

La Red de maestros animadores de la lectura y la escritura¹

Antecedentes

Iztapalapa y su contexto escolar

Para muchos de los que vivimos en el Distrito Federal, Iztapalapa es un lugar común porque habitamos y laboramos allí, para algunos que habitan en la ciudad quizá no resulte muy atractiva por su fama de deterioro social y de pobreza, y para otros, es un lugar intrascendente o desconocido.

Iztapalapa es una delegación del Distrito Federal con el mayor número de habitantes: aproximadamente 1 millón 600 mil personas. Allí se encuentra la mayor cantidad de escuelas y, por ende, la mayor población escolar del nivel básico. Paradójicamente, es donde existen menos centros recreativos y culturales, como también el menor número de bibliotecas. De otra parte, Iztapalapa sufre el mayor índice delictivo de la ciudad y, por si fuera poco, se encuentra uno de los basureros concentradores de los desperdicios de la ciudad.

Roberto G. Gómez Jiménez, Ma. de los Ángeles Pérez Vega, Carmen Ruiz Nakasone, Roberto Pulido Ochoa y Rigoberto González Nicolás
Profesores Universidad Pedagógica Nacional de México

Fecha de elaboración 6 de septiembre de 2004.

Fecha de aceptación 21 de octubre de 2004.

En resumen, Iztapalapa es una delegación con múltiples necesidades, carencias y demandas de diversa índole, probablemente también sea uno de los lugares donde ha emergido la mayor cantidad de movimientos populares y organizaciones sociales, entre éstos la de los maestros.

Las condiciones físicas precarias ha sido uno de los rasgos distintivos de la mayoría de las escuelas de esta demarcación: edificios mal pintados, salones con vidrios rotos, puertas con chapas descompuertas, instalación eléctrica deficiente, baños en condiciones lamentables e insuficiencia de espacio para tantos niños. Estos aspectos constituyen problemáticas que los maestros, directores, padres de familia y alumnos hemos enfrentado durante muchos años.

Es un hecho que si la comunidad escolar dependiera del presupuesto que las autoridades federales y delegacionales otorgan para mantener en condiciones de servicio las instalaciones, éstas ya se habrían venido abajo desde hace mucho tiempo, pues aparte de que las partidas son escasas, las trabas burocráticas y las corruptelas de funcionarios y contratistas retardan o desalientan muchos intentos de gestión. Muchas escuelas lograron subsistir gracias a los recursos económicos y al trabajo adicional aportado por la comunidad escolar. La gratuidad de la educación ha sufrido en Iztapalapa un serio menoscabo.

¹ Este documento fue elaborado colectivamente, se publicó en primera versión en la Revista Entre Maestr@s, Publicación Trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, vol. 1, núm. 2, Invierno de 2000.

Aquí, las prácticas autoritarias y verticales de gestión escolar siempre han sido motivo de conflicto entre directivos que las ejercen y docentes que las resisten. El espíritu que mueve a la mayoría de las autoridades no son las necesidades pedagógicas de la comunidad escolar, sino las necesidades de la burocracia. Una de las reglas no escritas señala que las autoridades de menor rango acatan las órdenes superiores y obligan a cumplirlas a sus subordinados. El acceso a los puestos directivos está determinado en gran medida por el 'dedazo' y el 'compadrazgo'. Los méritos, la capacidad de organización, la preparación académica, la creatividad de los maestros aún no son criterios para la selección del personal directivo. El control de la comunidad escolar es lo más importante. La perspectiva que domina pone en el centro de la organización escolar las tareas de carácter administrativo y las actividades pedagógicas, salvo las que son objeto de supervisión, se relegan a planos secundarios y escasamente se abordan colectivamente. En ciertos momentos los discursos cambian y se habla de nuevas ideas de gestión: la colaboración, la crítica, el valor de la discrepancia, los consensos, etc., pero esos discursos se desmoronan a la hora de la práctica.

En las aulas, las voces imperativas de los docentes marcan las pautas del trabajo pedagógico. La mayoría de los libros de texto y los programas escolares han cambiado, pero los maestros seguimos

trabajando igual que antes, aunque ahora con mayores dificultades. La razón es que ahora los maestros vamos conociendo los libros y programas al mismo tiempo que los alumnos. La SEP hizo los cambios curriculares sin la participación de los docentes, prometiendo cursos para actualizar al Magisterio. Los cursos han sido un fracaso y poco ayudan a la transformación de las prácticas escolares. Las prácticas tradicionales de enseñanza, con todo y su desprestigio, siguen siendo parte fundamental de los recursos pedagógicos del Magisterio.

Las aspiraciones de cambio e innovación han estado latentes desde tiempo atrás y se han hecho presentes cada vez que los maestros y maestras tienen oportunidad de expresarse y de ser oídos. Infortunadamente, esos planteamientos no han tenido continuidad y desarrollo por muchas razones, desde la actitud de las autoridades, poco toman en cuenta nuestras aportaciones, hasta las limitaciones de los docentes cuando aún no han trascendido su individualismo y no se agrupan ni se reconocen como sujetos colectivos capaces de reivindicar lo apremiante: el mejoramiento de la situación salarial y de las condiciones laborales, o lo que es lo mismo, la capacidad de luchar por condiciones que hagan posible el ejercicio decoroso de la profesión magisterial.

En ese contexto socioeconómico y cultural, las características del sistema educativo y las condiciones

que determinan el ejercicio de la docencia, incluyendo prácticas y demandas básicas, enarbolar la cuestión educativa como tema central en la construcción de un sujeto colectivo implica situarse de entrada en la marginalidad y trabajar a contracorriente y con mucha tenacidad para legitimar y revalorar su inclusión en la agenda colectiva.

¿Cómo surge la Red de maestras y maestros animadores?

Nuestra historia forma parte de una más amplia: aquella que se propone construir un país igualitario y justo. Estamos convencidos de que las transformaciones no son de ninguna manera fáciles y lineales, pero sí posibles y, sobre todo, indispensables. En el caso particular de la Red, adoptamos como líneas genéricas de trabajo y de lucha las construidas desde los espacios del movimiento magisterial: "democratización del país, del sindicato y de la educación".

La experiencia de construir alternativas pedagógicas tiene origen en el contexto de la participación organizada, independiente y democrática del movimiento magisterial impulsado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), en la década del ochenta. El camino fue de búsqueda y construcción de una educación alternativa promovida por los maestros de base y de aula.

A finales del ochenta y principios de los años noventa, dentro del marco del movimiento magisterial de aquel periodo, nos propusimos vincularnos con los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes, a través del Proyecto de Investigación de Lectura y Escritura en Educación Básica (PILEC), promovían procesos de formación para docentes en el campo del fomento de la lectura y la escritura en educación básica. A este proceso integramos a otros grupos de profesores que también estaban construyendo propuestas pedagógicas, con el fin de unir esfuerzos y contribuir a la construcción de alternativas de trabajo. Lo más importante que surgió de esta combinación de proyectos fue que todos conservaron su autonomía en lo referente a la construcción de las propuestas.

En 1996, con la inquietud que nos caracteriza y con el ánimo de innovar propuestas en nuestras escuelas, realizamos un sin fin de actividades para trabajar la lectura y la escritura de manera placentera. Es pertinente preguntarse: ¿Por qué trabajarlas placenteramente?, ¿qué estaba sucediendo en las escuelas con la lectura y la escritura? Pues bien, uno de tantos problemas que vivíamos en las escuelas era que a los niños y niñas no les gustaba leer ni escribir; eran actividades aburridas y sin sentido. Fue así, como un grupo de profesores de primaria decidimos promover 'el placer' por la lectura y la escritura.

Así se fue construyendo el camino donde han coincidido las preocupaciones e iniciativas de los maestros del oriente de la Ciudad de México, quienes decidieron iniciar un proceso de formación en torno a la lectura y a la escritura, recuperando las problemáticas reales de las escuelas. Un primer paso fue recurrir a los maestros de la Universidad Pedagógica Nacional para que impartieran el Diplomado *Fomento de la lectura y producción de textos en la Educación Básica*, cuyos propósitos coincidían con las expectativas de formación que necesitábamos. Este diplomado se impartió aproximadamente a 70 maestros de diversos lugares del D. F., pero básicamente del oriente.

El proceso formativo generado por el diplomado duró cerca de un año, y a partir de éste, los profesores que estábamos convencidos de fomentar la lectura y la escritura, reforzamos nuestra decisión de darle continuidad a nuestra formación y a nuestro ideal de mejorar las escuelas, de manera autónoma y autogestionaria. Planteamos como reto la transformación a partir de nosotros mismos. El principio fundamental fue *no pedir nada a los demás que no estuviéramos dispuestos a asumir primero nosotros*. Pretendíamos acercarnos a una propuesta realista, es decir, a una propuesta que considerara las condiciones específicas en las que laborábamos y los saberes concretos que poseía la generalidad de los docentes.

Nuestro trabajo nunca estuvo antecedido por la definición de una metodología explícita, más bien

realizamos una combinación de nuestros escasos referentes teóricos, los saberes adquiridos con base en la experiencia propia y colectiva, nuestra intuición y, sobre todo, la voluntad de hacer cosas interesantes. Todo esto nos permitió desde el inicio configurar un estilo de trabajo, la mayoría de las veces sin ponernos de acuerdo por estar ubicados en adscripciones distintas.

Uno más uno, igual a más lectores

En una primera etapa, la propuesta de trabajo partió de concebir a los sujetos no lectores en posibles lectores. Sabíamos que no partían de cero, ya que muchos nos considerábamos lectores y compradores de libros por gusto, a pesar de nuestro bajo salario como maestros de educación básica.

El trabajo de 'uno a uno' dirigido hacia los alumnos, maestros y padres de familia, nos permitió construir nexos profundos de afectividad, confianza, gustos y diferencias. Desde la literatura nos acercamos a espacios y sujetos difíciles de penetrar y convencer. Sabíamos que la lectura y la compra de libros no eran necesidades primordiales, ya que las carencias económicas de la mayoría de las familias ponía a la lectura en el último plano de necesidades.

El interés por la lectura estaba presente, pero no había condiciones en el contexto para desarrollarlas, de ahí que nuestra partici-

pación se caracterizó por ir convenciendo 'uno a uno'. A cada sujeto le ofrecíamos lecturas de acuerdo con sus intereses y necesidades: a los más pequeños cuentos de todo tipo; a los maestros, materiales que les permitieran acercarse de mejor manera a sus alumnos, y a los padres de familia, lecturas variadas que les posibilitaba ver a sus hijos y a ellos mismos como sujetos lectores activos y creativos.

La experiencia desarrollada en esta primera etapa nos abrió la posibilidad de constituir talleres para formar maestros lectores.

Los talleres de lectura y escritura

En una segunda etapa, cada uno de los profesores organizamos talleres de fomento de la lectura y escritura con nuestros alumnos en las aulas. En este trabajo, nos planteamos leerles en voz alta todos los días, organizar tres estrategias de fomento de lectura y escritura por semana, organizar la biblioteca de aula con los materiales de los Libros del Rincón y con libros de diferentes editoriales, promover el préstamo a domicilio y recuperar las producciones de los niños.

La organización del aula se modificó, ya que los niños ocuparon el espacio de diferentes maneras a partir de las actividades que se iban proponiendo. Los tiempos del aula se modificaron, pues las actividades eran significativas, los niños se quedaban durante el recreo y después de clase. Progresiva-

mente, los niños se fueron apropiando del tiempo y espacio del aula, ya que con frecuencia solicitaban la lectura de algún cuento. De esta manera, el currículo formal tendió a modificarse y a flexibilizarse.

La producción de textos realizados por los alumnos en los talleres permitió incrementar los materiales de lectura y completar el acervo de la biblioteca de aula, pues se convertían en materiales básicos de los talleres de lectura. Los textos de muchos alumnos circularon en grupos diferentes al suyo e incluso en otras escuelas. Asimismo, se modificaron las ceremonias cívicas de los lunes, las bibliotecas de las escuelas, las actitudes de los niños frente al libro y la lectura, etc.; es decir, las propuestas intentaban romper con las actividades sin sentido para los alumnos. De esta manera, los talleres de lectura y escritura iniciaron un proceso de trasgresión de las prácticas tradicionales relativas a la lectura y la escritura.

La Red: una forma de tejer relaciones

A partir del trabajo desarrollado en cada una de las aulas, escuelas y comunidades, a través de los talleres para fomentar la lectura, se generó un crecimiento más cualitativo que cuantitativo, y se crearon las condiciones para iniciar la construcción de un espacio desde el cual fuera posible la recuperación de experiencias y su socialización a través de actividades y eventos que convocaran abiertamente a los docentes en horarios y

lugares no sujetos institucionalmente. En noviembre de 1999, emitimos la convocatoria para constituir este nuevo espacio al que decidimos denominar *Red de maestras y maestros animadores de la lectura*. El 13 de noviembre de 1999 llevamos a cabo la primera reunión y los 12 asistentes al evento ratificamos nuestra decisión. Esta cifra, que desde la lejanía puede mirarse como escasa, a la larga resultó la más adecuada, pues nos permitió iniciar con los pies en la tierra y nos preparó para subsistir sobreponiéndonos a los eventuales momentos de soledad y aislamiento. También nos dio la pauta para entender que una red no sólo se construye desde la concurrencia a las asambleas, sino que es posible construir canales de comunicación y consenso complementarios que permiten la articulación de esfuerzos según posibilidades y niveles de compromisos diversos.

La red permitió tejer formas de relación y comunicación horizontales, desde una concepción de *red autónoma y sin centro*, en donde las decisiones para la realización de las diferentes actividades se construyen por consenso. Podemos decir que el trabajo en la Red ha posibilitado el surgimiento de una cultura del trabajo colectivo, donde la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la convicción son elementos que han orientado nuestro andar.

Resultados

La experiencia que hemos desarrollado en torno al fomento de la lectura dio sus frutos: surgieron ex-



perencias inéditas de trabajo en el aula, por ejemplo, los niños empezaron a jugar y a interesarse por la lectura y la escritura; leían y escribían con una disposición positiva y grata y con un sentido no obligatorio; escuchaban con atención y se involucraban anticipando, prediciendo, debatiendo, de acuerdo con la dinámica que los profesores le imprimían a sus lecturas. Se hizo presente el préstamo de libros a domicilio y muchos alumnos hicieron suyas las tareas de organización de una biblioteca escolar.

No sabemos cuántos niños se vincularon en este proyecto porque hasta ahora hemos documentado poco las experiencias particulares, pero se dieron casos de niños que estando a punto de reprobación encontraron en la interrelación con los libros maneras de aprender que se les facilitaba más. La maestra María de los Ángeles, responsable del taller permanente de la escuela Bruno Martínez, turno vespertino, narra:

Alejandro, un niño que cursaba por segunda ocasión el primer grado y estaba a punto de reprobación de nueva cuenta, comenzó a frecuentar la biblioteca a la hora del recreo, tomaba los libros y comenzaba a 'leer' en voz alta. Esto sucedió en varias ocasiones hasta que me percaté de que lo que el niño leía no se correspondía con el texto, me acerqué y le pedí que volviera a leer el libro que tenía entre sus manos. Alejandro se me quedó mirando y confesó que no

sabía leer, le insistí y el niño comenzó a narrar una historia armada a partir de las imágenes, después de esto le propuse estudiar a la hora del recreo, él aceptó y a partir de ahí hizo de la biblioteca su espacio y refugio, con toda la confianza del mundo entraba y salía, tomaba libros y los leía y en ocasiones ayudaba a acomodarlos. Por mi parte intercedí por él en la junta de Consejo Técnico y Alejandro logró por fin pasar a segundo grado, y lo más importante, aprendió a leer lo que antes sólo imaginaba.

Algunos profesores empezaron a incorporar una visión del trabajo didáctico diferente, propiciaron vínculos afectivos y menos autoritarios con sus alumnos, se volvieron actores con la lectura de cuentos, diseñaron, adaptaron o crearon variantes de estrategias lúdicas para trabajar la lectura y la escritura, fomentaron una escritura comunicativa y funcional a través de actividades como la correspondencia entre distintos grupos y escuelas, impulsaron la formación de bibliotecas escolares y de aula utilizando los famosos cheques que la SEP año con año destinaba a las escuelas para la compra de materiales didácticos.

Pero todo esto no constituye más que la manifestación de procesos que se fueron gestando a lo largo del tiempo. La incorporación con sentido de la lectura y la escritura a nuestro quehacer cotidiano, fue posible porque en primera instan-

cia nosotros mismos comprendimos el valor, la importancia y las posibilidades que nos ofrecían para crecer y enriquecernos. Lo complicado no estaba en aprenderse una que otra estrategia para recrear la lectura y la escritura, sino en entender por qué y para qué ponerlas en práctica.

En la vía de los hechos, reformulamos nuestras ideas en torno a la formación docente, principalmente en dos cuestiones: la formación entendida como *reconceptuación*; es decir, como un proceso complejo de acercamiento vivencial con respecto a la lectura y escritura; de estudio, reflexión y debate en torno a las prácticas escolares desde diversas perspectivas teóricas y sobre todo de modificación de certezas, reasignación de valores y la redefinición de las prioridades que determinan el qué, cómo y cuándo de la enseñanza.

El otro aspecto se refiere al carácter *continuo, permanente y diversificado de la formación*. Se reconoce y se asume que las carencias, necesidades e intereses profesionales no son de resolución inmediata ni se agotan en fórmulas librescas; por lo tanto, no pueden restringirse a cursos esporádicos desvinculados entre sí y de la realidad de las aulas. Con base en este planteamiento, convocamos y realizamos talleres, seminarios y círculos de estudios centrados en temas específicos que se abordaban a lo largo de varios meses. El número de participantes en estas actividades era variable. De muchas maneras las condiciones de vida y de trabajo

del Magisterio dificultan la participación frecuente de los docentes en estos procesos de formación.

En las escuelas se dieron pequeños cambios que modificaron la visión y el sentido de la organización escolar, por ejemplo, se resignificaron espacios como las *ceremonias* cívicas al incorporar la lectura de cuentos hecha por los maestros y niños, la *escenificación* de obras de teatro montadas por los alumnos o la *instrumentación masiva* de alguna actividad lúdica relacionada con la lectura de diferentes tipos de textos literarios: coplas, refranes, trabalenguas, adivinanzas y hasta chistes.

Las *juntas tradicionales* que se organizan mes a mes para la firma de boletas, también se utilizaron para brindar talleres sencillos a las mamás y papás con la idea de reflexionar y reconceptuar sobre sus certezas acerca de la lectura y la escritura, pues representaban un obstáculo para emprender procesos innovadores en las aulas.

En las sesiones de Consejo Técnico, los maestros incorporaron algunos textos teóricos para discutir sobre la lectura y la escritura, o para sugerir algunas estrategias didácticas para fomentarlas. Así, poco a poco, algunas escuelas fueron priorizando la organización de diversas actividades pedagógicas y culturales dirigidas a los alumnos, padres de familia y a la comunidad en general.

Esta dinámica voluntaria de trabajo escolar permitió establecer la-

zos de comunicación y colaboración que trascendieron las bardas de las escuelas y se generaron las condiciones para organizar y llevar a cabo *Ferias de la lectura infantil* en algunas escuelas durante fines de semana, con el propósito de abrir sus puertas para que maestros de otras escuelas impartieran talleres a niños, padres y maestros que procedían de la escuela sede y de otras aledañas. Conforme se fueron convenciendo los maestros, lograron organizarlas durante los días laborales, estableciendo negociaciones con las autoridades para obtener la autorización, o en su caso, sin la autorización y enfrentando a las autoridades que se empeñaban en obstaculizar las iniciativas de los profesores.

Como resultado de este cúmulo de actividades, muchos docentes modificaron sus rutinas escolares y convirtieron las nuevas prácticas en componentes definitivos de su ejercicio docente cotidiano. Lo nuevo empezó a coexistir junto a las prácticas tradicionales, ganándole terreno a esta última. La certeza de que los cambios realizados eran apenas el inicio y de que otros eran posibles, convenció a varios de la necesidad de hacer esto continuo, permanente y extensivo hacia un mayor número de docentes. En estas circunstancias la existencia de la Red cobró sentido y pertinencia.

La Red retomó y adaptó las formas de relación y comunicación construidas a partir del proceso de democratización sindical, y se es-

forzó por poner al descubierto los estrechos vínculos existentes entre la lucha gremial y la construcción de alternativas pedagógicas. Desde nuestra perspectiva, la lucha del Magisterio se enriqueció integrando ambos procesos. La multiplicidad de vínculos entre los docentes fortaleció la identidad, y por ende su unidad.

Desde estas posturas, la Red construyó puentes hacia otros docentes, que en la soledad de sus aulas desarrollaban iniciativas novedosas, pero que se perdían en el anonimato por la falta de lazos de comunicación; así, se generaron mecanismos concretos para socializar y enriquecer estas experiencias.

La construcción de los canales de comunicación horizontales ha sido de suma importancia para la Red porque nos ha permitido conectarnos con otros docentes en la aventura de compartir reflexiones, búsquedas y dudas, intercambiar y enriquecer saberes pedagógicos, comunicar experiencias sistematizadas o proyectos que están en marcha. Ha sido relevante porque nos ha permitido conectarnos a otros maestros, que individual o colectivamente se han apropiado de su trabajo, que se han arriesgado a mirarse y a pensarse a sí mismos como *sujetos de cambio*, y que se han dedicado con un sentido profesional a construir una escuela diferente.

La solidaridad y el respaldo hacia compañeros de diferentes escuelas, en particular de aquellos que iniciaban su incursión en estos menes-

teres o de los que enfrentan condiciones adversas para el desarrollo de propuestas innovadoras, ha constituido prácticamente una norma dentro de la Red. Maestros de la red, o cercanos a ella, van a otras escuelas a impartir talleres para niños, maestros y padres de familia; proporcionan asesorías para organizar eventos relacionados con la lectura y la escritura, apoyan las gestiones, socializan contactos, comparten experiencias y, cuando se requiere, se dialoga abiertamente con las autoridades que obstaculizan o sabotean alguna iniciativa.

Desde la Red hemos construido alternativas mínimas para enfrentar adversidades de distinta naturaleza: autoridades que no aceptan el trabajo innovador porque desde su visión no está estipulado en los programas oficiales, resistencia de los propios compañeros a aceptar el trabajo de profesores porque no es acorde a sus concepciones y sólo les significa pérdida de tiempo, padres de familia que no están de acuerdo porque desde su experiencia escolar, las prácticas escolares que ellos vivieron son más efectivas, y por lo tanto, el trabajo innovador no da buenos resultados en el aprendizaje de sus hijos.

Esta problemática, que de manera soterrada se da en actividad cotidiana, nos ha mostrado la complejidad de la realidad educativa en cada una de las escuelas en donde se ha podido incidir, y lo com-

plicado que a veces resulta impulsar el trabajo innovador, pues las condiciones prevalecientes desalientan a los profesores y en algunas ocasiones los lleva a abandonar sus esfuerzos o a aislarse en las cuatro paredes de sus aulas.

En la Red compartimos experiencias para sobreponernos a todo, y de esa manera reforzamos los ideales de cambio en nuestras escuelas.

Van a cumplirse los primeros cinco años desde que decidimos dar inicio formal a la construcción de la Red, y aunque el número de maestros que nos integramos abiertamente a ella es relativamente reducido, la articulación que hemos construido paulatinamente a diferentes niveles, con un mayor número de docentes, nos ha permitido emprender y darle vida a diversos acontecimientos pedagógicos de importante magnitud y contenido, que han hecho posible la reunión periódica de muchos de ellos. La Red ha hecho énfasis en que la participación en las actividades que convoca es libre, voluntaria, solidaria y comprometida.

En cuanto a las actividades realizadas, solos o en coordinación con otros equipos pedagógicos, podemos decir que a la mayoría nos ha proporcionado grandes satisfacciones. La lista incluye: la fiesta de los libros, la lectura y la escritura, la

muestra de teatro infantil, el foro *A 10 años de la reforma educativa ¿dónde queda la lectura?*; la presentación de varios libros, conferencias, talleres, seminarios, círculos de estudio, congresos, encuentros con docentes de otras latitudes y, lo más reciente, la publicación del libro *Primero la A*, del escritor Eusebio Ruvalcaba, de Jalisco.

La Red también ha recibido reconocimientos. Vale la pena mencionar dos: el primero de carácter colectivo, el *IV premio de promoción de lectura*, otorgado por la SEP, el CONACULTA, a través de la Dirección General de Publicaciones, y la Asociación Mexicana de Promotores de la Lectura A. C., el 9 de noviembre del año 2001; el segundo, de carácter individual, *El gran premio del V concurso de ensayo literario República de Corea*, convocado por el Gobierno de Corea, fue obtenido por el profesor Jorge Máximo González Núñez, en junio de 2002.

Hay muchas cosas de la Red que desde luego no logramos plasmar en este documento, hay otras que tenemos que recuperar, reflexionar y compartir, pero lo más importante, hay mucha historia por construir, muchos esfuerzos que unir y la Red, desde sus limitadas posibilidades, no quiere dejar de ser parte de ese proceso y continuará su trabajo con igual empeño. ▣