofrece análisis ya hechos. Por consiguiente, Bustamante destaca tres puntos a través de los cuales se logra identificar una crítica a dichos análisis y expone una posible propuesta a través de la teoría: primero, análisis consistentes en aplicaciones que tengan una relación y afinidad fuerte con la teoría, y por tanto, se conozca la teoría para dicha aplicación; segundo, complejizar los análisis y hacerlos hablar de la especificidad de las obras; y tercero, análisis que incluyan el conocimiento de una teoría y obtengan satisfacción de la obra al aplicar la teoría. Todas las alternativas requieren conocimiento de la teoría por parte del maestro que enseña literatura y, por ende, una relación fuerte con el saber.

De otro lado, Bustamante alude a la enseñanza de la literatura como efecto propio del producto, es decir, se refiere a la insistencia del maestro en que a los estudiantes les guste la literatura, ya que no se debería esperar que la literatura supla esa necesidad actual de satisfacción basada en el sujeto de consumo o que alcancen la dimensión de *goce* planteado por Barthes, en la que se requiere de esfuerzo y que no llega sin una relación con el saber.

Adicionalmente, el profesor Guillermo plantea la enseñanza de la literatura a partir del uso del producto para señalar que el maestro de literatura o de otros espacios académicos se sirven de la literatura para hacer más fácil otro asunto o tópico que se moviliza en la escuela. Así pues, se refiere a los usos dados en el área de lenguaje entre los que resalta los gramaticales, semánticos, morfológicos, ortográficos; de esta manera se busca tramitar tanto la pedagogía de la lengua como la pedagogía de la literatura evadiendo, afirma el profesor Bustamante, la especificidad de cada una.

En cuanto a los usos de otras áreas, el autor menciona que solo resulta legítimo desde la asignatura específica en donde se usa la obra literaria y solo si se da en niveles donde los conceptos de dicha asignatura se manejen completamente por los estudiantes.

Para terminar, Bustamante se refiere al uso general que se le da a la literatura para destacar posturas de tipo moral, ético, ideológico y político, ante lo cual cuestiona la dejación del saber por privilegiar un discurso o el mismo adoctrinamiento.

El texto del profesor Bustamante expone la enseñanza de la literatura con el propósito de una apropiación social del producto literario, específicamente al acercarse a una obra literaria para dar cultura general a los estudiantes. De esta manera, el autor sostiene que esto surge al no entender la especificidad de la literatura por lo que se termina haciendo una lectura superficial de las obras.

De modo que, para el presente ejercicio investigativo, estas reflexiones son esenciales para comprender que la especificidad de la literatura no está estructurada para movilizarse al ámbito escolar, motivo por el cual pasa por un proceso de recontextualización necesario para ser un saber adaptado a unas condiciones contextuales muy particulares.

Ahora bien, tanto el profesor Jurado como el profesor Bustamante manifiestan que el maestro de literatura es quien debe asumir la responsabilidad de conocer la especificidad de la literatura y la especificidad del ámbito escolar, con el propósito de orientar el proceso de recontextualización sin perder dicha especificidad de la literatura y, sobre todo caer en la dejación del saber a partir de las tensiones que se generan dentro de la escuela.

En consecuencia, el problema de la enseñanza de la literatura no se da en los textos seleccionados de la Revista Rin Rín debido a que, como se ha mencionado, dichos textos no han pasado por un proceso de recontextualización sino de (re) textualización; de esta manera, el problema de la enseñanza de la literatura no es evidente en la publicación sino se considera que se traslada al oficio mismo del maestro.

## Conclusiones

En la construcción de la investigación se consideró pertinente conocer el marco político en el que se originó la Revista Rin Rín que, como fue evidenciado, su alcance se planteó para ser un instrumento de difusión de la literatura, como apuesta por la circulación de la literatura en el ámbito escolar, especialmente, en el contexto rural. Marco que permitió trabajar académicamente alrededor de tres ejes: la literatura y su contraste con la ciencia, la apuesta literaria en Rin Rín, y la literatura y su enseñanza.

### La Literatura y su Contraste con la Ciencia

La literatura alude a la condición humana, a la singularidad del sujeto y, de allí, a la relación particular que se crea entre el objeto (la literatura / la escritura / el texto, según Barthes) y el sujeto (lector / autor) y/o contexto; relación compleja en donde sale a la luz un choque de fuerzas entre estos elementos, dando lugar, por supuesto, a perspectivas, teorías y tendencias epistemológicas alrededor del campo literario. Posturas teóricas que afirman lo que señala Barthes, la literatura es un “juego sin fin de significantes que nunca se pueden clavar en un solo centro, significado o esencia” (Eagleton, 1983, p. 168).

En cuanto a la especificidad de la literatura, aquí se aludió a la propuesta de Barthes en donde se destaca que es a través de las fuerzas de la libertad, que se hallan en la literatura: *mimesis*, *mathesis* y *semiosis*, en donde se logra sustraer el poder y no someter a nadie a ese poder de la lengua.

Para recapitular, desde la teoría de Barthes y en palabras de Bustamante (2015), la literatura no es un saber, aunque está relacionado con el saber porque es objeto de saber; además, a través de la *mathesis*, la literatura le da un lugar indirecto al saber, lo hace girar,

lo convierte en una enunciación. Según el autor francés, la literatura tiene que ver con cierta representación de la realidad, la *mimesis*, con representar la vida, pero no es su especificidad. Surge esa función utópica del escritor de desplazarse ante la servilización del poder de lo que ha escrito y ubicarse donde ese poder no lo espera. Pero es en la *semiosis* en donde la literatura encuentra su asunto, en la acción sobre el lenguaje mismo, allí encuentra su sentido.

Frente a la naturaleza de lo literario Bajtín (1979) asume la literatura como un diálogo entre diferentes voces y enfoques, tanto dentro del texto como fuera de él. Dicha perspectiva se basa en la idea de que la literatura es un género discursivo que se diferencia por su capacidad para representar el habla real y auténtica de los personajes, lo que permite al autor dar voz a diferentes perspectivas y visiones del mundo, presentes en aspectos como el cambio de sujetos discursivos, la conclusividad y la actitud del hablante hacia sí mismo y otros personajes.

La literatura, en este sentido, es un espacio donde se pueden explorar distintas formas de la conciencia humana. Bajtín considera que la literatura tiene la capacidad única de capturar y representar una diversidad de perspectivas y experiencias humanas. En lugar de imponer una única visión del mundo, la literatura permite la exploración de distintas formas de conciencia humana, reflejando la complejidad de la experiencia humana en toda su amplitud.

Una de las características que el autor propone para diferenciar al enunciado literario de los demás enunciados es el dialogismo. El dialogismo destaca la naturaleza interactiva y dinámica del lenguaje y la literatura. Las múltiples voces presentes en un texto literario, incluyendo las del autor, los personajes y el lector, se entrelazan en un constante diálogo, generando una variedad de perspectivas, significados y sentidos. Enfoque dialogista que

desafía la idea de una voz única y autoritaria, y enfatiza la polifonía y la apertura interpretativa de la literatura.

De tal manera que la literatura no es solo un objeto de estudio, sino también un proceso en constante transformación relacionado con la vida y con el lenguaje de una época; así que la literatura no es algo aislado, se conecta con otros textos, autores y géneros literarios, creando una red compleja de diálogo.

Para Bourdieu la literatura tiene su génesis, su gramática y sus propias reglas en el campo literario, así que el reconocimiento de estas estructuras y de las pugnas que se dan al interior de este campo y, por supuesto, las que se generan al movilizarse a una esfera de la praxis como lo es la escuela, es aquello que permite diferenciar el *campo literario* de su enseñanza en la escuela.

No obstante Bourdieu se pregunta por *Las reglas del arte* (1995): “¿Será verdad que el análisis científico está condenado a destruir lo que constituye la especificidad de la obra literaria y de la lectura, empezando por el placer estético?” (p. 11), postulando así: “construir unos sistemas de relación inteligibles capaces de dar razón de los datos sensibles” (p. 13).

Teniendo en cuenta que el esfuerzo de un trabajo investigativo está en el horizonte de lo inteligible y que el estatuto de su objeto es abstracto formal, la propuesta de Bourdieu sobre el análisis científico de las condiciones sociales de la producción y de la recepción de la obra de arte, “lejos de reducirla o destruirla, intensifica la experiencia literaria” (p. 13); algo que él mismo sostiene haberlo experimentado. Es decir, en la lógica del campo literario se puede encontrar su epistemología, su conocimiento (lo inteligible) y sus fenómenos (lo sensible).

## **La Literatura en la Revista Rin Rín**

La Revista Rin Rín, a partir de una selección de textos literarios, se propuso hacer circular la apuesta innovadora por la literatura. El análisis de la revista evidenció su propósito de poner en contacto a un grupo amplio de la población un segmento de la producción literaria nacional, prioritariamente.

Los contenidos, las secciones, los textos, las ilustraciones de Sergio Trujillo (editor e ilustrador de la Revista Rin Rin) y los demás elementos presentes, no solo dieron alcance a las propuestas de modernizar el país y las apuestas de la República, sino que dilucidaron una apuesta por acercar la Cultura al ámbito escolar.

Aunque no se enmarcó a la Revista Rin Rín como una guía escolar que le indicara al maestro detalladamente lo que debía enseñar o no en el aula, ni incluía actividades escolares o complementarias a los textos publicados, esta investigación le otorga a la Revista un uso pedagógico en donde se divulgan, además de valores patrióticos, moralizantes.

No obstante, la novedad de la Revista Rin Rín, como revista de literatura especialmente destinada a los niños, es la de conservar la naturaleza del texto, tal y como fue producido por su autor, para ser llevado al ámbito educativo o escolar.

En la revista no se le agrega ningún tipo de interpretación o de actividad escolar complementaria que lleve a que el lector le dé un sentido específico o un análisis literario determinado. Aspecto interesante debido a que no era común en la escuela o en la enseñanza de la época dejar de lado el uso moral y ético que se le daba a “casi todo lo que se enseñaba o decía”, algo que aún está presente en el ámbito educativo; especialmente, la literatura, a través del subgénero de la fábula. En su lugar, en la revista se resalta la sensibilidad que quiere hacia lo literario.

## La Literatura y su Enseñanza

Si bien en la Revista Rin Rín no se hace presente el problema de la enseñanza de la literatura, la pregunta por su enseñanza, con seguridad, fue una pregunta elevada al tener en la mano un ejemplar de Revista Rin Rín. Marco que permite cuestionamientos sobre dicho asunto ¿Cuál es el estatuto de la literatura en la escuela? ¿La literatura en la escuela es epistemológicamente sustentable? ¿Los maestros que enseñan literatura conocen su especificidad?

La escuela es una esfera de la praxis que enmarca intereses heterogéneos en donde se conjugan tensiones de diversos tipos, así lo afirma Bourdieu (2000): “la educación es una arena donde pugnan fuerzas” (p. 64). En dicha esfera se deben enfrentar “la especificidad de los objetos sobre los que ejerce su acción, como la especificidad del contexto en el que los expone” (Bustamante, p. 156).

La escuela no tiene una sola especificidad debido a la multiplicidad de aspectos que confluyen. Por supuesto, la relación entre literatura y escuela, que está enmarcada dentro de *su enseñanza*, “la manera correcta de entenderla y el sentido justo de su enseñanza no serían más que un estado de la pugna” (Bustamante, 2015, p. 81). Para Bustamante (2015):

Lleva la humanidad unos cuantos milenios discutiendo qué es lo estético, qué lugar tiene eso que modernamente llamamos “arte”... de manera que ingenuo sería pensar que una propuesta formativa en el área de la literatura responde cabalmente esas preguntas. Además, se trata de la literatura en el marco educativo, donde tales preguntas experimentan transformaciones y donde se van a agregar otras, específicas de ese ámbito (p. 81).

Ahora bien, otro punto de reflexión se impone frente a la discusión sobre la enseñanza de la literatura en la escuela. Si la escuela busca establecer condiciones de posibilidad para el saber, ¿qué condiciones de posibilidad se requieren para ello?

Con esta pregunta es posible diferenciar entre una *dimensión instruccional* (cognitiva), relacionada con el saber y otra regulativa, dado que “lo *regulativo* es constitutivo de la escuela” que requiere de organización (p. 81). Por consiguiente, como sostiene Bustamante, el profesor debe “profesar” un saber delante de otro (estudiante), de tal manera que el profesor se cuestiona ¿qué le va a enseñar y hacia dónde lo va a conducir?, razón por la cual la relación que el maestro tenga con el saber que enseña, en este caso la literatura, es un saber puesto al servicio de la enseñanza, que al ser tramitado en la escuela, es susceptible, también de ser asumido como un objeto de conocimiento.

## Referencias

### Fuentes primarias

Rin Rín. (1935). *Rin Rín*. Recuperado de [https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/190913](https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/190913)

Rin Rín. (1936). *Rin Rín*. Recuperado de [https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/190914](https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/190914)

Rin Rín. (1937). *Rin Rín*. Recuperado de [https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/190915](https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/190915)

Rin Rín. (1938). *Rin Rín*. Recuperado de [https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/190916](https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/190916)

Rin Rín. (1939). *Rin Rín*. Recuperado de [https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/190917](https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/190917)

### Fuentes secundarias

#### Documentos de Organismos Multilaterales

UNESCO (2013). *Tercer estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE: análisis curricular*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227501>

UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Comité de Dirección de la Educación para Todos. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

#### Fuentes Legislativas en Educación

Acto legislativo No. 23263, 22 de agosto de 1936 (Colombia). <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1824914>

Ley No. 12, 17 de diciembre de 1934 (Colombia). <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1568122>

Ministerio de Educación Nacional - MEN (1935). *Gestión Administrativa y Perspectiva del MEN – 1935*. Bogotá. [http://www.idep.edu.co/wp\\_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1935%20-](http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1935%20-)

%20Gestión%20Administrativa%20y%20Perspectiva%20del%20Ministerio%20de%20Educación.pdf

Ministerio de Educación Nacional - MEN (1998). *Lineamientos curriculares en Lengua Castellana*. Bogotá. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89869.html>

Presidencia de la República de Colombia (s.f.). Sitio de archivo 2002 – 2010  
<http://historico.presidencia.gov.co/asiescolombia/presidentes/48.htm>

## Fuentes Bibliográficas

Anzola, G. (1939). *Metodología especial de enseñanza primaria*. Bogotá: Librería Camacho y Roldan S.A [Material del Museo Pedagógico digitalizado por el IDEP]  
Recuperado en

[https://issuu.com/aniquilo/docs/1939\\_metodologia\\_especial\\_de\\_ense?embed\\_cta=embed\\_badge&embed\\_context=embed&embed\\_domain=museopedagogico.pedagogica.edu.co&utm\\_medium=referral&utm\\_source=museopedagogico.pedagogica.edu.co](https://issuu.com/aniquilo/docs/1939_metodologia_especial_de_ense?embed_cta=embed_badge&embed_context=embed&embed_domain=museopedagogico.pedagogica.edu.co&utm_medium=referral&utm_source=museopedagogico.pedagogica.edu.co)

Ardila Duarte, B. (2005). Alfonso López Pumarejo y la revolución en marcha. *Credencial Historia*, (192). <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-192/alfonso-lopez-pumarejo-y-la-revolucion-en-marcha>

Bajtín, M. (1979). *El problema de los géneros discursivos*. En *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México. Siglo XXI Editores.

Barthes, R. (1973). *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de Semiología del Collège de France*. Ciudad de México. Siglo XXI Editores.

Borges, J. L. Biografía. Instituto Cervantes. (Mayo de 2022).  
[https://www.cervantes.es/bibliotecas\\_documentacion\\_espanol/biografias/nueva\\_york\\_jorge\\_luis\\_borges.htm](https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/biografias/nueva_york_jorge_luis_borges.htm)

Borges, J. (1976). Entrevistado por Joaquín Soler Serrano. Radiotelevisión Española.  
<https://www.rtve.es/play/videos/a-fondo/jorge-luis-borges-1976/1116621/>

Bourdieu, P. (1989). El campo literario. Prerrequisitos críticos y principios de método. *Revista Criterios, La Habana, n° 25-28, enero 1989-diciembre 1990*, 20-42.

Bourdieu, P. (1995) *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Traducción de Thomas Kauf. Barcelona. Anagrama.

Bustamante Zamudio, G. (2015). La literatura y su enseñanza... Segundo llamado. *Pedagogía y Saberes*, (43), 79.89. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys79.89>

Bustamante Zamudio, G. (2015). Algunas vicisitudes de la enseñanza de la literatura

en *Enseñanza de la literatura: Perspectivas contemporáneas* (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pp141-158).  
[https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/algunas\\_vicisitudes\\_ensenanza\\_literatura.pdf](https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/algunas_vicisitudes_ensenanza_literatura.pdf)

Bustamante Zamudio, G. (2016). Sobre el concepto de *campo* en Bourdieu. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 49-66.

Camelo, J. (1933). *Preocupaciones escolares y centros de interés*. Bogotá: Librería Camacho y Roldan S.A [Material del Museo Pedagógico digitalizado por el IDEP] Recuperado de [https://issuu.com/aniquilo/docs/1933\\_-\\_preocupaciones\\_escolares\\_y\\_c?embed\\_cta=embed\\_badge&embed\\_context=embed&embed\\_domain=museopedagogico.pedagogica.edu.co&utm\\_medium=referral&utm\\_source=museopedagogico.pedagogica.edu.co](https://issuu.com/aniquilo/docs/1933_-_preocupaciones_escolares_y_c?embed_cta=embed_badge&embed_context=embed&embed_domain=museopedagogico.pedagogica.edu.co&utm_medium=referral&utm_source=museopedagogico.pedagogica.edu.co)

Chapman Quevedo, W., Castro Fontalvo, J. y Agudelo González, A. (2020). *Trasformando el país a través de la higiene. Las cartillas técnicas y la revista Rin Rín en las bibliotecas aldeanas de Colombia 1936-1938*. *Historia y Espacio*, vol. 16 n° 54 (2020): 183-208. Doi.org/10.25100/hye.v16i54.9665

Choppin, A. (2010). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 207–229. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7515>

Cortázar, J. Biografía. Instituto Cervantes. (Agosto de 2015).  
[https://www.cervantes.es/bibliotecas\\_documentacion\\_espanol/creadores/cortazar\\_julio.htm](https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/cortazar_julio.htm)

Cortázar, J. (2013). *Clases de Literatura. Berkeley, 1980*. Alfaguara.

Cortázar, J. (1977). Entrevistado por Joaquín Soler Serrano. Radiotelevisión Española.  
<https://www.rtve.es/play/videos/a-fondo/julio-cortazar-i/1051583/>

Díaz Soler, C. J. (1999). La campaña de cultura aldeana (1934-1936) en la historiografía de la educación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, (38-39).  
<https://doi.org/10.17227/01203916.5435>

Díaz Soler, C. J. (2012). Más allá de la infancia escolarizada. Elementos para una discusión sobre el campo investigativo de la infancia. *Revista Pedagogía y Saberes No. 37 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2012, pp. 49-62*

Díaz-Soler, C. J. (2022). El currículo como pregunta: la transmisión de la cultura como problema. *Pedagogía y Saberes*, (57), 11-24. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13782>

Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. Ciudad de México. Fondo de Cultura Económica.

Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). Biografía de Charles Maurice de Talleyrand. En

Biografías y Vidas. Barcelona. Disponible en  
<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/t/talleyrand.htm>

Finocchio, S. (2021). Revisión literatura mundial y buenas prácticas de formación integral. Documento técnico Programa de aceleración del ODS 4 para Bogotá. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380529>

Flotts, M., Manzi, J., Polloni, P., Carrasco, M., Zambra, C., Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874>

García Márquez, G. Biografía. Instituto Cervantes. (Octubre de 2015).  
[https://www.cervantes.es/bibliotecas\\_documentacion\\_espanol/creadores/garcia\\_marquez\\_gabriel.htm](https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/garcia_marquez_gabriel.htm)

García Márquez, G. (2015). Film & Arts.  
<https://www.youtube.com/watch?v=C3mlkAwUA-0&t=71s>

Guichot Reina, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de estudios educativos (Colombia)*, vol. 2, núm. 1, enero-junio, 2006, pp. 11-51.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116859002.pdf>

Helg, A. (1980). La educación primaria y secundaria durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938) (proyectos y realizaciones). *Revista Colombiana de Educación*: Núm. 6 (1980): 1980. <https://doi.org/10.17227/01203916.5035>

Helg, A. (2001). La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política. Universidad Pedagógica Nacional. ISBN 978-958-14-0348-6.

Herrera, M. C. (1993). Historia de la Educación en Colombia. La República Liberal y la Modernización de la Educación: 1930-1946. *Revista Colombiana de Educación*, (26).  
<https://doi.org/10.17227/01203916.5297>

Ledesma, G. [Germán Ledesma] (2020). Clase: "Lección inaugural" de Roland Barthes (parte 2 de 3). Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=fvm5FonAqgc>

Martínez, A. T. (2008). Una indagación sociológica sobre el campo literario. Las reglas del arte, según Pierre Bourdieu. *Trabajo y Sociedad. Indagaciones sobre el trabajo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*. No. 10, vol. IX, Otoño 2008, Santiago del Estero, Argentina.

Mucci, C. [Los siete locos] (2021). *Dos soledades, de Gabriel García Márquez y Mario Vargas Llosa* [Video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=bw6zuxJ\\_hac](https://www.youtube.com/watch?v=bw6zuxJ_hac)

Peters Rada, V. E., & Trujillo Acosta, M. (2018). *Los textos de la revolución: Las*

*publicaciones para uso escolar de la “Revolución en Marcha” (primer gobierno de Alfonso López Pumarejo, 1934-1938)*. Latinoamericana de Estudios Educativos, 8(1), 119-144. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5035>

Peters Rada, V. y Trujillo Acosta, M. (2019) Publicaciones infantiles y su carga ideológica. República Liberal de Colombia (1933-1938). *RChD: creación y pensamiento*, 4(6), 1-12  
doi: 10.5354/0719-837x.2019.52613

Suárez Araméndiz, M. y Monsalvo Mendoza, E. (2012). Los textos de la revolución: las publicaciones para uso escolar de la “Revolución en Marcha” (primer gobierno de Alfonso López Pumarejo, 1934-1938). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 1, Vol. 8, pp. 119-144. Manizales: Universidad de Caldas.

Trujillo Acosta, Milena. (2019). *Rin Rin y sus imágenes. Revista infantil colombiana para la escuela primaria. 1935 - 1939*. (Trabajo de grado para optar al título de Magister en Historia del Arte y Estética). Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Facultad de Ciencias Sociales. Bogotá, Colombia.

Vargas Llosa, M. Biografía. Instituto Cervantes. (Mayo de 2022).  
[https://www.cervantes.es/bibliotecas\\_documentacion\\_espanol/biografias/berlin\\_mario\\_vargas\\_llosa.htm](https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/biografias/berlin_mario_vargas_llosa.htm)

Vargas Llosa, M. (1976). Entrevistado por Joaquín Soler Serrano. Radiotelevisión Española. <https://www.youtube.com/watch?v=bP7ueMO51xo>

Zeiger, C. (16 de mayo de 2021). Alfaguara publica el libro "Dos soledades" El mítico diálogo entre Gabriel García Márquez y Vargas Llosa en Lima, 1967. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/341077-el-mitico-dialogo-entre-gabriel-garcia-marquez-y-vargas-llosa>

## Apéndices

### Apéndice A. Lista de Tablas

Tabla 1

*Trabajos investigativos en donde se realiza un análisis de la revista Rin Rín*

<b>TRABAJO INVESTIGATIVO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>AUTORES</b>
<i>Rin Rín. Revista Infantil del Ministerio y Chanchito. Revista Ilustrada para Niños. La dimensión de sus imágenes. Dos revistas de ideologías contrarias publicadas durante la década de los treinta en Colombia. Análisis, 50 (92 (En-Ju) ,119-143. <a href="https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.06">https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.06</a></i>	Chanchito (1933-1934) y Rin Rín (1935-1939), revistas infantiles de Colombia, difundían el amor por la patria en los corazones de los niños y compartieron el espíritu educativo renovado de las pedagogías de la Escuela Nueva. Aunque no hubo una gran diferencia temporal entre las publicaciones, Chanchito y Rin Rín como dispositivos políticos difundían en sus páginas modelos de ciudadanía disímiles. Chanchito, revista privada para la infancia urbana dirigida por Víctor Caro, creía que la familia vinculada a la iglesia eran las instituciones educativas para formar al futuro ciudadano con valores tradicionales, devotos y obedientes. Rin Rín, como material escolar para las escuelas públicas del Ministerio de Educación, tenía el objetivo de construir un tipo de ciudadano moderno para la democracia mediante una educación mediada por la escuela acorde a los principios políticos del Estado de Alfonso López Pumarejo 1934-1938 y la <i>Revolución en Marcha</i> . A través de las imágenes se visibilizaron diferencias sobre el	Peters Rada, V. E., & Trujillo Acosta, M. (2018).

TRABAJO INVESTIGATIVO	DESCRIPCIÓN	AUTORES
<p><i>Los textos de la revolución: Las publicaciones para uso escolar de la “Revolución en Marcha” (primer gobierno de Alfonso López Pumarejo, 1934-1938).</i> Latinoamericana de Estudios Educativos, 8(1), 119-144. Recuperado a partir de <a href="https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5035">https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5035</a></p>	<p>modelo de niño y ciudadano entre las publicaciones. En Chanchito los niños están blanqueados y sus vestimentas recuerdan a los trajes tradicionales europeos; la niña, y futura madre se muestra abnegada. En Rin Rín hay un catálogo multiétnico local, a veces las vestimentas remiten a la realidad regional, a veces a las nuevas modas modernas europeas; las niñas y mujeres son seres libres y letradas. La batalla por configurar el modelo de ciudadano desde ángulos antagónicos fue motivo de enardecidas beligerancias en Colombia durante la década de los treinta.</p> <p>El presente artículo constituye una reflexión en torno al esfuerzo del Estado por producir textos y libros para el uso escolar, como estrategia de difusión propagandística del ideario liberal, especialmente de los ideales político-educativos del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo. Para lograrlo se presentan, primero, algunos elementos relativos a la importancia de las políticas educativas y culturales, dentro del paquete de medidas reformistas conocidas como la <i>Revolución en Marcha</i> y, posteriormente, se exploran los contenidos de algunas de las obras publicadas, haciendo énfasis en la revista <i>Rin-Rin</i> y en algunos de los títulos publicados en la colección denominada Biblioteca Aldeana de Colombia.</p>	<p>Suárez Araméndiz, M., &amp; Monsalvo Mendoza, E. (2012).</p>

<b>TRABAJO INVESTIGATIVO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>AUTORES</b>
<p><i>Trasformando el país a través de la higiene. Las cartillas técnicas y la revista Rin Rin en las bibliotecas aldeanas de Colombia 1936-1938.</i> Historia y Espacio, vol. 16 N° 54 (2020): 183-208. Doi.org/10.25100/hye.v16i54.9665</p>	<p>En el presente artículo se analiza el papel que jugaron las cartillas técnicas y la revista <i>Rin Rin</i> en el proceso de modernización de Colombia, bajo el gobierno del liberal Alfonso López Pumarejo. Para el liberalismo, la educación estuvo en la órbita de su proyecto nacional, por lo que las escuelas fueron observadas como los espacios propicios para formar al colombiano modelo. Por lo cual, abordamos el proyecto liberal de las bibliotecas aldeanas y la socialización que estas realizaron del material bibliográfico, lo que les permitió configurar un discurso sobre la higiene y el progreso. Llegamos a la conclusión que existió una preocupación por parte del Estado, en manos de los liberales, por transformar, a través de la educación, las prácticas y costumbres de la población colombiana y consolidar así el proceso de modernización del país.</p>	<p>Chapman Quevedo, W., Castro Fontalvo, J. y Agudelo González, A. (2020)</p>
<p><i>La educación primaria y secundaria durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938) (proyectos y realizaciones).</i> Revista Colombiana de Educación: Núm. 6 (1980): 1980 Recuperado</p>	<p>El balance positivo de la acción del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo puede apreciarse en dos aspectos principales: las realizaciones a nivel cualitativo y las realizaciones a nivel cuantitativo; o sea los cambios en la naturaleza de la educación y la progresión numérica de varios indicadores educativos.</p>	<p>Helg, A. (1980)</p>

TRABAJO INVESTIGATIVO	DESCRIPCIÓN	AUTORES
de: <a href="https://doi.org/10.17227/01203916.5035">https://doi.org/10.17227/01203916.5035</a>		
<i>Rin Rín y sus imágenes. Revista infantil colombiana para la escuela primaria. 1935 – 1939.</i>	La investigación consulta como fuentes primarias documentos, artículos y discursos de la época, memorias y manuscritos y la totalidad de los 12 números que hicieron parte de la propuesta editorial en el lapso de cuatro años. Igualmente, las tendencias estéticas que se tuvieron en cuenta para el diseño y realización textual y gráfica de Rin Rín atendiendo la intención política de hacer de la publicación un libro de texto escolar para las escuelas públicas de todo el país. La materialización del proyecto editorial se le encomendó, por encargo directo, a Sergio Trujillo Magnenat, uno de los artistas de la época seguidor del estilo Art Déco.	Trujillo Acosta, M. (2019)

Tabla 2

*Trabajos investigativos como antecedentes analíticos*

TRABAJO INVESTIGATIVO	DESCRIPCIÓN	AUTORES
La literatura y la escuela: una mirada desde las guías de la Misión Alemana 1960-1970	Esta investigación contribuye a la configuración de un campo conceptual sobre la especificidad y su estética en el contexto escolar, y así indagó sobre qué pasó con esta al ser interceptada por la escuela y sus saberes en las décadas de los 60 y 70. Rodríguez Castro (2013, p. 3).	Carolina Rodríguez Castro

La literatura y su enseñanza: un análisis desde la revista Chanchito	En este trabajo de investigación se analizan las características que sobre la literatura quedaron consignadas en esta revista (Revista Chanchito) durante los años 1933 y 1934; para ello se realiza una presentación de la revista, se delimita el contexto de la edición y por último se identifica la perspectiva literaria que se encuentra en los contenidos. Benítez Benítez (2018, p. 10)	Sandra Magnolia Benítez Benítez
--	---	---------------------------------

Tabla 3

*Aspectos de análisis en el corpus de los trabajos investigativos usados como antecedentes analíticos*

ASPECTOS DE ANÁLISIS	REVISTA CHANCHITO	MISIÓN ALEMANA
Cómo delimitan el Corpus	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Delimitado desde el tiempo de circulación de la revista y su tipología textual.</li> <li>*Revista ilustrada como herramienta pedagógica.</li> <li>*Historietas como texto narrativo como motivación a la lectura comprensiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Corpus de estudio: guías: objeto sensible.</li> <li>Objeto de investigación: literatura: objeto inteligible.</li> <li>*Surgimiento de un <u>texto escolar</u> dentro de un periodo de tiempo específico (décadas de 60 y del 70).</li> </ul>
Elementos que toman del corpus	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Generalidades.</li> <li>*Portadas.</li> <li>*Editorial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*No caracteriza las guías sino hace un rastreo de ciertos a la luz del corpus.</li> </ul>

ASPECTOS DE ANÁLISIS	REVISTA CHANCHITO	MISIÓN ALEMANA
	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Participación del lector (cartas, opinión).</li> <li>*Material literario (literatura clásica)</li> <li>*Áreas de conocimiento.</li> <li>*Pasatiempos.</li> <li>*Autores.</li> </ul>	
Análisis del corpus	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Fines de la revista (desde lo lúdico, educativo y literario).</li> <li>*Contexto político, legislativo y educativo.</li> <li>*Génesis de la revista.</li> <li>*Enfoque pedagógico y didáctico de la lectura desde los lineamientos oficiales de MEN.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Contexto histórico nacional.</li> <li>*Contexto literario.</li> <li>*Contexto escolar.</li> <li>*Relación entre el corpus y la literatura para ampliar la discusión conceptual.</li> <li>*Fenómenos de (re) textualización, (des) textualización, (re) contextualización. (des) contextualización y agenciamiento.</li> </ul>

Tabla 4

*Textos literarios publicados en los 12 números de la Revista Rin Rín que serán analizados en la presente investigación.*

NÚMERO DE REVISTA	FECHA DE PUBLICACIÓN	TÍTULO	AUTOR	SUBGÉNERO
1	Septiembre de 1935	El hada buena	María Eastman	Cuento
1	Septiembre de 1935	La víbora y la sanguijuela	Tomás de Iriarte	Fábula

NÚMERO DE REVISTA	FECHA DE PUBLICACIÓN	TÍTULO	AUTOR	SUBGÉNERO
1	Septiembre de 1935	El robanidos	Rafael Pombo	Fábula
1	Enero de 1936	El arroyuelo	Santiago Pérez Triana	Cuento
1	Enero de 1936	El renacuajo paseador	Rafael Pombo	Poema
2	Febrero de 1936	La opinión	Anónimo	Cuento
2	Febrero de 1936	El zagal y las ovejas	Samaniego	Fábula
3	Marzo de 1936	Aventuras y desventuras de cucharita de palo	Oswaldo Díaz	Cuento
3	Marzo de 1936	Simón el bobito	Rafael Pombo	Poema
4	Abril de 1936	La marimba	Blanca Lydia Trejo	Cuento
4	Abril de 1936	Encanto de luna y agua	Alejandro Rodríguez	Poema
5	Mayo de 1936	La derrota de Geniolandia	Carlos Matta	Cuento
5	Mayo de 1936	Pastorcita	Rafael Pombo	Cuento
6	Junio de 1936	El ratón Panchito Roelibros	Blanca Lydia Trejo	Cuento
6	Junio de 1936	La pobre viejecita	Rafael Pombo	Poema
7	Julio de 1936	La familia de Rin Rin	Luis María Murillo	Cuento
7	Julio de 1936	Juan Chunguero	Rafael Pombo	Poema
7	Julio de 1936	Teatro infantil: adaptación Blanca Nieves	Salvador Mesa Nichols	Teatro

NÚMERO DE REVISTA	FECHA DE PUBLICACIÓN	TÍTULO	AUTOR	SUBGÉNERO
8	Agosto de 1936	El tonto y el listo	Oswaldo Díaz Díaz	Cuento
8	Agosto de 1936	El gato bandido	Rafael Pombo	Poema
9	1937	El clavel y la oruga	Celestino M. Pozzi	Cuento
9	1937	Juaco y el ballenero	Rafael Pombo	Poema
9	1937	Teatro infantil: trébol, margarita y lechuga	Oswaldo Díaz Díaz	Teatro
10	1937	Pomarrosa en el parque	Oswaldo Díaz Díaz	Cuento
10	1937	Perico zanquituerto	Rafael Pombo	Poema
11	1938	La historia al revés	Anónimo	Cuento
11	1938	Poesía infantil	R. Olivares Figuerola	Poema
12	Diciembre de 1939	Poesía infantil	Carmelina Vizcarrondo	Poema
12	Diciembre de 1939	La laguna encantada	Oswaldo Díaz Díaz	Cuento

Tabla 5

*Contenidos de los 12 números de la Revista Rin Rín*

NÚMERO DE REVISTA	FECHA DE PUBLICACIÓN	PÁGINAS	CONTENIDO
1	Septiembre de 1935	15	Presentación revista, los Chibchas, las plumas de escribir, el hada buena, correspondencia infantil, la

NÚMERO DE REVISTA	FECHA DE PUBLICACIÓN	PÁGINAS	CONTENIDO
			víbora y la sanguijuela, crucigrama, fábulas de Pombo - El robanidos-, Don Vicente Montero.
1	Enero de 1936	21	Segunda salida de Rin Rín, pasatiempos, Bolívar, cuento -El arroyuelo-, la oveja, el renacuajo paseador, el café, Cristóbal Colón, higiene, el hierro, mapa de Colombia, partitura -La señora Luna-.
2	Febrero de 1936	19	Pasatiempos, la Guajira, Antonio Nariño, cuento -La opinión-, el algodón, el buey, el zagal y las ovejas, Gonzalo Jiménez de Quesada, el mundo invisible, el oro, colaboración infantil -dibujo y narración de lectores-, higiene, mapa de la Península de la Guajira, partitura -Día de Asueto-.
3	Marzo de 1936	19	Pasatiempos, la Geografía y la Historia, Vasco Núñez de Balboa, cuento -Aventuras y desventuras de cucharita de palo, el arroz, Simón el bobito, los peces, la guerra de las legumbres, colaboración infantil – Una batalla china -, el departamento del Magdalena, mapa del departamento del Magdalena, partitura – Dame la mano-.
4	Abril de 1936	20	Concurso de escritura, ejercicio de lectura, el campo, cuento -La marimba-, José María Córdoba, ejercicio de lectura -La vida en el hogar-, Encanto de luna y agua, José de Ezpeleta y Galdeano, colaboración infantil - carta, dibujo, narraciones de lectores-, La aviación, la esmeralda, el maíz, mapa del Atlántico, partitura -El barquero-.
5	Mayo de 1936	20	Pasatiempos, la higiene, Santander, dibujos lectores, cuento -La derrota de Geniolandia-, Pastorcita, la

NÚMERO DE REVISTA	FECHA DE PUBLICACIÓN	PÁGINAS	CONTENIDO
			locomotora, página de lectura, Pedro de Heredia, botánica, colaboración infantil -Mimi y su perro-, mapa de Bolívar, partitura -Quisiera ser tan alta como la luna-.
6	Junio de 1936	20	Pasatiempos, la higiene, Jorge Robledo, cuento -El ratón Panchito Roelibros-, La pobre viejecita, los insectos, José Celestino Mutis, el aire, colaboración infantil -narración y poema-, página de lectura, el té chino, mapa de Antioquia, partitura -Elisa de Mambrú-
7	Julio de 1936	20	Pasatiempos, la higiene, José Antonio Páez, cuento -La familia de Rin Rín-, Antioquia, Chocó, Juan Chunguero, teatro infantil -adaptación Blanca Nieves-, colaboración infantil -dibujo y narración-, el azúcar, mapa de la intertendencia del Chocó, partitura -Mambrú se fue a la guerra-.
8	Agosto de 1936	20	Pasatiempos, higiene, Francisco Cesar, cuento -El tonto y el listo-, las aves, El gato bandido, Francisco José de Caldas, colaboración infantil -narración y dibujos-, la navegación, la página de lectura, mapa del Valle, partitura y letra – El caballo trotón-.
9	1937	20	Concurso infantil, presentación número, Antonio José de Sucre, El clavel y la oruga, el carbón, Sebastián de Belalcázar, Juaco y el ballenero, teatro infantil, página de lectura, colaboración infantil -narraciones-, el Chocó, mapa del Cauca, partitura -Las ovejuelas-.
10	1937	20	Pasatiempos, dibujos, José María Cabal, la papa, Juan de Apudia, cuento -Pomarrosa en el parque-, Perico zanquituerto, lámparas del bosque, página de lectura,

NÚMERO DE REVISTA	FECHA DE PUBLICACIÓN	PÁGINAS	CONTENIDO
11	1938	20	colaboración infantil -narraciones-, mapa de Nariño, partitura -Cucú-. Pasatiempos, presentación número, Pedro de Añasco, el petróleo, cuento -La historia al revés-, poesía infantil, el trigo, página de lectura, colaboración infantil -narración, poesía y dibujos-, arqueología de San Agustín, José Hilario López, mapa del Huila, partitura -Que llueva-.
12	Diciembre de 1939		Pasatiempos, presentación número y excusas por no salir de manera mensual, Girardot, Federman, la mosca, el frijol, el platino, página de lectura, poesía infantil, cuento -La laguna encantada, El gran cacique Hueso de León, mapa de Cundinamarca, partitura -El día de los torneos-.

#### Apéndice B. Lista de Figuras

Figura 1. Las reglas del arte (Bourdieu, 1995, p. 189). El campo de producción cultural en el campo del poder y en el espacio social.

Figura 2. Rin Rín Número 1 (1935). Presentación de la Revista y sus objetivos.

Figura 3. Rin Rín Número 1 (1936). Ejemplo de texto literario – El renacuajo paseador de Rafael Pombo –

Figura 4. Rin Rín Número 1 (1936). La higiene.