

DESARROLLO INFANTIL COMO PRERREQUISITO A LA EDUCACION BASICA

JOSE ANGEL VERA NORIEGA

CENTRO DE INVESTIGACION EN ALIMENTACION Y DESARROLLO, A. C.

RESUMEN

Se describen las condiciones bajo las cuales transcurre el desarrollo que prepara al niño para la escuela y el estado actual que guarda la escuela para recibir al niño. Se deja ver que las variables que obstruyen el proceso de desarrollo y educación tienen su origen en el seno familiar, comunitario e institucional. Ante este grave colapso entre las características de la educación básica y el desarrollo infantil posibles en zonas rurales y marginadas urbanas se propone la participación comunitaria como un proceso auténtico de organización, formación y evolución social que dinamice la autogestión de servicios y asesoría para crear una ecología que facilite el crecimiento y desarrollo del niño de 0 a 6 años.

INTRODUCCION

Durante los días 23 a 25 de noviembre de 1989 en la Ciudad de Quito, Ecuador, tuvo lugar el seminario de "Desarrollo Infantil como Prerrequisito de la Educación Básica", auspiciado por UNICEF-UNESCO y con apoyo del Grupo Consultivo sobre cuidado y desarrollo del infante como parte de la Consulta Regional sobre la atención a la niñez (0-6) en América Latina. Esta consulta tiene dos antecedentes: a) fortalecer y facilitar el intercambio de información y experiencias

dentro del campo del desarrollo del niño con el objeto de promover y mejorar los programas para la atención integral a la niñez en América Latina; b) como parte de un proceso continuo de evaluación y discusión de la Carta y Marco de Referencia para la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje con el objeto de preparar el documento de antecedentes para la conferencia mundial sobre educación para todos.

El objetivo fundamental de este artículo es discutir la relación entre los programas de atención a la niñez, la dinámica de la familia y la funcionalidad de la escuela que

¹ El autor agradece al Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y al Consultive Group Early Childhood Care and Development, el apoyo recibido para asistir a la conferencia y hacer posible este artículo. José Angel Vera N., Apdo. Postal 1735, Hermosillo, sonora, México, 83000, Fax (62)14-93-27.

afectan el proceso de inserción y permanencia del niño en la escuela.

Los argumentos y las ideas son producto de la conversación con personalidades del campo de la psicología y educación que asistieron a la consulta regional, los cuales escuche con placer y trato aquí de combinar sus valiosas ideas con un puño de mis humildes suposiciones. Sin embargo, todo lo que este documento describe es responsabilidad únicamente del autor.

Primero señalaré el marco general de las condiciones de la infancia en el tercer mundo y describiré la correspondencia educativo-escolar de estos países pobres, aclarando de esta forma el ambiente físico y social que prepara al niño para la escuela y la escuela para el niño.

Finalmente abordaré algunas ideas generales sobre la implementación de una estrategia regional enmarcada en el ambiente académico-político internacional de la carta mundial y marco de referencia para la acción a lograr "educación para todos" satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

Nuestra presencia en Ecuador se debió fundamentalmente a la experiencia que sobre programas de educación integral en zonas rurales para facilitar el desarrollo infantil hemos venido adquiriendo en los ya casi cuatro años de investigación y estudio en atención primaria en salud y nutrición en la región serrana del Estado de Sonora.

ESCUELA PARA EL NIÑO Y EL NIÑO PARA LA ESCUELA

Cuando hablamos de desarrollo infantil como prerrequisito para la educación básica nos referimos al nivel basal óptimo esperado para un niño al ingresar a la primaria. Aún cuando podríamos describir este nivel basal en relación a la ejecución del infante en una

serie de pruebas estandarizadas, inventarios de comportamiento, listas de verificación y otras, resultaría importante subrayar que las condiciones familiares, sociales y de la comunidad facilitan o inhiben el alcance que el niño pueda tener al ser expuesto a estas herramientas de evaluación. Además una evaluación del desarrollo psicológico *per se* nos daría una visión incompleta de la situación actual del niño antes de ingresar a la educación básica; se requiere evaluar el estado general de salud y crecimiento aparte de algunas variables circunscritas a la familia, como serían: los niveles de estimulación en el hogar, las condiciones ambientales y de higiene y la diversidad de la dieta (Klein, Lester, Yarbrough y Habitch, 1972).

Gran cantidad de investigación sustenta la idea de que la salud, nutrición y los procesos de interacción psicosocial afectan la sobrevivencia y el desarrollo del niño en los primeros años de la vida; el resultado de estas interacciones condiciona el nivel de entrada con el que el niño ingresa a la escuela y a la vez influencia la oportunidad que el niño tiene de permanencia y de éxito dentro de la misma. Berg (1981) subraya que en algunos países de latinoamérica los niños pierden más o menos una tercera parte de los días considerados dentro de un año escolar por enfermedades y problemas de salud. El resultado de esto es repetir el año escolar o permanecer con muy bajos niveles de aprovechamiento. El niño con una historia de enfermedad, ya sea de infecciones respiratorias o diarreicas, no está preparado para la escuela y subsecuentemente sus avances y ejecución en la escuela están en riesgo.

Las infecciones crónicas afectan el estado nutricional y éste, a su vez, los niveles de actividad. Como todos sabemos, los niños mal nutridos ya sea por deficiencia proteico-calórica, vitamínica o deficiencia de minerales, son menos activos y menos capaces para concentrarse en actividades de apren-

dizaje, están menos interesados en el ambiente que les rodea y son menos demandantes de estimulación que aquellos niños que están bien nutridos (Pollit y Thompson, 1977; Chávez, 1974).

Los maestros en la escuela primaria tienden a trabajar y estimular aquellos niños que son más demandantes de estimulación y permanecen alertas a las instrucciones, atendiendo a cada momento el proceso enseñanza-aprendizaje de estos alumnos, más que de aquellos niños que son irritables con problemas de atención y socialmente retraídos. La desnutrición de primero y segundo grado en México oscila entre el 40 y 60% del total de zonas urbanas marginadas y rurales; en estas condiciones la emaciación y el desmedro (Mosley, 1988) están asociados fundamentalmente con la historicidad de infecciones, duración de la lactancia y las estrategias de enseñanza utilizadas por la madre en el destete, aparte de la monotonía de la dieta.

Esto a su vez no deja de ser más que la expresión de las condiciones de vida de gran parte de los niños de 0-6 años en nuestro país; la mala calidad del agua, la falta de sistemas adecuados para el desecho de excretas y las ineficaces acciones de saneamiento básico en las zonas rurales y marginadas urbanas (Grant, 1988).

Las condiciones generales de salud vienen aparejadas en estos contextos con el ingreso y educación de la madre que condicionan en mucho las posibilidades de estimulación del niño en el hogar y son, en la primera infancia, factores determinantes de la adquisición de las competencias sociales y cognitivas del niño. La falta de hogares de cuidado diario del niño y de instituciones dedicadas a dar continuidad a los procesos de desarrollo antes de ingresar a la escuela básica, aunado a la reciente incorporación de la mujer a las fuerzas productivas han provocado en la actualidad un panorama nebuloso para la

sobrevivencia y desarrollo del niño en el nuevo mundo industrializado que vivimos.

Si bien es cierto que en las zonas urbanas marginadas las madres tenían un tremendo vacío de conocimiento sobre los diferentes momentos del desarrollo humano y por tanto de las habilidades para mantener el continuo progreso de la conducta, facilitando las interacciones para su avance, resultan ahora mucho más graves por la falta de tiempo que la madre tiene para dedicarle a su hijo, aún cuando el ingreso adicional de la mujer tiende a mejorar las condiciones de vida en el hogar.

Por si esto fuera poco, las habilidades cognitivas y lingüísticas que los padres o que algunos programas preescolares desarrollan en el niño no siempre corresponden a las habilidades que se requieren en la escuela primaria; por ejemplo, se ha observado que las madres de clases sociales bajas, con poco nivel educativo llevan a cabo descripciones verbales relacionadas con los objetos concretos y estimulan habilidades de clasificación sobre estos objetos, mientras que la escuela básica demanda un lenguaje desligado de la situación concreta y clasificaciones basadas en las características abstractas de los objetos (Pineda y Cortez, 1989).

Finalmente, los padres conceptualizan la escuela como un sistema paralelo a la enseñanza en el hogar. La falta de habilidades académicas en los padres con pocos años de escolaridad determina en mucho que la escuela sea conceptualizada como un sistema independiente y que las actividades académicas del infante sean vistas como la obligación o el trabajo que es necesario que el niño desplace para ganarse el sustento.

De acuerdo a un modelo ecológico, el niño define y es definido por un ecosistema, esto es, por la naturaleza del contexto en el cual el niño participa. El niño y el contexto son vistos como determinantes recíprocos unos de otros en una compleja transacción.

Cuando un niño se comporta adaptativamente se considera que están en consonancia las necesidades del niño y las demandas cualitativas del ecosistema. El patrón general y la forma específica que asume la relación hogar-escuela en un momento dado depende de numerosas influencias ecológicas. Okun (1984) sugiere cuatro categorías que determinan fuertemente el patrón y la forma de las interacciones familia-escuela: a) los patrones culturales que moldean la familia y los valores de la escuela; b) los problemas que se desarrollan dentro de la familia y los valores de la familia y la escuela, tales como el progreso a través del ciclo escolar y la maduración del niño dentro del programa escolar; c) las crisis dentro de la familia y la escuela tales como el divorcio y el stress del maestro; y d) las crisis causadas por variables organizacionales y políticas, tales como la pérdida del trabajo del padre y los problemas contractuales de los maestros.

En relación con el primer punto debe subrayarse la falta de continuidad cultural entre los contenidos de los libros de texto y la estructura y estilos de las interacciones familiares y las geografías particulares en el que la familia y el niño se desenvuelven. Sobre el segundo punto ya hemos subrayado el efecto de las infecciones crónicas y la concepción de la escuela y el hogar como unidades separadas que obstruyen más que estimular el desarrollo del niño, pues los padres o cuidadores continúan en el uso de estrategias de enseñanza aprendizaje de contenidos que en muchas ocasiones se contraponen con aquéllos que están siendo entrenados en el sistema educativo. En el inciso c de las propuestas de Okun (1984) podríamos apuntar la incorporación de la mujer al sistema productivo, el aumento en el número de hogares sin figura paterna y la utilización del tiempo libre del maestro en actividades subempleadas. Finalmente, en el inciso d apuntaríamos también aspectos

políticos de los sindicatos y las características del trabajo al cual tiene acceso el padre promedio de un niño en zonas marginadas urbanas y rurales.

Si sumamos el tiempo que el niño pierde a razón de los procesos infecciosos y enfermedades que sufren por su precario estado de salud, al tiempo que pierde el maestro en atender otros trabajos utilizando tiempo de la clase y a veces hasta días para llevar a cabo sus negociaciones; más la inversión en tiempo para arreglar problemas contractuales, adicionamos los días que el padre demanda la fuerza de trabajo del niño en el campo o en actividades relacionadas con el subempleo, nos deja al escolar con un número de días reducido drásticamente en el que el niño acude o pasa en la escuela por año, esto sin hablar de las distancias y los factores económicos y de costo que afectan también el acceso del niño a la escuela.

En la situación económica y política actual el magisterio, la búsqueda de nuevas alternativas de trabajo para compensar la caída del poder adquisitivo, provoca que gran parte de su tiempo sea utilizado en la generación de políticas o ideas que mejoren su condición de vida, ubicando en un segundo plano el uso de la creatividad y el ingenio para mejorar las situaciones enseñanza-aprendizaje.

La calidad de la educación no sólo es afectada por la cantidad de tiempo que el maestro invierte en su preparación como docente, optimizando la situación enseñanza-aprendizaje, sino también es afectada por el número de niños que asisten a un mismo salón de clases, la mayoría de las veces con una ausencia total de libros de apoyo y los más elementales materiales didácticos. No debemos sorprendernos de que la investigación actual nos indique que la calidad de la educación escolar tiene un efecto significativo sobre el progreso, ejecución y permanencia del niño en la escuela primaria (Heyneman y Loxley, 1983; Haddad, 1979; Schiefelbein

y Farrel, 1978). Asociado a la calidad está también el nivel de estimulación que genere el diseño del ambiente educativo y el orden y sistematicidad que los objetivos imponen dentro del sistema de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, la lecto-escritura y los repertorios aritméticos son comportamientos que requieren de una segmentación o pasos que manteniendo la continuidad evolucionan acercando al niño momento a momento a través de un proceso que conceptualmente se cree que sigue el desarrollo de esta habilidad en el infante y que en muchas ocasiones su estandarización puede provocar el fracaso del niño en la escuela. La secuenciación de los objetivos, las características de los materiales y contenidos y la habilidad del maestro para sacar provecho de los materiales existentes y crear a partir de ellos otros que respondan a las necesidades del niño y mantengan su entusiasmo y progreso en condiciones que de principio son desfavorables, pueden crear un ambiente de aprendizaje de alta calidad. Es un hecho que la motivación, habilidades técnicas y la preparación del maestro son elementos centrales que determinan el ajuste del niño a la escuela.

Si bien es cierto que la inscripción del niño en la escuela tiene que ver con la disponibilidad y acceso de las escuelas, también tiene que ver con la decisión de los padres; por ejemplo, es más probable que un niño sea inscrito en la escuela primaria que una niña, pues ésta es muy útil en las labores del hogar y los valores de la familia hacen pensar que la inversión en ellas no es redituable, pues a temprana edad abandonarían el hogar para casarse.

Myers (1989) propone que la edad de entrada del niño a la escuela es muy importante por tres razones. Primero, porque el niño puede entrar a la escuela antes de tener la competencia de aprendizaje necesaria para lograr un buen desempeño en la

escuela, exponiéndose al fracaso, la repetición y el abandono temprano. Segundo, si el niño entra en una edad tardía, frecuentemente correlacionará con el incremento en la tasa de deserción. Esto ocurre en parte por la inhabilidad del niño para ajustarse a una situación de aprendizaje en donde los compañeros son menores y porque la escuela compite con la contribución potencial del niño al desarrollo económico de la familia. Tercero, las variaciones en la edad en la cual el niño entra a la escuela resultan en una mezcla de grupos de edad, lo cual crea de alguna manera un ambiente de enseñanza menos óptimo.

En la mayoría de las escuelas rurales y urbanas marginadas los criterios para promover a un niño de grado a otro la mayoría de las veces son obscuras y difícilmente entendibles. En ocasiones no existe más sistema que la decisión individual del maestro y la presión que ejerce el sistema escolar sobre esta opinión por la alta demanda de nuevo ingreso y la falta de espacios disponibles para ubicar a un niño por segunda o tercera vez en un mismo grado. Esto conlleva a que en muchas ocasiones el niño vaya atravesando por diferentes grados sin las habilidades mínimas que el programa exige o, en caso contrario, la falta de cambios en el contenido curricular genera en el niño desinterés hacia las tareas demandadas por estar debajo de la ejecución del niño.

En general, ni los padres ni los maestros se adjudican las altas tasas de repetición y los bajos niveles de aprovechamiento que se presentan en la situación escolar; más que esto, los maestros arguyen que el número de niños por clase, la falta de materiales didácticos y el poco compromiso de los padres de ayudar a los niños en la casa son los elementos determinantes, mientras que los padres acusan a la escuela y al niño de falta de interés.

En resumen, el conocimiento, las actividades, las creencias y las prácticas de la familia tienen un efecto importante sobre el nivel base con el cual el niño llegará a la escuela primaria. Aún con todos los problemas económicos los padres pueden ser entrenados a tomar decisiones acerca de la alimentación, aspectos preventivos y curativos sobre el cuidado de la salud y sobre la frecuencia y calidad de las alteraciones psicosociales que pueden beneficiar al niño.

Si las personas fueran entrenadas antes de tomar estas decisiones seguramente mejorarían en su momento el nivel de desarrollo con el que el niño ingrese a la escuela primaria. Por otro lado, la escuela deberá ajustar por regiones los objetivos y contenidos, para hacer más accesibles los conocimientos a las circunstancias culturales, las aptitudes docentes y los materiales didácticos conjuntamente con las herramientas de evaluación para la promoción del niño en la escuela.

Si bien es cierto que todo esto es contemplado en el discurso actual para la modernización educativa, esto no podrá lograrse si no es a través de una estrategia de participación comunitaria que permita disponer de materiales y recursos de diferentes sectores de la población en situaciones del gobierno. Esto implica modificar en todos los niveles (políticos e institucionales) la forma actual de entender la participación comunitaria como un sistema remedial y como un camino de transición, en tanto es posible obtener la infraestructura y las condiciones para mantener el sistema educativo dentro de la normatividad y de la filosofía de las instituciones.

El cambio en esta concepción implica considerar a la participación comunitaria como elemento motor del desarrollo y como aspiración fundamental de los gobiernos para el progreso de los pueblos. Esto necesita de un cambio en las ideologías y concepciones

de las comunidades e individuos para que participen activamente a través de un esfuerzo solidario en la organización y funcionamiento del sistema educativo nacional. Un paso se ha dado ya en esta dirección a través de las metodologías en atención primaria en salud logradas en la última década y de las experiencias existentes sobre los hogares en el cuidado diario del niño que funcionan con madres o cuidadores de la propia comunidad que son entrenados por profesionales para diseñar y evaluar el desarrollo del niño de cero a seis.

Si no es posible en la actualidad abrir más centros de desarrollo infantil y escuelas preescolares, podemos pensar en una estrategia de participación comunitaria regulada por las instituciones del Estado que permita el acceso a la mayoría de los niños de nuestro país a un sistema ordenado y sistemático que los provea de los niveles de base necesarios para ingresar a la escuela primaria. No como un intento momentáneo y fugaz sino como una metodología que se renueve y enriquezca a través de las experiencias experimentales y que se evalúen constantemente en términos de los resultados obtenidos, no sólo teniendo como indicadores la permanencia y el aprovechamiento en la escuela primaria, sino la calidad de las interacciones en el hogar y la integración de la familia, que además haría más probable el involucrar directamente a los padres en una responsabilidad que no sólo es cuestión del Estado.

PROGRAMAS, ACCIONES, SERVICIOS E INVERSION EN EL NIÑO DE 0 A 6

Las transformaciones que en el ámbito académico está teniendo el concepto de desarrollo parecen avanzar en lo político;

los gobiernos de los países de Latinoamérica parecen haber rebasado algunas tradiciones explicativas centradas en el individuo y están adoptando una posición multi e interdisciplinaria más integral.

Este cambio se refleja en los programas y acciones emprendidas para facilitar el desarrollo del niño 0 a 6 en el tercer mundo. Las características de los programas actuales no se parecen en lo más mínimo a las acciones implementadas en el pasado por varias razones:

1. La concepción deficitaria del niño ha dado paso al concepto de diferencia que, aparte de evitar los problemas de discriminación, ubica en un plano distinto y de mayor relevancia el estudio de las diferencias individuales como una manera de conocer más acerca de la diversidad del comportamiento humano. La conceptualización actual presenta al niño como un elemento activo en su propio desarrollo, demandante de estimulación y reconoce la influencia de otros adultos y de los medios masivos de comunicación en el progreso y evolución de la conducta.

2. La caracterización tradicional por etapas cronológicas ha dado paso a una categorización basada en la interacción entre la funcionalidad del comportamiento, el entorno y la cultura. De esta forma los modelos de desarrollo que tendían a la homogenización de estados estables tendrán que cambiar para reconocer las diferencias conductuales generadas por las diferencias en los contextos.

3. Los programas de intervención que enfatizaban el desarrollo de la inteligencia, actualmente, subrayan la conducta afectiva-social y el lenguaje a la vez que se consideran los aspectos fundamentales a estimular para facilitar el desarrollo cognitivo, privilegiando así espacios comunicativos socializadores y lúdicos.

4. A los indicadores de desarrollo se ha

hecho imprescindible incorporar datos de morbilidad, nutrición, condiciones sociales y económicas en una actitud interdisciplinaria y comprehensiva (W. H. O., 1988). Esto ha hecho posible un cambio en el enfoque de atención vertical hacia la atención con participación de la comunidad. De esta manera las acciones son concebidas a través de estrategias que involucren al niño, la familia y la comunidad. En una tradición donde la madre fue considerada el único agente responsable de la crianza de sus hijos se reconoce y estimula en la actualidad el esfuerzo para involucrar al padre, hermanos y otros miembros de la familia (Olmsted y Weikart, 1989).

5. La evaluación cuantitativa y rígida ha dado paso a una de tipo cualitativo que empieza a ganar terreno (interacciones, patrones y relaciones). La evaluación se entiende como un proceso permanente y ligado a la intervención y se ha avanzado en el diseño de instrumentos que la comunidad pueda utilizar para evaluar el desarrollo (W. H. O., 1988).

Las alternativas actuales y futuras de servicios al niño de 0 a 6 están matizados por una concepción más responsable, seria y respetuosa hacia la participación comunitaria como clave y motor del desarrollo. Las diferencias entre el ayer y el mañana, en relación con la prestación y la calidad de los servicios se ha modificado de la forma siguiente:

1. Las modalidades existentes de atención al niño en Latinoamérica están planteadas desde diferentes sectores de manera desarticulada, mientras un Ministerio de Salud a través de los programas de atención materno infantil atiende la salud y nutrición, el de Educación Pública lo hace con lectoescritura y aritmética mientras algunos aspectos del cuidado diario del niño y de la integración familiar queda en manos de alguna subsecretaría anexa a salud o educación. Esto ha

causado una excesiva competencia, duplicación de esfuerzos y falta de racionalización en el uso de los recursos financieros. Los sistemas instrumentados de atención directa son institucionales y dirigidos por el Estado. La atención indirecta al niño de 0 a 6 se refiere a acciones relacionadas con educación a padres, organización social y desarrollo comunitario. En la actualidad es claro que no puede existir un tipo de atención sin la otra. Las acciones de atención indirecta son preventivas y garantizan la formación de los resultados de la acción directa.

2. Los tiempos presentes y ante la necesidad de latinoamérica de una modernización educativa, se requieren propuestas técnicas en un lenguaje más entendible y manejable, de tal manera que los indicadores sean accesibles a los que toman las decisiones políticas. Estas propuestas técnicas deberán surgir de metodologías que incorporen aspectos culturales, tradición oral y las concepciones idiosincráticas acerca del desarrollo y el crecimiento, evitando los enfoques reduccionistas. De esta forma el modelo de servicio se ajusta a las características de la demanda y al escenario, resultando más eficaz y garantizando su permanencia y continuidad.

Estas nuevas formas de servicio están basadas en sistemas de atención indirecta que faciliten la movilización social y eviten los gastos de infraestructura y altos costos de operación.

Esta nueva concepción de los servicios al niño de 0 a 6 debe asegurar la calidad del servicio por lo que debe, desde su programación, incluir sistemas de evaluación, información, control y monitoreo que bajo condiciones experimentales o de prueba nos hagan más probable una expansión adecuada y positiva.

Finalmente, la argumentación para el apoyo social y en lo económico, al niño de 0 a 6 debe sufrir una transformación de fondo para ir de un apoyo basado en conceptos

altruistas a uno económico donde el niño es el objeto de inversión.

La atención a la infancia como herramienta que dinamiza economías locales y fortalece competencias de las organizaciones civiles.

Esto cuando se da de manera organizada y sistemática da lugar a impactos sobre las estructuras de la economía de las comunidades y a efectos vinculados al fortalecimiento de las competencias de sus organizaciones.

Ambos efectos tienen valor como elemento de contención de los deterioros inducidos por las restricciones del ajuste de las economías globales y como generadores de bases para continuar elevando los niveles de bienestar en el ámbito de las comunidades locales.

REFERENCIAS

Berg, A. (1981). **MALNOURISHED PEOPLE: A POLICY VIEW**. Washington: The World Bank.

Chávez, A. (1974). **ALGUNOS ASPECTOS ECOLOGICOS DE LA DESNUTRICION**. *Gaceta Médica de México*, 10:274-380.

Grant, P. J. (1988). **ESTADO MUNDIAL DE LA INFANCIA**. New York: UNICEF.

Haddad, W. (1979). **EDUCATIONAL AND ECONOMIC EFFECTS OF PROMOTION AND REPETITION PRACTICES**. Washington, D. C. *The World Bank*, Staff Working Paper. 319.

Heyneman, S. y Loxley, W. (1983). **THE IMPACT OF PRIMARY SCHOOL QUALITY ON ACADEMIC ACHIEVEMENT ACROSS 29 HIGH AND LOW**

INCOME COUNTRIES. *American Journal of Sociology*. 88:1-13.

Klein, R. E., Lester, B. M., Yarbrough, C y Habitch, J. P. ON MALNUTRITION AND DEVELOPMENT: SOME PRELIMINARY FINDINGS. *Proc. IX International Congress of Nutrition*. México, 1972.

Mosley, H. (1988). DETERMINANTES BIOLÓGICOS Y SOCIOECONÓMICOS DE LA SOBREVIVENCIA EN LA INFANCIA. *Salud Pública de México*. 30(3).

Myer, R. (1989). PREPARING CHILDREN FOR SCHOOLS AND SCHOOLS FOR CHILDREN. *The Coordinator's Notebook*. 8:1-13.

Okun, B. (1984). FAMILY THERAPY AND THE SCHOOLS. En: J. C. Hansen y B. Okun (Eds.). *FAMILY THERAPY WITH SCHOOL RELATED PROBLEMS*. Rockville, MD: Aspen Systems.

Olmsted, P., Weikart, D. (1989). HOW NOTIONS SERVE YOUNG CHILDREN: PROFILES OF CHILD CARE AND

EDUCATIONAL IN 14 COUNTRIES. Michigan: The High/Scope Press Ypsilant.

Pineda, L. y Cortez, A. (1989). ACTIVIDAD MATERNA Y DESARROLLO DEL LENGUAJE: ALGUNAS IDEAS Y DATOS PRELIMINARES. *Revista Sonorense de Psicología*. 3(1):17-27.

Pollit, E., Thompson, C. (1977). PROTEIN CALORIE MALNUTRITION AND BEHAVIOR: A VIEW POINT FROM PSYCHOLOGY. *Nutrition and the Brain*. 2:10-57.

Schiefelbein, E. y Farrel, J. (1978). CAUSAS DE LA DESERCIÓN EN LA ENSEÑANZA MEDIA. *Revista de Educación*. 68:43-99.

World Health Organization (1988). *PROTOCOLS FOR THE DEVELOPMENT AND FIELD TESTING OF TECHNIQUES FOR MONITORING PHYSICAL GROWTH AND PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT*. Division of Family Health and Mental Health Division. MCH/MNG/86.1