

MAESTROS MEXICANOS AYUDANDO A MAESTROS DE ESTADOS UNIDOS: LA EXPERIENCIA DEL GEORGIA PROJECT (1996-2007)

Mexican teachers helping USA teachers: the Georgia Project experience (1996-2007)

VÍCTOR ZÚÑIGA*

Resumen

Este trabajo presenta algunos de los resultados más significativos del proyecto Georgia; una inédita colaboración entre la Universidad de Monterrey, sus familias y entornos escolares ubicados en los Estados Unidos de Norteamérica. Tanto las interrogantes, los objetivos logrados así como los errores de esta experiencia internacional, permitieron imaginar nuevas formas de prácticas pedagógicas, junto con nuevos perfiles docentes y desafíos escolares. El estudio detalla cinco áreas de aprendizaje como resultado de la cooperación binacional y concluye alertando sobre el impacto que la migración internacional seguirá teniendo sobre el ámbito escolar. En este sentido, el autor sugiere que la cooperación internacional puede preparar de mejor manera a los participantes.

Palabras clave: Proyecto Georgia, maestros bilingües, intervención escolar, rol y estatus docente, cooperación internacional

Abstract

This work presents some of the most significant findings of the Georgia project; an unprecedented collaboration between the University of Monterrey, their families and school surroundings located in the USA. Both the questions, achieved aims and the mistakes in this international experience made it possible to envisage new ways of pedagogical practices, as well as new teacher's profiles and school challenges. The study provides a detailed description of five areas of learning resulting from bi-national cooperation. It is concluded that international migration will continue to have an impact upon the school sphere. In this sense, the author suggests that international cooperation may prepare participants in a better way.

Key words: Georgia project, bilingual teachers, school intervention, teacher's role and status, international cooperation

* Doctor en Sociología, Universidad de Paris VIII, Decano de Educación y Humanidades, Universidad de Monterrey, vzuniga@udem.edu.mx

Introducción

A fines de 1996, la Universidad de Monterrey firmó un convenio de colaboración con dos distritos escolares del estado de Georgia para desarrollar dos proyectos: a) enviar a Georgia egresados de la Escuela de Educación de la Universidad de Monterrey, como maestros bilingües y biculturales, capacitados para vincular la escuela con padres de familia, alumnos y comunidad en general provenientes de distintos países de América Latina, en especial de México; b) capacitar a maestros estadounidenses en Monterrey, México, con el objetivo de que desarrollaran sus competencias de comunicación intercultural y posteriormente las apliquen tanto en el aula y como fuera de ella (Zúñiga y otros 2002).

Este proyecto respondía a los cambios demográficos tan importantes que se habían producido en ciertas regiones de Georgia entre 1990 y 2000. La llegada de inmigrantes provenientes de México y de América Central respondía al crecimiento de la oferta de empleo en las industrias instaladas en estas regiones (producción de alfombras, agroindustria, entre las principales). Muchos de los inmigrantes habían estado arribando acompañados de sus familias produciendo con ello una “revolución” demográfica que, a su vez, traía consigo una serie de cambios súbitos en el funcionamiento de las instituciones, principalmente en las escuelas (CAL 2000). Las autoridades escolares y civiles de las ciudades y condados del noreste de Georgia, así como las universidades formadoras de maestros en la región, no encontraban respuestas ante esta nueva inesperada circunstancia (Hamann, 1999 y 2003).

Este trabajo tiene como propósito presentar algunos de los resultados más relevantes de esta inédita colaboración entre una universidad situada en el país de origen de los inmigrantes –y sus familias– y escuelas, profesores, directivos trabajando en el país de destino según los criterios escolares propios del país y la región. Las dudas, logros y errores de esta experiencia internacional nos condujeron a imaginar nuevos tipos de prácticas de enseñanza, a diseñar nuevos perfiles de maestros, a enfrentar nuevos desafíos escolares, todo ello como consecuencia de la realidad transnacional que viven los alumnos hijos de migrantes internacionales.

Nacimiento del Georgia Project

En diciembre de 1996, una nutrida comitiva de personas procedentes de la ciudad de Dalton y del Condado de Whitfield, Georgia, arribaron a Monterrey. Entre ellos venían autoridades de los distritos escolares, miembros de los Consejos Escolares, directores de escuelas, acompañados todos por un ex-senador del estado de Georgia. ¿Por qué venían a Monterrey? La respuesta era a primera vista muy simple: porque necesitaban maestros bilingües. ¿Por qué necesitaban maestros bilingües? Dos razones explican esta necesidad.

La primera, ahora lo sabemos, era el orgullo que los visitantes de Georgia tenían; habían logrado tener dos de los mejores distritos escolares del estado de Georgia; gozaban de un gran prestigio por su desempeño escolar, su buen funcionamiento y resultados en los exámenes estandarizados. Así pues, los visitantes que llegaban a Monterrey eran miembros de comunidades que se jactaban de tener muy buenas escuelas públicas en las que estudiaban sus hijos o nietos. Querían, pues, seguirse sintiendo orgullosos de sus propios sistemas escolares. La segunda razón está relacionada con la primera, aunque a primera vista no lo parezca. Los cambios demográficos, producto de la migración, habían modificado drásticamente la composición de la matrícula escolar (Hamann, 2003). A principios de los años noventa, como lo fue a lo largo de toda la historia de estas comunidades situadas en la esquina noreste de Georgia, los alumnos de las escuelas habían sido predominantemente anglosajones, nativos de la región, herederos de una cultura sureña profundamente enraizada y portada con mucha soberbia. Para esas fechas, fines de 1996, la matrícula de alumnos inmigrantes, principalmente de México, había llegado ya a ser más de 25% de la población escolar. En algunas escuelas inclusive, en un plazo de cinco años, estos alumnos que en Estados Unidos llaman “latinos”, constituían la mitad del total de alumnos¹.

¿Quiénes eran –son– estos alumnos? ¿De dónde venían y cómo llegaron a las escuelas de la esquina noreste del estado de Georgia? Eran –son– niños y adolescentes que acompañaban a sus padres migrantes; estos últimos, a su vez, habían decidido cambiar su domicilio, atraídos por las ofertas de trabajo de las poderosas industrias productoras de alfombra (de hecho, Dalton es conocida como la Capital Mundial de la Alfombra), y atraídos también por los salarios que se ofrecían. Venían de California, de Texas, de Illinois. Además de las motivaciones económicas, estos trabajadores latinoamericanos buscaban también establecerse en localidades de Estados Unidos que ofrecieran un ambiente social más favorable a la educación y la formación de sus hijos; al menos mejor que el que encontraron en Los Ángeles, en Chicago o Houston (Hernández-León y Zúñiga, 2000).

Dos elementos de esta historia son particularmente significativos. Uno de ellos es que las primeras iniciativas que tomaron estos líderes y autoridades de Dalton/Whitfield no tenían nada que ver con México y menos con Monterrey. Al principio buscaron maestros bilingües en Georgia. Rápidamente se encontraron con el hecho de que las instituciones de educación superior en el estado no formaban maestros bilingües. Posteriormente buscaron en Texas, en California, en Illinois, en Nueva York. En esos estados encontraron otra respuesta: sí contaban con maestros bilingües, pero no los suficientes como para “exportarlos” a otras regiones de Estados Unidos. También en

¹ En el ciclo escolar 2006/2007, más de 50% de los alumnos de los distritos escolares de Dalton y Whitfield era hijos de inmigrantes latinoamericanos.

dichos estados se sufría de una escasez de profesores que hablaran español y supieran enseñar en contextos bilingües. Así, en una secuencia de círculos concéntricos, fue como llegó la comitiva de Georgia a Monterrey y a la Universidad de Monterrey. Uno de sus miembros había tenido conocimiento que una de las principales empresas de Dalton, Georgia, tenía un *joint venture* con un corporativo de Monterrey, México. Al tiempo, el director general de este corporativo era miembro del Consejo Ejecutivo de la Universidad de Monterrey. Por la vía de las alianzas industriales, se dio origen a una alianza educativa (Hamann, 1999).

El segundo elemento de la historia que adquirió con el tiempo una extraordinaria relevancia fue el hecho de que la iniciativa de atraer maestros bilingües desde México no la tomaron los actores escolares (superintendente, autoridades de los distritos, miembros de los consejos escolares, directores o maestros, menos los padres de familia de Georgia), sino miembros de un grupo estilo *task force* conscientes de que el impacto demográfico que habían traído la inmigración de trabajadores y familias mexicanas y centroamericanas era definitivo y determinaba el futuro de su propia comunidad. Este impacto había que afrontarlo y la primera acción tenía que ver con la institución más importante de una comunidad que es precisamente la escuela. La única manera, según la visión de estos líderes cívicos locales, de atender adecuadamente a los alumnos que no hablaban inglés en sus casas, era ofrecerles los servicios educativos de maestros bilingües (CAL, 2000).

Así fue como la delegación de Georgia llegó a Monterrey en diciembre de 1996. Profesores e investigadores de la División de Educación y Humanidades de la Universidad de Monterrey los recibieron². Su respuesta positiva a la invitación a participar en este acuerdo de cooperación binacional no se hizo esperar, pero plantearon una condición: que la contraparte estadounidense aceptase que no solamente la barrera lingüística jugaba un papel importante en la educación escolar de los alumnos inmigrantes, sino que existía otra barrera, quizás más importante, la de orden cultural; se les pidió que reconocieran que el origen del fracaso escolar de los alumnos *latinos* en Estados Unidos no es solamente producto de la carencia de profesores bilingües, sino sobre todo por el hecho de que los maestros estadounidenses desconocían –y probablemente despreciaban– las sociedades y las escuelas de las que provenían sus alumnos migrantes y sus padres. Por este motivo, el comité de la Universidad de Monterrey propuso desde el principio que se acordara un proyecto de formación para los maestros de Georgia que les permitiera desarrollar su capacidad de diálogo con sus alumnos extranjeros y comprender mejor el *ethos* social y escolar del que venían. El propósito de este programa de formación era crear –a través de los mismos maestros de Georgia– un vínculo entre

² En 1996, el autor de este artículo era profesor de sociología en la Universidad de Monterrey; a partir de esa fecha, inició sus tareas como Codirector del *Georgia Project*.

la trayectoria escolar de origen (frecuentemente en México) y la trayectoria de destino (en Georgia). Una de las grandes dificultades que enfrentan los alumnos inmigrantes es que sus maestros, no solamente no son bilingües, sino que ignoran casi todo respecto de los países de origen de sus alumnos (García, 1996).

Estos diálogos iniciales que dieron origen al *Georgia Project* tenían el propósito de aclarar a los miembros de la delegación de Georgia cuál era objetivo central de la cooperación: desde la perspectiva mexicana, lo más importante de todo este proyecto era garantizar –hasta donde fuese posible– el éxito escolar de los hijos e hijas de los inmigrantes mexicanos y centroamericanos en Georgia. Así se comprende por qué, desde la perspectiva de los participantes de Georgia, la necesidad más urgente era contratar maestros bilingües, mientras que para los mexicanos el elemento central del proyecto era asegurar que los alumnos inmigrantes iban a ser respetados, apreciados y recibidos por los maestros, el currículo, las dinámicas pedagógicas y las simbologías escolares. El principio que defendíamos nosotros –los profesores e investigadores mexicanos– era que si no hay respeto a los orígenes culturales de los alumnos y sus familias no es posible el éxito escolar (Valenzuela, 1999; Zúñiga, 2003).

Estos antecedentes explican por qué el *Georgia Project* nació con dos principales componentes; por un lado, el programa de intercambio de maestros bilingües (de Monterrey, México, a Georgia) y el programa de formación de maestros estadounidenses que bautizamos con el nombre de *Georgia Project Summer Institute*. Mediante este segundo programa, los maestros de Georgia habrían de dedicar un verano a recibir una formación intensiva que les permitiera reconocer que no bastan las herramientas psicopedagógicas convencionales para apoyar el aprendizaje de los alumnos migrantes, sino que era también necesario reconocer los desafíos sociales y culturales que traía consigo la presencia de este tipo de alumnos en la escuela y en el aula.

La descripción de la historia del origen del *Georgia Project* aquí termina. En junio de 1997, la Universidad de Monterrey recibió 24 maestros de Georgia y en septiembre del mismo año llegaron a Dalton, Georgia, 22 maestras mexicanas, bilingües y biculturales. Una historia que vivimos a lo largo de una década (hasta el verano de 2007).

¿Qué es lo que nosotros aprendimos de esta intervención escolar binacional? ¿Cuáles son los aprendizajes que obtuvimos a lo largo de esta cooperación?

Uno de los primeros aprendizajes que nos legó el proyecto fue que descubrimos que los maestros mexicanos no eran considerados como maestros en Estados Unidos. Las normas, tradiciones y legislaciones en Estados Unidos impiden que un maestro extranjero sea reconocido como un profesional de la educación y sea responsable de un grupo de alumnos. El proceso que conduce a ser acreditado, de hecho, es largo. ¿Cuál

fue la consecuencia que tuvo esto sobre las maestras de Monterrey que participaron en el programa de intercambio? Fueron tratadas como “paraprofesionales”; es decir, asistentes de los maestros estadounidenses, realizando funciones secundarias: sacar fotocopias, dar la bienvenida en las puertas de las escuelas, supervisar a los alumnos en los momentos de las comidas; en fin, la realidad administrativa y jurídica impedía que ejercieran su profesión y aprovecharan sus conocimientos. Con el tiempo, la presencia de las maestras mexicanas se fue complicando aún más. Las autoridades escolares les pidieron que enseñaran inglés a los alumnos no angloparlantes, utilizando una metodología automatizada, oral y visual, conocida como *Direct English*. Tomando en cuenta estos acontecimientos, los miembros de la delegación mexicana decidimos dejar de ser espectadores y actuar como verdaderos participantes del proyecto. Nuestras comunicaciones con las autoridades de los distritos escolares y los directivos de las escuelas expresaban nuestro descontento por haber enviado a maestras mexicanas a Georgia ¡para enseñar inglés a alumnos mexicanos! Si algo había en las escuelas de Georgia, era justamente maestros que sabían hablar inglés.

La segunda lección que obtuvimos de esta intervención escolar es que descubrimos que las escuelas de Estados Unidos son microsociedades con una autonomía relativamente grande, una que, por lo menos, es impensable en el contexto mexicano. Así, llegamos a la conclusión de que había una zona negociable con cada uno de los actores escolares, en particular con los directores de las escuelas y los maestros encargados de ofrecer los programas que en Estados Unidos se conocen como ESOL (English as a Second Language). Había que convencer a estos actores de que la presencia de maestras mexicanas, bilingües y biculturales, era legítima y necesaria. Poco a poco, escuela por escuela, la delegación mexicana y sus socios de la sociedad civil en Georgia logramos convencer a los actores escolares de que:

- a) las maestras de Monterrey no podían ser maestras en estricto sentido, pero tampoco eran “paraprofesionales”. Ni lo uno por razones jurídicas, ni lo otro por razones prácticas. En consecuencia, podían realizar nuevas funciones pedagógicas, las de un maestro multifuncional, que atendiera principalmente a cuatro categorías de alumnos: 1- los inmigrantes que tienen bajo dominio de inglés, 2- los inmigrantes que tienen un buen nivel de inglés pero que muestran bajo desempeño escolar, 3- los recién llegados, independientemente de su dominio de la lengua y su desempeño escolar y 4- los alumnos angloparlantes que desearan aprender español;
- b) las maestras de Monterrey deberían de ser responsables del éxito escolar de los alumnos de las tres primeras categorías, tomando en consideración los resultados obtenidos en las evaluaciones oficiales utilizadas en los distritos escolares. Esta clarificación de responsabilidades tuvo un efecto importante en el proceso de intervención escolar: la categoría étnica utilizada en las escuelas de Estados Unidos (alumno *latino* o *hispano*) se convirtió en una mucho más sociológica y acorde a

la realidad propia de los alumnos; esto es, dejaron de ser vistos como *Hispanics* y empezaron a ser percibidos como inmigrantes o hijos de inmigrantes;

- c) las maestras de Monterrey deberían de ofrecer una atención especial a los padres de los alumnos de las tres primeras categorías, dentro de la escuela y fuera de ella. Por esta razón, las visitas de las maestras a los hogares de los alumnos, no solamente fueron autorizadas, sino que fueron aplaudidas por los directores y otros actores escolares. Esta práctica –la visita a hogares– no era usual en las escuelas de la región (y menos aún si se trata de una familia que no habla inglés). Las visitas generaron una atmósfera de confianza entre maestras y padres de familia, dimensión esencial para toda relación pedagógica;
- d) los maestros de Georgia que habían participado en los Institutos de Verano en Monterrey deberían servir de enlaces entre la escuela y las maestras de Monterrey. Esto facilitaba la asignación de tareas y la integración de las maestras de Monterrey, al tiempo que daba un reconocimiento a los maestros que habían decidido participar en el programa de formación en el país de origen de la mayoría de los alumnos inmigrantes;
- e) las maestras de Monterrey debían ser evaluadas en función de los servicios que prestaran a los alumnos de las cuatro categorías anteriormente descritas (y a sus padres), así como del éxito escolar que lograsen esos alumnos; y no por la obediencia a las reglas burocráticas establecidas por las autoridades de los distritos escolares³.

En tercer lugar, aprendimos que los maestros mexicanos que enseñaban en las escuelas de Estados Unidos, si quieren ser exitosos, deben cumplir múltiples funciones; muchas más de las que usualmente un maestro realiza. Se trataba de convertir a las maestras mexicanas en participantes de una intervención escolar. Entre las principales tareas que realizaron estaban:

- a) ser asesoras de los maestros de Georgia, convirtiéndose en una especie de *coach-teachers* en el sentido de que les mostraban las mejores formas de tratar a los alumnos provenientes de América Latina, les ayudaban a aprovechar la experiencia migratoria que tenían, a evaluar correctamente a los alumnos, a comprender símbolos y formas de interacción;
- b) en tanto que expertas que conocen las culturas de origen de los alumnos hijos de inmigrantes (al menos las conocen mejor que los maestros estadounidenses), se

³ Uno de los distritos escolares rechazó estas propuestas en 1999 argumentando que la única cosa importante que necesitaban era que los alumnos “Hispanics” aprendieran inglés; y entre más pronto posible, mejor.

- convertían en interlocutoras culturales. Su tarea consistía en garantizar la comunicación armoniosa entre maestros y directivos estadounidenses con los alumnos y padres de origen latinoamericano; al menos, se disminuían los malentendidos entre ellos, gracias a la interlocución que prestaban las maestras mexicanas;
- c) en tanto que conectoras del sistema escolar del que provienen muchos de los alumnos inmigrantes, las maestras de Monterrey podían con frecuencia convertirse en abogadas de los alumnos migrantes cuando observaban errores, omisiones, injusticias o desprecio por parte de las autoridades educativas y los maestros locales;
 - d) una de las funciones más visibles y apreciadas de las maestras de Monterrey era su labor como intérpretes de los alumnos y sus familias; ellas les explicaban la lógica escolar de Estados Unidos y la forma como funcionan las escuelas de ese país;
 - e) las responsabilidades de las maestras mexicanas no se limitaban a la escuela, también tenían que crear relaciones fructíferas y de confianza entre padres, maestros, directivos y autoridades del distrito. En este sentido, trabajaban como promotoras comunitarias y, en ciertos casos, se convirtieron en verdaderas líderes sociales a nivel de barrios y asociaciones.
 - f) Finalmente, principalmente con los alumnos menos favorecidos (los recién llegados, los alumnos indígenas, los que habían pasado por circunstancias difíciles por la migración como enfermedades, miedo, rechazo, conflicto, pérdida de algún familiar), las maestras mexicanas debían actuar como aliadas permanentes de estos alumnos, ofreciendo servicios educativos y no educativos excepcionales.

En cuarto lugar, describimos otra de las lecciones que aprendimos a lo largo de esta intervención escolar. Nos percatamos que los padres inmigrantes quieren, pero no pueden; mientras que las escuelas pueden, pero no quieren. Esto significa que los actores escolares en las sociedades de destino de los inmigrantes tienen la tendencia a considerar que los alumnos hijos de inmigrantes son un problema, un obstáculo, para el buen ejercicio de sus responsabilidades, son vistos como un factor de desorden en la vida escolar “normal” y traen consigo formas de vida extrañas –hasta indeseables–. Por el contrario, los padres inmigrantes depositan en las escuelas todas sus esperanzas de que sus hijos podrán integrarse adecuadamente a la sociedad de destino. Ésta es la desarmonía entre la posición de la escuela y la de los padres. Esta actitud distante de la escuela respecto de las familias inmigrantes es el principal obstáculo para que las aspiraciones de los padres se vean correspondidas. Los padres quieren ver a sus hijos integrados a la vida escolar, pero no saben cómo ayudarles en ese proceso.

Por último, uno de los aprendizajes más importantes fue reconocer que las instituciones escolares sufren de cierta esclerosis, pero esto no impide que se puedan

establecer ciertas negociaciones pedagógicas que benefician a los alumnos menos favorecidos. La esclerosis escolar no es propia del sistema escolar de Estados Unidos; es un rasgo generalizado de las instituciones educativas formales. En Estados Unidos, como en cualquier país, los códigos escolares están preestablecidos, las creencias y premisas filosóficas que legitiman a las escuelas son indiscutibles, las formas de evaluación y sus resultados son casi dogmas, las formas de relación pedagógica siguen patrones inmutables y los contenidos curriculares son raramente puestos a discusión. En suma, no hay prácticamente ninguna posibilidad de intervenir a las escuelas y establecer macro-arreglos que benefician a los alumnos inmigrantes. Pero lo que sí se puede llevar a cabo son microarreglos, microadecuaciones, algunas minúsculas, pero beneficiosas para la trayectoria escolar de este tipo de alumnos. La clave para lograrlos es convencer a los actores escolares locales de que estos son soluciones a sus problemas.

Conclusiones

La experiencia del *Georgia Project* se convirtió en una intervención escolar en la que los actores provenientes del país de origen de los migrantes ayudaron a los actores educativos del país de destino. Aspirar a replicar esta experiencia es poco razonable, porque las condiciones que le dieron nacimiento implicaron la coincidencia de numerosos factores tanto escolares como extraescolares. Hacer que coincidan nuevamente en otro lugar y otro momento implica vencer muchos obstáculos y romper con muchos tabúes. Sin embargo, por difícil que sea imitar esta experiencia, lo que sí son utilizables son las conclusiones que emanan de ella. Son aprendizajes válidos que nos permiten imaginar formas más flexibles de educar a los alumnos hijos e hijas de migrantes en los países de destino.

La migración internacional va a continuar jugando un papel importante en las economías ricas y menos ricas del mundo (no solamente en Estados Unidos, sino también en Canadá, muchos países de Europa, de Asia y de América del Sur). Las consecuencias escolares de estas dinámicas socioespaciales y económicas son inevitables. Los países de destino pueden seguir actuando por su cuenta o bien aceptar la cooperación internacional para responder mejor a los desafíos que estos cambios traen consigo.

Bibliografía

- CAL** (2000). *Serving the Needs of Limited English Proficient Students in Dalton and Whitfield County*. Documento no publicado.
- García, E. E.** (1996). "Foreword". In Judith LeBlanc Flores, *Children of La Frontera*. Charleston, WV: ERIC.
- Hamann, E. T.** (1999). *The Georgia Project: The binational reinvention of a school district in response to Latino newcomers*. Tesis de doctorado. University of Pennsylvania.
- Hamann, Edmund T.** (2003). *The educational welcome of Latinos in the New South*. Westport, CT: Praeger.
- Hernández-León, R. y Zúñiga, V.** (2000). "Making Carpet by the Mile: The Emergence of a Mexican Immigrant Community in an Industrial Region of the U.S. Historic South". *Social Science Quarterly* 81 (1): 49-66.
- Valenzuela, A.** (1999). *Subtractive schooling, U.S. Mexican Youth and the Politics of Caring*, Albany: State University of New York Press.
- Zúñiga, V.; Hernández-León, R.; Shadduck, J. y Villarreal, M. O.** (2002). "The new paths of Mexican immigrants in the United States: challenges for education and the role of Mexican universities", In Wortham, Stanton, Edmund Hamann and Enrique Murillo Jr. (editors), *Education in the New Latino Diaspora: Policy and Politics of Identity*. Westport, CT: Ablex Publishing: 99-116.
- Zúñiga, V.** (2003). "El debate en torno al fracaso escolar de los alumnos mexicanos y de origen mexicano en las escuelas de Estados Unidos", *Revista Internacional de Derecho y Ciencias Sociales I* (3):115-130.
- Zúñiga, V.** (2008). "El Programa de Profesores Bilingües y Biculturales del Georgia Project: algunas lecciones que nos deja". En Elsie M. Szecsy (éd.), *Resource Book, Libro de Recursos*. Tucson: Southwest Center for Education Equity and Language Diversity, Mary Lou Fulton College of Education, Arizona State University: 6.1-6.12.

FECHA DE RECEPCIÓN: 19 de octubre de 2009

FECHA DE ACEPTACIÓN: 19 de noviembre de 2009