



LAS AULAS IKOOTS, NUEVOS SENTIDOS PARA FAVORECER UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Antonio Carrillo Avelar

UPN-UNAM

antoniocarrillobr@hotmail.com

Luis Alfredo Gutiérrez Castillo

UPN-UNAM

gcluis@upn.mx

Esteban Rodríguez Bustos

UNAM

posgrado.estebanrodriguez@aragon.unam.mx

Área temática: Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Línea temática: Gestión de escuelas en contextos indígenas y migrantes

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



*No entiendo la existencia humana y la necesaria
lucha por mejorarla sin la esperanza y sin un sueño.*

Paulo Freire

Resumen

En este artículo se presentan algunos de los resultados de una investigación que se realizó en la cotidianidad del salón de clases de sexto año de la Escuela primaria bilingüe Moisés Sáenz, de la comunidad de San Mateo del Mar, de Oaxaca. El propósito fue observar, analizar y explicar a detalle la cotidianidad del aula intercultural e identificar los discursos académicos que más interactúa y consecuentemente los más empleados por los profesores y estudiantes en su cotidianidad, en el contexto del uso de los contenidos escolares, con el propósito de darlos a conocer a los demás académicos de la institución y de otros interesados en analizar la cotidianidad del aula de los pueblos originarios.

Los fundamentos teóricos de referencia en que manifiesta esta interacción son: discurso lingüístico, didáctico y el sociocultural. La metodología que sirvió de apoyo a este trabajo estuvo fundamentada en los lineamientos del quehacer etnográfico Erickson (1997) y en la micro-etnografía del aula (Ogbu, 2005). De manera operativa el estudio se apoyó en el análisis de situaciones comunicativas en audio y video grabaciones, paralelamente se hicieron entrevistas semiestructuradas a profesores hablantes de la lengua Ombeayiüts del pueblo Ikootts sobre la temática motivo de este curso.

Palabras clave: Análisis del discurso, educación intercultural bilingüe, currículo, intercultural.

1. Introducción

Para los fines de este trabajo el *discurso en el aula* es entendido como: *el estudio de las diferentes formas de comunicación que se establecen de manera explícita o implícita entre el profesor y los estudiantes en el salón de clase*. Su existencia implica que en su interior se produzca comunicación, y consecuentemente de manera implícita existan experiencias compartidas, ideales sociales, expresiones de solidaridad social, ejecución de planificación, toma de decisiones académicas, creencias académicas, prácticas culturales, entre otros.

Esta concepción de discurso escolar abarca tres componentes. El primero de ellos es *el discurso de la interacción lingüística* que en los hechos es el uso del lenguaje académico porque es el medio en que se realiza gran parte de la enseñanza y porque es la vía por la cual los estudiantes muestran al profesor gran parte de lo que han aprendido. El segundo es *el discurso didáctico*, debido a que en las aulas una persona, el maestro, mantiene una manera de acercar al alumno al conocimiento de todo lo que se habla en el transcurso de la clase y en teoría son las estrategias que el maestro emplea para alcanzar las metas educativas. Y el tercer componente es *el discurso de la identidad sociocultural*. Aquí, el lenguaje hablado es parte fundamental de la identidad de quienes lo usan. Tal identidad es introyectada por medio de la cultura de pertenencia y transmitido a través de la familia y su contexto.

No obstante, los discursos académicos que enseñan los maestros, como los discursos que aprenden los estudiantes, se hayan delimitados por un espacio físico, psicopedagógico y sociocultural llamado aula. Ambos discursos, el de los maestros y el de los niños, suponen una construcción socialmente situada, (Díaz Barriga, 2006) por tanto para conocerlos más a profundidad implica realizar estudios de las *significaciones socialmente construidas, [el contexto de la escuela]* (Stubbs y Delamont, 1979; Stubbs, 1984).

Para el caso de las comunidades representantes de los pueblos originarios el estudio del discurso y de su contexto implica adentrarse en terrenos sociolingüísticos poco estudiados y sumamente complejos, a los que por su misma naturaleza histórica y social han ido cambiando, mutando o *hibridando* (Canclini, 2000).

1.1. Problemática

Debido a lo anterior, los pueblos originarios tienen un lugar, un tiempo y una circunstancia que ha configurado su discurso y su contexto, en el que de manera dialéctica han interconectado *lo propio con lo ajeno* (Bonfil, 1990), pero que en contraposición se ha impuesto una cultura escolar que con frecuencia va en detrimento de sus propios conocimientos, y saberes locales. A esta relación la sociolingüística la ha calificado como un fenómeno diglósico (Francis, 1998), y que en esta investigación se definió *como una relación asimétrica* donde predominan más los saberes oficiales que guarda la cultura dominante a través de los planes, programas y libros de texto, frente a las culturas dominadas.

En ese sentido y desde la óptica del análisis del discurso, éste se convierte en una herramienta teórica necesaria para entender cómo los discursos (orales y escritos se ubican dentro del salón de clase) pueden impactar, y en una gran medida determinar la interacción social, de los procesos cognitivos, así como el contexto social de sus integrantes.

La sociolingüística en este sentido se enfrenta a una contradicción: de analizar como se ha sesgado la información sobre el qué, cómo, cuándo, y dónde se comunican y por ende aprenden o no aprenden los niños representantes en las escuelas bilingües. Según Labov “la única manera de saberlo es observar a los maestros y a los niños en el aula” (Labov, 1984: 87) y máxime cuando se trata de escuelas insertas en comunidades rurales o indígenas ya que en la actualidad una gran cantidad de ellos crecen en los suburbios de los centros altamente urbanizados, como niños migrantes.

Y como parte del halo discriminatorio señalado, se ha creado el mito discursivo de las deficiencias lingüísticas y académicas en niños que provienen de zonas pobres urbano-marginadas o indígenas, Como ejemplos de esto último pongo los estudios *del desarrollo infantil (narrativa universal) del siglo pasado* y los que contraponen Lourdes De León *respecto de que los factores lingüísticos y culturales se entretajan para construir un estilo cognoscitivo propio, para dar paso a una interacción dialéctica entre el desarrollo conceptual y la lengua (narrativa/étnica posible)* (De León y Rojas Nieto: 2005).

Ante la problemática y la crisis que están teniendo en la actualidad las narrativas universales arriba señaladas, se destacan como contrapropuesta la existencia de tres alternativas posibles y que se han puesto en práctica como proyectos piloto en varias escuelas bilingües de nuestro país. La primera se refiere a que el aprendizaje exitoso de una segunda lengua está en función de la competencia lingüística cognitiva que se tenga en la primera lengua/lengua materna y que funciona actualmente como proyecto educativo. (Cummins, 1981; Hamel, 1983 y 1993; Francis, 1994). Esta propuesta nos indica que la educación en la lengua materna indígena permitirá crear las competencias básicas necesarias para acceder al aprendizaje de una segunda lengua y por lo consiguiente acceder con mayores competencias a los contenidos del currículo oficial. La segunda propuesta se refiere a que el español, es la lengua que tendrían que aprender los alumnos de manera sistemática en el aula. Porque como han probado diferentes investigadores (Cummins, 1981; Hamel, 2004; Francis, 1994), sí ya están cimentadas las bases sociocognitivas en la primera lengua, entonces de manera menos complicada se podría acceder al aprendizaje de una segunda lengua y por lo tanto los niños tendría acceso al aprendizaje de contenidos escolares en los que la lectura y la escritura resultan primordiales. Ambas propuestas subyacen a la escuela bilingüe “Moisés Sáenz”, de Oaxaca.

Para los fines de este trabajo, se consideró necesario realizar un encuentro educativo de un docente de educación básica, con un estudiante de posgrado de la UNAM, UPN o ENBIO en la escuela primaria, sin embargo, el trabajo se centró como punto de partida fue las estrategias que un docente emplea para el fomento de objetivos, metas y contenidos de aprendizaje señalados en el currículo y de manera concreta en el contexto de cada ciclo escolar.

La *tercera propuesta sigue en el terreno del deber ser* y, apunta a que hay que proveer al niño indígena el fomento de modelos orales y escritos en ambas lenguas con el fin de ofrecer espacios simultáneos de conocimiento, reconocimiento y reflexión en las dos lenguas, es decir tanto en español como en lengua indígena (Ferreiro, 1995; Pellicer, 1996).

1.2. Estrategia metodológica

Se utilizó una metodología interpretativa de corte cualitativa, centrada en un enfoque de investigación interactiva en el aula que se concretizó en un estudio de casos y análisis de datos se encontraron en sintonía con líneas de pensamiento de una filosofía comunitaria a favor de recuperar y enriquecer las prácticas culturales de los ikoots, en la que se inscribe el proyecto general. Para una investigación de estas características consideramos adecuada la investigación interpretativa orientada hacia el enriquecimiento de una didáctica intercultural pertinente para este pueblo.

El estudio de casos, (Erickson,1997) desde una perspectiva cualitativa, como una estrategia importante que ayuda a la toma de decisiones a favor de identificar casos representativos en el ámbito de la didáctica intercultural; Este trabajo se centró en el estudio del caso único, pero al mismo tiempo sus hallazgos eran contrastados con la cotidianidad del otro grupo de sexto año que nos servía de referente para darle más validez a los hallazgos identificados... Entendemos que el estudio de caso comparte con la investigación interpretativa algunas características (Bolívar et al., 2001):

Es *comprensiva*, los significados son interpretados partiendo de la observación y la interacción de sus actores; • es *cotidiana*, porque busca captar las realidades y las acciones en la forma en que éstas se presentan y suceden en la vida diaria; • es *deliberada* la selección de los datos se realiza de forma preestablecida en función de los propósitos de la investigación; • es *flexible* porque se ajusta a las condiciones en que se produce el proceso de investigación; • es *perseverante* por para identificar elementos significativos en función de las necesidades de la investigación; • es *teórica* en el sentido que sus hallazgos tienen que estar contrastados con soportes teórico significativos que permitan comprender más la validez de los datos o información obtenida; • es *generalizable* en atención a que sus hallazgos permitan ser contrastados en otros escenarios semejantes a los escenarios de producción.

De manera operativa el estudio se realizó en dos contextos relevantes: El primer estuvo dado en los salones de clase a fin de analizar la cotidianidad de estos espacios académicos. El segundo escenario, que sirvió de complemento al anterior fue el realizar algunas vistas informales a los hogares de los niños el que se realizó el estudio fue el contexto de la escuela y la comunidad Ikoots.

2. Desarrollo

2.1. Escenario y Sujetos de Observación

La escuela ikoots seleccionada para el estudio se consideró pertinente porque a criterio de la supervisión reunía las siguientes características:

1. Está incluida como parte de un proyecto escolar innovador a favor de la “Educación Intercultural Bilingüe”
2. La escuela se destaca porque tiene una propuesta curricular propia denominada “la pesca” donde busca concretizar el sentido cultural del pueblo ikoots. Este documento de trabajo fue elaborado por los propios docentes a través de varias reuniones de trabajo colectivo.
3. Es una institución de organización completa y cuenta con dos grupos por grado y en consecuencia dos docentes para cada grado, además de un profesor de educación física y un director efectivo.
4. Utiliza como soporte de trabajo académico los documentos elaborados por la sección XXII con la propuesta del “Plan para la Transformación de la Educación (PTEO) y la parte estatal El Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca”(IEEPO) creó el proyecto denominado “Documento Base para la Educación de los Pueblos Originarios” (DBEPO).
5. Utiliza el plan y programas nacional, los libros de texto para el maestro y para el alumno en las asignaturas de español, matemáticas, ciencias naturales, geografía, historia, formación cívica y ética, educación física y educación artística.
6. Se trabaja también con los materiales didácticos producidos y operados por la Dirección General de Educación Indígena (“Lengua Indígena: Parámetros Curriculares” 2008) y los producidos y operados por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (“El Enfoque Intercultural en la Educación. Orientaciones para Maestros de Primaria” 2006).

El lugar concreto donde se estudiaron las interacciones en el aula fueron los dos grupos de sexto año, primeramente, se realizó un estudio a profundidad en un grupo de ellos y después cuando se encontraba hallazgos importantes se buscaba contrastarlos con la dinámica del segundo profesor.

2.2. Análisis de un micro génesis situada

Este trabajo analiza algunos de los procesos de interacción maestro y estudiantes que se dieron al interior de un aula ikoots de sexto año. La tarea implicó escribir el contenido de un video y propuso dos momentos de revisión textual: una la primera parte que permitió identificar los elementos discursivos que entran en juego en una interacción cuando se pone en práctica una acción intercultural a favor del pueblo ikoots, en la segunda se evidencia el sentido y la responsabilidad de trabajar académicamente en escenarios de interculturalidad. Los hallazgos más relevantes se exponen a continuación.

En el estudio de los procesos de interculturalidad es imprescindible tener presente una sola dimensión del quehacer en el aula, si no, también, conocer las condiciones de producción del discurso académico. Las investigaciones basadas en el enfoque interaccionista socio-discursivo (Bronckart, 2004 y 2007; Dolz y Schneuwly, 1997; Riestra, 2003. (Ver esquema No. 1)

2.3. Componentes del discurso escolar

El siguiente fragmento (ver secuencia comunicativa No.1) se presenta la cotidianidad de una clase Ikoots. El relato de la clase destaca a través de la secuencia discursiva de los niños de sexto año, el uso contextualizado y situado de los contenidos escolares mismos que están fuertemente anclados en su ámbito cultural y lingüístico, lo cual da como resultado que el docente mantiene constantemente la atención de los niños porque los contenidos trabajados forman parte de su identidad Ikoots.

2.4. Secuencia comunicativa en un aula ikoots

Aquí es importante advertir (ver secuencia comunicativa No.1) el empleo de la lengua materna y como el maestro cuenta con un capital de contenidos propios de la cultura ikoots que después emplea para el manejo de los demás contenidos. Es de resaltar el empleo de las leyendas de la región como un recurso que posibilita el interés de los niños ikoots. Para el docente es fundamental partir de los conocimientos previos de los niños. También es importante destacar que el profesor como estrategia didáctica para facilitar el aprendizaje de los niños, con frecuencia escribe en el pizarrón lo que los pequeños le dicen y después los utiliza, articulándolo con los contenidos con los nuevos contenidos, teniendo en cuenta que su papel como docente es enriquecer los conocimientos que poseen los educandos. De acuerdo con su quehacer cotidiano “el cuento es un objeto cultural que se entiende como un texto cargado de sentido para la comunidad” y se puede emplear para facilitar diversos aprendizajes escolares.

El profesor al utilizar las leyendas al principio y/o el cuento al final generó que los alumnos pusieran una mayor atención a la clase, sin embargo, como considera la Sagatzizabal (2004, 212) “para los maestros este cuento constituía una leyenda, en el sentido que refiere a un origen de un rasgo cultural como un contenido “imaginario”. Para la comunidad el contenido del cuento tenía un carácter de verdad fundante [...] aplicando los principios de la interculturalidad, en cuanto a la necesidad del diálogo entre culturas, es necesario explicar y analizar los diferentes significados que tiene y al mismo tiempo es un excelente recurso para posibilitar ciertas competencias para el trabajo intelectual como hacer redacciones en su lengua, otras composiciones donde ponga en juego su creatividad, el posibilitar un cuestionario para favorecer la lectura de comprensión entre otros.

Los componentes que se advierten del contenido escolar son tres el discurso de la interacción lingüística, El discurso académico didáctico y el discurso de la identidad socio cultural.

El discurso de la interacción lingüística. - Se advierte con claridad, el uso de las dos lenguas: del español, como lengua de comunicación y el uso de lengua ombeayiüts como recurso didáctico, que se emplea frecuentemente en todas y en cada una de las actividades que se desarrollan en el aula.

El discurso académico didáctico. - la secuencia discursiva motivo de análisis, pone en evidencia un ambiente agradable donde los niños y las niñas se encuentran a gusto con el conocimiento escolar que comparte, el cual se mueve entre local y lo universal. También es importante destacar, que los docentes de la escuela tienen presente la importancia de seguir las etapas de la secuencia didáctica, apertura desarrollo y aplicación e integración de contenidos. Esto se insinúa cuando se les pregunta a los niños que otras leyendas conocen. El desarrollo de la clase es pertinente debido a que se optó por recurrir a la narración como estrategia de enseñanza y a la aplicación e integración de contenidos cuando se aprovecha la secuencia del relato para mostrar contenidos que se emplean en otros escenarios culturales

El discurso de la identidad socio cultural. - El docente en cuestión advierten con claridad la necesidad que tienen los profesores de potencializar los encuentros socioculturales con otros pueblos con miras a fortalecer sus creencias culturales y al mismo tiempo enriquecer las competencias académicas propias como fue el caso de solicitarles el uso de la escritura de su lengua.

2.5. El sentido de la educación intercultural

En esta escena etnográfica (ver secuencia comunicativa No.2) podemos identificar un considerable interés del alumnado por los contenidos que se utilizan en la clase de lenguas y que generan ventajas formativas para ellos. Como se puede apreciar existe un ambiente de relajamiento en torno a la temática abordada, sobre un tema fuerte sobre la “educación sexual”. Algunos estudiantes comenzaron a utilizar sus conocimientos previos sobre la temática. La clase fue relevante porque el maestro fue conduciendo a los alumnos hacia la valoración de la problemática que van o están viviendo los alumnos, y por el otro a resignificar la representatividad cultural que tienen sus prácticas de los curanderos del lugar. Aquí se advierte como los mismos alumnos están a su vez adentrando a un campo de fuerzas cuyo núcleo problemático son los contenidos del currículo escolar y las prácticas culturales donde está circunscrito. Queda en manos del maestro valorar y revalorar los alcances de ambos conocimientos.

Como se puede observar, por tanto, los problemas del trabajo intercultural en el aula no son otra cosa que una muestra de procesos de formación que tienen los docentes en servicio, los cuales pueden convertir los contenidos escolares como un bastión de resistencia cultural o como un espacio de abolición de sus propias creencias, todo esto frente a un currículo oficial que con frecuencia está ciego culturalmente, y se resiste a abrirse a la diversidad cultural los de estudiantes y a conectarse a fin de cuentas con los fondos de conocimientos que dichos estudiantes portan y reconstruyen a diario. Por tal razón es muy importante el tipo de compromiso sociocultural que tenga el docente.

Para el profesor, desde una perspectiva oficial, la escuela es un espacio social que requiere adaptación cultural de favorecer a sus estudiantes. Esto supone que, independientemente de su origen cultural, éstos deben aprender contenidos, compartir principios e internalizar valores propios de la cultura universal. necesarios para integrarse al espacio social, sin importar lo que en el plano personal pueda generar la asimilación de este bagaje cultural hegemónico.

Esta nota de campo es muy relevante para comprender la manera en que los profesores diseñan experiencias educativas y muestra cómo éstas vehiculizan determinados formatos de convivencia. No hay que perder de vista que el aula es un espacio privilegiado para programar determinadas experiencias de aprendizaje; en este sentido, el desarrollo de actividades individuales inhibe las estrategias de contacto entre los estudiantes (Jiménez, F., Fardella, C. y Muñoz C.2017:80).

Conclusiones

Como punto de reflexión didáctica y lingüística se puede advertir que los resultados cualitativos muestran encuentros académicos entre profesores bilingües y alumnos ikoots muy significativos que afecta tres manifestaciones cotidianas del discurso lingüístico en el aula: el *discurso de la interacción lingüística*, el lenguaje académico- didáctico y el lenguaje de identidad sociocultural

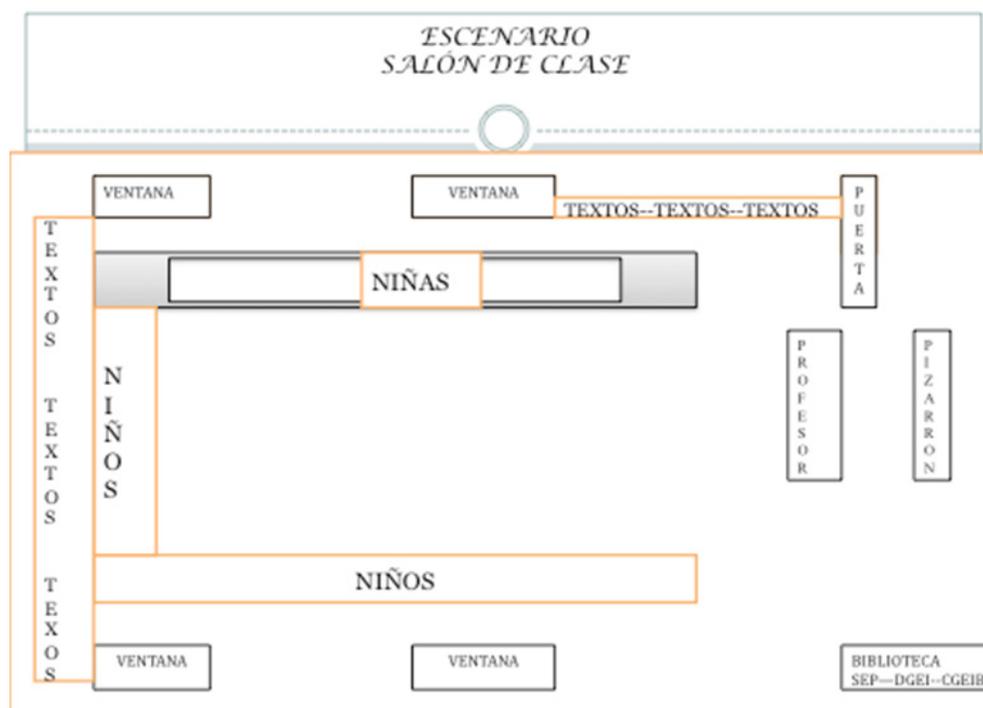
Como conclusión general se plantea que los tres tipos de discurso que interactúan en el salón de clase *discurso de la interacción lingüística* tal y como está planteado y adaptado a la realidad de las escuelas interculturales bilingües no representa un serio obstáculo para el mantenimiento y reforzamiento de la cultura y la lengua local; ya sea la propia lengua indígena, ya sea el español. Tal situación debería ocurrir en la mayoría de las escuelas indígenas del país, pues una gran cantidad de alumnos al finalizar su educación primaria no tienen problemas en usar en los contextos que así lo exigen, las cuatro habilidades comunicativas básica: escuchar, hablar, leer y escribir, tanto en su lengua materna, como en la segunda lengua o bien de manera bilingüe.

Los contenidos son significativos en la medida que correspondan al contexto cultural y lingüístico de los niños (en el caso de San Mateo, la pesca es la principal actividad productiva del lugar).

En lo lingüístico (la lengua Huave/Ombeayiüts) en el que viven los niños. No obstante, el criterio de verdad para el proyecto de la escuela es el fomento de la práctica de la interculturalidad.

Aquí también es importante destacar que el profesor siempre tiene presente la necesidad que todo contenido escolar-intercultural tenga este carácter y se vea este como una ventaja formativa y no como un problema didáctico. Esto también refuerza los marcos teóricos y metodológicos de las corrientes pedagógicas de carácter activo como las que propone Dewey, Freinet, entre otros, basadas en la coordinación de los aprendizajes y no la del control jerarquizados de los mismos.

Tablas y figuras



Esquema No.1. Distribución de las(los) alumnas(os) en el salón de clase

Tabla #1

#	A	Secuencia maestro - alumno	Observaciones
1	Mo	¿Qué leyendas conocen?	El profesor pregunta
2	Ao	Koy akiüb mom vida	
3	Mo	El conejo y la viejita está bien, otra	(el profesor las va escribiendo en el pizarrón)
4	Ao	Potwit akiüb poj	(el zopilote y la tortuga)
5	Ao	Sampüy akiüb koy	(el coyote y el conejo)
6	Ao	team montiok	
7	Mo	Bueno está muy fácil, me descontrolaron aquí ¿Cómo sería en español? señor rayo o señor supremo	
9	Ao.	montiok sería como rayo.	
10	Mo	Ustedes ya nombraron algunos cuentos.	
11	Mo.	puede haber más cuentos como los que tenemos en los libros de texto	Se acerca al escritorio y busca un libro)
12	Mo.	Les voy a contar mi cuento favorito NDEAJ.	Mientras cuenta el cuento. Nuevamente en el escritorio busca unas hojas en su folder, las saca y se las entrega por equipos a los niños, con el propósito que ellos la re-escriban en su lengua y analicen su sentido formativo).

Referencias

- Barriga, V., R., y Butragueño, P. (2010) *Historia sociolingüística de México*. México:
- Bonfil, B., G. (1990). *México profundo*. México: Grijalbo-CNCA.
- Canclini, G., N.(1995) *Culturas híbridas*. México: Grijalbo. 1995.
- Cazden, C., B.(1991) *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós. 1991.
- CGEIB. (2004) *Marcos formales para la educación intercultural bilingüe*. México
México: CGEIB. 2004b
- DGEI. (1986).Bases generales de la educación indígena. México: DGEI-SEP.
- Ferreiro, E. (1995). "La alfabetización en lengua indígena". En, *Básica, Revista de la Educación y del Maestro*, Año II (1995), nov/dic. pp. 46-48
- Erickson F.(1997)."Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Wittrock(comp.). La investigación de la enseñanza. Barcelona: Paidós.
- Francis N. (1994). *Escritura y la educación bilingüe. La adquisición de la lecto-escritura en la escuela primaria indígena*. Tesis doctoral, Facultad de Pedagogía, UNAM. 1994.
- Hamel, E., W. y Muñoz, H. (1982). *El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México*. México: CIESAS. 1982.
- Hamel, E. W. y otros. (2004). "¿Qué hacemos con la castilla?", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Volumen IX, Núm. 20, pp. 95-107
- INALI. (2007).Catálogo de lenguas indígenas nacionales. México, SEP. 2007.
- Ito, Sugiyama, M, y Vargas, N., B. (2005)_Investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al reporte. México: UNAM-Porrúa.
- Jiménez, F.,Fardella, C. y Muñoz C.(2017) Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales Tensiones y desafíos en torno a la escolarización de inmigrantes y grupos minoritarios, en *Perfiles Educativos* vol. XXXIX, núm. 156, IISUE-UNAM.
- Ogbu, John (2005), "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple", en Ángel Díaz de Rada, Honorio Velasco y Francisco García Castaño (coords.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Trotta, pp. 145-174.
- Pellicer, A., U. (1996) "¿Alfabetización en lengua indígena o lengua indígena para la alfabetización?", En *Básica: Revista de la Escuela y del Maestro*, Año III enero-febrero. Núm. 9, pp. 13-17