

INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO
XVI CONGRESO PANAMERICANO DEL NIÑO

Documento preparado por el Dr. Saad Nagi (original en inglés)

TEMA : "Situaciones ecológicas que influyen en el bienestar físico, psíquico y social del niño y la familia con énfasis en la influencia de la educación y los medios de comunicación".

OBJETIVOS: Dentro de este tema general, el Congreso está dirigido a un grupo de objetivos más específicos. El primero es explicar los conceptos y enfoques ecológicos y su importancia para la comprensión de los problemas que enfrentan los niños y sus familias, y planificar la solución de esos problemas. Los trabajos que se preparen para este Congreso deberán exhibir versatilidad al relacionar los enfoques y conceptos abstractos del análisis ecológico con las conclusiones concretas que puedan brindar los fundamentos para la planificación, legislación, cuando sea necesaria y la implantación del cambio social. También es importante que dichos trabajos se ocupen de las influencias en ambas direcciones: del medio ambiente sobre los niños y de éstos sobre el ambiente.

El segundo objetivo es identificar, caracterizar, y explicar los distintos tipos de problemas de causa ecológica que los niños y sus familias enfrentan. Se debe poner énfasis en un análisis comparativo.

El tercer objetivo es identificar y describir los instituciones sociales, desarrollados para asistir a los niños en la resolución de sus problemas ecológicos y ayudarlos a dominar su medio ambiente. Las instituciones deben ser analizadas en función de los valores alrededor de los cuales se constituyen, las normas que especifican sus métodos para obtener estos valores y las organizaciones sociales que representan estos valores y normas. Vale destacar la importancia de la economía, la educación, la salud, la familia y otros mecanismos de apoyo social.

El cuarto objetivo de este Congreso es identificar, describir y explicar el fracaso experimentado al enfrentar los problemas ecológicos y sus consecuencias para los niños y sus familias. Dicho fracaso puede surgir de la carencia de instituciones o de sus debilidades (valores, medios o normas, y/u organizaciones). Más aún, existe a veces el caso, si bien no muy a menudo, de instituciones que se desarrollan para asistir en el enfrentamiento de problemas específicos y que se convierten en parte de esos problemas.

Finalmente, el quinto objetivo es formular estrategias para intensificar la neutralización de la severidad ecológica y ayudar a los niños a dominar y mejorar sus medio ambientes. Como ya se ha señalado, estas propuestas deben hacerse a un nivel suficientemente concreto como para traducirse rápidamente en planes de acción.

SESIONES DEL CONGRESO

I. MARCO CONCEPTUAL

Este trabajo debería incluir los conceptos y enfoques ecológicos, su aplicación a los niños, qué ventajas ofrece esta perspectiva al analizar y comprender la situación de los niños, qué queda todavía por aprender. Problemas ecológicos a ser analizados en términos de su impacto sobre el bienestar físico, mental y/o psicológico de los niños. Tópicos epidemiológicos tratados con amplitud buscando el impacto que ellos producen sobre los aspectos físicos, biológicos, culturales y sociales del medio ambiente.

II. Las instituciones educativas y cómo hacer frente al medio ambiente.

Este trabajo debe considerar a la educación en forma muy amplia: formal, informal, medios de comunicación, etc.

III. Instituciones Sanitarias y

Estas instituciones también deberán ser consideradas en su sentido amplio; normas prácticas y acciones preventivas diferentes corrientes en el cuidado de la salud, incluyendo medicina técnica y popular; burocracias y profesiones dirigidas al cuidado de la salud; legislación en la medida en que afecta al cuidado de la salud; y, contenido y medios para el flujo de información incluyendo los medios de información.

IV. Instituciones de Apoyo Social

Estas incluyen familias, parentescos ampliados familias sustitutas y parientes más cercanos, comunidad y prácticas de apoyo social público incluyendo las de tipo institucional.

V. Instituciones económicas y de apoyo

Diferentes tipos de economías y de sistemas económicos y su incidencia en la adaptación de los niños a sus medio ambientes y en la calidad de sus vidas. Las instituciones económicas tienen un impacto directo sobre los niños, especialmente sobre aquellos en edad de ingresar al mercado de trabajo. Muchos otros impactos indirectos sobre los niños se hacen sentir a través de otras instituciones como la familia, la educación y el cuidado para la salud.

VI. Comunidad de solución.

La comunidad ha sido definida de muchos modos distintos en términos de jurisdicción política, de auto-identificación, servicios en particular, etc. La solución de los problemas humanos es una perspectiva importante en la definición de la comunidad. Este trabajo, entonces, pretende: 1) elaborar el concepto de comunidad de solución; 2) discutir sus implicancias en la interacción entre los niños y sus medio ambientes y 3) identificar problemas importantes en esta interacción así como las comunidades más adecuadas para buscar soluciones. Esto se llevaría a cabo a nivel local, nacional, regional, o mundial. Este documento proporcionaría una base de referencia para los participantes de organismos internacionales como UNICEF, UNESCO, OMS, OPS, etc., aunque también sentaría las bases para la discusión de soluciones y recomendaciones de los cuatro grupos de trabajo.

VII. Cuatro Grupos de Trabajo (o Subcomisiones)

Se formarán grupos de trabajo de acuerdo a los cuatro sectores educación, salud, apoyo social, y apoyo económico, para considerar los puntos pertinentes y llegar a las recomendaciones a ser más tarde consideradas por el Congreso. Se han elegido estas cuatro áreas de acción social en razón de sus influencias tan directas y penetrantes (impregnables) sobre la interacción de los niños con su medio ambiente. Están dirigidas a la procreación y la protección durante el período de dependencia la transmisión de la información y la cultura; la supervivencia y el mantenimiento de la salud y capacidades; y el suministro de los medios económicos para posibilitar todos estos requerimientos fundamentales. Las recomendaciones con respecto a soluciones pueden estar dirigidas a la comunidad local, nacional, regional o mundial.

Doc. b)

CHILD HEAD
CONFERENCE

XVI PAN AMERICAN CHILD CONGRESS

WASHINGTON, D. C.

DEPARTMENT OF STATE

MAY 14 - 18, 1984

XVI PAN AMERICAN CHILD CONGRESS
INTER-AMERICAN CHILDREN'S INSTITUTE

Philip L. Calcagno, M.D.
Professor and Chairman
Department of Pediatrics
Pediatrician-in-Chief
Georgetown University
Children's Medical Center

Of the vast number of terrestrial species, the human species nurtures its young for approximately one third of its life span. The child establishes a very close and essential dependency upon his mother primarily, and then, subsequently the father and the entire family. The influence of both heredity and environment is clear in the child's future growth, and development towards maturity will be mainly influenced by health and environmental factors.

The Latin American projected population to the year 2000 is some 620 million.¹ On the other hand, the projected growth population of North America is far less. These projected figures are dependent upon annual projected rates of population growth of better than 2.5% in Latin America versus less than 1% for North America.

There are many variables which could contribute towards patterns designed for improving the health of the Latin American child and his health. These variables, among others, include population size and distribution, life expectancy, health and disease balance, health manpower, sources of primary, secondary, and tertiary care, and the level of sanitation and engineering applied sophistication to the region.

Population and Distribution

The statistical projections indicate that Latin American population will increase in the year 2000 to almost twice its present size. The children number a significant portion of this population increment.² Moreover, a distinguishing feature is that a large proportion of this population is concentrated in large cities. This urbanization is projected to continue with the population growth. Health problems may be more easily prevented and serviceable in a more urban population rather than a rural population if urban development continues to provide modern facilities for sanitation and water supply. The projection in the year 2000 is that some 75% of the Latin American's population will be concentrated in large cities.

Life Expectancy

Life expectancy is calculated from age specific mortality rates. The accuracy of these reports would depend upon the reliability of the data gathered. There is, however, a drawback to the data gathered by epidemiologists in that many of the figures that are published are not clearly true.³ They present a biased, and in many instances, an underestimation of the real health problem. Nonetheless, the figures to date show that the life expectancy over the previous 25 years does show substantial gain in the Latin American countries. This was true, more so, in the earlier periods, the 1950's and 60's and less so for the decade of the 70's. It should be noted that in one report the speculation was noted that improvements in death registration

could account for part of the differences between the two periods noted. In this same report the rate of increments in life expectancies in Latin American countries were compared with life expectancies of North American countries such as Canada and the United States. In 1960 the United States and Canada had reached the life expectancy of 70 years by 1960. This is an increment of 1.7 years over the 13 previous years. In another group which include Argentina, Costa Rica, Cuba, Panama, Uruguay and Venezuela, life expectancies were above 65 in 1960 and the increment was 0.6 years over the same period of time. In another group which included Barbados, Jamaica, Trinidad, and Tobago, the life expectancy rose 1 year in this same period of time. In contrast group 4 which included Latin American Countries such as Chile, Columbia, Ecuador, El Salvador, Mexico and Peru, the life expectancies showed a rapid rise with an average of 6.8 years over the same 13 year period. In the last group, which include Guatamala, the life expectancy showed an increase of 3.9 years.

A single interesting observation is that the Latin American countries are certainly moving in the proper direction towards showing substantial gain in life expectancies.

Mortality

The extent of the infant mortality per 1000 live births has been utilized by many investigators to indicate the level of health care delivery in a particular region. Once again, the question of the credibility of the gathered data and statistics

is a factor in these reports. Moreover there are certain groups who believe that the decreasing infant mortality rate does not constitute an adequate indicator of the quality of health care delivery. Needless to say there are factors that do impact on these figures presented.

The influence of the socioeconomic status,⁴ maternal age and birth order was studied. In Chile between 1969 and 1974, the birth rate declined by 10% and the infant mortality rate by 18.6%. In 1974 there were proportionately fewer births at high birth order than in 1969. Such births carry significantly higher risks to the infant in both the neonatal and post-natal period of life. Greater than parity 2 carried a significant mortality difference. Comparisons of data of urban areas of high and low socioeconomic status yield similar findings, showing a 20% difference in mortality.

The association of marital status did show a dramatic and statistically significant difference in the number of women who sought prenatal care versus the single mother, (35% versus 57%). These authors showed a negative association between the years of schooling of the mother and the perinatal mortality rate. The authors stressed that the interpretation of their data certainly does not deny the strong influence of a stable union between mother and father, certainly better education is important in providing for a better perinatal outcome. However, good prenatal care is the overriding factor. And pointedly it is noted that body weight measure, blood pressure measurement and a trained mid-wife were significant in the reduced neonatal mortality rate.

An interesting study was carried out in Rio Grande Do Sul in Brazil.⁶ The infant mortality rate was found to be significantly higher in the districts characterized by large properties, cattle raising and wage earnings, rather than in the districts of small properties, agriculture and large rural population. The infant mortality rate was not found correlated to the variable representing education, housing, medical care, or availability of banks, but there was a direct association with the sanitation variables. These findings supported the hypothesis that the agrarian structure of Rio Grande Do Sul may influence the observed distribution and differences of infant mortality rate in the state, while other variables significantly related to the preservation, restoration of health do not seem to play an important part.

In children under 5 years of age in 3 regions of the America's (North America, Middle America and South America), during the early 60's, late 60's, and early 70's, there was a decline in the infant and early childhood mortality rate in these three regions. Nonetheless, there was a vast difference between the regions of the two continents.¹

With regard to the mortalities from other communicable disease, such as measles, acute poliomyelitis, and whooping cough it has been shown that controlled immunization programs were most effective. Unfortunately, the reported data from the two Latin American regions are insufficient to make positive statements. Nonetheless in these areas with higher rates of mortality due to these infectious diseases, preventive vaccination should be enforced.

Deaths from tuberculosis continue to be on the decline and these effective measures should be maintained. A milestone in the enteric and diarrheal diseases was supported with the establishment of oral rehydration programs.

The morbidity figures for the communicable diseases follow the similar pattern as established for other communicable diseases such as poliomyelitis, measles, whooping cough, and tuberculosis.

It could be predictive that the mortality and morbidity rate will continue to decline and that the causes of death due to cardiovascular disease and cancer will be reduced. However, an area of most concern are those disorders with chronic pattern and mental diseases. Recently the mental health of the Mexican Americans was studied⁷ which showed that strong extended families supported household members with emotional problems and, secondly, that institutional policies at mental health clinics discourage utilization by Mexican Americans. Mexican Americans have higher rates of drug abuse and lower rates of suicide. Mexican Americans who are Spanish speaking, under-educated, and recent residents are, for the most part, unfamiliar with mental health services. There was no established evidence to indicate that the Mexican Americans have fewer emotional problems. Moreover they do not have a negative attitude towards mental health services. The implications for mental health service deliveries may play an important role in the modification of health status in the future for the Latin American.

Nutrition

Statements such as "nutritional deficiencies in the countries of Middle and South America are plentiful and lead to excessive morbidity and mortality in children under 5 years of age" is common knowledge. Yet of the middle income countries such as those in South and Central America the daily calorie supply per capita as a percent of requirements varies between 90 and 126%.⁸ Wherein then does the reimpact of malnutrition occur? It has been shown to be in combination with communicable disease, unbalanced nutritional deficiencies, particularly with regard to protein deficiency, and, lastly, resultant from inadequate or misguided medical treatment. In a recent publication⁸ from Kingston, Jamaica, it was noted that the treatment of children with protein-energy malnutrition are at high risk during the acute phase which is to say that malnourished children who are critically ill need urgent attention. This is usually best cared for in a hospital setting. After the dehydration and infection have been controlled, these authors suggest that these patients can be treated in a Nutrition Rehabilitation Center, (NRC).

From Costa Rica a publication⁹ showing the environment of the malnourished child is clearly an indictment for the social system. "The genesis of malnutrition in contemporary, traditional, and transitional societies will reveal that the malnutrition is a man-made condition or social disease." Apparently malnutrition does not occur in wild animals living in small population groups, appearing only as a consequence of congenital defects, injury, nature or man-made disasters or abrupt changes in climatic conditions which upset supply and the ecosystems in general.

These authors continue to note that the ancestral man organized in small groups of hunters did not suffer from endemic malnutrition as observed today in developing nations. Feeding practices then insured a varied diet, while the smallest of the tribe accounted for a rapid extension of pathogenic organisms entering into the group once susceptible, became immune or died. Breast feeding was customary as it still is in traditional society. Exposure to pathogenic microorganisms depended on intertribal contacts, an experience which some agents were never gained. In fact, the Pre-Columbian Amerindians, not knowing measles, small pox, or other debilitating infectious agents, became descimated once exposed to them by the Europeans.

The success of man in mastering the environment wherever he set foot eventually led to the establishment of sedentary societies, often near water ways. As they grew in size, a systematic and progressive elimination of wild life, destruction of forest, erosion of soil and formation of barren soil and desert was insured. These authors highlight that the ultimate cause of infection and malnutrition in underprivileged society is poverty and low socioeconomic development. Thus to improve the quality of life it is mandatory that significant social changes be made within the prevailing political system.

Manpower

The health manpower must be linked to the goals to be achieved in the health field in Latin American countries. Since the projected economic growth is conservative and the differences between urban and rural population become greater then the health manpower needs

could be targeted towards these parameters. Health care services have increased in Latin American countries during the previous decades to some 50% over the previous decades. It would be expected that the services would be directed towards primary health care coverage. In this regard it would be predictive that both the physicians and nursing population will double in the Latin American countries for the year 2000. It is also predictive that the nurses' aides will increase at perhaps to greater proportions than both the physicians and registered nurses.

In 1975 there were 16.6 physicians per 10,000 population in North America, 8.6 in South America, and 5.3 in Middle America. The number of physicians practicing in Latin America and the Carribean was 350,000 in 1980, the number of registered nurses 162,000 and nurses' aides 395,000.

The type of practice could be that of a multidisciplinary approach and the physician in some sectors could be the coordinator of the group. Incentives need to be built into the system so that those personnel achieving higher education could be so rewarded. The physician will also need incentives to practice within this system and these incentives could be in the form of a liberal attitude towards specialization in conjunction with his primary care role. There is another option that states, that the disciplines in their specialization should in some way be restricted. I find this option to be non-productive in terms of the entire health care delivery system.

Primary, Secondary, and Tertiary Care

In 1975 the average number of hospital beds per 1000 population in Latin America was 3; in Northern America it was twice that, 7.1; and in Middle America it was less than Latin America, being 2.1 beds per 1000. These beds showed a decrease over the past previous 2 decades in Northern and Southern America.

In a publication regarding the Columbian health care system¹⁰ the average cost of a hospital bed was noted to be approximately \$40 per day in U.S. currency, which in Columbian pesos is about ₱2,000. Costs for intensive care units are about \$100 in U.S. currency per day and outpatient visits in University Hospitals cost approximately \$25 in U.S. currency per visit. A constant increase in cost is anticipated due to the unstable economic conditions in Columbia and the unstable rate of exchange of its currency on the international market. As a result of these difficulties, the Ministry of Health intends to initiate further strategies of cost containment. Columbia's attempt at initiating shared services among hospitals illustrates an international interest in the promise of a cooperative multi-hospital system. The Latin American experience suggests, however, that although multi-unit systems offer an appealing response to challenges of cost containment of regional delivery system, this promise can be fulfilled only if the health care system exercises leadership to integrate preventive and primary care programs with their traditional roles in acute care.

Cross-national investigation of concepts in techniques for hospital planning, management and resource allocation must be sought

aggressively. Existing international exchange or fellowship programs could be strengthened by development of new sabbatical opportunities, not just for ministry level officials or university research staff, but for practicing physicians and managers who are involved in the actual delivery of health care services. Such an exchange, they felt, could lead to the adaptation of methods of health care delivery that are more practical and cost effective than those forged only by researchers. Unfortunately, these comments concerning the problems of health care and of hospital problems within the Columbian system is also true of other nations, ergo, complicating the issue further. Nonetheless the intent would be to minimize hospital care except in those instances where it is extremely necessary.

Another study reviewed the Albert Schweitzer Hospital in Haiti; the various programs and services established over the 25 year period of the Albert Schweitzer Hospital in Haiti have been directed at improving the health status of mothers and children living in the rural district. The long-term effect derived from these programs and services has not been entirely realized. They note that efforts directed at changing the prevalent pattern of malnutrition has not had a dramatic impact on the morbidity and mortality in the area. Today malnutrition remains the principal public health problem in the hospital district although progress has been made in the hospital treatment of established cases in pediatric clinics and community programs.

Implementation of immunization programs, health surveillances, and health education did produce a reduction of maternal and child

morbidity and mortality in the Albert Schweitzer Hospital district. Of special interest was that the program developed a special home nursing program for low birth weight babies. This program focused on the baby's nutritional and health care needs, giving special emphasis to the need for breast feeding and adequate maternal nutrition. Results of this program are most exciting. The hospital provided mid-wives with special boxes for carrying their sterile supplies, and any complicated pregnancies encountered by the mid-wives were accepted into the hospital as emergencies.

An interesting initiation was the nutrition recovery centers. These centers were first started in 1967, centrally located in the villages within the hospital district. They were equipped to handle groups of people with enough space left over to store supplies. Each center was capable of accommodating 30 to 35 children and a child might come to the center for a period of 3 to 4 months. During this time the child's mother would work at the center helping with the chores. These centers did have an impact on the clinical malnutrition index in the area. The failure of response was considered to be due mainly to educational and financial reasons.

Certainly innovative health care systems need to be tried and tailor-made for the region in its application.

An example of an ingenious method of "marsupializing" the human species has been implemented in Bogata, Columbia. Recently, babies weighing less than 2 lbs. at birth are being saved by a "packing" technique developed at San Juan de Dios Hospital. The baby is in effect marsupialized in that he is packed under the blouse or sweater of the mother close to the mother's breast.

Temperature, a main problem with low birth weight babies is then regulated. The baby can also breast feed rather than bottle feed and consequently acquires all of the nutritional and immunologic nutrients obtained from breast milk. To date the survival rate is up from 30 to 90%. This innovative procedure may prove to be a break through with a potential to reach and save children's lives in poorer communities as well as those of Bogata, Columbia.¹⁴

Engineering

Over the ages the need to deal with waste material has been recognized. Many of the principles and methods employed in the field of solid waste management are not new, however, the idea of organized collection is relatively new, beginning somewhere in the mid 19th century.¹² Bacteriologic and epidemiological studies revealed that refuse dumped in city streets was a primary source of plagues and epidemics that swept countries and continents. This finding resulted in the development of municipal refuse and disposal schemes and operational practices, many of which persist to our time.

Before the 20th century, solid waste was usually placed in open pits where it was frequently burned. Today open dumping of solid waste is still a common practice, especially in rural areas. Modern techniques for burying solid waste have evolved and are known as sanitary landfilling. A sanitary landfill is an engineered method of disposing of solid waste on land in a manner that protects the environment by spreading the waste in thin layers, compacting the layers and covering them with soil. The solid waste types are usually agricultural, municipal, and industrial. The estimated

rate of waste production, respectively is 10,000; 13,000; and 11,000 per/kg/person/year. Production of hazardous industrial waste is expected to grow by more than 50% during the next decade. Generation of sludge containing high concentrations of removed pollutants from air and water discharge streams is increasing and will be a potential contaminant problem in solid waste management. Another area of increasing sludge distribution is the use of digested sewage sludge as a fertilizer and soil amendment. This solid waste may carry metal toxicants and some virus burdens. Land reclamation activities are apt to increase the attractiveness of using sludge. Proper waste management procedures to control the spread of unwanted materials will require development.

Solid waste proceedings and disposal practices are grossly inadequate for today's needs. The nature and extent of hazardous waste treatment and disposal methods is based on economic rather than pollution control considerations. The disposal of waste on land is essentially unregulated except in the case of radioactive waste. Of all the environmental problems plaguing our society those associated with shallow subsurface waste disposal are relatively simple and could be solved inexpensively. Considering the number of such disposal facilities in existence there have been relatively few documented cases of ground water pollution and those probably could have been avoided if present day technology had been applied. These are some of the conclusions made by these authors and deserve study and consideration for future actions. Several conclusions were made such as: 1) Materials disposed of as solid waste can and do migrate beyond the geometric confines .

of the initial receiving areas or volume; 2) Principle mechanisms by which materials migrate are water and air movement and biological uptake.

Subsurface disposal generally reduces the rate and amount of materials which enter the environment. 3) Although toxic waste represents a small fraction of total solid waste generated and disposed of, the consequences of disregarding the potential for their migration has resulted in some environmental and health effects. 4) Even though experience has shown that due to poor sites and operating practices, materials have been mobilized and have caused some environmental and health defects, the magnitude of these effects has been small, probably because of the capacity of the natural systems to contain or sequester and to dilute migrating waste materials. 5) Utilization of existing science and engineering principles in sites and operating solid waste disposal facilities could make significant improvement in containing potentially toxic waste material.

An interesting study was published regarding health problems associated with agricultural colonization in Latin America.¹³ This publication emphasizes why much of Latin America's tropics remain sparsely inhabited. Recent agricultural colonization, occupation of new lands by farmers has been fostered partially by amelioration of some of the former threats. But landscape modification by colonists also has created new disease hazards. The continual arrival of settlers and the periodic nature of much migration through colonized zones provide ideal conditions for the introduction and reintroduction of infectious diseases.

Migration itself produces stress that may contribute to the health problems. In the Central Andean countries the migrant's low land settlement areas may be better adapted biologically to high altitudes. Furthermore, cultural practices brought from different ecological zones often prove maladaptive in the lowlands. Finally, health care delivery among the low income colonists far from urban centers is difficult and expensive.

Obviously an important study group would need to identify patterns of mobility for specific colonization areas so they can be taken into account in health planning. One recent development to contain low cost was the easily used oral rehydration salts, (ORS). The United Nation's Children's Fund is attempting to distribute ORS Packets throughout community level structures in the Third World. Certainly these packets have had a dramatic impact in the hydration of children with diarrheal deaths. Obviously these health problems of the agricultural colonist do involve socioeconomic problems which must be resolved in unison with programs aiming at improving health care systems.

Water supply would most likely keep pace with urbanization, however, there will be a large segment of the Latin American population in rural areas that will require water supply services. Studies should be conducted to determine the extent of urban dwellers and the projected water supply needs for this group in the year 2000.

RECOMMENDATIONS FOR
XVI PAN-AMERICAN CHILD CONGRESS

1984

Conclusion & Recommendations

The previous discussion included the ecological situations that influence the physical, psychological and social well being of the child in Latin America. No effort has been made to present a complete summary of all published information concerning all ecological situations influencing the child. Nonetheless, examples in the literature were cited to support alternative options and common consensus of opinions. The factors discussed were population size and distribution, life expectancy, mortality, nutrition with growth and development, health manpower, primary, secondary, and tertiary care systems and engineering services.

Probably the most fundamental causative factor effecting the child and his normal pattern of growth and development is poverty and low socioeconomic conditions. The goals of intervention should be to improve the socio-cultural-economic level of life. Unfortunately, as was noted earlier in this discussion, the economic indicators for the year 2000 are not as favorable as one would need to accomplish those objectives to satisfy optimum quality of life. Within this cost constraint milieu certain recommendations may be made:

- 1) Alternatives should be identified to allow for increase of per capita income in Latin American countries.

- 2) Implement the present technology affecting the health of the child such as:
 - a) clean water supply
 - b) control of excreta
 - c) immunization programs of proven worth for such diseases as measles, whooping cough, poliomyelitis, tetanus, tuberculosis, and other childhood diseases.
- 3) Implement newer concepts in controlling the environment of the malnourished child in the present social system, e.g. strict surveillance of prevention of infection in children and improved protein calorie nutrition.
- 4) Support the health manpower most needed to implement primary care services such as the nurses aides and allied professional groups. Implement a multidisciplinary approach system with the physician as the coordinator of the team.
- 5) Institutions, such as primary, secondary, and tertiary care networks should be identified for each region. Innovative approaches such as the Albert Schweitzer Hospital in Haiti and the Columbia Health Care system should be explored further.
- 6) Study the health problems associated with agricultural colonization in Latin America with particular emphasis on rural regions.
- 7) Develop parameters for monitoring the quality of life of the child in the projected socioeconomic and cultural environment of the Latin American countries.

BIBLIOGRAPHY

1. Facts and Figures on Health in The Americas: Abstracts and reports, Bull Pan Am Health Organ. 1978; 12(2):154-167.
2. Ferreira, J.R.: Formacion de recursos humanos para la medicina del año 2000. Educ. Med. Solud. 1983; 17(1):54-68.
3. Escudero, J.C., On lies and health statistics: Some Latin American examples. Int. J. Health Servi. 1980; 10(3):421-433.
4. Cabrera, R.: The influence of maternal age, birth order and socioeconomic status on infant mortality in Chile. Am. J. Public Health 1980; 70:174-177.
5. Faundes, A., Hardy, E., Diaz, J., Pinotti, J.: Association of marital status and years of schooling with perinatal outcome. J. Perinat. Med. 1982; 10:105-113.
6. Victoria, C.G., and Blank, N.: Epidemiology of infant mortality in Rio Grande do Sul, Brazil. J. Trop. Med. Hyg. 1980, 83:177-186.
7. Keefe, S.E.: Mexican Americans and mental health. Am. J. Community Psychol. 1980, 8(3):303-326.
8. Ashworth, A.: Progress in the treatment of protein-energy malnutrition. Proc. Nutr. Soc. 1979, 38:89-96.
9. Mata, L.: The malnutrition - infection complex and its environment factors. Proc. Nutr. Soc. 1979, 38:29-40.
10. Kefauver, M., Buendia, A., Rice, J.A.: Health care in Latin America: A look at the Columbian system, 1980 Hospitals 62-64
11. Wallace, C.E., Marshall, F.N., Robinson, C.: A retrospective review of maternal and child health services at the Albert Schweitzer Hospital in rural Haiti. Bul Pan Am Health Organ, 1982, 16(1):7-15
12. Johnson, L.J., Daniel, D.F., Abeelee, W.F., Ledbetter J.D., Hansen, W.R.: Environmental health perspectives, 1978, 27:215-221
13. Weil, C.: Health problems associated with agricultural colonization in Latin America. Soc. Sci. & Med. 1981, 15D:449-461.
14. "Tiny Preemies 'packed', Nurse and Survive", Hospital Tribune, February 15, 1984.

Doc. 4)

P R O L O G O: LAS ACTITUDES ANTE EL MEDIO AMBIENTE.

El problema de la oferta de recursos naturales para el desarrollo ha sido una vieja preocupación de los economistas clásicos, tales como Malthus, Ricardo y Mill. Para Malthus (1798), el problema radicaba en existencia de recursos finitos en la Tierra, para una población en constante crecimiento, quien señala que: "mientras la población crecía en forma exponencial, la producción alimenticia lo hacía en forma aritmética". David Ricardo extiende su análisis a todos los recursos pero no los considera como finitos, sino que en función su calidad y ubicación, los rendimientos del capital y trabajo aplicados a su explotación serán decrecientes. Para John Stuart Mill, la escasez relativa se produciría mucho antes que el agotamiento real. El desarrollo tecnológico se opondría a la ley de los rendimientos decrecientes, aunque aceptaba el estado estacionario como límite del proceso de aumento de la "riqueza".

Marx atacó las hipótesis malthusianas, que afirmaban la existencia de límites físicos al crecimiento y afirmó que factores socio-políticos, era a la vez frenos del crecimiento y responsables del incremento exponencial de la población, condición sine qua non del desarrollo capitalista, al mismo tiempo que rechazó la teoría de los rendimientos decrecientes en función de las fuerzas del desarrollo tecnológico. Sin embargo, reconoció que como consecuencia de la centralización de los medios de producción, asociada a una baja de las tasas de ganancia, sumado al incremento de la población, se produciría una cierta crisis, que se la puede relacionar con el estado estacionario, que para Marx, es el límite del capitalismo, pero no el de la humanidad.

Desde los primeros años de nuestro siglo, los planteamientos de escasez de los recursos naturales han sido nuevamente planteados por los movimientos ecologistas de los países desarrollados y

recientemente se han fundamentado con el apoyo de la nueva tecnología en materia de monitoreo de recursos naturales así como la utilización de modelos matemáticos y sistemas de computación. Tal es el caso del informe del MIT, realizado bajo el auspicio del Club de Roma, conocido como "World III, los límites del crecimiento", el que afirma que no puede mantenerse el crecimiento ni de población, ni de utilización de recursos a tal nivel, pues sobrevendría una catástrofe.

Tales planteamientos no fueron aceptados por los representantes latinoamericanos en el Congreso realizado en Río de Janeiro, donde se presentó este trabajo, quienes veían en los límites del crecimiento un freno para su desarrollo. El Club de Roma, ante tales duras críticas resolvió encargar un nuevo trabajo, esta vez a la Fundación Bariloche, el que se denominó "Modelo Latinoamericano ¿catástrofe o nueva sociedad?". Este modelo, que es el más optimista de los realizados hasta el presente, plantea lo que ocurriría en el mundo si la sociedad se transformará en una más igualitaria y solidaria y lo proyecta hacia el futuro, demostrando que en esas condiciones sólo se producirían resultados catastróficos en Asia, por aumento de población, pero aún estos podrían ser controlados. En el Modelo Latinoamericano, la "catástrofe" es el problema actual y diario, constituido por los 450 millones de habitantes del planeta que padecen hambre. Critica asimismo que se plantee crecimiento cero para la humanidad cuando los países subdesarrollados no han alcanzado las condiciones mínimas de subsistencia y demuestra que, elevando la esperanza media de vida en el modelo, se autorregula el crecimiento de la población.

Dado que no hay indicios de que un modelo de desarrollo de este tipo esté siendo aplicado, por lo menos en áreas significativas, debemos concluir que hay una alta probabilidad de que se cumplan parte de las predicciones contenidas en el documento: "El mundo en el año

2000". "Informe al Presidente" que concluye que: "Si las tendencias actuales persisten, en el año 2000, el mundo estará más sobrepoblado, más contaminado, será ecológicamente menos estable y resultará más vulnerable a las perturbaciones, que el planeta en que hoy vivimos". Entre otras cosas afirma que: "Aumentarán las tensiones en materia de sociedad, recursos y ambiente; pese a que la producción de material será mayor, la población del mundo será más pobre, la escasez regional de agua se agravará, los árboles maderables disminuirán en un 50% per cápita". "Cada año un área de la tierra labrantía y de pastizales aproximadamente del tamaño del estado de Maine se convierte en páramo inútil". Continúa diciendo el informe que: "La concentración de CO₂ y de sustancias químicas productoras de ozono aumentarán a un ritmo que podría alterar considerablemente el clima del planeta y la lluvia ácida amenaza a dañar lagos, suelos y cultivos, las sustancias radioactivas y otras también peligrosas plantean problemas para la salud y la extinción de especies animales y vegetales aumentará en forma espectacular, quizá se extinga hasta el 20% de todos los que pueblan la tierra". (,)

Todo lo cual, significa para el hombre la pérdida de su capacidad de adaptación que podría explicarse por la uniformización mundial de la cultura, que ha permitido sin embargo la ampliación del mercado de consumo de bienes innecesarios .

La preocupación por los problemas ambientales, recogidos por el "Plan de acción" acordado en la reunión de la Organización de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano", realizada en 1972 en Estocolmo, dista mucho de haberse cumplido, exceptó lo relacionado con el monitoreo de la problemática ambiental y la firma de algunos acuerdos tendientes a racionalizar el uso de ciertos recursos. Al respecto, resulta interesante señalar algunos elementos de la evaluación que realizara el PNUMA diez años después de la Conferencia de Estocolmo. El Informe, luego de evaluar algunos logros positivos, hace una reseña de lo que del plan diseñado no ha sido cumplido, dicen

do que: "Ha sido lenta la aceptación, por parte de los Gobiernos, de los principios que gobiernan el aprovechamiento armónico de los recursos compartidos". "También ha sido lento el desarrollo del derecho internacional en cuanto a la responsabilidad y compensación para las víctimas de contaminación transfronteriza y otros daños ambientales". (El Medio ambiente en 1982. Visión retrospectiva y panorama | perspectiva.)

El informe del PNUMA analiza separadamente algunos sectores, indicando su preocupación por los problemas que aún subsisten y los que desde la fecha de la Conferencia se han agravado. Con referencia a la calidad de la atmósfera afirma que: "... hubo un aumento sostenido de la concentración de CO_2 y Clorofluorocarbono, ... los óxidos de S y N que pueden trasladarse miles de kilómetros, causan un aumento de la acidez de las precipitaciones"; si bien "... Ha mejorado la calidad del aire en muchas grandes ciudades del mundo desarrollado, en cambio por falta o ineficacia de los medios de control, ha empeorado en algunas ciudades, de rápido crecimiento de los países en desarrollo".

Con referencia a los océanos destaca que: "... de 1970 a 1978. hubo 46 accidentes grandes que resultaron en un vertimiento total de 1.188.870 toneladas de petróleo. Es particularmente manifiesto en el litoral y mares mediterráneos la contaminación con organoclorados y bifenilos policlorados, metales pesados, hidrocarburos y radioisótopos. Estas zonas representan alrededor del 10% de la zona marina total, pero produce más del 90% de la pesca marina total".

Con referencia a la provisión de agua potable señala que: "La población urbana estaba en mejores condiciones en 1970: 67% tenía acceso al agua potable y 71% a servicios sanitarios... en 1980 75% contaba con agua potable pero solo 53% gozaba de servicios sani-

tarios... La vigilancia de los lagos de agua dulce en América del Norte y Escandinavia mostraba un fuerte incremento en la acidez... el repunte de las enfermedades epidémicas asociadas con las masas de agua constituyen graves problemas ambientales sobretodo en los trópicos".

Con referencia a la biota terrestre afirma que: "Entre las especies en peligro de extinción figuran unas 1.000 especies de aves y mamíferos y un 10% de las especies vegetales de flor".

Con referencia a la población, el informe explicita las cifras de crecimiento explosivo, particularizando que la "población urbana del mundo aumentó de 37,5% al 41,3% entre el año 1970 y 1980, en tanto la tasa de urbanización se mantuvo en el número 2.9% del decenio del 60". Agudizándose el problema de la venjación de las tierras de cultivo por áreas urbanas.

Con referencia a la salud humana, continúa afirmando que existen graves enfermedades como: "El paludismo que afecta en Africa tropical a un 50% de los niños menores de 3 años de las cuales un millón muere todos los años". La esquistomiasis que afecta 200 millones de personas, afecta parte de la población latinoamericana. "La desnutrición fue como siempre la causa fundamental de mortalidad y morbilidad en muchos países en desarrollo, de 30 a 40% de los niños menores de 5 años, acusan un alto grado de desnutrición... 450 millones de personas sufren hambre crónica en el decenio...". "En los países en desarrollo hubo inquietud por la evacuación de sustancias tóxicas en sus territorios o por la exportación a ellos de productos químicos prohibidos o restringidos en sus países de origen".

Entre los hechos imprevistos que señala cabe destacar "la venta de alimentos artificiales para bebés en países en desarrollo" los que por complejos mecanismos redundan en mal nutrición y muerte para

mayor número de niños.

Con referencia a los elementos que hacen a la paz, seguridad y Medio Ambiente el PNUMA advierte que: "Pese a la condena generalizada de las armas nucleares entre 1970 y 1980 se hicieron explotar 469 artefactos nucleares, 46 de ellos en la atmósfera(...) A fines del decenio la carrera armamentista siguió consumiendo recursos que podían haberse destinado a la ordenación del Medio Ambiente".

Finalmente, entre otras consideraciones indica que:

"Los principales problemas ambientales, ya sea en el ámbito local o internacional tienen causas socioeconómicas y políticas. Por ejemplo dice: "Serán necesarios gobiernos estables, apoyados por un consenso popular, para que puedan avanzar las gestiones ambientales a largo plazo y no malbaratarse los recursos en los conflictos y en los preparativos de guerra". Al desarrollar el título de "Cambio y flexibilidad" afirma que: "... La sociedad puede estar perdiendo parte de su flexibilidad, es decir su capacidad para adaptarse a los choques, particularmente a los de mayor envergadura. Esto pudiera deberse a cambios tecnológicos o culturales, por ejemplo, por una dependencia excesiva de los sistemas de control de flujos o por la disminución gradual del papel tradicional que le corresponde a la familia y la colectividad en tiempos de crisis".

Sin embargo, la conclusión del informe del PNUMA es la siguiente: "Existen todavía grandes posibilidades de expansión de la capacidad del ecosistema global para soportar una población aún mayor mediante un empleo más productivo y racional de los recursos disponibles y una distribución más equilibrada de los beneficios reportados por los diversos procesos de producción, por lo que asumimos esta visión optimista, de que la mayor parte de los problemas ambientales que sufre nuestro mundo son subsanables al menos en parte, haciendo un mejor uso que hasta el presente de los recursos naturales".

CONGRESO PANAMERICANO DEL NIÑO

1. Introducción

La problemática del niño en América ha sido exhaustivamente estudiada en las últimas décadas. Sin embargo los planes y políticas tendientes a solucionar esta problemática no han progresado en la misma medida que el conocimiento del tema. Este desfase entre la resolución de los problemas y su conocimiento no puede ser atribuido solamente a las limitaciones económicas de los países denominados en vías de desarrollo del área, dado que los países desarrollados tampoco han logrado adecuar el conocimiento que poseen en materia de diagnóstico de la situación con los programas tendientes a su solución.

Las inversiones realizadas en el área de salud parecen no haber representado hasta el momento cambios significativos en los principales parámetros que miden las condiciones de vida de la población como son la esperanza media de vida al nacer. El descenso de índices como el de mortalidad infantil, a través de tratamiento médico o preventivo, que sin embargo no atacan las verdaderas causas subyacentes, nutricionales y/o ambientales, no implica necesariamente un mejoramiento de la calidad de vida.

Sin embargo, a través de la literatura existente se puede apreciar una marcada evolución hacia un enfoque cada vez más global de los "programas para la infancia" acompañando los cambios del conocimiento sobre las causas reales de dicha problemática. Por ejemplo, los programas de nutrición que atendían fundamentalmente los déficit vitamínicos en la primera mitad del siglo, comenzaron a considerar luego el déficit proteínico y finalmente el calórico al descubrir que al satisfacerse éste, se compensarían la mayor parte de los otros, excepto en aquellos casos que se hubieron introducido cambios significativos en los tradicionales hábitos alimenticios que desbalancearán las dietas. La atención de la salud materno-infantil, por su parte, fue evolucionando de curativa a preventiva a través de campañas de vacunaciones, luego mediante la consideración de los problemas nutricionales e inmunológicos para finalmente ser incluidos en los servicios generales de salud. (.) Sólo en los últimos años se ha comenzado a centrar la atención en la familia, como determinante del desarrollo de la infancia,

y por tanto, como unidad mínima para intentar resolver desde sus causas, la problemática emergente.

Así, la evolución del enfoque, podría clasificarse simplídicamente como: Una primera etapa médico curativa, una segunda, médico preventiva y una tercera psico - social y educativa, proceso en el cual cada nuevo enfoque no eliminó el anterior, sino que fue incluyendo nuevas ópticas que enfatizaron distintas partes de la temática. El aporte que puede hacer el enfoque ecológico es el de integrar los anteriores, que estudian la estructura biosicosocial del hombre y la particular manera de relacionarse con la naturaleza en función de las diferentes culturas, generadas al menos en parte, como respuesta a la diversidad del medio biofísico natural.

El estudio ecológico propende por tanto a actuar no solamente a nivel nacional o continental como lo han sido las grandes líneas de acción que han sido desarrolladas hasta el presente, sino desagregar las acciones a nivel regional y local y aún dentro de cada lugar en función de las determinantes culturales de cada grupo en particular. Esto implica un diagnóstico de las causas estructurales sociales, étnicas y culturales de cada situación y diseñar soluciones que no entren en conflicto con las pautas y valores de cada grupo social. En este sentido, la atención a la problemática infantil requerirá en todos los casos el tratamiento de la familia y la comunidad local en su interacción con las variables ecológicas como unidad mínima de estudio.

Al mismo tiempo, significa reconocer que frente a un mismo ambiente hay diferentes formas válidas de interacción en la medida que propenda a una correcta inserción del individuo en la sociedad y a una relación fecunda y duradera de ésta con su ambiente. Implica finalmente estructurar una educación que permita el desarrollo integral del individuo en armonía con su ambiente y que le permita relacionarse y comprender otros rasgos culturales, sin perder la propia identidad. Este enfoque holístico y necesariamente interdisciplinario, con necesaria participación de la población implicada en todas las etapas del proceso, de toma de decisiones dando un mayor énfasis a los mecanismos autogestionantes, que redundan en una mayor eficiencia del uso de los recursos disponibles para mejorar: la calidad de vida de la población involucrada, en función de lo que dicha población aspira y de la compatibilización de dichas aspiraciones

con las del resto de la sociedad, con profundo respeto por la particular identidad cultural de cada grupo.

I. El hombre y el medio ambiente

1.1. La cultura como forma social de adaptación humana al medio

Una breve reseña de la historia de la especie humana es suficiente para entender el surgimiento de la cultura como forma de adaptación del hombre al medio que lo rodea. Es indudable que, durante las primeras etapas de la prehistoria, éste se comportó como un ser biológico más, es decir, cazaba con sus manos y dientes y recolectaba lo que estaba a su alcance.

Su dispersión en la tierra estaba limitada a su nicho ecológico y su hábitat restringido por la abundancia de alimentos naturalmente disponibles, al clima y a los refugios naturales que pudiera disponer donde la vida de permanencia al aire libre no permitiera su normal reproducción. Quizás la primera gran revolución en la evolución de la especie humana ocurre cuando el hombre aprende a caminar sobre sus extremidades posteriores y a ayudarse con herramientas en la caza y la elaboración de abrigo y refugios.

Así, nace la tecnología, de la cual quizás, el garrote y la piedra fueron la primera expresión. El hombre comienza así, a invadir los nichos ecológicos pertenecientes a otras especies con lo que amplía su área de dominio. Desde el momento en el que utiliza esos primeros instrumentos rudimentarios, puede decirse que ha generado una nueva forma de adaptación.

El ecosistema, con el hombre incluido, pasa a ser la interacción entre los elementos bióticos y abióticos o medio físico natural, en relación dialéctica con el medio socio-cultural, a través de la tecnología.

La segunda gran revolución es la aparición del arado, que junto con la producción de elementos para la caza y la producción agrícola le permite controlar en mayor grado, la disponibilidad de alimentos de origen vegetal e incentiva el desarrollo tecnológico y cultural. Se van, de esta forma, desarrollando las bases de las ciencias vinculadas a estos aspectos del quehacer humano y la especialización y división del trabajo, junto al desarrollo de la sociedad emergente de estas actividades. Se desarrolla así el conjunto de los elementos que conforman la cultura, junto a valores y pautas de comportamiento.

Debido a que las especies de la biota, cuentan con mecanismos de ajuste o adaptación a las condiciones del medio físico-biológico que las rodean, que consisten en mutaciones, recombinaciones gñéticas, modificaciones fenotípicas y cambios etológicos, el desarrollo de la cultura, hace al hombre el único ser con un mecanismo de respuesta o adaptación al entorno, social y al creado por el mismo, según sus necesidades variables.

DIAGRAMA 1
Relación hombre-medio ambiente



- Valores y normas
- Producción y tecnología
- Relaciones sociales

Queda implícito además que el hombre depende de su medio, para definir su quehacer, cómo lograr sus metas y establecer los objetivos de su vida social. El papel de la cultura se manifiesta como nexo, y de ahí su importancia, para definir en cada etapa, la evolución de la sociedad que se considera.

Debería existir por lo menos tantas culturas como ecosistemas existan; la imposición de tecnologías y pautas culturales homogéneas a lo ancho del mundo, llevan la pérdida del papel dominante de la cultura como factor de la adaptación humana al medio, y con ello, la disminución de las posibilidades de supervivencia de la especie y del desarrollo armónico de los pueblos, al anular la posibilidad de conseguir una alta eficiencia en el uso de los recursos así como un alto grado de civilización. La homogenización de la cultura promueve a su vez incongruencias en el manejo de los sistemas naturales, lo que trae aparejado; pobreza, migración y una inestabilidad social endémica; situaciones de las cuales difícilmente podrá salir beneficiada la infancia.

Así mismo, el tema de la tecnología, como nexo físico entre el hombre y su medio ha adquirido cada vez una mayor relevancia y ha justificado ampliamente las investigaciones y experimentaciones realizadas. La evolución tecnológica ha tenido logros y aspectos negativos como suele suceder con casi cualquier fenómeno social. En efecto, al mismo tiempo que la tecnología y la cultura modernas, permitieron alcanzar un nivel de dominio sobre la naturaleza infinitamente mayor que en el pasado, se creó la falsa imagen de una tecnología omnipotente que podría resolver cualquier problema; concepto éste muy generalizado en las decisiones y extremadamente dañino al subestimar la importancia de los procesos ambientales y sociales que puedan resultar perjudicados.

El desarrollo de post-guerra muestra una tendencia concentradora que se expresa por la concentración de la producción, de la población, y de la contaminación. El progreso formal puede significar un atraso real en muchos sentidos, incluido el social; esto puede evidenciarse en algunos ejemplos como el caso de apagón de Nueva York.

Los resultados negativos de la evolución humana han conducido pues al análisis de aspectos teóricos y prácticos de la acción necesaria para subsanarlos, o para reducir su incidencia. En este contexto, la previsión de las acciones necesarias para el futuro debe ubicar en lugar preponderante la formación del niño de manera que pueda actuar con verdadera sabiduría en el marco de su propia cultura.

1.2. Relación naturaleza-sociedad y el concepto de ecosistema

La disconformidad de los científicos y técnicos originada en la excesiva especialización y la revelación del fracaso de concepciones unilaterales en todos los ámbitos, conduce gradualmente al planteo de la necesaria reunificación de la ciencia. En esta nueva etapa, el conocimiento de partes aisladas de la realidad seguirá teniendo validez, en la medida en que contemple adecuadamente la relación de lo que se aísla con la totalidad en lo que se inserta. Esta perspectiva condujo gradualmente al desarrollo de la teoría de sistemas, en sus campos diversos de aplicación, tanto a nivel global como metodológico específico.

Los primeros en comenzar a trabajar con la teoría de sistemas abiertos fueron biólogos que la aplicaron a su área de investigación creando un particular concepto de sistema ecológico o ecosistema. En etapas posteriores otros técnicos como los urbanistas introdujeron dicha teoría al funcionamiento de los sistemas urbanos a los cuales, por analogía, se les denominó ecosistemas. Por otra parte los biólogos, y ecólogos emanados de la biología, que definían al ecosistema como las interacciones de los seres vivos entre sí y de éstos con los componentes abióticos del sistema tenían verdadera dificultad en incluir el hombre en el ecosistema, dado su capacidad de modificarlo trascendía en mucho su sola condición de ser biológico.

Esta confusión subsiste al menos parcialmente hasta nuestros días al nivel de planificadores, urbanistas y biólogos razón por la cual se hace necesario definir el alcance con que se utilizará en este trabajo el término ecosistema.

La palabra ecosistema tradicionalmente se usó a los efectos de conceptualizar un modelo que permita estudiar cualquier sistema natural abierto, como por ejemplo, una cuenca hidrográfica, un lago o cualquier peculiar asociación entre seres vivos y su medio. Este sistema o ecosistema puede ser representado como un conjunto de acciones y reacciones entre los seres vivos presentes, representados por cadenas tróficas, relaciones de competencia, simbiosis, secuencias sucesionales, equilibrios, etc. y las relaciones de estos procesos con el medio abiótico como el suelo, el agua, el aire, el relieve, los parámetros climáticos, etc. que condicionan y a su vez son condicionados por los seres vivos que en él habitan, recibe estímulos en forma de materia, energía e información y produce una respuesta de salida en forma también de materia, energía e información.

La dificultad aparece cuando se quiere extrapolar este concepto a un ecosistema antropizado o el ecosistema tierra, la biosfera, con el actual desarrollo de la civilización.

Por otra parte, en ciencias sociales, el concepto de sistema se relaciona con lo que puede llamarse las maneras y formas de organizar las actividades de una sociedad desde el punto de vista socioeconómico-político.

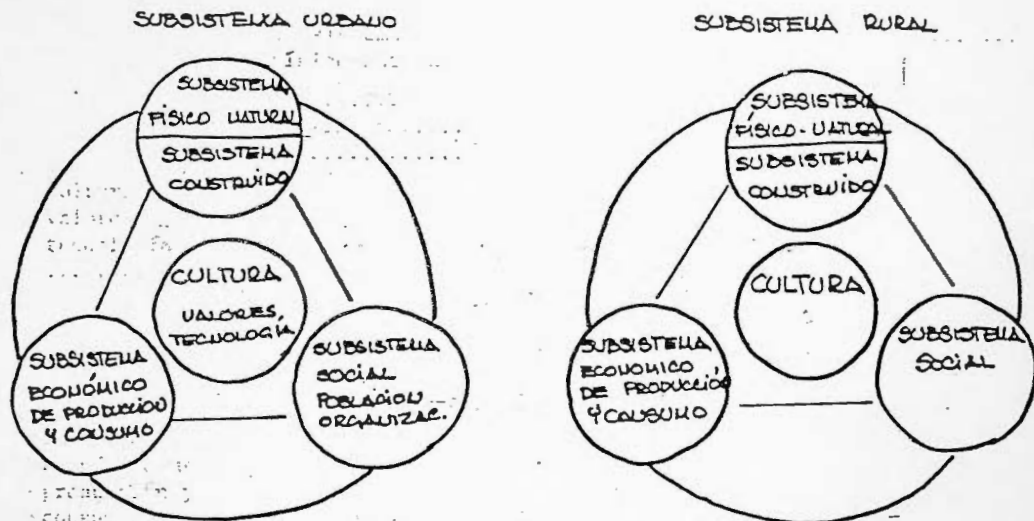
Mario Bunge define así: "Un sistema es un objeto complejo cuyas componentes están ligadas entre sí, de manera que (a) cualquier cambio en una de las componentes afecta las otras y con ello al sistema íntegro, y (b) el sistema posee propiedades que no tienen sus componentes, entre ellas la de comportarse como un todo en relación con otros sistemas.

El término sistema se ha utilizado además en ciencias sociales para definir modelos económicos, sociales o de desarrollo, los cuales tienen generalmente en común el carácter de representar al proceso socio-económico, como "un proceso aislado, auto-contenido y ahistórico, un flujo circular entre producción y consumo, sin entradas ni salidas.

El problema que esto genera a nivel conceptual, científico y epistemológico, ha sido planteado con bastante claridad por O. Marulanda () al establecer que: "Gran parte de la "crisis" que da origen a la epistemología de las ciencias ambientales radica en los reduccionismos a que las distintas ciencias han sometido el conocimiento de las relaciones sociedad-naturaleza, especialmente en lo que se refiere a ciencias como la biología. Ello ha llevado a científicos de distintas formaciones a reflexionar sobre la problemática de buscar, por aproximaciones sucesivas y no por ensayo y error, la solución de esta deficiencia especialmente bajo el estímulo de resolver problemas altamente complejos, como son los inherentes a las relaciones histórico-culturales entre la sociedad humana y el entorno físico-químico-biológico que la rodea (subsistema ambiental)". ()

De lo expuesto surge la necesidad de incorporar una visión holística del sistema global; que permita visualizar correctamente los papeles de cada subsistema relevante. En el caso del análisis de la relación sociedad-naturaleza, el sistema global es el ecosistema. Para el presente trabajo resulta sumamente útil la propuesta de Margalef para sistemas naturales que consiste en separar el ecosistema en cuestión en subsistemas homogéneos y estudiar los intercambios de materia e energía e información entre los subsistemas en la frontera asimétrica artificialmente delimitada. A su vez cada subsistema puede ser subdividido para su análisis más detallado en otros de orden jerárquico inferior hasta alcanzar la unidad de análisis apta para cada caso.

A los efectos de esta propuesta se harán los siguientes subsistemas a manera de ejemplo:



De este modelo los subsistemas de orden jerárquico superior pueden ser espacialmente delimitados en cambio: los internos no lo son necesariamente. La división en urbano y rural se ha hecho a modo de ejemplo pero el mismo esquema puede ser hecho para estudiar las interacciones minifundio-latifundio, casco urbano-barrios marginales, o cualquier otro par de sistemas arbitrarios entre los cuales se puede establecer relaciones de dependencia, dominación e intercambio desigual.

Esta definición de ecosistema que varía sustancialmente el concepto vulgar del término, que se lo refiere exclusivamente al medio natural, puede ser incorporado desde el punto de vista conceptual por los científicos que trabajan en el ámbito de las relaciones humanas, y de estas con su ambiente.

El diagrama presentado merece algunas aclaraciones y genera ciertas reflexiones de interés. En primer lugar aparecen tres subsistemas relevantes:

a) El medio ambiente, que se define como "ámbito biofísico natural y sus sucesivas transformaciones artificiales, así como su despliegue espacial" ()
Por lo tanto, refiere tanto a lo estrictamente natural, como a lo construido o modificado por la acción humana, es decir el medio artificial que a nivel global representa el denominado "capital fijo"

b) La población, que incluye la cantidad de seres humanos y su composición. El conjunto de relaciones sociales y entre la sociedad y la naturaleza, se reúnen dentro de la cultura, que sirve de medio entre los tres subsistemas principales.

c) El sistema económico, que incluye los aspectos físicos y sociales del proceso de producción y consumo. La tecnología es elemento fundamental de conexión con los otros dos subsistemas, en tanto las relaciones sociales entre los hombres son el elemento central al interior del sistema económico, seguidos en jerarquía por la relación entre hombres y objetos, afectados por la tecnología y las pautas culturales de la sociedad en cuestión.

En segundo lugar las relaciones entre subsistemas presentan, entre otras, las siguientes características:

i) De los intercambios de información que se producen entre subsistemas comparables surge que los sistemas más informados dominan a los menos informados, como por ejemplo la relación sociedad rural-sociedad urbana.

i.i) Que los sistemas al aumentar su información ganan madurez y pierden códigos o canales de recepción de información lo que les confiere rigidez ante los cambios.

i.i.i) Que los sistemas más informados se benefician del intercambio de información cuando este se produce aumentando las distancias relativas a excepción de cuando la interacción tenga la finalidad específica de disminuirlos.

Estos conceptos provenientes del campo de la ecología ayudan a comprender las relaciones sociales y las que se producen entre el niño y los diferentes subsistemas que componen la sociedad. La mayor cantidad potencial de códigos para recibir información, le confiere al niño mayor capacidad de adaptación ante los cambios, en la medida que estos no superen su umbral de tolerancia, concepto que resulta impor

tante para comprender las propuestas que se hacen en materia educativa.

En tercer lugar merece destacarse la importancia del concepto de equilibrio en el análisis del ecosistema y de los subsistemas. En efecto hay un equilibrio ecológico referido al medio ambiente y que establece las relaciones necesarias entre los componentes del subsistema. Asimismo, se plantea el equilibrio demográfico, cuya no verificación ha conducido a la conocida explosión de población, de gran relevancia en muchas zonas y países del mundo.

Desde el punto de vista económico también se analizan los determinantes del equilibrio general y de los equilibrios parciales. Los enfoques que no plantean específicamente el equilibrio como centro de gravedad, tienen la necesidad de encontrar regularidades que en el fondo conducen a determinados estados "normales" o de equilibrio. Pero además del equilibrio interno de cada subsistema, se requieren equilibrios a nivel de los pares de subsistemas. Es decir, que cada subsistema puede estar en equilibrio si se cumplen las condiciones necesarias para ello en el subsistema, y además la evolución de los restantes subsistemas no afecta significativamente el equilibrio del mismo.

Por lo tanto, un ecosistema puede estar en equilibrio, sí y sólo sí se dan las condiciones necesarias en cada subsistema y entre los subsistemas.

La búsqueda de este tipo de relaciones (entre subsistemas) y de propiedades (como la de equilibrio) responde al objeto general de la ciencia. Como lo dice M. Bunge. "la ciencia se ocupa de hallar las propiedades de sistemas concretos y las relaciones entre ellos, y, a un nivel de abstracción más alto, se dedica a investigar también las relaciones entre propiedades y relaciones". ()

La noción de equilibrio es una propiedad de los ecosistemas y sus subsistemas los que se relacionan entre sí y con otros ecosistemas por intercambios de materia energía e información. El conocimiento de las leyes que regulan las relaciones entre el equilibrio (propiedad de los sistemas) y los intercambios entre sistemas (relaciones) son uno de los objetivos de la ciencia a que hace mención Bunge y resulta de singular importancia para determinar la acción del hombre en el ecosistema.

Por otra parte, dice Georgescu, que "la ley de Entropía trae al ruedo algunos aspectos fundamentales, aunque ignorados, de los problemas que hoy preocupan a todo el mundo: "la polución y el incremento continuo de la población". Ambos aspectos están incorporados en el diagrama presentado, justamente por la relevancia que tienen en el equilibrio global que se analiza. El mismo autor establece: "Pasaron miles de años de pastoreo de ovejas antes de que el agotamiento del suelo de las estepas de Eurasia condujeran a la gran migración. La ley de Entropía nos permite percibir que un proceso de la misma naturaleza y de consecuencias mucho más grandes se está desarrollando en la actualidad". En este sentido afirma Raúl Prebisch: "La crisis actual es muy compleja, y más difícil de resolver que la gran depresión de los años treinta (...). Antes de los trastornos de los últimos tiempos se había llegado a un elevadísimo nivel de productividad y alcanzado un enorme producto global en los Estados Unidos, cuyas consecuencias se difundieron internacionalmente. Este hecho, sin embargo, encerraba un falso elemento, pues esa productividad se había logrado en parte gracias a técnicas depredadoras que traían consigo un grave deterioro del medio ambiente. Se ha estado consumiendo el capital natural de la biosfera".()

1.2.1. Subsistema 1: Sistema de producción y consumo (o económico)

El análisis de este subsistema sugiere distintas definiciones de los agentes principales, a partir de los cuales se puedan determinar las propiedades y relaciones que lo caracterizan. A nivel mundial puede plantearse la división, según el tipo de organización social, en términos de Este-Oeste. A su vez según las relaciones y propiedades correspondientes se ha definido otro sistema que se superpone al anterior: el Norte-Sur. A un nivel de desagregación mayor dentro de los países, el subsistema económico aparece como una función adaptativa respecto del medio físico con relación a las necesidades y sus mecanismos de satisfacción: la producción y distribución de bienes y servicios. Este subsistema empero produce también configuraciones de status-rol, y la estructura económica en la cual se insertan los individuos funciona conjuntamente con la concesión de poder y prestigio en las sociedades, así como con la determinación de los agentes decisorios a nivel macro.

Este subsistema como todos los componentes del macro-sistema puede a su vez subdividirse en función de los subsistemas definidos espacialmente a que se hizo referencia anteriormente. Es a este nivel donde las políticas y planes han producido mayores resultados concretos. El valle del Tennessee es un buen ejemplo en América; otros proyectos nuevos ambiciosos surgidos en el sur parecen indicar que es una de las formas viables de producir resultados positivos integrales.

Aparece una tendencia a la centralización que se verifica también a nivel de cada componente del sistema. Basta recordar que sólo tres ejes en tres países (Buenos Aires-Santa Fe, Río de Janeiro-Sao Paulo, México D.F. - Monterrey) representan un 75% del producto industrial de América Latina (). Esta enorme concentración espacial, genera y consolida problemas y tendencias vigentes con anterioridad en términos demográficos, económicos y ambientales. Este alto grado de concentración produce además un gran deterioro de ríos y bahías en cuyas riberas se concentran estos centros urbanos (). Desde el punto de vista de la tecnología, se tiende hacia mayores unidades y escalas, con más uso de bienes de capital por unidad de producto. Esto conduce a un mayor uso de fuentes de energía que permitan el funcionamiento de esos equipos; con ello aumenta la presión sobre dichos recursos.

La distribución del ingreso también sigue tendencias concentradoras, generando múltiples problemas, entre los que se destaca la marginalización de partes importantes de la sociedad respecto del "progreso". Esta concentración se expresa asimismo en la dimensión espacial, con grandes centros industriales y urbanos, y marginación rural, con la secuela de la anárquica expansión de la frontera agropecuaria y destrucción de ecosistemas frágiles. Concentración y marginación caracterizan el proceso, sea a nivel rural como urbano, sea a nivel económico como social. Estas tendencias, unidas al crecimiento demográfico y a la permanente agresión al medio ambiente implícita en la tecnología aplicada, conforman el oscuro panorama actual que el hombre debe superar, por razones de supervivencia.

El niño se ve afectado por estas características del subsistema económico, de múltiples formas. En general se puede ubicar al niño como un ser dependiente en lo económico, cuando se lo analiza individualmente. No obstante, al incorporar al

al análisis al conjunto de los niños, éste puede incidir de modo relevante en la operación y en los resultados de ese subsistema. Por ejemplo, si la participación de los niños en el total de la población es alta, se comienza a generar un mercado específico, lo que ha sucedido en los últimos años en grado creciente - como se analiza más adelante en el estudio de los medios de comunicación - afectando a su vez al niño.

Por otra parte, el peso relativo de la población infantil influye considerablemente en las políticas de gasto e inversión públicas, en lo referente a aspectos tales como la educación, la salud, el hábitat, etc.

Finalmente, la adopción de estrategias de desarrollo también debe estar incluida por este dato, que en definitiva es el vínculo más confiable con el futuro. Un ejemplo de esa incidencia es la aplicación de políticas de control de natalidad como forma de mejorar la evolución del ingreso por cápita, muy discutidas ya en el ámbito americano.

R. Prebisch () realiza un planteo global y multidimensional sobre la problemática del excedente en América Latina, concluyendo que su evolución (mediante sus ciclos) se expresa a nivel político en la alternancia de regímenes políticos liberales y autoritarios. Para evitar este tipo de defectos, es necesario considerar modificaciones sustanciales en la operación económica de América Latina. En síntesis, la situación es compleja y con signos negativos, tanto en el Norte como en el Sur, abarcando los campos económico social y ambiental con tendencias demográficas que en el Sur conducen a hacer más difícil la obtención de una salida.

1.2.2. El subsistema social.

La caracterización de la sociedad desde un punto de vista sistémico, requiere de un vocabulario común, capaz (aunque no por sí solo) de unificar las distintas disciplinas que tienen por objeto el estudio de los comportamientos. Como todo enfoque sintético, que no tolera el análisis fragmentario, debe éste proponer algunas nociones básicas de carácter común. Las nociones de información, comunicación y organización forman parte de este paquete conceptual.

Pero es también particularmente importante en lo que nos ocupa, las significaciones nuevas que se abren a la luz de la noción de sistema abierto. Así, "ya no puede defenderse el antiguo concepto de que el estado actual de un sistema complejo es simplemente función de sus condiciones iniciales, pues el sistema complejo y abierto, aunque determinado, cambia de manera tal que, a medida que transcurre el tiempo, su estado se caracteriza más por las experiencias posteriores que por el estado inicial" ()

El subsistema social es un sistema caracterizado por la elaboración y evolución de su organización, y como tal requiere de un modelo procesal o de un sistema adaptativo para dar cuenta del beneficio que le reportan las "perturbaciones" y la "variedad" del medio, del cual dependen. La unidad de esta organización es el individuo. Pero también este, -el individuo que actúa-, es en esencia una organización que se desarrolla y mantiene sólo en un intercambio simbólico con otras personas en permanente desarrollo, como consecuencia en parte de este intercambio. En la medida en que estos intercambios generan expectativas de comportamiento regulares, podemos entonces establecer una suerte de "mapa" de interacciones, y referirnos a una forma de relaciones sociales que tienden a volverse relativamente estables, que incluyen las denominadas organizaciones e instituciones humanas que aquí se tratarán como subsistemas.

Son pues estas tramas de interrelaciones comunicativas desarrolladas y sostenidas psicosocialmente, con grados variables de permanencia, las que confieren a la sociedad cierto grado de totalidad.

La naturaleza de las relaciones.

A fin de promover una mejor apreciación de las diferencias entre la organización y la dinámica de los sistemas mecánicos, orgánicos y socioculturales, recurrimos a la naturaleza de las relaciones entre sus componentes. Se puede establecer con este fin, un sinnúmero de grados de restricción al rango de variación de las interrelaciones. A medida que recorremos en sentido ascendente los distintos niveles (hacia niveles de complejidad mayores), las relaciones entre las partes cobran mayor flexibilidad, al aumentar el número de formas alternativas de conducta que se

ofrecen a los componentes. Estos rangos alternativos de conducta pueden expresarse, como veremos más adelante, en satisfactores alternativos de las necesidades humanas cuyo quantum ofrece mayores posibilidades de generación de nuevos deseos de consumo y de posesión.

Ahora bien, este aumento alternativo de respuestas "adaptativas" si bien provee de mayores posibilidades de adaptación de los organismos de un medio dado, produce una restricción en el sentido de la especialización de las respuestas. Las interrelaciones que caracterizan a los sistemas más complejos, apoyadas en la transmisión y acumulación de información, si bien confieren una mayor "autonomía" a sus componentes (en la medida que les ofrecen rangos de conductas alternativas más ajustadas) se vuelven más intrincadas y complejas.

La fluidez de estos sistemas, característica de su "procesalidad" interna, fundamentalmente en relación con los procesos comunicativos, tiene como contrapartida, las desventajas de una codificación altamente especializada de su información, por lo cual los mensajes "externos" al sistema corren con escasas posibilidades de entrada las cuales son limitadas a las reglas del código del sistema al cual van dirigidos o con el que accidentalmente interaccionan.

La "flexibilidad" de los sistemas socioculturales, se apoya en una propiedad fundamental de la "naturaleza humana" biológica que determina la capacidad de adaptación motivacional de los individuos: la "plasticidad" del organismo humano está dada por la capacidad de aprender una cualquiera de las muchas pautas alternativas de conducta, en lugar de encontrarse ligado por su constitución genética a un orden predeterminado de expectativas o limitado por el parentizaje inicial.

Para la producción de respuestas o el estudio de mecanismos adaptativos con el ambiente gesticular y simbólico que como base de la vida grupal subordina los detalles del ambiente a este código debe considerarse otra característica de la naturaleza humana: la accesibilidad del individuo a la influencia de las actitudes de otros en el proceso de interacción social y la dependencia resultante de recibir reacciones específicas a determinados estímulos o mensajes.

Esta segunda característica es especialmente importante, al nivel de agregación con que se maneja en el presente trabajo, en lo que respecta al aprendizaje a nivel del niño da la pauta de adaptación ambiental transmitida socioculturalmente y las posibles deficiencias resultantes de tal proceso.

El aprendizaje de la pauta adaptativa al medio ambiente.- Niño y Familia.-

Siguiendo la precisión que Mac Kay () introduce en el estudio del proceso de comunicación, o sea, el estudio del transmisor y receptor como sistemas orientados hacia metas autoadaptativas, podemos conceptualizar el organismo (tanto en el sistema orgánico como en el sociocultural) como dotado de un bagaje de actos básicos, que, en diversas combinaciones, conforman su conducta.

Para que la conducta se adapte al ambiente, este repertorio de actos básicos debe encontrarse organizado según una serie de probabilidades relativas de diversas pautas de conducta en las circunstancias posibles. Este repertorio asimismo se codifica y decodifica a fin de ser transmitido a los nuevos organismos a ser integrados. Inmediatamente al niño tenemos la familia y sus ambientes de inserción, las comunidades locales que funcionan como vehículos de codificación de un nivel de agregación mayor por cuyo intermedio las familias reciben las pautas adaptativas a ser reproducidas.

Como producto de un largo proceso civilizatorio de selección de respuestas adaptativas y organizado socialmente a través de los sistemas de símbolos, valores y normas, el patrón adaptativo es comunicado en el tiempo a través de las distintas mediaciones que transforman estos complejísimos contenidos en desempeños o conductas más o menos regulares, más o menos homogéneas y constantes.

El proceso civilizatorio del mundo occidental, tendió naturalmente a la homogenización de los patrones adaptativos, ofreció mayor diversidad e información intracultural e intra-social en parte como producto de la especialización en la división social de los quehaceres, pero ejerció una considerable presión para eliminar las diversidades interculturales, inter-sociales. El etnocentrismo es sólo una manifestación de este proceso.

Es claro que desde la instalación de una determinada forma de actuar frente al mundo, que incluye nuestra forma de conocerlo, nuestra forma de modificarlo y nuestra forma de vernos en ambas funciones, todas las organizaciones que sustentan la actividad de los hombres se confabulan en la realización de estos valores.

Desde un punto de vista más analítico, podemos sostener que los organismos realizan cierto "trabajo lógico" en su función adaptativa y no solamente "ideológico" y que la información puede definirse justamente como el factor que realiza este trabajo lógico sobre la orientación del organismo. El sentido de la información, refiere entonces a su función organizadora y es así como la información representa la estructura de la organización.

Esta información (la pauta sociocultural) ha sido generada por reglas-normas, leyes y valores y por las interacciones de individuos y subgrupos orientados normativa e intencionalmente en un medio ecológico, tendiendo a su adaptación al mismo. Si concebimos entonces la sociedad como organización de significados, podemos decir que la conducta social implica respuestas seleccionadas simbólicamente entre individuos interactuantes entre grupos de ellos y entre estos y su ambiente. Es fundamental comprender estos procesos para poder orientar la educación del niño y la información masiva que le llega.

La comunicación, establecida en atención a las regularidades de la conducta, y a las expectativas que ella crea por su misma regularidad, supone un proceso de inducción de los individuos a la adaptación de las respuestas con respecto a los símbolos establecidos sococulturalmente, así como a sus estados de necesidad y sus ambientes de referencia.

La accesibilidad del individuo a la influencia de las actitudes, proporciona esencialmente la base motivacional en el proceso de aprender. Así, las actitudes de los otros tienen probablemente una importancia de primera clase en todo aprendizaje humano, pero son particularmente cruciales al motivar la aceptación de pautas de orientación de valor legitimadas. Así, la dependencia psicológica del niño se

asocia con su capacidad para desarrollar una dependencia emocional, que, a su vez, es condición esencial de la mayor parte del aprendizaje social.

El círculo de influencia inmediata para el inicio del proceso real de incorporación a la cultura social es la familia y la comunidad local, extendiéndose luego al proceso interactivo. La razón de esta denominación estriba en que, a diferencia de lo que ocurre con el adulto, no podemos pensar en la relación niño-familia como una interacción entre un individuo y su medio, puesto que el individuo en este caso se encuentra en proceso de formación. Esta formación se basa en respuestas a situaciones que lo engloban y de las que no puede disociarse como individuo durante tres largos años, "en los cuales lleva a cabo las adquisiciones más importantes de su vida social: el lenguaje, la movilidad autónoma, la percepción del entorno, la capacidad simbólica, la formación de la autoimagen y la autoconciencia. Quizás la operación más repetida en este intercambio entre el niño y la familia, durante este período sea la introyección, un mecanismo por el cual el niño hace suyos sentimientos, actitudes, motivaciones y conceptos que hasta ese momento pertenecían a los adultos que lo rodeaban. ().

De esta forma, de los focos integrativos a tomar en un análisis: el actor individual, el sistema interactivo y el sistema de pautas culturales, el primer foco pierde sentido, en vistas a la pasividad en el desempeño de este actor en formación, (el niño) frente a las determinaciones a las cuales se debe adaptar, en la forma menos conflictiva posible. No obstante su influencia se percibe cuando se repite el proceso, enseñanza-aprendizaje en forma de experiencia y modificación de pautas de educación o en la familia con respecto a hijos sucesivos, o de generación tras generación o de modificaciones en la educación formal, etc.

Supongamos, de acuerdo a la óptica del estructural-funcionalismo dos prerequisites funcionales que debe contemplar una organización social en términos de su ajuste al medio en aras de su preservación: a) la satisfacción de una proporción mínima de las necesidades de los actores individuales; b) el asegurar una participación adecuada a una proporción suficiente de actores en la forma de asegurar esta satisfacción. Estos insumos están sometidos a la función de producción o, en otros térmi-

nos al Sistema Productivo de Satisfactores.

La calidad y cantidad de estos satisfactores depende en buena medida de los patrones culturales -de consumo- inherentes al desarrollo cualitativo específico de una sociedad considerada, aunque podamos encontrar ciertas invariantes de producción así como ciertas invariantes relativas al quantum de las necesidades básicas.

Antes de pasar a las denominadas ESTRUCTURAS INSTITUCIONALES o sistemas sociales, tendientes a regular la producción y obtención de satisfactores, haremos algunas consideraciones preliminares en lo que respecta a tipologías alternativas de necesidades humanas.

Una tipología bastante usada en los estudios organizacionales en parte debido a que la sociología ha producido escalas e índices para medirlos define cuatro tipos de necesidades:

- a) Necesidades económicas
- b) Necesidades de logro
- c) Necesidades de pertenencia
- d) Necesidades de prestigio y reconocimiento.

Los satisfactores para las dos primeras clases de necesidades se definen en la esfera de producción de bienes y servicios, y los satisfactores para las dos últimas clases en la esfera de las relaciones humanas.

A su vez, los bienes pueden definirse groseramente en bienes de consumo y bienes de uso con lo que se conforma la llamada "canasta básica" de satisfacción de las necesidades de las familias.

Las relaciones en cambio pueden definirse en atención al ámbito en el cual se generan: a) ámbito de la polis (locus polis); b) ámbito comunitario (locus comunitario); c) ámbito laboral (locus laboral); d) ámbito familiar (locus familiar).

La calidad y cantidad de los satisfactores que necesitan los individuos y las colectividades para satisfacer sus necesidades son variantes. Esto se debe en parte al

carácter de insaciabilidad de los deseos como formas concretas en que se quieren satisfacer las necesidades. La variabilidad de los deseos es explicable en parte porque las formas posibles de satisfacer las necesidades van cambiando con el desarrollo de nuevas técnicas, porque los individuos conocen estas nuevas formas de satisfacción, y porque los valores de los seres humanos, que excluyen o favorecen ciertas necesidades y/o formas de satisfacerlas, cambian en función de la información de otras sociedades o por propia evaluación a través del tiempo.

A su vez, las actividades que llevan a cabo los miembros de un grupo social están determinadas por sus deseos y por las posibilidades que tienen de satisfacerlos.

Llamaremos subsistemas sociales a las actividades que organizan los distintos tipos de recursos (acumulados, humanos y naturales) con el fin de producir los satisfactores adecuados al quantum de necesidades, cuyo rango de variabilidad respecto de su satisfacción es determinado culturalmente.

Partiendo de esta óptica, podemos distinguir tres subsistemas básicos: a) Subsistema Familiar; b) Subsistema comunal; c) Subsistema Político, que son los que conforman el rol a los subsistemas educativo, sanitario, económico, etc. Así, se pueden delinear algunas funciones básicas que cumplirían estos subsistemas en su carácter de mediador entre el individuo y las estructuras macro a nivel societal. El subsistema económico ya fue tratado y el educativo y sanitario lo serán en forma particular en los capítulos de salud y educación.

El subsistema político o de "logro de fines" en la óptica Parsoniana (), ordena los componentes para el proceso de toma de decisiones. A esto debe agregársele el ejercer un papel rector en la asignación de objetos significativos a los hombres, sean éstos procesos de asignación de objetos significativos a los hombres, sean éstos procesos de asignación de personas a roles, asignación de bienes y asignación de recompensas e involucra las actividades consumistas y productivas de los hombres.

Se hará hincapié en el subsistema familiar por considerar, que él es la unidad de decodificación de la pauta adaptativa al medio ambiente más inmediata y direc-

ta al niño, de tal modo que, todo proyecto encaminado a maximizar situaciones ventajosas debe tomar la familia y comunidad local como población-meta; dado ante la crisis de la familia nuclear en muchos ámbitos de América estos conceptos resultan difícilmente separables.

La Unidad de referencia: La Familia

El subsistema familiar tendría como función además de conferir al niño los estímulos necesarios de desarrollo físico y mental, la adecuación de éste a su configuración de status-rol, esto es, a la trama de posiciones asequibles socialmente y los desempeños o actividades asociadas a tales posiciones a través del papel que tiene la familia en la reproducción de las pautas socio-culturales y las normas, reglas y leyes que funcionan como marco limitativo para la acción humana. Es así que este subsistema es categorizado como "Latente o de mantención de pautas y manejo de tensiones". Por otra parte desde el punto de vista cuantitativo, la familia tiene el papel de reproductor de la fuerza de trabajo, con importantes efectos económicos.

La familia empero, debe ser analizada según sus niveles desagregación: la desagregación "urbano-rural"; la desagregación según "niveles de desarrollo"; la desagregación según "categorías sociales" y etc.

La validez de contemplar estas desagregaciones surge, en la especificidad que confieren al objeto de estudio: la extracción de conclusiones de tipo programático, la enumeración de los indicadores pertinentes para la evaluación de la "calidad de vida" de una población-meta en atención a las necesidades y a la calidad y cantidad de satisfactores de que se dispone para dar cuenta de estas necesidades.

La familia es objeto de políticas cuando se la reconoce como una unidad de relaciones sociales y se intenta mantenerla o modificarla en sus formas de constitución, sus relaciones internas o sus relaciones externas con la sociedad y el medio. Pocas posibilidades existen de cambiar uno de esos elementos si no se toma en cuenta su interacción con los otros. Todos ellos definen el contexto social inmediato de los niños o de cualquier otro miembro de la familia.

Tomar a la familia como objeto de políticas implica al menos tener en consideración el diagnóstico de los problemas elaborados para los distintos tipos de familia. Las políticas sobre la familia se constituyen como requisitos que deben cumplir la mayor parte de las políticas para poder cambiar las condiciones sociales de la infancia. El rol de la familia de cualquier manera se debilita si el mismo no está insertado en una comunidad local bien definida tal como lo muestran aquellas sociedades con comunidades locales desdibujadas.

Las deficiencias básicas de los proyectos de ayuda a la infancia probablemente provengan mayoritariamente de la consideración parcializada de las deficiencias y de la dificultad de precisar la potencia de programas para una población-meta determinada, cuando tan lejos se está del manejo de las variables que tienen que ver con condiciones sociales y estructurales generales.

Así, cuando no se pueden modificar las variables "estilo de desarrollo", "estrategias económico-políticas", "tendencias demográficas generales", "niveles de actividad productiva de la población", "costos materiales y no materiales de reproducción de agentes sociales", "distribución de factores entre una población"; (para citar sólo algunos de los variables inmanipulables), toda política, tiende a una propuesta paliativa, cuyos límites ponen en tela de juicio su eficacia.

En la desagregación rural-urbana, en cuanto a los desequilibrios transmitidos al niño han de anotarse los referidos a la generación de expectativas a través del consumo "simbólico" de bienes provenientes de las ciudades, lo cual cataliza con posterioridad la cuota migratoria en los jóvenes.

Este mismo problema puede asociarse a los restantes criterios de desagregación; a saber, los conflictos entre expectativas y posibilidades generados por la participación simbólica en el consumo de: a) Niños subdesarrollados b) los niños pertenecientes a las categorías sumergidas.

En lo que se refiere al segundo criterio de corte, según niveles de desarrollo cabe anotar la perspectiva generalizada según la cual la familia como institución

acusa en alto grado el impacto de las transformaciones estructurales que el desarrollo trae aparejadas. Los problemas atinentes al papel de la madre en un país desarrollado y en un país subdesarrollado son radicalmente distintos. La falta de tiempo dedicado al niño se presenta en una y otra, pero la respuesta social es notoriamente diferente.

Así, puede afirmarse que en el contexto del subdesarrollo, no parece que puedan resolverse los problemas de la infancia sin cambiar las condiciones socio-económicas y las pautas de distribución que generan la pobreza; "ni que ella pueda erradicarse sin eliminar, las deficiencias físicas y psicosociales que diezman la infancia... y reducen sus oportunidades de participar luego como adultos, en forma digna y equitativa, de los frutos del progreso social". ()

I. 3. El Niño en el Ecosistema

El enfoque sistemático de problemas, como el del niño en el ecosistema, implica necesariamente considerar la interacción de los elementos en estudio, que normalmente deben tener la capacidad de influirse y modificarse mutuamente.

El niño, la cría humana, se define por su incapacidad de alterar su entorno físico y social y por su vulnerabilidad a los efectos provenientes de éste. Se puede definir al niño, como un ser dependiente que se encuentra en un intervalo de tiempo su independencia, en función de los estímulos provenientes del medio en forma de energía materia e información.

Este desarrollo es en parte específica e individualmente preestablecido, y en parte, determinado por la calidad y cantidad de estímulos que recibe a partir del instante mismo de la concepción, e incluso antes. Por esta razón el estudio de la problemática infantil se hará en función del Hábitat y de los estímulos necesarios para su desarrollo y no se hará énfasis en las interacciones.

3.1. Los Estímulos

En una primera instancia, es conveniente definir los estímulos para separarlos de otros elementos que inciden en sentido negativo y que podrían ser desestímulos como las restricciones del hábitat. Desde esta perspectiva, estímulos son todos aquellos elementos del medio exterior que contribuyen a la correcta organización interior del niño, es decir a la organización que conlleva la posibilidad de independencia del individuo, en un tiempo acorde, a su potencial genético y luego su reproducción, cuando es sexualmente maduro. Los desestímulos son las fuerzas o elementos del medio externo que propenden a la desorganización del individuo, y por tanto frenan o impiden este desarrollo hacia su independencia y reproducción.

Las fuerzas o elementos del medio que influyen sobre el individuo se agrupan en tres categorías: materia, energía e información, que son los tres elementos básicos del mundo exterior de acuerdo con la teoría de los sistemas, en un todo aplicable al caso, en la medida en que se considera al niño y los factores que lo influyen como un sistema. La materia y la energía que recibe el organismo contiene

información, parte de la cual es desorganizada antes de su incorporación y luego organizada con el consiguiente desperdicio, de acuerdo a las leyes de la termodinámica, pero una parte sustantiva mantiene la información que se incorpora como tal. La teoría de la información surge así como un marco adecuado para el estudio del proceso de crecimiento y desarrollo del niño.

En términos de información, los estímulos propenden a darle información adecuada en calidad y cantidad, y los desestímulos inadecuada en cantidad y/o calidad. La familia y la comunidad local ha sido tradicionalmente la proveedora de los estímulos necesarios al desarrollo del niño. Estos roles, en la actualidad han pasado en parte a la escuela, los medios de comunicación, los servicios de salud u otras organizaciones. Como consecuencia de ello, la unidad mínima para estudiar los problemas del niño, comienza a trascender cualquier definición de familia, por amplia que ésta sea.

El marco de referencia será por lo tanto, el conjunto de individuos e instituciones que cumplen el rol de entregar al niño los estímulos que lo conducirán a su madurez. Por supuesto, muchas veces estas instituciones entregan desestímulos en lo que hace a un desarrollo equilibrado; en otros casos no se provee al niño de los suficientes, y por tanto no se alcanza la madurez física y mental. Esto sucede también; en ocasiones, cuando esos roles son cumplidos por la familia, como por ejemplo en el caso de padres carenciados que producen hijos carenciados. La resolución de este tipo de problema exige un gran esfuerzo social, aunque puede suponerse que esa solución es más accesible hoy, que cuando la familia ocupaba una posición casi monopólica, en relación con la entrega de estímulos al niño.

3.1.1. Los estímulos de materia que recibe el individuo son aquellos elementos que luego de ser recibidos por él y de sufrir diferentes transformaciones, se integrarán a su arquitectura o a cumplir funciones en su fisiología. Estos elementos entran a su organismo a través del cordón umbilical: durante el proceso de gestación y, luego del parto, por la boca, nariz y piel. Cualquier carencia y muchos excesos pueden producir perturbaciones en el joven organismo, cuya incidencia varía según atributos cuantitativos y cualitativos.

La malnutrición de la madre o su excesiva alimentación, la inclusión de sustancias tóxicas en el organismo, como el tabaquismo, el alcohol o el consumo de fármacos en exceso durante el período prenatal, son causantes de desestímulos, muchas veces de carácter irreversible. Lo mismo puede ocurrir con las deficiencias calóricas, protéicas o vitamínicas en la etapa post-natal y la ingestión, inhalación o permeación de sustancias nocivas patógenas cuando el organismo no tiene las defensas adecuadas, por malnutrición, u otro tipo de carencias anteriores, o falta de información (genética o adquirida). Otras sustancias como toxinas, microorganismos, etc., pueden proveer estímulos sin cumplir funciones específicas en el organismo a través de reacciones inmunológicas, etc. En algunos pasos pueden producir desestímulos pero muchas veces producen valiosa información, que permitirá al organismo defenderse de futuras agresiones.

La materia recibida por el niño que tiene mayor importancia como base para su desarrollo es la alimentación. Como es sabido esta recepción depende de la ubicación del niño en el subsistema económico y de las pautas culturales de su contorno inmediato. La cantidad y calidad de alimentos recibidos depende del ambiente, así como el nivel necesario de vestimenta, protección, vivienda, etc. Las necesidades dependen del hábitat, la disponibilidad de satisfactores es función de la ubicación en el sistema económico, social y cultural y de las características de estos subsistemas. La falta de estímulo se presenta por diferencia entre lo necesario y lo recibido; dado que el hombre enfrenta todavía un problema de escasez, cuya expresión más frecuente e importante es la de déficit nutricional, habitacional, etc.

3.1.2. La energía como estímulo

La mayoría de los estímulos energéticos provienen de los alimentos, es decir de la materia que ingiere, y que depende de los factores establecidos más arriba. Sin embargo el organismo produce una serie de adaptaciones y procesos metabólicos como respuesta a estímulos energéticos. Entre los metabólicos se puede citar la elaboración de vitamina D a partir de provitaminas y energía luminosa.

Ejemplo de adaptaciones son el engrosamiento y escurecimiento de la piel, por efecto del frío y la luz respectivamente, para citar algunos de los más permanentes.

Pero además, existe un gran número de respuestas automáticas que se vuelven tanto más eficientes cuanto más repetidas, y otras cuya repetición entraña riesgo para el organismo. Por ej., puede mencionarse la exposición frecuente al sol de ciertos individuos, rubios de ojos azules; que aumenta la frecuencia de melanomas, el ruido excesivo que produce pérdida de capacidad auditiva y stress, etc.

3.1.3. La Información

Es indudable que todo estímulo que recibe un organismo, cualquiera sea su naturaleza, produce información, de lo contrario no sería tal. Bajo el título de información, se hace referencia a los estímulos y desestímulos que llegan al organismo del niño, y que no son ni materia ni energía. Entre ellos puede citarse el ambiente familiar, el nivel de stress, la sensación de riesgo o desamparo, la transmisión de valores, los elementos específicos de información referidos a cualquiera de los subsistemas, la incorporación de pautas de comportamiento y de consumo, la ubicación del individuo respecto de los otros individuos, etc. son ejemplos de información recibida en el ámbito familiar y de la comunidad local.

El Hábitat

Primeramente, se definirá el concepto ecológico de hábitat que para Gastó es el siguiente: "El hábitat o constricciones de la materia energía e información, es el conjunto de variables de estado eminentemente pasivos, que actúan por presencia en el sistema. El organismo no los utiliza, pero constituyen sus límites de tolerancia ambiental por exceso o por defecto. Así la temperatura, la intensidad luminosa, el potencial hídrico, etc. son elementos del hábitat independientemente de que el organismo los use o no como recursos". ()

El hombre ha desarrollado culturalmente el abrigo, el calzado, la casa, etc., que protegen su cuerpo y sus crías de la humedad, el frío o calor excesivo, la intensidad luminosa excesiva, la lluvia, el viento, etc. todos estos elementos constituyen parte de la respuesta cultural a la adaptación al medio analizada anteriormente, al igual que la fabricación de prótesis y órtesis que le permiten reemplazar con tecnología, funciones perdidas, o compensar carencias del hábitat.

Los elementos del hábitat del niño que pueden superar umbrales de tolerancia son: concentración de sustancias tóxicas, patógenos o parásitos, nivel térmico, intensidad de sonidos, cinética atmosférica y de cuerpos sólidos, radioactividad y radiación, tensión psicológica, social o mecánica, concentración de población y recursos, oxígeno, agua, alimentos, etc.

3.2. Efectos del Hábitat

Es indudable que los objetivos de este trabajo trascienden el mero enunciado y estudio de los factores que se convierten en limitantes absolutas de la vida del niño. Generalmente, estos factores no actúan en niveles que impliquen situaciones tan extremas pero muy normalmente son limitantes a que el individuo exprese su potencial genético tanto en su desarrollo físico como mental.

Como se dijo anteriormente el hombre fabricó culturalmente elementos que le permitieron ampliar su dominio y control sobre la naturaleza y a través de ellos ocupar nichos y hábitats que le eran antes vedadas. Esto significó un progreso; si conti-

núa modificando su medio, es posible pueda seguir fabricando órtesis que le permitan protegerse contra la contaminación atmosférica o el aumento de la radioactividad, pero no es menos cierto, que no podemos afirmar que sea un progreso para la humanidad el fabricar máscaras y blindajes que aislen al individuo de la agresión del medio que la propia humanidad fabricó; esto no va a significar ocupar nuevos hábitats, sino en el mejor de los casos recuperar parcialmente un hábitat perdido.

Efectos del Hábitat

Los efectos del hábitat sobre el hombre (como parte de su vinculación dialéctica) varían con el tiempo, el espacio y la cultura. Haciendo referencia al niño, parece obvio que el ambiente rural y el urbano presentan distintas restricciones al desarrollo que se hacen cada vez más notorias e importantes. Los niños que viven en medios rurales suelen tener menores restricciones en materia de concentración de sustancias tóxicas, o potencialmente tóxicas, como monóxido de carbono, plomo, mercurio, sustancias carcinógenas, etc.; pudiendo en cambio ser agredidos por mayores concentraciones de parásitos, e incluso, ciertos patógenos por ausencia de saneamiento y agua potable. Tampoco es frecuente que sean restringidos en su crecimiento por falta de luz, o dañados síquicamente por exceso de ruido o por cuerpos sólidos que se desplazan a velocidades superiores a sus reflejos, y están por lo tanto menos expuestos en general a la tensión psicológica, mecánica y social.

En cambio, el contexto social de escaso desarrollo y el limitado número y frecuencia de contactos con otras personas se expresa como una carencia de estímulos en calidad y cantidad, en ese ámbito fundamental. El niño en el medio rural recibe estímulos tendientes a adaptarlo a vivir en ese ambiente, por ser su relación con la naturaleza más estrecha, y de ella provenir en forma directa, la mayor parte de la información que recibe.

En estas condiciones y si su organismo no se encuentra limitado por la provisión de recursos alimenticios, situación mucho más frecuente de lo deseable en América Latina y el Caribe, desarrollará aptitudes que le permitirán su adaptación al medio.

Analizado con criterios de adaptación a la vida urbana frecuentemente se juzga al niño rural como menos desarrollado intelectualmente. Se trata de un buen ejemplo de criterio de juicio generado en un medio y aplicado en otro, con resultado insatisfactorio. En efecto, la rapidez mental, que es la que básicamente juzgan los tests de inteligencia, no responde al concepto de inteligencia en circunstancias universales. Solamente en el ámbito urbano moderno es importante esa velocidad, pero ella no debe ser confundida con la inteligencia como aptitud de aprender y comprender, con la cual se hace posible adaptar el comportamiento a las restricciones conocidas para lograr los resultados deseados. Este sería efectivamente un comportamiento inteligente, al margen de la velocidad mental del agente.

Se puede definir inteligencia como la aptitud del individuo para adaptarse al cambio en forma pasiva o activa, lo que parece estar más correlacionada con la creatividad que no es recogida por un tests de inteligencia.

El papel del tiempo

El análisis de la situación del niño puede hacerse en función de diversos enfoques temporales. Uno de ellos, bastante frecuente es el análisis estático, es decir considerar al niño como un ente dependiente hoy, que se caracteriza a través de determinados vectores de parámetros como su nivel nutricional, sanitario, educativo, económico, etc.

Otro enfoque podría ubicar la situación del niño, hoy, con la del niño en algún período anterior, este análisis podría denominarse de "estática comparativa" por similitud con el realizado en economía. Es un enfoque compatible con el anterior, y complementario de él, que ayuda a comprender si la fotografía del hoy se ubica en una tendencia favorable o desfavorable, por lo que se genera la posibilidad de considerar diferentes duraciones del período de análisis de la tendencia.

También puede realizarse un análisis del niño de hoy como el hombre del futuro, y del niño del pasado como el hombre de hoy. De esta manera se aporta más información; se ve al niño como parte del funcionamiento dinámico del ecosistema, y su

carácter dinámico integral, en el cual la infancia y la adolescencia, pueden considerarse como el período de producción del hombre adulto.

Los distintos enfoques en relación con el tiempo son relativamente compatibles, o mejor, los mencionados en último término deberían incorporar a los que los anteceden, dado que constituyen refinamientos y estudios que van atendiendo a las diversas variables que inciden en un grado creciente de complejidad tal como fueron expuestos.

En realidad, aunque a los efectos de elaboración de políticas suele recurrirse a los esquemas más simples, estáticos o a lo sumo de estática comparativa, siempre hay alguna imagen acerca de la interpretación más compleja del papel que cada parte de la generación "en proceso de producción" ha de cumplir en el futuro. Así se expresa esa visión, en términos de la estructura del gasto en educación, salud, etc., aunque no se especifique en ningún documento.

En enfoque global ecosistémico, obliga a realizar los tres enfoques coordinadamente, sea para el estudio de la situación del niño o de cualquier otro aspecto del ecosistema. En efecto, es imprescindible conocer el hoy, lo que significa practicar el análisis estático. Su comparación con el mismo análisis estático en diferentes puntos del pasado (en términos absolutos y relativos) resulta imprescindible para visualizar las tendencias en las que se inserta el hoy. El análisis dinámico es imprescindible para enlazar el hoy con el pasado, y sobre todo; con el futuro, que siempre será el objetivo de la planificación sea respecto al niño, o de cualquier otro subsistema.

CAPITULO II - EL NIÑO Y EL MEDIO AMBIENTE

2.1. La Distribución espacial de los Asentamientos Humanos

El análisis de la distribución de los asentamientos humanos en el mundo, nos permite afirmar la existencia de un acelerado proceso de urbanización, relativamente reciente. Esta situación consecuencia en un primer momento de la industrialización, en los países que constituyen el sector desarrollado de hoy, se ha trasladado al Tercer Mundo, en el que se registran cifras alarmantes de migración campo-ciudad, con graves consecuencias sociales y ecológicas. El proceso de referencia en el Tercer Mundo no responde a un crecimiento del empleo urbano sino a un aumento demográfico en el área rural que supera la capacidad de soporte del ambiente en las condiciones vigentes de explotación del mismo. Esta explosión demográfica se debe en parte a una estrategia de sobrevivencia, al ser más exitosa la familia numerosa que puede hacer un uso más intensivo de la tierra y aún captar algún ingreso extrapredial.

Existe inclusive una estrategia biológica e inconsciente de cualquier población animal o vegetal de aumentar su reproducción, cuando las condiciones adversas del medio amenazan su existencia, aumentando de esta forma la posibilidad de subsistir. Los niños necesitan para subsistir determinados recursos según las distintas edades, razón por la cual si en un período dado se produce la limitación de cierto recurso que no requieren los lactantes, podrá sobrevivir éstos y morir el que pasó el período o a la inversa en caso de que las condiciones sean distintas, por ejemplo: enfermedad de la madre. Estos elementos contribuirían a explicar el aumento demográfico de las poblaciones, en condiciones difíciles.

La migración campo-ciudad, presenta en los distintos países situaciones diferentes que responden a sus condiciones de desarrollo: en los países desarrollados es una consecuencia del desarrollo, mayor empleo urbano, mejores servicios educativos y de atención de la salud, etc., mientras que en los países subdesarrollados la creciente expulsión de población del campo es resultado del empobrecimiento de las tierras por sobre explotación, imposibilidad de acceder a mejores condiciones de vida y el "efecto demostración", al que contribuyen la escuela rural y los medios de comunicación que muestran un mundo urbano muchas veces idílico e irreal al mostrar sólo una

parte del mismo que entre otras cosas no incluye, los déficit de vivienda, la dificultad de acceso a servicios, la desocupación y desintegración familiar que aparecen en las grandes ciudades como consecuencia en parte del propio desequilibrio que produce la migración campo-ciudad.

El niño desde edad temprana, incorpora por medio de la escuela rural imágenes urbanas; sólo será necesario un pequeño impulso y emigra. Cuando la familia rural emigra, el niño suele quedar con familiares próximos por lo que se segrega de su familia o en algunos casos es el niño quien es enviado a trabajar a la ciudad, iniciando el proceso de migración que muchas veces continúan luego sus mayores. Sin embargo, los procesos migratorios, generalmente desintegran las familias, quedando los niños al cuidado tan sólo de sus madres, las que tienen escasas posibilidades de llevar a cabo esta tarea con éxito en un medio hostil.

2.2. El Niño en el Medio Rural.

Los factores que hacen a la calidad de vida del niño en el medio rural americano, presentan por lo anteriormente expuesto, situaciones diferenciadas. La variable fundamental que diferencia estas situaciones está constituida por el nivel socio-económico del núcleo familiar.

En situaciones climáticas no extremas, el medio rural provee al niño de espacios abiertos adecuados para el desarrollo de sus juegos: la vivienda rural generalmente brinda adecuada protección térmica al provenir de sistemas primitivos de construcción, de probada eficacia en sus ambientes de origen, sin embargo son deficientes desde el punto de vista sanitario al ser de difícil limpieza y nicho de innumerables vectores.

A su vez los servicios básicos elementales son más difíciles y costosos de resolver ya que el abastecimiento de agua potable es generalmente incompatible con formas primitivas de saneamiento que contaminan las capas freáticas y con el uso de fertilizantes y pesticidas .

La situación de aislamiento que caracteriza grandes zonas de América, dificulta las condiciones generales de confort de la vivienda, tales como la higiene mencionada, el almacenaje de alimentos e iluminación; todo lo cual configura carencias importantes en el panorama general de los asentamientos humanos en las zonas rurales.

Por las mismas razones de aislamiento antes expresadas se ven dificultados en la zona rural los servicios de educación y salud, los que en la mayor parte de los casos no se adaptan a las condiciones del lugar, al mismo tiempo que presentan dificultades de coordinación ya que las administraciones territoriales no son coincidentes en las comunidades locales. El aislamiento contribuye de esta forma a dificultar la integración social del niño rural, restándole estímulos al desarrollo de su capacidad intelectual.

En tales situaciones carenciadas es común que se sumen problemas agudos de desnutrición y enfermedades que provocan altas tasas de mortalidad y morbilidad infantil. Asimismo, es muy común encontrar situaciones de trabajo temprano, en los hijos de los pequeños productores y asalariados rurales, los cuales ven dificultado su normal actividad escolar siendo mayores los casos de repetición y deserción escolar.

En el ámbito rural se encuentra también, con características particulares, comunidades indígenas y agrícolas y nómades o seminómades, las que se suman a las ya enunciadas situaciones carenciadas del medio rural, la segregación del idioma y la debilidad y falta de adecuación de servicios educativos y de salud. En el caso de las tribus las dificultades son aún mayores, cuando han sido relegados a zonas ambientalmente inhóspitas, al ser ocupados sus territorios por el hombre blanco. Los niños de estas comunidades sufren problemas de acceso a los servicios elementales, siendo en ocasiones seriamente amenazadas por epidemias para las cuales no tienen mecanismos inmunológicos o culturales para defenderse, situaciones todas que hacen previsible la extinción de parte de tribus y sus culturas.

El riesgo de muerte en las zonas rurales del Mundo Latinoamericano es más alto, aproximadamente en un 30 %, que en las áreas urbanas. En las poblaciones indígenas la tasas de mortalidad infantil son más del doble que en las poblaciones no indígenas. En los países desarrollados si bien las diferencias se hacen mínimas aún persisten.

Concluyendo podríamos afirmar que las condiciones del medio rural, para grandes sectores de la población americana, son inadecuadas para desenvolvimiento físico, síquico y social del niño, no sólo para su vida en el medio en el que nace, sino más aún para enfrentar la exigencia que la emigración hacía grandes ciudades le plantea, lo que redundo en segregación y desarraigo. Estos niños no reciben de su núcleo familiar ningún apoyo que les permita incorporarse luego al medio urbano, en especial a su mercado laboral, ocupando únicamente posiciones marginales dentro del mismo.

Sin embargo, "las carencias que afectan hoy día la niñez y juventud rurales no son parte de procesos naturales inevitables sino por el contrario son resultados de procesos económicos y políticos que han determinado la marcha general del desarrollo fundamentalmente a nivel latinoamericano, desde hace tiempo"; ya que todo "testimonio objetivo no puede ser ajeno al conocimiento inevitable de que la mayoría de las personas desnutridas, las mayores tasas de analfabetismo, los índices persistentes de mortalidad infantil, la ingesta alimenticia menor, los niveles más bajos de ingreso y consumo corresponden a la población rural". ()

La predominancia de la población infantil-juvenil en el sector rural, hace que sus carencias adquieran una gravedad mayor. Pese a los numerosos esfuerzos realizados, a efectos de mejorar la situación social, cultural y económica de la población rural los resultados han sido prácticamente estériles ya que no implicaron cambios significativos en el desarrollo económico global de estos grupos. Los intentos fallidos demuestran una vez más, la imposibilidad de resolver sectorialmente problemas globales con el consiguiente desperdicio de muchos recursos.

2.3. El Niño y el Medio Ambiente Urbano

2.3.1. El Proceso de Urbanización

La ciudad nace cuando "la existencia de excedentes agrícolas posibilita la fijación de agrupaciones humanas en espacios reducidos que se hacen permanentes debido a que se encargan del intercambio" (Gordon Childe). Esta forma de asentamiento, provoca en el hombre grandes cambios; amplía su hábitat y su nicho ecológico, a su vez al comenzarse a establecer diferenciaciones en la forma de participación en el trabajo, surgen nuevas relaciones de dependencia y diferentes participaciones en la distribución del fruto de dicho trabajo. Más adelante la industrialización contribuye a la aceleración del proceso de concentración de información que produce concentración del poder político en las ciudades, concentración del uso de energía extrasomática y concentración del ingreso; la cultura de la ciudad se extiende al resto del territorio urbanizando las costumbres.

Las características del proceso de urbanización se acentúan con posterioridad a la Segunda Guerra, desarrollándose un estilo de asentamiento, con características especiales: crecimiento y concentración de la población en grandes ciudades, consumo creciente de recursos y energía, fuertes impactos ecológicos de contaminación de aire y agua, tecnologías sofisticadas con alto consumo energético, homogeneización de producción, consumo y cultura a nivel mundial y desarrollo de los transportes y sistemas de información, etc., círculo vicioso que concentra información y poder.

2.3.2. La Preocupación por el Niño del Urbanismo

El estudio de la problemática urbana y su disciplina, el urbanismo surge en el siglo XIX cuando el proceso de industrialización sumerge a las poblaciones urbanas en atroces condiciones ambientales con altos índices de mortalidad infantil: "en un mismo espacio, vagan animales, carros, juegan niños, corren excretas y montones de basura". Las primeras formulaciones del urbanismo fueron denominadas "higienistas". Más adelante como reacción a consideraciones exclusivamente técnicas surge la corriente "estética", que visualiza la ciudad como una obra de arte.

Posteriormente, los urbanistas sociológicos también llamados "utopistas", creen en la posibilidad de conformar una sociedad ideal partiendo de la creación de un marco espacial reducido en tamaño, con amplio contacto con la naturaleza. La problemática de los niños, en este caso, ampliamente estudiada por estos pensadores, quienes crearon espacios especiales para ellos en sus ciudades ideales, reglamentando totalmente la utilización de su tiempo y el carácter de su formación. El desorden y desorganización que evidencian las ciudades industriales, hace surgir al principio de este siglo las corrientes racionalistas, que comparimentan la vida urbana y zonifican las funciones. Se estudian las condiciones de asoleamiento, conformando unidades de habitación como gigantescos bloques dispersos en parques recreativos con zonas de juego para niños. Esta corriente urbanística rigió la reconstrucción de vastas zonas de ciudades europeas destruidas por la guerra y el crecimiento de la infraestructura de muchas ciudades americanas, e incluso la construcción total de una ciudad, como el caso de Brasilia. La reacción contra los efectos que provocaba en el individuo este tipo de desarrollo urbano partió de los sicólogos, quienes comprobaron la existencia de mayor criminalidad y violencia en jóvenes que vivían en esas unidades de habitación. Muchos criterios emanados de esa teoría subsisten hoy día, tal es el caso de la existencia en la ciudad de espacios especialmente dedicados para los niños, los que generalmente son utilizados por los más pequeños acompañados por sus madres, ya que los mayores con independencia de movimiento prefieren deambular por las calles donde existe mayor riqueza de vida urbana.

Investigaciones realizadas en las grandes ciudades, han constatado la existencia de violencia y riñas entre bandas adolescentes en parques urbanos. Incluso ha llegado a detectarse el aumento de criminalidad al sustituirse barrios antiguos, por modernas construcciones de bloques distribuidos en el verde. Si bien, no todos los parques urbanos se producen casos de delincuencia. En aquellas zonas donde existe movimiento, comercios con mucho público que entra y sale, hasta tarde en la noche y donde la comunidad puede tener control de lo que está ocurriendo en ellas, no existe tal violencia. Actualmente, las nuevas corrientes de pensamiento urbano han revalorizado la calle, (a pesar de reconocer el peligro

del transporte automotor), como "los principales lugares públicos de una ciudad, sus órganos vitales". (Jane Jacobs).

Los esfuerzos que el hombre realiza para vivir mejor en un entorno cada vez más urbanizado y artificial, tropiezan con la realidad de que el hombre sigue requiriendo para vivir de agua y alimento. Las acciones que el hombre realiza hoy adquieren, al menos pueden adquirir, repercusiones planetarias. No es ya posible tomar decisiones de ordenamiento de espacio urbano sin tener en cuenta sus influencias en el resto del territorio, como ya lo habían afirmado los racionalistas. Del enfoque ecosistémico, resulta que "la acción optimizante emprendida por un individuo o grupo, en un tiempo determinado tiene repercusiones que alteran el contexto de actuar de otros individuos o grupos en tiempos subsiguientes", o sea altera el estado del sistema provocando una reacción en cadena que afecta en mayor o menor medida a todos los elementos bióticos y abióticos de la comunidad. Los nuevos enfoques de planificación tienen como meta el "controlar y dirigir el cambio sistemático" para superar los problemas que se detectan en la relación del hombre con su entorno. (McLoughlin, 1968).

Por otra parte, al aumentar la información los sistemas evolucionan, al intentar incidir sobre él, la evolución resultante dependerá de la inercia del proceso anterior y la acción impuesta. La rápida evolución de muchos de los centros, generalmente por su condición externa, hace que identificar su dirección no sea siempre fácil, lo que implica que actuar en los problemas urbanos sea una tarea a desarrollar con gran cuidado ya que la improvisación tiene en estos casos graves consecuencias.

El estudio ecológico de las ciudades constituye un enfoque holístico y sistémico que utiliza variables de materia, energía e información para estudiar los procesos de dinámica espacial que en mayor o menor medida afectan todas las grandes concentraciones urbanas: ocupación, expansión, centralización, descentralización, concentración, desconcentración, invasión-sucesión (Manuel Castells) incluyendo percepciones de valores, recursos, modelos comportamentales y sentimientos generados en

en la interacción social (seguridad, armonía, pertenencia, motivación), todo lo cual permitiría incluir al niño, como usuario, actor, espectador y receptor de los estímulos de la ciudad, puesto que el ser humano que consideramos, no es el hombre tipo de las corrientes racionalistas sino los hombres, mujeres y niños con su variada y compleja problemática, en forma individual y en las diversas e interrelacionadas agrupaciones que constituyen la sociedad.

2.3.3. Los Niños en las Grandes Ciudades

Como se expresó anteriormente, la preocupación por los niños en las ciudades, no es un tema nuevo sino que nace con la acelerada concentración de la población fruto de la industrialización. Es muy común considerar la ciudad como un sinónimo de incontables peligros para los niños, sin embargo la ciudad puede proveerle un amplio espectro de información, que puede aumentar sus oportunidades, en un medio físico y social no necesariamente perturbador de su salud y bienestar. El error habitual parte de considerar la ciudad como una realidad única y no como un sistema de situaciones diferentes y donde los problemas emanados de la pobreza o la diferenciación de razas son más limitantes que el tamaño del asentamiento humano.

La situación de la infancia se ve afectada por factores como el cambio social, la escala y organización que se dan en los asentamientos y por la particular transición que el niño hace de la dependencia a la relativa autonomía. (Michelson, Levine, 1979).

2.3.4. La Percepción del Espacio Urbano

La calle urbana es para el niño una fuente inagotable de estímulos, que le preparan para la vida adulta. La calle de su casa, la de su escuela, el camino que recorre a la escuela son percepciones que inciden en el desarrollo de su personalidad. La experiencia de los niños en el medio urbano es función de su estado de desarrollo y del entorno con el que están en contacto. La construcción del espacio en el niño según Piaget, constituye un proceso de funcionamiento de la inteligencia, producto de la interacción entre el organismo y el medio, en la que no se

podría separar la organización del Universo y su propia actividad. En un primer momento el espacio aparece ligado a sus experiencias sensorio-motrices, y desarrolla la noción de tantos espacios como actividades. La transformación del espacio experimentado a su representación, es la etapa final de la noción espacial. Investigaciones sobre la percepción que el niño tiene de la ciudad han mostrado que en barrios dispersos el niño interpreta los espacios verdes como grandes vacíos muertos. Recién en la adolescencia la representación del espacio urbano cambia y empiezan a contar más las calles en detrimento de los volúmenes edificados. Las corrientes racionalistas que han incorporado grandes espacios abiertos en las tierras urbanas no pueden constituir soluciones estimulantes para la infancia.

El camino de la escuela constituye para el niño como se dijo, un elemento de instrucción que diferirá si el mismo se hace en compañía de adultos o de otros niños, o en vehículos donde la escena arquitectónica cambia rápidamente. Cuando el niño va caminando puede ver detalles, detenerse y observar, percibir olores mientras que desde el ómnibus escolar, junto con un grupo de otros niños aprecia grandes formas distintas desde cambiantes perspectivas. La variabilidad o armonía de los espacios que recorre forjarán las imágenes y vivencias de la ciudad que le permitirán ser adultos sensibles y receptivos del medio en que viven. Las formas y los significados asignados van construyendo la "imagen de la ciudad", reconocible y legible, siempre y cuando esta imagen no sea la de las zonas de construcción masiva, donde las casas, las distancias, los espacios urbanos y los equipamientos son todos iguales, por lo que la identidad es imposible; o que la ciudad no esté sufriendo procesos de remodelación, ya sea por políticas urbanas o como resultado de procesos especulativos, que en muchos lugares ha destruido en muy poco tiempo el patrimonio cultural construido durante años, (lo que implica desorganización de información y con ello desestabilización social) impidiendo de esta forma el recuerdo futuro de los niños, dificultando su orientación dentro de la ciudad o aumentando el nivel de "tensión" del hábitat y por lo tanto las restricciones al normal desarrollo del niño.

Esto se manifiesta como segregación y marginación al ser desplazadas las poblaciones de sus sitios ocupados por nuevas construcciones generalmente destinados a:

actividades terciarias. Los niños de estas familias desplazadas permanecen más horas separados de sus padres al tener éstos que trasladarse a mayor distancia de sus lugares de trabajo. Sufren desarraigo y pérdida de información útil que puede llevarlos a conductas desviadas.

2.4. El Hábitat y la Calidad de Vida del Niño

Las condiciones del hábitat constituyen uno de los elementos de la calidad de vida del niño, junto con la alimentación y la educación. En el universo americano las situaciones carenciadas están constituidas por la situación de las minorías étnicas de los países industrializados y las poblaciones económicamente sumergidas del mundo latinoamericano y del Caribe.

Las primeras preocupaciones por la situación del hábitat desembocaron en planes de construcción de viviendas de bajos recursos que incluían la erradicación de barrios marginales, lo que en muchos casos, contribuyó al desarrollo de actividades especulativas que destruyeron las comunidades locales al trasladarlas a las periferias urbanas, con el consiguiente aumento de la tensión social y consecuente desamparo de los niños afectados.

En la Conferencia sobre Asentamientos Humanos realizada en Vancouver en 1976, se afirma la necesidad de cambiar las políticas sobre los asentamientos humanos carenciados, cambiando la palabra erradicación por la de complementación de las estructuras urbanas existentes, mediante dotación de servicios elementales. Por otra parte recomienda que "las políticas nacionales de asentamientos sean parte inseparable de la planificación del desarrollo económico y social".

La calidad de vida del niño en las ciudades se ve afectada por procesos de polución del aire que respira, los que son más significativos que en el adulto, (menor cantidad, peso) el nivel de ruido que no sólo produce pérdida auditiva sino que aumenta el peligro de enfermedades mentales y rendimiento escolar, polución del agua, etc. Asimismo aparecen fenómenos de tensión ya referidos anteriormente por espacios no

diseñados considerando al niño, tensiones sociales por marginación, exceso de tránsito no debidamente separado por pérdida de información por destrucción del medio construido.

En las zonas socio-económicamente deficitarias las carencias en las viviendas: deficiencias en los techos, escasa aislación térmica, problemas sanitarios de calidad de agua y saneamiento que pueden facilitar la aparición de enfermedades infantiles, más aún, cuando estas situaciones generalmente van acompañadas de deficiencias nutritivas.

El estudio de los asentamientos humanos exige la consideración no sólo de la vivienda sino también entre otros aspectos los servicios elementales necesarios para la vida humana, siendo sus características y situación, defintorios de la posibilidad de desarrollar la compleja red de interacciones sociales y particularmente en el niño: el juego, la asistencia a la escuela, y demás factores de su proceso de socialización, en síntesis los estímulos necesarios para su desarrollo.

El lugar de juegos de los niños debería acompañar en su diseño las distintas etapas de su crecimiento. Normalmente la preocupación de los urbanistas se limita a los niños más pequeños, creando espacios con hamacas y toboganes, sin poder resolver lo que la variedad de exigencias de los mayores requiere, quienes con el aumento de la edad van necesitando mayores territorios. En las nuevas construcciones el niño se ve constreñido a espacios pequeños, cocinas o dormitorios, donde las posibilidades de juego son difíciles quedándole como único recurso de recreación el aparato de televisión y sus mensajes no siempre adecuados. Los espacios inmediatos a su vivienda, en el caso de construcciones en altura requieren el uso de ascensores o escaleras lo que provoca un escollo al acceso a espacios abiertos para los menores. La calle destinada al tránsito automotor resulta hostil al juego de los niños sobre todo de aquellos entre 3 y 6 años que son los más expuestos a accidentes callejeros, al no poder captar de donde vienen los ruidos, ni las distancias, ni los movimientos, siendo en ellos la idea de peligro muy poco clara.

Entre los factores que hacen a la calidad de vida de los asentamientos humanos se ha afirmado como un estímulo negativo el excesivo tamaño de las ciudades, sin embargo es posible afirmar que los problemas que de ello derivan son distintos para los sectores de población según su ubicación socio-económica, porque la simple consideración del desarrollo espacial no nos informa sobre problemas ambientales que afectan la vida del hombre. Merecen si especial atención los procesos especulativos que producen congestión urbana y marginación con fuertes demandas energéticas para el transporte, lo que redundo en un mayor costo social.

También se ha hablado de los problemas que acarrea la superpoblación, aunque realmente, se trata mayoritariamente de un problema de desocupación que afecta fundamentalmente al sector juvenil de las grandes ciudades sometidas a procesos migratorios, donde por otra parte la desadaptación de la familia migrante provoca la aparición de conductas desviadas por desajustes culturales y económicos.

La aparición de barrios "espontáneos", autoconstruidos en las grandes ciudades latinoamericanas y del Caribe constituye una consecuencia natural de los procesos migratorios cuya característica destacable está constituida por la ilegalidad de ocupación de las tierras generalmente fiscales y en zonas de menos calidad ambiental. Como se trata de barrios no planeados generalmente no tienen acceso a centros de atención sanitaria y educativos. Si bien estos barrios tienen como positivo el importante esfuerzo de construcción con medios modestos de un ambiente que constituye el principal medio de extensión de la ciudad latinoamericana de hoy, preocupa fundamentalmente que el esfuerzo de construcción se esté haciendo por parte de familias con numerosos hijos, los que en el proceso de la construcción y hasta que no son complementadas con servicios elementales sufren las consecuencias sociales del mecanismo adoptado. Por otra parte, la ilegalidad de la situación hace que no se invierta en la revalorización del habitat. Las restricciones ambientales producidos por la falta de servicios de agua y saneamiento así como la no recolección de residuos constituyen elementos de riesgo de vida para los niños.

La resolución de la problemática de estos grandes sectores carenciados del habitat surge como impostergable lo que significará un cambio de óptica de las políticas habitacionales y urbanas. No será posible en estos barrios exigir normas municipales con modelos inaccesibles. No podrá plantearse la erradicación de los mismos sino la complementación de sus principales problemas, de infraestructura de servicios y redes. Se requerirá una participación activa de la comunidad para que actúe con las organizaciones oficiales, las que se deberán a su vez coordinar con los distintos niveles de decisión oficial. Acciones de este tipo tenderán a reforzar las comunidades locales las que tienen gran importancia en la problemática de la infancia, ya que gran parte de su vida transcurre en este ámbito, fundamentalmente durante los primeros años de su vida donde como afirma Bloon en los primeros años tiene lugar el 50% del desarrollo intelectual del niño.

La comunidad local contribuye por otra parte a amortiguar los efectos negativos provocados por las crisis del sistema y de la familia aportándole la sensación de estabilidad indispensable para el adecuado desarrollo de aptitudes y potencialidades. Asimismo es importante pues, constituye la menor unidad apta para desarrollar programas multisectoriales con economía de recursos y que surjan de necesidades sentidas por las poblaciones. Afirma Urie Bronfenbrenner que los programas de atención a la infancia en la primera etapa de la vida de los niños deben incluir no sólo a sus padres y núcleo familiar sino al conjunto de familias que viven próximas y que denominamos con el nombre de comunidad local.

En consideración a estos elementos la comunidad local adquiere gran importancia en la estructuración de programas destinados a la infancia, a pesar de que como resultado de procesos migratorios, el crecimiento de las ciudades y el estilo de asentamiento resultante estas comunidades han ido perdiendo paulativamente la importancia que en otra época tenían. Se han ido reduciendo en el mejor de los casos a los vecindarios inmediatos, mientras que en el centro de la ciudad o zonas densamente pobladas y construídas por bloques en altura, prácticamente no existen las actuales comunidades formadas por vecindarios inmediatos y no constituyen elementos mínimos adecuados para desarrollar programas globales. En los últimos tiempos, los grupos

de fuerte interacción social no se constituyen por la proximidad de las viviendas sino a través de los centros educativos y culturales, centros de servicios, clubes, lugares de trabajo, etc., los que se transforman en las modernas comunidades sin que necesariamente tengan una expresión espacial, ni cumplan la totalidad de roles de la misma, asistiendo toda una gama de comunidades locales en América y que varían entre el club más o menos exclusivo y la tribu.

En barrios marginados y asentamientos espontáneos es posible encontrar comunidades locales que tanto para el conflicto como para emprender acciones comunes funcionan como tales. Estas comunidades van desapareciendo en barrios donde las condiciones de vida y conformaciones urbanas no lo permiten. Las corrientes de pensamiento, en especial del urbanismo, se han preocupado por la importancia de las comunidades urbanas y han tratado de rescatar la vida comunitaria a través de diseños urbanos que los posibiliten. Se conocen diversos antecedentes de experiencias de programas infantiles que consideran elemental la comunidad si bien son escasas las experiencias que analicen las actividades interconectadas y que desarrollen y resuelvan las necesidades sentidas por la población, con criterios globales y con soluciones que surjan de la propia comunidad, condición para que las mismas sean realistas y permanentes.

La situación de la calidad de vida del niño en los hábitat urbano y rural evidencia graves carencias en América, que surgen de una situación socioeconómica deficitaria para grandes sectores de la población que se ve agudizado en América Latina por la desbalanceada distribución de la población en el territorio, fruto en parte de la instalación de un estilo de crecimiento económico que aparecería como un obstáculo al desarrollo de estos países y a defectos de gestión en los países desarrollados. Medidas tendientes a revertir los procesos de urbanización parecerían las más adecuadas para atenuar el desequilibrio actual. En este sentido sería necesario implementar políticas que mejoren la situación del campo, apoyen las ciudades pequeñas y medianas y en general cualquier política que implique un mejoramiento de las condiciones de trabajo y de vida de estas zonas.

Una propuesta como la del modelo latinoamericano, de desarrollar viviendas rurales en torno a poblados urbanos, permitiría un mayor equilibrio de la distribución de la población en el territorio y una más adecuada solución en lo que tiene que ver con la interacción sociedad-naturaleza redundando en una mejor calidad de vida de la población en general y del niño en particular.

CAPITULO III - EL SUBSISTEMA SANITARIO

III. 1. Ecología y Salud en el niño

Si como lo afirmáramos, en un ecosistema están interactuando tres canales de información, uno genético que se manifiesta en individuos reproducibles, uno ecológico y uno cultural. La salud individual y social es la resultante del juego de las interacciones entre esos canales de información que el sistema posee y las limitaciones que impone el hábitat. Como además los tres canales de información citados, están en evolución o cambio, así también el hábitat, las situaciones que consideramos saludables tienen sólo validez actual y local. Por ejemplo, condiciones genéticas que pueden ser muy favorables en un determinado medio pueden no serlo en otro. De la misma forma pautas o conductas culturales sólo pueden ser eficaces en el lugar y momento que las observamos, en otros puede que sean totalmente inadecuadas.

El mismo concepto de salud, por estas razones, considerado desde un enfoque ecosistémico, no coincide con las definiciones corrientes. Sardé, H. E. nos afirma que: "La monocausalidad está siendo sustituida por la multicausalidad y multifactorialidad de los condicionantes de la salud y sus variaciones; la idea de una capacidad biológica de salud idéntica para todos los seres humanos, cambia por la de una capacidad genética potencial favorable en parte y desfavorable a veces, para generar salud, capacidad que es activada u oprimida por los factores ecológicos y sociales; siendo evolutivos los tres sistemas, se hallan en situación diferente en sociedades concretas por su asimétrica velocidad de evolución. Con ello la situación de salud de una persona y de una sociedad hoy representaría sólo un momento histórico del nivel dinámico que ha alcanzado el equilibrio entre los sistemas en cada lugar concreto." (1)

Por lo tanto, si lo que nos preocupa es mantener el estado de salud de una sociedad y por ende de sus individuos, nuestra atención debe estar dirigida a atender el juego de interacciones que se establecen entre los componentes del ecosistema. Interacciones que al mismo tiempo que permiten el desarrollo de un estado de equilibrio dinámico, generan tensiones que no deben ir más allá de lo necesario para impulsar el crecimiento, el desarrollo y la evolución del sistema sin traspasar la capacidad de restitución o cura que el mismo posee.

La enfermedad sería la consecuencia de no poseer la información adecuada o que las relaciones entre los componentes del ecosistema generan tensiones que van más allá de la capacidad que el individuo posee. Tensiones originadas por situaciones que el individuo no es capaz de asimilar o enfrentar. Esto es lo que, desde que Selye inventara el nombre, conocemos como stress.

Las situaciones de stress en el niño no dejan de ser menos importantes que en el adulto. Muchas de las patologías que se manifiestan en el adulto, tiene una historia que comienza con los desajustes tensionales sufridos por el individuo en sus primeros años. No abundan los estudios que encaren este problema. Es muy frecuente el estudio de la nutrición del niño y su repercusión en el desarrollo físico y mental. Sin embargo sería importante analizar, por ejemplo cuanto de la patología cardiovascular, deviene o tiene su origen en el stress a que ha estado sometido el hombre en su etapa de niñez. En este sentido es muy ilustrativo el estudio que Joseph Eyer y Peter Sterling hicieron para los Estados Unidos. (.). A pesar de todo, la medicina hasta ahora, ha puesto su acento fundamental en la "cura", en la restitución de la función, pero poca atención le ha prestado a las verdaderas causas de la enfermedad. No abundan los enfoques holísticos, ecosistémicos, sobre la etiología de las enfermedades, y aún en los casos que existen la acción médica no se encamina a resolver las verdaderas causas, sino a curar transitoriamente la manifestación individual de las mismas.

Los conceptos que hasta aquí hemos desarrollado son comunes a todos los grupos étnicos y especialmente significativos, cuando intentamos encarar la salud del niño. La temática se complica además por el hecho, ya señalado, de que el niño en su relación con el medio es dependiente del entorno humano que le asiste. Los cuadros mórbidos que más le afectan y las tensiones a que está sometido, fundamentalmente en los primeros años de vida, no sólo provienen del medio y actúan sobre él en forma directa (frío, calor, parásitos, etc.) sino que otros son generados o mediados por la intervención del grupo humano al que está integrado.

Por lo tanto, no podemos mantener o mejorar el estado sanitario de la población infantil actuando solamente sobre el subsistema médico de que dispone la sociedad. Quizá podríamos reducir la intervención del sistema médico asistencial, si atenderamos las reales causas que están actuando sobre la población infantil para que éstas

ta enferme. Con referencia a lo expresado, la UNICEF en su trabajo: "Situación de la Infancia en América Latina y el Caribe" dice: "La acción de la salud guarda una relación directa con el desarrollo socioeconómico". En efecto, la influencia de la salud sobre los otros componentes del desarrollo ha quedado demostrada, y ya en la década del 60 se llegó a un consenso sobre su significado en la economía. La salud es, además, un producto intersectorial que depende del desarrollo global". "La elevación del nivel de vida de la población es el objetivo último de todo plan de desarrollo. Por eso, la protección, promoción y recuperación de la salud constituyen un punto fundamental de toda estrategia de desarrollo. Un estado de salud satisfactorio permite alcanzar niveles de rendimiento y productividad laboral superiores a los que es posible obtener con una fuerza de trabajo afectada por la alta incidencia de enfermedades que conducen al envejecimiento y muerte prematura".

Si bien aceptamos lo expresado por el informe, lo que se deduce, además de los indicadores manejados, agregamos otra interpretación. Es correcto que la protección, promoción y recuperación de la salud permiten un rendimiento económico y productividad mayor, pero afirmamos que si se actuara sobre los factores ecosistémicos (biológicos, físicos, sociales, económicos, políticos) que son los verdaderos condicionantes del estado de salud de una comunidad se podría dedicar menos atención a la asistencia de la salud. Por ejemplo, si todos nuestros niños tuviesen alimentación adecuada, condiciones de vida higiénica, habitación confortable, etc., seguramente no se necesitarían tantos Centros de hidratación para niños afectados de enfermedad diarreica aguada del lactante.

Es notorio que unos de los indicadores más usados, como índice del nivel de desarrollo, es la mortalidad infantil. Así lo demuestran los gráficos siguientes en los que se comparan las defunciones de niños nacidos vivos en los primeros cuatro años de vida en las tres Américas entre los años 1960-1975.

DEFUNCIONES DE NIÑOS MENORES DE 1 AÑO POR 1.000 NACIDOS VIVOS EN TRES REGIONES DE LAS AMERICAS, 1960-1975

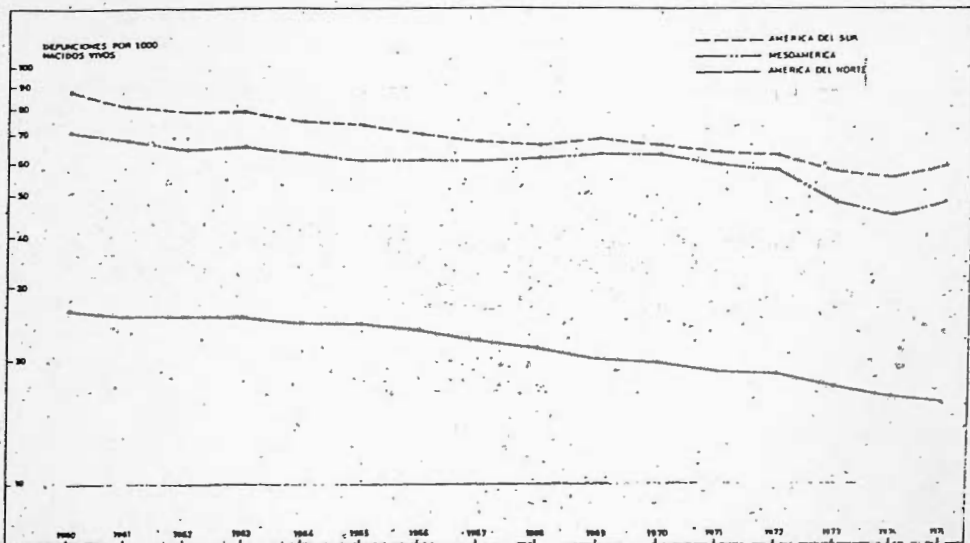
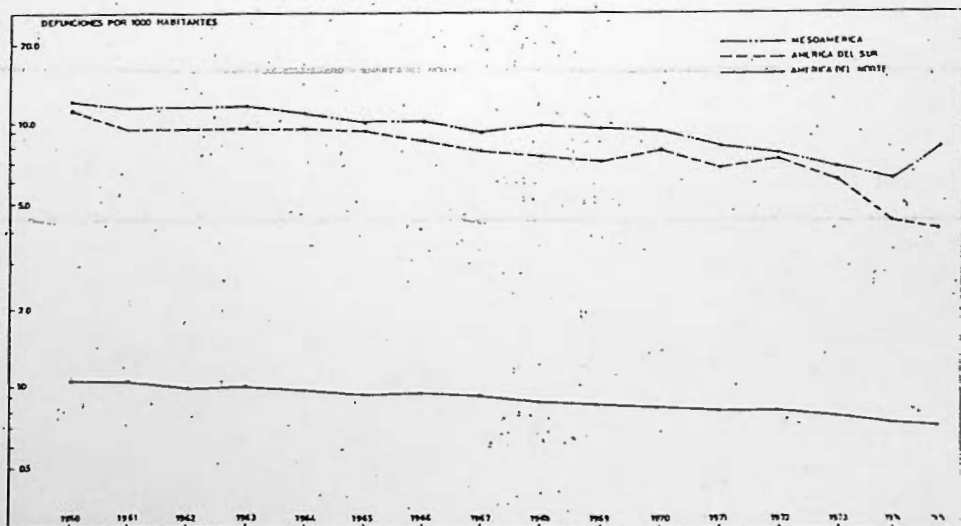


GRAFICO J
DEFUNCIONES DE NIÑOS DE 1-4 AÑOS DE EDAD POR 1.000 HABITANTES EN TRES REGIONES DE LAS AMERICAS, 1960-1975



Vistos todos estos hechos podemos intentar una interpretación de los mismos. Si queremos mejorar el estado sanitario de los niños, y no sólo disminuir tasas de mortalidad, la acción debe ir dirigida no sólo al sistema médico asistencial, sino a resolver los problemas económicos y sociopolíticos. Es imprescindible mejorar el nivel económico de la familia de manera que ésta pueda asistir en forma adecuada al niño con alimentación, vestido, higiene y estimulación.

Puede que sea necesario complementar la información de la madre y del núcleo familiar con los conocimientos necesarios para mejorar la atención del niño. Y en este sentido debe quedar claro que la intervención, sea sólo para corregir hábitos no adecuados o mejorar el nivel de conocimientos, sin destruir o comprometer hábitos, usos o costumbres que han demostrado ser eficaces y que no asisten razones para ser abandonadas aunque sean diferentes, y porque no, deseablemente diferentes, que las que se usen o practiquen en otros lugares.

Esto se observa, por ejemplo, en los hábitos alimenticios de la población los que frecuentemente se ven alterados por los intereses económicos de empresas productoras de alimentos.

La lactancia está sometida a grandes variaciones en el área, según estudios de Mardones. Las diferencias que se observan puede que se deban a un destete precoz sustituyendo la leche materna con preparados comerciales que no siempre aportan al niño una nutrición adecuada.

PROBABILIDAD DE MORIR ENTRE EL NACIMIENTO Y LOS DOS AÑOS DE EDAD EN PAISES DE LA AMERICA LATINA EN EL PERIODO 1965 A 1972

País y año	Probabilidad de morir (por mil)
Bolivia, 1971-1972	202
Perú, 1967-1968	169
Nicaragua, 1966-1967	149
El Salvador, 1966-1967	145
Guatemala, 1968-1969	144
Honduras, 1969-1970	138
Ecuador, 1969-1970	127
Chile, 1965-1966	91
Colombia, 1968-1969	88
Costa Rica, 1968-1969	82
Paraguay, 1967-1968	75
Argentina, 1965-1966	66
Cuba, 1970	48
Estados Unidos, 1970	21
Suecia, 1965	16

DURACION DE LA LACTANCIA MATERNA EN ALGUNOS PAISES DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE. MUESTRAS DURANTE EL PERIODO 1963-76

Nº	Año	Característica de la muestra	% al comienzo	MeSES
Chile, Santiago	1975-1976	225 U	91	3.2
Chile	1969-1970	1900 R	68	6.0
Colombia, Medellín	1968	2000	79	5.5
Guatemala	1963	Ladino U		13.0
Guatemala	1963	Ladino R		15.0
Guatemala	1963	Indio R		30.0
Jamaica	1970	300 U	95	6.0
Martinica	1970	900 R		10.3
San Vicente	1971	300		9.6
Venezuela y Colombia	1968-1969	1100 U	82	7.6
Guatemala, Catarinacos	1971	75 R		24.0
(Medias de la muestra).				

FUENTE: Boletín del GAP, Volumen V, Número 3, septiembre 1975, p. 7.

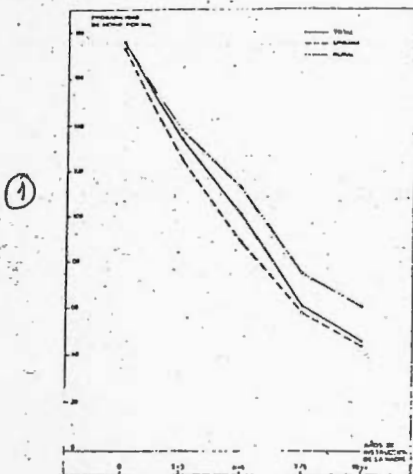
U = Urbana

R = Rural

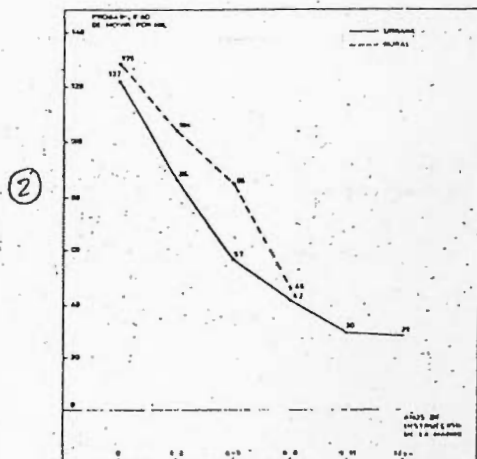
Estudio complementario sobre uso de dispositivos intrauterinos.

Otro factor que incide es el nivel de instrucción de la madre, cosa que se demuestra por lo menos en dos países del área.

PROBABILIDAD DE MORIR ENTRE EL NACIMIENTO Y LOS DOS AÑOS DE EDAD POR ZONAS URBANA Y RURAL Y NIVEL DE INSTRUCCION DE LA MADRE. ECUADOR 1969-1970



PROBABILIDAD DE MORIR ENTRE EL NACIMIENTO Y LOS DOS AÑOS DE EDAD, POR NIVEL DE INSTRUCCION DE LA MADRE EN LA POBLACION URBANA Y RURAL. COLOMBIA 1968-1969



y si a ello agregamos el cuadro de cuales son las causas más frecuentes de muerte en niños menores de cinco años, en el área latinoamericana y el Caribe, observamos que las mismas son causas que están íntimamente vinculadas a la situación económica social, ya que las de mayor incidencia son las infecciones, parasitarias y las respiratorias.

Por lo tanto las políticas que se instrumenten destinadas a mejorar el estado de salud de los niños, o mejor, destinadas a asegurar el desarrollo y la integración de toda la población infantil, al mismo tiempo que asegurar su futura participación activa en el desarrollo de nuestras colectividades, deberán apuntar a los problemas siguientes:

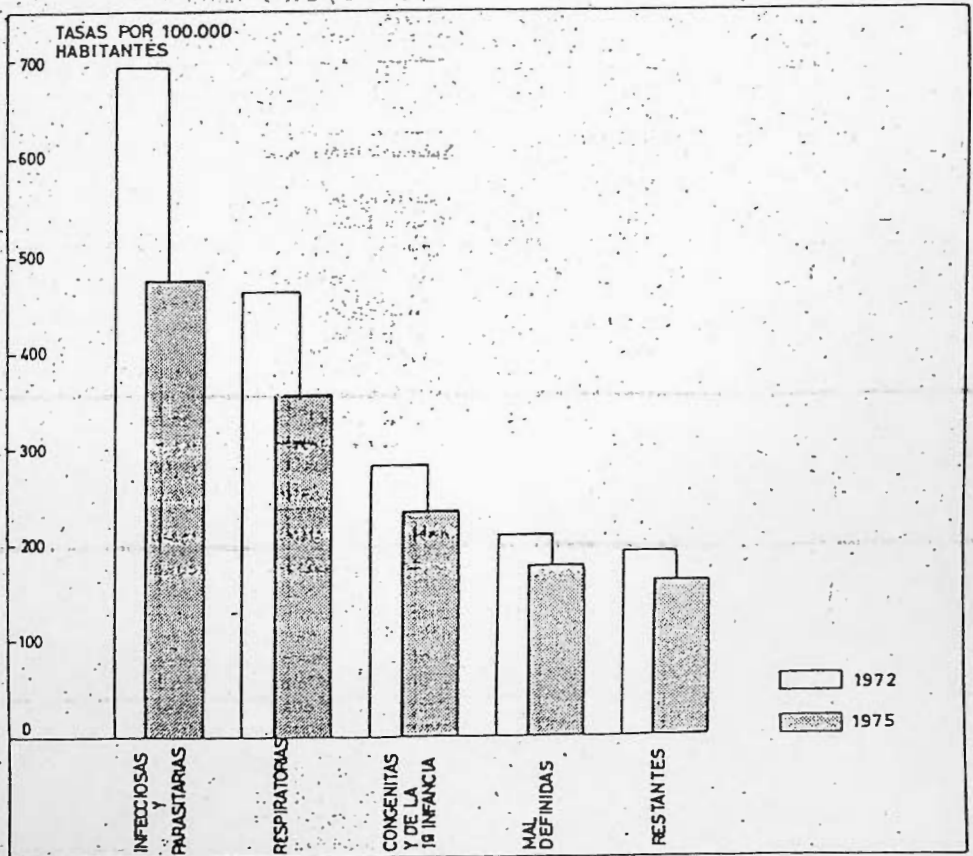
-Asegurar condiciones económicas que permitan a todas las familias, la correcta atención del embarazo, lactancia, y primeros años de vida del niño, hasta que este se pueda integrar libremente a la comunidad.

-Una educación que no perturbe, sino que refuerce los hábitos locales, que han demostrado ser eficaces en la atención al desarrollo del niño. Una educación que acompañe el proceso de desarrollo de la comunidad local.

-Cuidar de los medios de comunicación, en la tarea que cumplen introduciendo mensajes alienantes que perturban las costumbres locales.

-Reformar las comunidades locales en recursos y organización, de modo de constituirles en el soporte ambiental fundamental, en el que se apoye la familia de manera de asegurar el desarrollo de toda la niñez.

DEFUNCIONES DE NIÑOS MENORES DE 5 AÑOS DE EDAD POR 100.000 HABITANTES, SEGUN GRUPOS DE CAUSAS EN AMERICA LATINA, 1972 y 1975



EL SUBSISTEMA EDUCATIVO

El subsistema educativo cumple una función básicamente integrativa cumpliendo en parte, en el proceso socializador, el rol de manutención y reproducción de los patrones culturales normativizados de la acción. Fija el individuo a la configuración de status rol legitimado e internaliza las pautas de manejo del medio ambiente biofísico natural o construido y del medio ambiente constituido por los otros. Es, asimismo, en un aspecto más general, el ámbito donde el individuo aprende las formas legitimadas de conocimiento y manejo del mundo, donde éste se objetiva y pasa a ser, en la versión occidental de la cultura, lo "enfrentado a", o, si se prefiere la primera versión griega de la palabra "objeto", lo "arrojado delante". En otras palabras, se aprende al mundo como extraño y dominable y de allí que las técnicas de manejo por parte del animal dominante por excelencia, impliquen un quantum de agresividad permanente. El deterioro de lo "naturalmente dado", y el "beneficioso" dato de la cultura (la bondad de lo "construido"), artificialmente contrapuestos, son los indicadores de que la valoración antedicha se efectiviza en la praxis humana.

A efectos de estudiar la problemática educativa, desde una perspectiva ecológica, es imprescindible ubicar al hombre en el ecosistema y señalar algunos de los parámetros que tienen interés desde el punto de vista educativo. En ese sentido, entre todos los aspectos destacables, uno de ellos ha sido muy bien definido por Jurguens Jacobs cuando afirma: "Si ha de comprenderse enteramente el papel del hombre en los ecosistemas, éste y su subsistema social han de ser tratados como un componente natural, aunque muy especializado, de los ecosistemas, y no como una fuerza externa y artificial". ().

Tenemos que incorporar, todas las acciones humanas al conjunto de interacciones que se verifican en un medio dado. No podemos disociar la realidad entre un conjunto de fenómenos naturales y otro conjunto de fenómenos humanos. Actitud ésta que no surge espontáneamente, sino que, emerge como fruto de ciertas culturas que reproducen en esa relación de dominación Hombre-Naturaleza, las relaciones de dominación que ejercen ciertos grupos hegemónicos sobre otros. Fenómeno que se observa tanto a nivel local, como a nivel nacional y transnacional. Al respecto, L. Chiappo, afirma: "La asimetría

humana de dominador y dominado en las relaciones de conquista es la misma asimetría Hombre-Naturaleza, en la que el hombre aparece como conquistador de la naturaleza".
(.)

Otro de los aspectos, que nos interesa destacar es la evolución del ecosistema. Desde éste no es un sistema estático y su estabilidad depende del grado de complejidad. Dicho de otro modo, la estabilidad y perduración de un ecosistema están en relación directa a la información que posean. Según R. Margalef en la naturaleza existirían tres canales de información. Uno el genético está presente en estructuras individuales replicables. Otro sería un canal ecológico que se basa en las interacciones entre las diferentes especies coexistentes, y un tercer canal que podría llamarse "etológico" o "cultural" que transmite todo lo que se ha aprendido por actividad individual o experiencia. Seguramente éstos tres canales operaron desde los primigenios ecosistemas pero al aparecer el hombre en el escenario evolutivo, el tercero ha ido creciendo cuantitativamente en forma acelerada. A tal efecto podemos asegurar que la información cultural es la que está operando con mayor eficacia en la evolución humana.

Para la persistencia del fenómeno evolutivo, para la conservación de la vida es necesario el incremento de información que permita el desarrollo de los ecosistemas, genera la diversidad sobre la que podrán actuar eficazmente los mecanismos de selección y adaptación. Diversidad sobre la cual se asienta en última instancia la estabilidad. En la especie humana los mecanismos evolutivos han generado una gran diversidad intraespecífica. Es posible encontrar más diferencias de comportamientos entre comunidades humanas entre sí que las que hallamos entre poblaciones de diferentes especies.

De esta forma la ecología nos señala, en una primera aproximación, con referencia a los objetivos de la educación del niño, la necesidad de tener en cuenta éstos dos aspectos: en primer lugar, el hombre integrado a la naturaleza, lo que significa abandonar las posturas del hombre amo y señor omnipotente y, en segundo lugar, una educación que respete la diversidad cultural.

Asumir este criterio, nos obliga a un replanteo de los objetivos del sistema educativo actual, desarrollado en una sociedad competitiva y consumista, que estimula la competencia y las conductas acriticas. La tendencia, del niño es a jugar y no a competir, el especializarse para "triunfar", obteniendo buenas calificaciones lo transforma un buen centro emisor de información anulando su capacidad creativa y no fomentando la solidaridad. Estos objetivos desarrollarán los estímulos educativos que permitirán al niño obtener toda la información necesaria para integrarse en forma adecuada en el sistema y enriquecerlo a través de su capacidad creadora. Este niño, una vez formado, podrá contribuir al desarrollo de su comunidad, al desarrollo de la identidad cultural local y será capaz de comprender la diversidad del mundo en el que está inmerso.

A través de la educación, entre otros factores, el niño que, como ya se ha afirmado en el presente informe, nace dependiente, logra su independencia del entorno y juega el rol propiamente humano. Quienes primero asumen esa tarea son: la madre, la familia y la comunidad local. Nos atreveríamos a afirmar que en las comunidades primitivas libres, no sometidas a situaciones de dependencia o dominación, esa tarea se cumplía a satisfacción logrando cabalmente los objetivos de integrar el joven a la vida activa de la comunidad y hacerlo protagonista efectivo de su desarrollo y evolución. "En las sociedades primitivas la educación era múltiple y continua. Vida familiar y vida de clan, trabajos o juegos, ritos, ceremonias, todo constituía, en el curso de los días, una ocasión para instruirse; desde los cuidados maternos a las lecciones del padre cazador, desde la observación de las estaciones del año a la de los animales domésticos, desde los relatos de los añciános a los sortilegios del chaman..." dice el informe-Aprender a Ser de la UNESCO- al referirse a la educación en la sociedad primitiva y agrega: "Estas modalidades informales no institucionales, del aprendizaje han prevalecido hasta nuestros días..."

En la actualidad condiciones de la organización social, económica y política determinan que la familia y la comunidad local no cumplan esa tarea educativa en forma adecuada. Existen algunos elementos que podemos señalar sin pretender ser exhaustivos. En orden de prioridades, primero están los que afectan directamente a la familia. Cuando ambos padres trabajan fuera del hogar el niño no pueda tener atención directa con la suficiente dedicación en tiempo. Esta situación según el nivel socio-económico y cultural

de la familia puede determinar que el niño sufra directamente abandono o tenga que permanecer la mayor parte del día atendido por extraños. Las migraciones, anteriormente mencionadas, llevan a que la familia tenga que insertarse en ámbitos culturales diferentes a aquellos de origen. El niño se ve obligado a vivir el conflicto entre las pautas que recibe de sus padres y el nuevo entorno cultural al que necesita integrarse. El analfabetismo y la pauperización extrema que existen en grandes zonas de América hace que los niños se encuentren en un medio familiar incapaz de estimularlo adecuadamente. Asimismo, la comunidad local está con frecuencia desorganizada. Es incapaz de participar organizando o apoyando instituciones, que le prestan a la población infantil la asistencia adecuada.

La Escuela

La complejidad creciente de la estructura social, y el aumento del conocimiento científico y técnico, desarrolla una institución; la "escuela" que cumple con la función de suministrar al niño la información que por sí sola la familia y la comunidad son incapaces de proporcionar. La escuela como institución es posible que nazca en las comunidades y desde las comunidades.

Contrariamente, podemos afirmar que hoy, en la mayoría de los casos, no nace en la comunidad sino que va hacia ella, la invade, lleva un mensaje cultural generalmente extraño desconociendo las realidades del medio que está colonizando. Responde a un sistema que en general es de carácter nacional y funciona de acuerdo con políticas que no tienen en cuenta los objetivos educativos que hemos señalado.

De hecho se ha constituido en un sistema en crisis. No pretendemos reducir la crisis educativa a los factores que hemos señalado. Pero debemos reconocer que ningún país en el área, tiene una política educativa que instrumente los medios de mantener la coexistencia de diferentes culturas y se les otorgue a cada una de ellas, facilidades de desarrollo autónoma. Como afirma F. Guerra García: "Hoy en día ya no es posible concebir el problema de la "cultura nacional" como un proceso de integración debería suponer la aspiración a constituir estados nacionales multiétnicos, pluriculturales, descentralizados y autogestionarios".

La escuela al introducir modelos culturales ajenos a las comunidades locales, genera tensiones que juegan como destructoras de la estructura social a la que pretendidamente sirven. En este caso, tiene el significado de una verdadera catástrofe de dimensión ecológica.

Al sólo título de ejemplo podríamos señalar la casi totalidad de las políticas educativas indigenistas. En el informe de UNESCO: El derecho del niño a la educación, Víctor Bravo expresa: "Es evidente que introducimos en la comunidad indígena una forma de educación -la escuela- concebida y organizada para engendrar ciudadanos con derechos, deberes y lealtades apropiados para funcionar en una sociedad moderna, la innovación cultural no podrá cumplir sus finalidades, en tanto no se otorgue a los educandos el status que implica esa educación. Implementar un sistema de educación formal para que los indígenas permanezcan indígenas, sujetos a la explotación de los no indígenas, es levantar expectativas, ansiedades y esperanzas que no se está dispuesto a satisfacer. Ello representa graves peligros para la estabilidad social, y una patente negación de los derechos humanos". ().

Lo mismo vemos en los países con pauperizadas comunidades agrícolas, la escuela es disfuncionante y se transforma en un factor de alienación que contribuye a la creación de un clima determinante de la migración de los jóvenes a los centros urbanos, como fuera analizado anteriormente.

A estas afirmaciones tenemos que agregar que, la escuela no alcanza en forma homogénea a todos los estratos sociales, en el área latinoamericana, por ejemplo, existe una clara diferencia de escolarización entre medio urbano y el rural. Por otra parte, existe un alto porcentaje de abandono, que tampoco afecta de la misma forma a todos los sectores sociales, razón por la cual, el instrumento que pudo ser dinamizador de la movilidad social, en los hechos no funciona como tal.

Podemos resumir en lo expresado por Vicente Lonzalez para América Latina la situación que atraviesan los sistemas educativos en general: "La educación se realiza de acuerdo con un modelo que está al servicio del estilo prevaleciente de desarrollo en el mundo. Está centrada, por lo tanto, en una ética antropocéntrica que no se ajusta

con las realidades que nos enseña la ciencia contemporánea. Persiguiendo preparar grupos humanos eficientes para el proceso de crecimiento económico, el estilo educacional invade culturalmente y manipula al hombre. Esta invasión importa porque con frecuencia poco se ajusta a la realidad natural local y en general considera i) j acitamente deseable y estimula elementos del comportamiento social como el des pilfarro de recursos naturales, el trato abusivo de la naturaleza y una injusticia económica. los que en conjunto son la causa fundamental de la crisis ambiental". ()

De persistir la humanidad en ese camino sin duda llegaremos a un punto de no retorno. Si bien, no podemos considerar la educación aislada del contexto, creemos que la situación puede comenzar a revertirse. Desafortunadamente nuestras sociedades son poco ágiles en aplicar políticas educativas que contribuyan a mejorar las condiciones de vida de nuestros pueblos como lo demuestra una década de continuos re clamos y recomendaciones sobre medio ambiente.

Tasas ajustadas de escolaridad por áreas urbanas y rurales hacia 1970

País	Tasas de escolaridad (%) ^a	
	Urbanas	Rurales
Argentina	98	81
Bolivia	95	45
Brasil	86	55
Colombia	83	50
Costa Rica	99	76
Chile	92	72
Ecuador	95	34
El Salvador	90	30
Guatemala	79	28
Haití	76	12
Honduras	97	43
México	91	59
Nicaragua	81	41
Panamá	92	86
Paraguay	93	56
Perú	84	68
República Dominicana	72	63
Uruguay	96	70
Venezuela	82	55

^a Porcentaje de la población joven que recibe algún grado de educación primaria.

Fuente: Estimación basada en las estadísticas nacionales: UNESCO, *La educación en las áreas rurales; Informaciones estadísticas, ORUE/Est/7*, Santiago, octubre, 1976; OEA: *América en cifras, 1972, 1974*

Tasas diferenciales de crecimiento de la matrícula primaria urbana y rural en los años indicados

Países	Años	Tasas anuales de crecimiento (porcentaje)	
		Urbana	Rural
Argentina	1969-75	1,4	-0,8
Bolivia	1957-72	6,1	4,0
Brasil	1957-73	8,4	5,7
Chile	1961-75	6,7	0,1
Colombia	1957-74	6,6	5,2
Costa Rica	1960-75	3,6	5,1
Ecuador	1957-75	5,4	5,2
El Salvador	1957-74	5,8	8,3
Guatemala	1957-73	4,6	6,7
Haití	1957-73	3,2	3,3
Honduras	1957-74	4,8	8,2
México	1957-75	6,7	5,6
Nicaragua	1957-72	7,0	3,8
Panamá	1957-74	5,3	4,9
Paraguay	1963-74	1,2	5,0
Perú	1961-75	4,2	5,9
República Dominicana	1957-74	6,3	3,4
Uruguay	1957-73	1,0	1,3
Venezuela	1957-73	7,3	4,5

Fuente: UNESCO, *La educación en las áreas rurales. Informaciones estadísticas, OREU/Est/7*, Santiago, octubre, 1976.

Basta reflexionar sobre lo expresado en ocasión de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, realizada en Estocolmo (1972), y que en su declaración afirma entre otras, su principio 19 que dice: "Es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos y que preste la debida atención al sector de población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección, y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana. Es también esencial que los medios de comunicación de masas eviten contribuir al deterioro del medio humano y difundan, por el contrario, información de carácter educativo sobre la necesidad de protegerlo y mejorarlo, a fin de que el hombre pueda desarrollarse en todos los aspectos".

Así también, merece considerarse el informe final de la Conferencia de Tbilisi, del cual expresamos: "La educación ambiental no debe ser una materia más que se añade a los programas escolares, sino que debe incorporarse a los programas dedicados a todos los educandos, sea cual fuera su edad (...) Esta tarea necesita la aplicación de nuevos conceptos, de nuevos métodos y de nuevas técnicas en el marco de un esfuerzo global que haga hincapié en el papel social que desempeñan las instituciones educativas y la creación de nuevas relaciones entre todos los participantes en el proceso educativo". (...) "La educación ambiental forma parte integrante del proceso educativo. Debería girar en torno a problemas concretos y tener un carácter interdisciplinario. Debería tender a reforzar el sentido de los valores, contribuir al bienestar general y preocuparse de la supervivencia del género humano. Debería obtener lo esencial de su fuerza de la iniciativa de los alumnos y de su empeño en la acción, e inspirarse en preocupaciones tanto inmediatas como de futuro".

Existen pues algunos aspectos que tenemos que integrar al proceso educativo si efectivamente queremos que contribuya a un crecimiento de la humanidad sin deteriorar la calidad de vida de los seres humanos. En esas condiciones la enseñanza será de naturaleza heurística. El maestro tendrá que trabajar a partir de problemas reales y concretos y vivenciados por sus niños y su enseñanza reforzará y enriquecerá los valores culturales de la comunidad local al mismo tiempo que le dará al joven recursos intelectuales

que le permitirán manejarse adecuadamente en la comunicación intercultural. La educación que se brinda deberá mantener abiertos, en el educando, canales de información en lugar de bloquear precozmente la capacidad cognocitiva del niño. Deberá valorar la creatividad como recurso adaptativo y por lo tanto lo estimulará.

Hasta ahora hemos tratado de educación, sin hacer la clásica distinción entre educación formal y educación no formal. Lo hemos hecho de esta forma porque creemos que otro aporte de la ciencia ecológica a la educación debería ser rever en parte esos conceptos, que nos hacen ver la educación como dos procesos, en alguna medida, distintos e incluso, se ha sobrevalorado a la educación formal en detrimento de la no formal o refleja.

Tenemos que intentar encarar el proceso educativo integradamente y en ese sentido concebir la escuela, la familia, la comunidad así como todos los elementos que conforman el ámbito físico en el que el niño desarrolla todas sus actividades, aunados en objetivos pedagógicos que tienen que ser comunes.

4.2.4. Educación y comunicación para el niño y la familia. - Aspectos programáticos

Entre el considerable número de factores que influyen sobre la formación del niño, la educación formal y el papel de los medios de comunicación resultan hoy, como fue dicho, fundamentales para mejorar las posibilidades de formar al niño con una adecuada percepción de los problemas ambientales, sociales y económicos, así como políticos que deberán enfrentar al culminar el siglo. Para la superación de estos problemas se hace necesario plantearse no sólo qué mundo quedará para la futura generación, sino también que niños van a quedar para el mundo del futuro. En este apartado se expone lo requerido en varios aspectos fundamentales de la formación del niño de hoy, en particular en lo referido a la educación, la comunicación y el papel de la familia.

En la actualidad, la educación cumple un conjunto de objetivos simultáneos y concomitantes. Por un lado; la educación es considerada socialmente como el mecanismo de aprendizaje de técnicas específicas de trabajo que posibilitan el acceso a "buenas" oportunidades de empleo, en el sentido de permitir obtener una remuneración mayor que el promedio. Como es lógico, por otra parte, la educación transmite al mismo tiempo, los valores sociales e ideológicos, compatibles con las posiciones que presumiblemente ocupará el estudiante cuando acceda al mercado de trabajo. Este aspecto de la cuestión es fundamental para comprender el papel de la educación en la formación del alumno y al mismo tiempo, permite avizorar la relevancia que puede alcanzar en la formación de hombres con sentido crítico en campos como el socio-económico y el ambiental,

Si en la educación formal actual, por ejemplo, las explicaciones de los fenómenos sociales no van más allá de la racionalización de los resultados observados - aún destacando la presencia de algunos resultados incompatibles con esas racionalizaciones- la consecuencia es la reducida capacidad de juicios críticos y propios por parte de los estudiantes. Si lo que se desea es ajustar el estilo, la educación formal deberá ser alterada en aspectos sustanciales, relacionados con sus objetivos y medios.

Entre los aspectos a modificar se encuentra la consideración de los valores culturales autóctonos. Los mismos deberán ser defendidos como algo que forma parte del quehacer contemporáneo y no sólo como algo del pasado. En su carácter de elemento vinculado al quehacer contemporáneo, los valores culturales deberán ser considerados como un legado recibido que debe mejorarse, expresándose concretamente en actitudes y decisiones respecto del conjunto de las actividades sociales, económicas, etc. De esta manera las nuevas generaciones podrán comprender su papel como dinamizadores de elementos vitales para la sociedad, teniendo en cuenta para ello que la incorporación de cambios por el cambio mismo no es conveniente. En cada caso, las modificaciones que se deseen introducir deberán ser evaluadas en términos de su viabilidad y conveniencia a largo plazo, así como de la forma en que pueden incidir en el conjunto de la sociedad y de su cultura.

Dentro del campo de los valores y de la valoración, la propia educación debería ser reubicada, considerándola más una forma de mejoramiento individual para el mejoramiento social, que como forma de ascenso social y económico individual. Esto implica una responsabilidad de aquéllos que han tenido o tienen la posibilidad de cultivar más profundamente diversos aspectos de su personalidad o de aprender las técnicas más sofisticadas, frente a la sociedad, más que el aprovechamiento exclusivo de los frutos de esa formación.

Un aspecto de primera importancia para el estilo propuesto es la medición de la resultante del ecosistema en términos de la calidad de vida de la población. Esto implica una serie de efectos importantes sobre el sistema de educación formal. Por un lado, es necesario enseñar y analizar el concepto de calidad de vida en sus múltiples dimensiones, y como elemento de síntesis del funcionamiento global del ecosistema, por lo que dicho concepto sería parte importante de los programas de enseñanza formal y de otras formas y mecanismos de educación. Por otro lado, la propia expansión de la educación hacia sectores crecientes de la población - apuntando a la meta del 100% - constituye un elemento en favor de la calidad de vida y así debe considerarse aún en el campo de la educación formal. Como ya se dijo, el concepto de calidad de vida incorpora dimensiones cuantitativas y cualitativas, que en la síntesis se expresan como calidad de vida "mejor" o "peor", lo que implica

manejar conceptos y análisis cualitativos, además de los cuantitativos que predominan en el estilo vigente, en que existe un marcado fetichismo por la cuantificación, aún de las variables no medibles. Un buen ejemplo de esto es la consideración de la utilidad marginal o media, como base de la construcción teórica en economía, aunque se trate de una categoría no medible como base de una disciplina esencialmente cuantificadora - en el estilo actual -. La consolidación de lo cualitativo se afianzaría con una educación menos utilitaria que la actual en relación con fines individuales, destinando mayor esfuerzo al cultivo de valores éticos y estéticos, a la obtención y análisis de información, a profundizar niveles de conocimiento general, etc. A su vez esto sería un importante aporte a la calidad de vida de la población, desde el punto de vista de la capacitación para integrarse al mundo desde una perspectiva solidaria. Debe destacarse asimismo, que el desarrollo tecnológico alcanzado gracias al desarrollo de la técnica en general, posibilita plantearse metas tan ambiciosas, tanto por la facilitación de la obtención de los recursos como por su aplicación a la educación.

Centrar la atención en un concepto multidimensional y complejo como el de calidad de vida, al que se asigna además un carácter de sintetizador, implica una forma de razonar diferente a la actual. En efecto, lo que se buscaría en general es atender al bosque y no -anto a cada árbol. Esto no significa eliminar toda especialización, sino complementar permanentemente lo específico con lo global, a través de dicha categoría de análisis. Al mismo tiempo se requiere una formación crítica. Para este propósito es necesario plantear además de la categoría calidad de vida, un enfoque, una forma de aproximarse a los problemas que sea apta; en este sentido, la teoría de sistemas aparece como la metodología pertinente, la que debería ser enseñada y estudiada desde las primeras etapas de la educación hasta las últimas, en cada caso atendiendo a objetivos diferentes. Por otra parte, hay que señalar que la mayor concordancia de este método con el mundo real permite una asimilación más simple y espontánea por parte de los educandos.

Debe agregarse además la búsqueda del mayor contacto posible del niño con su realidad inmediata, y aplicar el método heurístico de acceso al conocimiento. La enseñanza a partir de la realidad inmediata significa, simultánea y necesariamente,

un aumento de la funcionalidad del sistema educativo formal actual, que tiende a introducir pautas culturales ajenas a las realidades y culturas locales. La incidencia de la realidad inmediata conduce, por otra parte, a la regionalización de planes y programas, de manera de obtener una formación concebida en función de las necesidades locales. A su vez, el sistema educativo actual reproduce en la relación pedagógica los patrones de dominación que establecen los hombres entre sí, y del hombre con la naturaleza. Este aspecto también debería ser modificado sustancialmente, junto a la sustitución de la competitividad por la creatividad, como elemento dinamizador del sistema educativo o como su valor dominante.

La familia, a pesar de haber perdido buena parte de su tradicional grado de monopolio en la educación del niño, sigue gravitando de modo relevante, junto a la comunidad local, en ese proceso. Ese papel deberá ser ampliado, apoyado y defendido. El niño se enfrentaría a un nivel de contradicción mucho menor entre la educación educación formal y la familia que en la actualidad, en la medida en que el sistema educativo formal incorpore los valores culturales autóctonos, y la familia se consustancia con las modificaciones del estilo de desarrollo, surgidas democráticamente.

Los requerimientos de apoyo del sistema educativo formal y los objetivos propios de un sistema de medios masivos de comunicación, funcional al cambio de estilo parecen ser lo suficientemente compatibles como para no generar contradicciones graves. Corresponde destacar que en el estilo actual se presentan contradicciones serías entre ambos, lo que es una muestra más de los conflictos que se generan en función de los valores básicos que el estilo de desarrollo está sustentando.

El potencial científico-tecnológico, disponible adecuadamente orientado, permitiría lograr los objetivos planteados no sólo en relación con la educación sino también con el estilo de desarrollo en general. Por esta razón se requiere una formación crítica de las nuevas generaciones, de manera que estén capacitadas para plantear nuevas salidas, nuevas alternativas.

El desarrollo de un sistema de educación sobre las bases expuestas plantea como máxima restricción la disponibilidad de docentes capacitados en las áreas temáticas nuevas y la capacidad de los mismos para reubicar sus conocimientos en este enfoque general diferente. Por ello, la tarea debería encaminarse a ese aspecto en primer término.

Paralelamente a la educación del niño debería contemplarse la reeducación del adulto, lo que hace más grave la restricción mencionada. Por esta razón el papel de los medios de comunicación aparece como muy importante en la estrategia de implementación del programa educativo expuesto, y es por ello que se lo analiza brevemente a continuación para presentar los aspectos críticos de su modificación.

Si bien hay excepciones, la regla general es que el nivel y estructura de las programaciones de los medios de comunicación, así como su orientación, representan un importante impulso hacia la alienación. Las noticias, por ejemplo, se dan como "sucesos", generalmente sin un análisis que permita comprender la relación con otros sucesos y procesos, acudiendo a argumentos o meramente descriptivos o a explicaciones de tipo ideológico. Un ejemplo notable en este sentido, lo constituyen las noticias "vía satélite" que permiten ver lo que sucede en un pantallazo de la realidad, pero, sin tiempo suficiente siquiera para explicar lo que sucede en relación con el proceso o procesos que generan el resultado, generalmente expuesto -por lo demás- con sensacionalismo. De esta manera el espectador está peor informado que a través de un análisis de la noticia que puede realizarse -como en tiempos anteriores- sin medios tan sofisticados.

Los Medios de Comunicación de Masas y el Niño

Los distintos medios de comunicación de masas tienen diferente incidencia sobre el niño. Sin lugar a dudas la televisión, que lo "atrapa" por varias horas al día es el que mayor influencia desarrolla y el análisis de sus efectos ha sido motivo de numerosos estudios en los últimos años.

Creemos que hay que partir de la premisa que, la televisión es un recurso tecnológico del que ya, no se puede prescindir. La inmensa mayoría de las familias de los países subdesarrollados poseen aparatos receptores, o tienen acceso a ellos, por lo tanto la capacidad de penetración y la efectividad de sus mensajes pueden, llegar a ser muy significativos. Las investigaciones realizadas, en general, han intentado demostrar que la televisión es una influencia negativa para el desarrollo del niño.

En los países desarrollados, se le ha imputado que fomenta la agresividad, desarrolla conductas pasivas y consumistas y brinda verticalidad en los mensajes. En los subdesarrollados se le añade que constituye un poderoso factor de masificación cultural. Entendemos que, en términos generales los medios de comunicación de masas y la televisión, en particular, son disfuncionantes en tanto no contribuyan a reforzar los necesarios canales de comunicación entre los subsistemas interactuantes; en el caso particular del niño, que nos ocupa no contribuyen eficazmente a su desarrollo, educación e integración, lo que no es debido a fallas intrínsecas de esta tecnología que ha sido incorporada, creemos que es posible producir mensajes televisivos que promuevan la participación activa del televidente, que refuercen los valores y pautas culturales positivos y que enriquezcan la información de las comunidades locales. Para que ello ocurra así el análisis y cuestionamiento no debe dirigirse tanto a lo que se televisa sino al sistema global, de comunicación de masas, de toda el área.

No se progresa mucho en el análisis de un sistema de comunicaciones si no vamos más allá de su mensaje, los medios de comunicación deben necesariamente jugar como instrumentos de relación entre los diversos grupos al ser herramientas al servicio del modelo de desarrollo, que la comunidad adopte; los medios de comunicación contribuirán de esta forma a difundir un estilo más solidario, intrínseco a la naturaleza del hombre.

Por otra parte es necesario que el niño sea preparado, para que haga un adecuado uso de estos medios tratando de revertir la situación actual en la que se encuentra manipulado por ellos ya sea para ayudarlo a insertarse adecuadamente en su sociedad o para promover conductas desviadas.

Desconocemos, que en nuestra área, se hayan desarrollado programas educativos con tal finalidad. Algunos ejemplos de intentos que en ese camino comienzan a realizarse en países europeos, podrían sernos útiles. Parece sumamente interesantes los objetivos de la enseñanza de los medios de comunicación de masas, encarados por la escuela polivalente de Finlandia, () que figuran bajo la forma de las siguientes tres declaraciones de intención:

"1) Preparar a los alumnos para el análisis y la interpretación de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación de masas. Para lograr éste objetivo, los alumnos deberán aprender a utilizarlos con fines informativos y recreativos, adquirir buenos hábitos como lectores, auditores y espectadores, y entender las expresiones usadas por los diferentes medios, en particular sus matices y cualidades estéticas.

2) Preparar a los alumnos para la percepción crítica de los mensajes. Para lograr éste objetivo los alumnos deberán aprender a seleccionar los mensajes de los medios de masas con conocimiento de causa y de acuerdo con sus necesidades, verificar y enriquecer la información que reciben de los medios de comunicación, analizar sus mensajes y su relación con la realidad; comprender su situación en la sociedad y su dependencia socio política; distinguir la influencia de un medio en sí, del comunicante del mensaje y la interpretación del mensaje; relacionar la información difundida por los medios de comunicación social con su marco más amplio de conocimiento y con su propia visión del mundo.

3) Estimular a los alumnos a desarrollar sus propias opiniones acerca de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación y por otros canales de información. La consecución de éste objetivo exigirá que los alumnos aprendan a seleccionar los elementos necesarios entre los mensajes que reciben de los medios de comunicación de masas para que puedan formarse sus propias opiniones; distinguir entre los hechos y las interpretaciones de los hechos que forman las bases de los mensajes; buscar los hechos más fiables y más apropiados para apoyar sus opiniones y aprender a evaluar

el papel y el significado de su propio pensamiento ético y su propia visión del mundo en la formación de sus opiniones. Expresar sus opiniones con seguridad".

En suma, se reafirma la crítica al papel que en éstos momentos los medios están jugando. José Arias Chaves (2) afirma que: "Es conocido el poder de los Mass media en el condicionamiento de las conductas del consumo individual o familiar y también su papel al servicio de la penetración cultural". Un enfoque sistemático del problema nos pone ante el desafío de replantear el papel que necesariamente deben jugar los medios de comunicación y preparar a las comunidades y al niño para hacer un uso adecuado de los mismos, que redunde en el destacado e imprescindible desarrollo de la capacidad creativa y su capacidad crítica del individuo.

4.1.2. Conclusiones y Recomendaciones Generales

La conformación de la sociedad en la ideología del vigente aparece como el efecto de la agregación de las acciones de cada una de las entidades e individuos que la componen. Esta visualización de la sociedad, expresa la ausencia del manejo del concepto de sociedad como un sistema, que reacciona globalmente como un todo ante determinados estímulos, de un modo distinto al que lo haría cada uno de sus miembros considerados individualmente.

Como consecuencia surge la necesidad de encarar cada problemática en función de sus características específicas, con una visión global que tenga en cuenta todos los elementos relevantes según el estado de conocimiento, en cada momento. La sin tética presentación de la evolución humana en función del ecosistema presentado, indica el potencial del enfoque para explicar los procesos humanos y obtener va rias ventajas, entre las que se destacan:

1. Considerar todos los aspectos relevantes, lo que se asegura mediante la consideración ecosistémica, y en particular, mediante la participación de especialistas en las distintas áreas, con vocación interdisciplinaria y no sólo multidisciplinaria.
2. Considerar cada aspecto o área, en su relación con todos los demás, evitando así las propuestas inviables o parciales que luego de aplicadas se transforman en un nuevo problema, cuando se trata de un asunto específico.
3. Permitir la ubicación de los alcances y limitaciones de cada área en relación con el tema en cuestión y
4. identificar los campos en que es más urgente o prioritario actuar, definiendo la dirección de esa acción, que luego se plasma en determinadas medidas o acciones.

Las políticas elaboradas según este enfoque, tienen en cuenta necesariamente los aspectos involucrados en su totalidad y como totalidad, con lo cual además las soluciones elaboradas no generarían contradicciones entre las soluciones a corto plazo y las de mediana y largo plazo.

La ausencia de estos conceptos a pesar de haber sido anexados parcial y tardíamente mediante el análisis de la "interdependencia" en el mundo actual expresa una visión parcializada del universo y se concreta en instituciones que funcionan como estructuras rígidas y compartimentadas. Esto conduce a una serie de inconvenientes e ineficiencias, y convierte a las instituciones creadas para resolver determinados tipos de problemas, en parte de dichos problemas.

Como expresión de esa compartimentación de la percepción del mundo que se explicita en la "estructura institucional", la acción de las instituciones relevantes es ineficaz para resolver determinados tipos de problemas, en parte de dichos problemas.

Como expresión de esa compartimentación de la percepción del mundo que se explicita en la "estructura institucional", la acción de las instituciones relevantes es ineficaz para resolver los problemas específicos a los que debería dar solución. Esa ineficiencia e insatisfacción pública sobre su desempeño, se explica más allá de limitaciones específicas por el hecho de que los problemas son mayoritariamente la expresión concreta de situaciones deficitarias generadas por los mecanismos sociales y económicos globales, a través de sus propias contradicciones.

Las principales razones por las que no hay soluciones sectoriales a los problemas relevantes son:

-falta de una visión global, expresada (entre otras causas) por la ausencia de categorías de análisis con capacidad de sintetizar la realidad social; razón por la cual, cada especialidad produce sus indicadores globales con aspiraciones de validez universal. Tal es el caso del Producto Bruto Interno, en nombre de cuyo incremento se han producido errores enormes, y que los economistas han logrado imponer aprovechando el marcado sesgo economicista del estilo vigente. El concepto de calidad de vida es un indicador sintético mucho más apto para el análisis y para la concepción de políticas compatibles con los intereses mayoritarios a largo plazo.

Los problemas, de salud, por ejemplo, reflejan los aspectos sanitarios- o cualquier otra índole- de la realidad operativa del estilo vigentè. Las soluciones enfocadas desde el "sector salud"-en términos institucionales- se encuentran rápidamente con limitaciones a su eficiencia que emergen de su impotencia para tratar con aspectos determinantes del problema, pero que provienen de otros sectores o instituciones. En el caso de la salud, no puede ignorarse la situación alimentaria o del hábitat, que expresan a su vez lo económico y lo cultural. En general, cuando no se ignoran los problemas extra-sector, se los usa para explicar los fracasos de las políticas sectoriales. Pero difícilmente pueden lograrse soluciones implementables y prácticas, en este contexto dominado por la compartimentación.

Cada institución (que se asocia a un subsistema) ignora su ubicación respecto del conjunto del sistema social, y más generalmente del ecosistema, y de los otros subsistemas específicos, más o menos eficazmente representados por otras estructuras institucionales. Las relaciones de poder interinstitucional hacen variar la jerarquía de las instituciones, en forma independiente a veces de la relevancia del subsistema asociado. Por otra parte la correlación entre subsistemas e instituciones es deficitaria, quedando huecos o vacíos en unos casos, en tanto en otros, se superponen instituciones de diversa jerarquía sobre un mismo subsistema, dificultando su propio equilibrio interno. A ello se agregan los efectos de la especialización que se traducen en aislamiento respecto del "resto del mundo", con lo cual el empobrecimiento de los técnicos agrava la compartimentación institucional.

En general, los objetivos no tienen coherencia en el tiempo, debido a múltiples factores. Por un lado hay cambios en las prioridades entre objetivos por cambios políticos; no se trata de las modificaciones emergentes de la resolución en etapas de los problemas, sino de discontinuidades en las políticas implementadas. En el mismo sentido operan las frecuentes restricciones presupuestales y más generalmente, económicas, que conducen a modificar las acciones en curso, perdiendo continuidad y eficiencia. Muchas veces, los cambios de política son tan rápidos, sea por razones políticas o económicas que no se cumple la instancia de evaluación de los resultados de lo actuado, cuando una línea de acción tiene la continuidad suficiente con lo que se pierde la experiencia realizada.

En el sentido temporal, la deficiencia más importante es la consideración en términos estáticos de los problemas ecológicos o del niño. El enfoque estático es simplificador por necesidad, perdiendo de vista las múltiples relaciones causales que lo generan, así como los variados efectos de cualquier política o programa que se busque aplicar para resolver el problema en cuestión. En el caso del niño, cuando se trata por ejemplo de resolver carencias alimentarias, con un enfoque estático, se culmina por otorgar ayuda física directa, como ya fuera enunciado. De esta forma pierden la familia y la comunidad involucradas su entrenamiento para resolver el problema, aún con sus limitaciones. Si luego el programa de ayuda debe ser suspendido, la situación se torna peor que al iniciarse el programa, puesto que se ha eliminado o reducido la capacidad social inmediata de res puesta.

En definitiva, el error que se comenta, expresado en términos de análisis económico convencional, consiste en visualizar a los niños de hoy como un stock, y no como parte o etapa del flujo de producción de hombres.

Los conceptos básicos para el planteo de estudios o políticas coherentes con lo expuesto son: el de "estilo de desarrollo", el de "excedente económico" y el de calidad de vida de la población. Esto en lo específico para el tema objeto de este trabajo: En general se requiere el manejo; de la teoría de sistemas y de la in formación, que también son de aplicación en este aspecto específico.

La problemática del niño debe ubicarse entonces como un subsistema dentro del eco sistema analizado. Esto implica que el análisis y las propuestas deberán tener en cuenta las características del subsistema considerado y sus relaciones con el eco sistema en cuestión. Si se procede de esta manera se obtienen representaciones adecuadas de la realidad, en lo académico, y políticas que eviten los efectos no deseados, tan frecuentes en la experiencia pasada. En lo ambiental, por ejemplo, se han ignorado las relaciones del tema con la producción y los valores a los que sirve el sistema económico, con lo que los problemas se han agravado más que solu cionado, aunque evidentemente hay excepciones exitosas.

En lo que se vincula al niño, las soluciones parciales han conducido a fracasos.

La consideración del desarrollo del niño como objetivo, desarrollo que depende de los estímulos que recibe (materia, energía e información) los que a su vez se relacionan con el hábitat, el lugar ocupado por el niño en la estructura so cio-económica, etc., es la gran ventaja de este enfoque, que garantiza la ausen cia de errores como los ejemplificados más arriba, emergentes de las concepciones parciales de una compleja problemática como la del niño. Por otra parte, só lo al pensar en el niño de hoy como tal, y simultáneamente como el hombre del futuro, es posible comprender los lineamientos generales de las tendencias del sistema actual, así como la necesidad de incorporar modificaciones al estilo de desarrollo vigente, para mejorar la calidad de vida del niño, con lo cual se me joraría simultáneamente el hombre y el ecosistema del futuro.

En el caso del niño, para ello se requiere pensar en su desarrollo como la resul tante de los estímulos, sentidos que son los que determinan su calidad de vida actual y las características del hombre del mañana. Se contemplaría de esta mane ra, tanto la respuesta a dos importantes preguntas: ¿qué mundo vamos a dejar a nuestros niños? ¿qué niños y hombres le vamos a dejar a este mundo?

A estos efectos es de gran relevancia tener en cuenta por las tendencias que están vigentes, continuarán estándolo, al implementarse políticas para el logro de los objetivos planteados. Por esa razón, la resultante de cada medida o conjunto de medidas no será el efecto de ellas actuando sobre una realidad estática. En efecto, será la resultante del sector que representa las tendencias vigentes, el que simboliza las respuestas a los estímulos generados por esas medidas.

4.1.3. Sobre las políticas globales

Además de las deficiencias señaladas en el apartado anterior, hay otros vinculados a las instituciones que deberían resolver los problemas, que exceden el ambi to sectorial. Dejando de lado la ausencia de un enfoque integral -a nivel conceptual- debe señalarse la falta de políticas globales con objetivos claros explici tados y jerarquizados.

La elaboración de los esquemas de planificación presenta una gran variedad de concepciones y técnicas. El espectro abarca desde los complejos y sofisticados sistemas de intervención y socialización, hasta los más elementales correspondientes a las políticas neoliberales, como las del Cono Sur. En ambos casos -aunque en grados diferentes- se presenta el problema de asignación de prioridades a los sectores y proyectos, lo que se resuelve generalmente de un modo insatisfactorio. En efecto, suele señalarse los objetivos del "plan" -que significa conceptos diferentes en cada caso- luego el listado de acciones y proyectos con los que se aspira alcanzar aquellos objetivos. Pero rara vez se establece la relación de cada proyecto o actividad con los diversos objetivos, y mucho menos se analiza la prioridad de cada uno.

Esta carencia refleja una vez más, las deficiencias básicas de enfoque, y ha permitido ganar terreno a una posición economicista, que pretende "medir" los beneficios y costos de cualquier acto, en términos monetarios, conduciendo a resultados frecuentemente absurdos, porque no puede analizarse un sistema -ni caucuar sobre el mismo - a partir de una visualización que ignore partes sustanciales de la realidad en cuestión. Así por ejemplo, el análisis de los problemas de contaminación que produce una empresa se ha visto como una "deseconomía externa" y trasladando las pautas básicas de la economía convencional se tradujo ese análisis en el criterio de que "el que contamina paga"; ejemplo excelente para mostrar hasta donde puede llegar la ceguera especializada; ya que por el hecho de pagar no se soluciona el problema causado al resto de los habitantes, y muchos menos, a los del futuro.

Al mismo tiempo, estas carencias conducen a enfoques y políticas integrales y no integrales. Es decir, a la agregación o integración de enfoques y políticas parciales, para llegar al plan integrado. Pero la integración aparece como suma, en lugar de partir de un enfoque integral que luego debería desagregarse a diversos niveles para hacerlos operativos, sea a nivel regional o sectorial.

Tal tipo de enfoque y de planificación resulta necesario para mejorar las posibilidades de resolver el problema; las características del enfoque y de la operativa de planificación que se propone, se presenta en las siguientes secciones de este capítulo.

Dos características adicionales de la planificación vigente merecen ser señaladas. Por un lado, tanto el enfoque como las técnicas y la gestión, responden a las tendencias excluyentes y centralizadoras del estilo de desarrollo en América. El mejor ejemplo en este sentido, es la atención prestada a los proyectos y programas espectaculares, y la escasa relevancia asignada a los proyectos que apuntan a mejorar la calidad de vida en las zonas rurales - por ejemplo - debido a que sus resultados son menos confiables y requieren un mayor plazo para ser visualizables.

Por otra parte debe señalarse que el control de la gestión es de tipo auditoría en materia de gastos, y no de cumplimiento de metas, y que la gestión es normalmente independiente de la planificación, lo que dificulta la tarea de evaluación y corrección programática. El conjunto de la gestión resulta así perjudicado en su nivel potencial de eficiencia.

Finalmente, corresponde agregar que la inexistencia de programas integrales es un problema de naturaleza política, que puede explicarse por la reducción de los márgenes de maniobra ante la crisis global de la región. La necesidad de encontrar soluciones a la problemática económica, explica la confusión entre desarrollo y crecimiento del PBI, junto a los factores ideológicos y conceptuales ya mencionados. La falta de soluciones reales a los problemas del desarrollo sobre la base de la satisfacción de las necesidades básicas, es también una expresión concreta de los atributos esenciales del estilo.

Como surge de lo anterior, los problemas -globales y sectoriales- son la expresión de las normas de funcionamiento del sistema, y no situaciones deficitarias creadas por mal funcionamiento del mismo. En definitiva se trata de la operación práctica de los valores básicos que inspiran al estilo de desarrollo: la competencia y la apropiación prioritariamente individual, conducen a la existencia de sectores carenciados en aspectos básicos.

* A MANERA DE EPILOGO

En las ciencias sociales se han utilizado distintos términos para definir o identificar formas de organización social. Así se tienen los conceptos de sistema o modo de producción; para denotar las formas de organización a nivel conceptual o teórica, y los de régimen y formación económica-social concreta para referirse a las expresiones específicas que adoptan aquellos modelos teóricos. En los últimos años, la CEPAL (Comisión Económica para América Latina, organismo regional de Naciones Unidas) difundió el término Estilo de Desarrollo, sobretodo a partir del trabajo de Aníbal Pinto y Osvaldo Sunkel para profundizar el análisis de sociedades concretas y de sistemas. La terminología de CEPAL apunta a destacar los aspectos más relevantes para sus análisis de la realidad latinoamericana, a la vez que otorga un papel relevante a su carácter dinámico y de desarrollo.

La definición de Pinto establece que el estilo de desarrollo es "la manera en que dentro de un determinado sistema se organizan y asignan los recursos humanos y materiales con objeto de resolver las interrogantes sobre qué, para quiénes y cómo producir los bienes y servicios".

Esta definición pone el énfasis en los aspectos económicos de la organización social, observando desde esa óptica el conjunto de la misma. Si se reconoce que a largo plazo es la base económica la que permite explicar mejor el funcionamiento social, el enfoque es adecuado.

Es justamente la manera de percibir el mundo inherente al estilo, lo que agudiza la sectorialización en el análisis de los problemas, convierte a la unidad del mundo en un conjunto de compartimientos estancos, justifica las desigualdades sociales en términos de eficiencia económica, y conduce finalmente a resultados reconocidamente negativos que nunca alcanzan a su solución.

4.2. Estrategia programática para vivir en armonía con la vida

Resulta imprescindible conformar el esfuerzo para concebir y aplicar un estilo alternativo; este esfuerzo le compete a los técnicos, pero sobre todo a la poblaci

ción involucrada. De todas maneras, hay que iniciar o profundizar el camino para llegar a una definición -necesariamente siempre provisional- del estilo deseable. Evidentemente, conviene destacarlo, ese estilo deseado implica juicios de valor, que por lo tanto no serán necesariamente compartidos por todos, sobre la base de los valores morales universales. Es posible definir algunas de las bases del estilo alternativo a considerar de inmediato. El mismo servirá para confrontar con los aspectos o dimensiones enumeradas en relación con el estilo imperante.

Antes de entrar a la consideración del estilo alternativo, corresponde señalar que en este caso, estilo de desarrollo se utiliza como sinónimo de "utopía relevante" siguiendo la terminología de Sunkel. No se trata, en síntesis, de un estilo tomado de ninguna experiencia concreta, sino más bien de una propuesta razonable. Su viabilidad, aún con las modificaciones que puedan incorporarse, dependerá de que las sociedades sean capaces de tomar las decisiones para adoptar un estilo de esta naturaleza. En caso contrario, las tendencias negativas continuarán operando hasta hacer la situación inestable provocando, en algunos lugares del continente reacomodaciones del ecosistema como los que están ocurriendo en algunos países.

4.2.1. Algunas características globales del estilo alternativo

Como se dijo antes, los ecosistemas tienen tendencia a alcanzar situaciones de equilibrio con su ambiente, con diferentes grados de estabilidad. En la medida en que el ecosistema "madura" alcanza situaciones de equilibrio cada vez más estables, al aumentar su dominio sobre los factores que tienden a desequilibrar los.

En los ecosistemas más maduros tiende a ser menos intensa la competencia entre individuos o entre diferentes especies, aumentando las formas de convivencia "asociada" o simbiótica, encontrándose mayor porcentaje de situaciones de tipo "altruista", para usar la terminología de Margalef. ()

Sin embargo, como ya se expuso, un sistema para mantenerse y poder evolucionar, requiere un cierto grado de "tensión" por lo cual los sistemas del tipo predador-presa siguen funcionando cuando el sistema está maduro. Sólo en los hechos, ge-

neralmente- ocurre cuando la presa ha cumplido su función biológica. En efecto, en el período previo de su vida, la presa se encuentra generalmente fuera del alcance del predador, por las características especializadas del nicho reproductivo, o por respuestas físicas o sicosomáticas como la velocidad, los reflejos, el mimetismo, horas del día o de la noche en que desarrolla su actividad, etc.

De la misma forma ocurre en los ecosistemas en que el hombre es actor fundamental, siendo las sociedades más estables aquéllas que ejercen menos presión de cambio interno y sobre el medio natural o sea que se encuentran en equilibrio estable con dicho medio y donde las relaciones de competencia entre los individuos ha dejado paso a relaciones de solidaridad y complementación.

Estos procesos se dan pues naturalmente en los ecosistemas de un modo inevitable. La acción humana racional es adelantar el camino hacia el equilibrio estable en un contexto de mayor complementariedad y solidaridad entre los hombres y entre estos y su medio. Esta es en esencia la meta fundamental para poder resolver en un marco adecuado, las situaciones ambientales y sociales que afectan el desarrollo del niño.

Los aspectos básicos que definen al estilo alternativo, o solidario, se vinculan a los protagonistas principales del quehacer social y sus objetivos, las características de la producción (en cuanto a qué y cómo producir) de la distribución, así como al papel del medio ambiente en cuanto a la forma de que en el funcionamiento social se relaciona con él.

El primer aspecto a analizar para construir la propuesta del estilo alternativo es la definición del protagonista principal, la sociedad organizada. Es ella la que debe decidir el papel del Estado, de las empresas privadas nacionales, de las transnacionales, de las cooperativas y de todas las formas conocidas de división de la producción y distribución, y particularmente debe decidir el papel del mercado y el de la planificación.

En segundo término, debe establecerse en relación con lo anterior- los objetivos de esos agentes protagónicos del desarrollo. Así como en el estilo vigente, el

móvil de la producción es la maximización de las utilidades, en el que se propone se trata esencialmente de satisfacer las necesidades básicas de la población en cuestión. Esto no implica la autarquía, sino que admite la especialización, sólo que buscando que del conjunto de acciones surja la satisfacción de esas necesidades, y no otra solución impuesta por el mercado o por otros mecanismos. El objetivo final es mejorar la calidad de vida de la población, y para ello se busca la satisfacción de las necesidades como meta prioritaria.

En tercer lugar debe definirse los rubros estratégicos de la producción. En el esquema vigente ellos son los que arrojan mayores ganancias, asociados generalmente a los mayores niveles de sofisticación del consumo. En el estilo que se propone, los rubros están definidos por el criterio de satisfacer las necesidades básicas de la población, lo que implica definir un grado de apertura económica para cada situación, en lugar de la total apertura reclamada hoy por ciertos sectores y grupos de interés. Se trata en esencia de obtener los bienes básicos (alimentos, vestimenta, vivienda, educación, salud) para toda la población.

Por otra parte, y ya entrando a consideraciones ambientales, debería respetarse el espectro de recursos disponibles en cada ecosistema para elegir la tecnología a aplicar.

La postura en favor de la heterogeneidad tecnológica y cultural se expresa así en este campo de la producción, lo que no implica la congelación de la técnica en cada ecosistema, sino su evolución propia, en respuesta a la situación del mismo y no como "importación" lisa y llana de las utilizadas en otros ámbitos. Se trataría de mejorar las técnicas aplicadas en cada ecosistema, mediante el adecuado uso de cada recurso disponible, el reciclaje de subproductos o la creación de sistemas íntegros concebidos con el objetivo de mejorar la eficiencia energética. Esto permitiría dar ocupación útil a los científicos y técnicos en su localización de origen para resolver los problemas que allí se plantean, sin perjuicio de la cooperación con otras áreas.

El planteo general respecto de la tecnología, pasa por supuesto por el concepto de tecnología apropiada, y reconoce en la disponibilidad de energía la ma-

por restricción a sus posibilidades de desarrollo. Como lo dice Georgescu-Roegen: () "De una manera diferente que en el pasado, el hombre tendrá que volver a la idea de que su existencia es un regalo del sol". El planteamiento precedente es un reconocimiento de este hecho.

Tal vez los dos aspectos específicos más relevantes, junto a la tecnología, en el sentido propuesto, tienen que ver con los cambios en cuanto a la consideración del medio ambiente y de la cultura.

En el estilo actual, el conjunto de valoraciones en relación con el medio ambiente denota un afán de apropiación individual que subyace al funcionamiento del sistema. Ello resulta, por adición e interacción, en una meta aparente consistente en obtener de cada ecosistema más energía que la que el mismo puede proporcionar manteniendo el equilibrio a largo plazo. De allí se deduce el carácter necesario del subsidio energético recibido por muchas actividades. Este resultado, en términos energéticos, expresa el carácter anárquico de la relación sociedad-naturaleza en el estilo vigente.

En el estilo propuesto, el medio ambiente debe ser considerado orgánicamente como parte del problema y no agregado mediante análisis del tipo "economías y deseconomías externas Es posible y deseable plantearse la elección de rubros y tecnologías viabiles a largo plazo en el ecosistema que se considera. Esta forma de visualizar el problema permite aprovechar las ventajas comparativas reales, las que emergen de un uso racional de los recursos disponibles, antes que de las relaciones de precios de un momento determinado. Desde esta óptica, el paisaje no sería considerado como una posibilidad de apropiación por el sector turismo, sino como marco de las actividades de esparcimiento, y funcionales a las necesidades de movimiento físico. Este cambio de óptica conduce necesariamente a cambios en las políticas de infraestructura, uso del espacio, etc.

El otro punto relevante ya mencionado, se vincula al papel de la cultura en la definición de otros aspectos del estilo propuesto. Así como en lo tecnológico no se puede dejar de lado las tecnologías tradicionales, sino que constituyen el punto de partida para los mejoramientos, la cultura autóctona no debería ser destruida, sino que sería necesario protegerla de las influencias que puedan afectar su compatibilidad con el ecosistema en que se desenvuelve. De esta manera sería posible

recomponer un esquema de solidaridad entre los hombres y de estos con la naturaleza. "No hay explosión demográfica y no hay ni degradación ambiental. La visión del mundo, las convenciones sociales, y los tabus son tales que conducen, automáticamente, a la situación de equilibrio estable"

La implementación de estos criterios globales para el conjunto de la sociedad conduciría a un marco adecuado para resolver los problemas ambientales y sociales, así como los del niño. Este planteo sugiere que la elaboración y aplicación de políticas sectoriales, sin considerar como marco el ecosistema es de escasa eficiencia, en relación con el objetivo de superar las situaciones ecológicas que afectan al niño. No obstante, mientras el estilo no se modifique es necesario actuar. Algunos ejemplos sobre políticas sectoriales pueden clarificar el tipo de acciones que podrían implementarse, para el logro de soluciones que aún parciales pueden aproximarse a las metas, y que en conjunto pueden inducir al cambio social hacia el estilo solidario, única solución definitiva a la vista.

En general, para la elaboración de políticas, programas y estrategias referidas al niño, es muy importante tener en cuenta la especificidad de la situación del niño en relación con la de los adultos, que es la que se acostumbra "medir". Esta especificidad obliga a considerar el análisis globalmente, en función de la integración del microcosmos infantil, tanto desde el punto de vista estático del hoy, como del proceso de producción del hombre del futuro. En este sentido, si bien el niño puede aparecer como mero expectador o receptor de los efectos de las políticas actuales, considerando la cuestión desde una óptica dinámica, es evidente que esa pasividad no existe. En realidad, el niño tampoco es pasivo al considerarlo estáticamente, por lo que en ambos enfoques se debe considerar al niño como sujeto y no como objeto de las políticas. La aparente pasividad del niño con respecto al espectáculo en que el mundo se le ofrece es comparable a la del adulto que llega a visualizar el mundo a través de la imagen de la mercancía. De igual modo, la compulsividad con que el niño enfrenta el orden externo a respetar, es transmitida por el adulto, quien reproduce el mismo sentimiento frente a un orden social determinado.

Se reconoce pues el carácter dependiente del niño, en relación con el ecosistema y en particular con el sistema social, por lo cual la estrategia debe definirse como población-meta indirecta la que condiciona más fuertemente al niño, que es la población-meta directa. Esa población indirecta es la familia y la comunidad local. De esta manera se podría actuar sobre el entorno inmediato del niño, que cumple la función de reproducción de agentes, procesos y valores, pudiendo así asumir los procesos de cambio social de los que el niño en tanto tal, no es gestor ni protagonista. Este ejemplo, de carácter genérico, es aplicable a toda política específica para el niño, incluido el vinculado al cambio de estilo propuesto más arriba.

En segundo término, considérese el tema de hábitat en relación con el niño. Los procesos de urbanización, que tienden a concentrar espacialmente a la población en grandes ciudades, son relativamente irreversibles en el corto plazo.

En lo referente al niño, en el subsistema económico es esencialmente pasivo, por lo que no aparecen políticas que puedan tender a introducirlo con un carácter más activo. Sí puede apoyarse a la familia y a la comunidad local a través de diversos apoyos y a políticas de redistribución del ingreso, aunque su alcance es limitado y generalmente reabsorbidas por el circuito económico.

La salud permite ejemplificar los tipos de acción que pueden desarrollarse, así como sus límites en la medida en que ellos se conciben desde una óptica parcial o sectorial. Un elemento clave en la política de salud es el monto de recursos que puede captar, así como la forma en que se los utiliza dentro del sector, entre sus múltiples fines. En este último caso, puede discutirse por ejemplo, la conveniencia de destinar más fondos a centros altamente especializados o a la medicina preventiva masiva. La solución correcta puede no ser ninguna de las dos, o serlo ambas dependiendo de la realidad en cuestión, pero lo que importa señalar es que en cualquiera de los casos, las soluciones enfocadas de esta manera encuentran rápidamente límites impuestos por los restantes subsistemas. Estos límites, surgen por el hecho esencial de que el estado de salud es la resultante del grado de funcionalidad del ecosistema en todos sus componentes o subsistemas. Por lo tanto, no es a nivel de la acción médica-asistencial que se va a lograr los mejo-

res resultados, sino actuando agresivamente sobre la organización de la totalidad del ecosistema.

Se concluye entonces que hay acciones que pueden ser desarrolladas a nivel parcial, pero reconociendo que su alcance -aunque deseable- sólo puede ser parcial en la medida en que sólo el cambio de estilo de desarrollo y de enfoque de la problemática puede aportar soluciones satisfactorias a largo plazo.

Más adelante se analiza por separado, el panorama en relación con la educación y la comunicación, por su importancia específica en relación con el tema central de este documento.

En síntesis, entonces, las sociedades deberían implementar cambios a su funcionamiento.

Finalmente, corresponde señalar un cambio de las dimensiones principales en que deberían concebirse las soluciones y las políticas: se deberá pasar a aspectos netamente cualitativos, con una menor incidencia de los cuantitativos, en lo económico y social, recuperando la jerarquía de los valores y pautas culturales que han sido desplazados, en el estilo vigente, por las posibilidades de consumo como elemento determinante.

2.2. Planificación y Estilo de Desarrollo

Cada uno de los estilos de desarrollo concebidos conduce a cierto tipo de planificación, caracterizado por múltiples aspectos en sus alcances, limitaciones, agentes participantes, etc. El alcance de la planificación, la participación del Estado en ella, así como de las otras formas de organización social que asuman la representación de la sociedad, el grado de libertad de los agentes individuales, son algunas de esas dimensiones relevantes, que deben mantener una coherencia mínima con los objetivos del estilo de desarrollo.

La garantía de los derechos individuales y de sus diversos niveles de agregación de be buscarse en base a su representación en el esquema de planificación, que simultáneamente

neamente debe asegurar la obtención de una mejor calidad de vida, con la menor dispersión posible dentro de cada sociedad.

La única vía posible para el logro simultáneo de estos objetivos es obtener unidades manejables por su dimensión pero que resulten operativas en relación con su organización y administración a nivel nacional. De aquí se deduce la necesidad de regionalizar cada país (en función de las características ambientales, socio-culturales, económicas, de transportes y comunicaciones, etc.) de manera de obtener zonas que hagan posible un manejo específico, en el contexto de los objetivos nacionales impuestos por el estilo. Las consideraciones expuestas en relación con el hábitat, tienen gran importancia a este nivel.

Deben establecerse asimismo, mecanismos de coordinación entre regiones y también -a otro nivel- entre sectores de actividad que enfrenten problemas similares.

Cada una de estas regiones deberá ser organizada a través de un sistema de planificación, que asegure la obtención de las metas a nivel regional, en acuerdo con las directivas nacionales pero ajustadas a cada realidad. La organización responsable de la planificación debe estar constituida de tal modo que asegure la participación directa y con capacidad de decisión de la población local. De esta manera se hace posible su participación permanente en los temas de discusión y en las decisiones, así como en las acciones y tareas que correspondieran, que en conjunto representa la mejor defensa posible de sus derechos, como grupo y como individuos. Por otra parte, en materia de sus derechos civiles y políticos, se mantendrían los mecanismos y disposiciones generales vigentes, con las mejores que pudieran corresponder, en particular en los países más atrasados en esta materia.

La solvencia técnica de las soluciones elaboradas puede asegurarse mediante la radicación de técnicos en el medio, con lo que se mitigaría la actual concentración de los mismos en las ciudades principales y su alienación en servicios inoperantes. Complementariamente, y cuando el número de técnicos es escaso, las asesorías centralizadas en determinados polos puede ser una solución razonable, aun que podría aplicarse según cada situación.

El problema más complejo en la asignación de recursos se presenta en la jerarquización entre proyectos de diversas regiones, para lo que existen técnicas que pueden ser adaptadas a estos casos. Ello requiere, naturalmente, un diagnóstico completo de cada región como punto de partida, que permita establecer prioridades globales entre regiones.

La planificación se realizaría entonces desde una perspectiva inmediata a las necesidades a satisfacer, mediante aproximaciones sucesivas hacia la conformación de un Plan Nacional Global que incluiría metas cuantitativas y cualitativas. Tanto en el campo de la técnica como en otros, la cooperación internacional puede ser un instrumento muy eficaz para el cumplimiento adecuado de los objetivos y metas trazadas.

96

BIBLIOGRAFIA

1. ACTION strategy for the overall development of a depressed area of Argentina; a systemic approach to the solution of human settlement problems in a context of critical poverty. B.A., 1978. Ejemplar mimeografiado.
2. ALLPORT, G. W.- The open system in personality theory. J. Abnorm. Soc. Psychol., 61: , 1960.
3. AÑO INTERNACIONAL DEL NIÑO.- Encuentro regional sobre investigación y necesidades humanas, 3°. Tiradentes, 1979.
4. -----.- El medio ambiente para los niños por venir. N.Y., 1979.
5. -----.- Los niños del medio urbano pobre. N.Y., 1979.
6. ARBIB, M.- Cerebros, máquinas y matemáticas. Madrid, Alianza, 1976.
7. AREAS CHAVES, J.- La manipulación en los medios de comunicación social; instrumento de penetración económica y dependencia tecnológica. 1982. Ejemplar mimeografiado.
8. ASHBY, W. R.- Introducción a la cibernética. B.A., Nueva visión, 1965.
9. -----.- Proyecto para un cerebro. Madrid, Techos, 1966.
10. AZUELA DE LA CUEVA, A.- Técnicas jurídicas del derecho ambiental en México. Opiniones CIFCA (7): , 1982.
11. AYZA, J.- Tres ensayos sobre ciencia, tecnología y desarrollo. Cuad. Inst. Latinoam. Planif. Ecón. Soc., (20): , 1974.
12. BARBIERI MASINI, E.- The role of childhood in different development styles. En: Latin American research and human needs meeting. Tiradentes, 1979.
13. BARNEY, G. O.- El mundo en el año 2000. N.Y., Consejo sobre calidad ambiental 1980.
14. BARRACLOUGH, S.- La amenaza es el hambre. Mazingira (6): 7-13, 1978.

15. BARRERA, C.- El proceso de toma de decisiones y la investigación sobre el medio ambiente. Opiniones CIFCA (10): , 1982.
16. BAZEY, M.- Derecho ambiental en la Comunidad Europea. Cuad. CIFCA (3): 1980.
17. BERNAL, J. D.- Science in history. London, Watts, 1954.
18. BIFANI, P.- Desarrollo y medio ambiente. Cuad. CIFCA, (3): , 1980.
19. -----.- La interrelación medio ambiente-desarrollo desde el punto de vista económico. Cuad. CIFCA, (4): , 1982.
20. BLALOCK, .- Introducción a la investigación social. B.A., Amorrortu, 1970.
21. BOYDEN, S., MILLAR, S. et al.- The ecology of a city and its people; the case of Hong Kong. Camberra, University, 1981.
22. BRANEZ BALLESTEROS, R.- El derecho ambiental en América Latina. Opiniones CIFCA, (1): , 1982.
23. BRASIL. MINISTERIO DO INTERIOR. SECRETARIA ESPECIAL DO MEDIO AMBIENTE.- Curso de extensao para professores do ensino do 1º grau; ecología. Brasilia, 1976. v. 1.
24. BRIAN MC LAUGHLIN, J.- Urban and regional planning; a system approach. London; Faber & Faber, 1971.
25. BUCKLEY, W.- La sociología y la teoría moderna de sistemas. B.A., Amorrortu, 1970.
26. BUNGE, M.- Ciencia y desarrollo. B.A., Siglo veinte, 1980.
27. -----.- La investigación científica. B.A., Ariel, 1969.
28. BURNET, M.- The mass media in a violent world. Paris, W ESCO, 1971.
29. BUZZOTI TRAVERSO, A. & SCHNEIDER, A.- Tendencias de la educación ambiental. Gembloux, UNESCO, 1977.
30. CALDERON, F., GALLOPIN, C. et al.- Medio ambiente y urbanización. B.A., Artes Gráficas, 1982.

31. CALDERON, H. & ROITMAN, B.- Notas sobre formulación de proyectos; formulación de proyectos agropecuarios e tivos, de transporte y energéticos n° 21, 1974. Cuad. ILPES (2): , 1974.
32. CANE, W.- Desequilibrios regionales en el Brasil; algunos puntos de controversia. Inst. Estud. Urban. Pontif. Univ. Catol. Chile, 9(26): 71-84, 1982.
33. CARRIZOSA UMAÑA, J.- Guía para la preparación de estudios de diagnóstico de la situación ambiental a nivel nacional. Opiniones CIFCA (7): , 1981.
34. -----.- Metodología para la consideración de la dimensión ambiental en los procesos de planeación nacional. Cuad. CIFCA, (5): , 1981.
35. CASTELLS, M.- Problemas de investigación en sociología urbana. Barcelona, Siglo XXI, 1971.
36. CASTRO, F. & COLLE, R.- Problemas de relaciones entre culturas. Santiago, CENDOC, 1973.
37. CENDRERO, A.- Técnicas e instrumentos de análisis para la evaluación, planificación y gestión del medio ambiente. Cuad. CIFCA, (6): , 1980.
38. CENTRO LATINOAMERICANO DE ECONOMIA HUMANA.- Investigación y necesidades humanas en una estrategia de desarrollo para América Latina. Montevideo, 1979.
39. CEPAL.- Estilos de desarrollo de la industria manufacturera y medio ambiente en América Latina. Santiago, 1982.
40. -----.- Nutrición y alimentos en América Latina y el Caribe. Santiago, 1981.
41. -----.- Las transformaciones rurales en América Latina ¿desarrollo social o marginación? Santiago, 1979.
42. CEPAL-UNICEF.- Pobreza crítica en la niñez de América Latina y el Caribe.
43. CID.- Informe final sobre relación entre medio ambiente y desarrollo. Neuilly sur Seine, 1976.
44. CIDE.- Economía de América Latina; perspectivas de la crisis en los ochenta; análisis nacionales Argentina-Centroamérica-México. México, 1980.

45. CONRADS, U.- Arquitectura; escenario para la vida. Madrid, Blume, 1977. 99
46. CHAUDHURI, .- Ecology and public health aspects of nutritional disorders. Ind. Pediat., 36(263): 469-72, 1969.
47. CHIAFFO, L.- Tercer mundo y educación. Rev. Perspectivas, 8(4): 503-12, 1978.
48. CHICHILNISKY, G., GALLOPIN, G. et al.- ¿Catástrofe o nueva sociedad?; modelo mundial latinoamericano. Bariloche, Fundación Bariloche, Ejemplar mapeografiado.
49. CHONCHOL, J.- ¿Sobrevivirá la aldea? Mazingira (6): 19-26, 1978.
50. DAGUM, C.- Metodología y crítica económica. México, Fondo de cultura económica, 1978.
51. DI FILIPPO, A.- Los asentamientos humanos en el desarrollo de América Latina. México, CEPAL, 1979.
52. -----.- Distribución espacial de la actividad económica, migraciones y concentración poblacional en América Latina. México, CEPAL, 1979.
53. DULOS, R.- Hombre, medicina y ambiente. Caracas, Monte Avila, 1969.
54. ECHEVERRIA ZUNO, P.- La niñez y el empleo urbano. En: AÑO INTERNACIONAL DEL NIÑO.- Encuentro regional sobre investigación y necesidades humanas, 3°. Tiradentes, 1979.
55. LA EDUCACION. Rev. Interam. Desarrollo Educ., 27(91): , 1983.
56. ESCARDO, F.- El niño; eslabón cósmico. Rev. Colomb. Pediat., 32(4): 163-7, 1981.
57. ESSAM EL HINNAWI.- El medio ambiente mundial ¿ahora hacia dónde? Mazingira, 6(1): , 1982.
58. ESTADOS UNIDOS. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION AND WELFARE.- A report on longitudinal evaluations of preschool programs. Bethesda, 1974.
59. -----.- Television and behavior; ten years of scientific progress and implications for the eigtens. Bethesda, 1982. v. 1.

- 100
60. EVALDO COMUNE, A.- Meio ambiente, planejamento e ensino de planejamento.
B.A., Fundacao Instituto de Pesquisas Economicas, 1978. Ejemplar mimeografia
 61. EYER, J. & STERLING, P.- Mortalidad relacionada con el stress y la organizaci6n social.
 62. FERNANDEZ, R.- Medio ambiente, urbanizaci6n y gesti6n. Santiago, Universidad Cat6lica, 1983.
 63. FRANCIA. MINISTERE DE L' EDUCATION NATIONALE. MINISTERE DE LA PROTECTION DE LA NATURE ET DE L'ENVIRONNEMENT.- L'enfant et l'environnement. Paris, Institut National de Recherche et Documentation Pedagogiques, 1973.
 64. FRANCO, R.- Planificaci6n social en Am6rica Latina y el Caribe. Santiago, Calder6n, 1981.
 65. GALOFRE, F.- Pobreza cr6tica en la niñez; Am6rica Latina y el Caribe. Santiago, UNICEF, 1981.
 66. GALLOPIN, G.- El ambiente humano y la planificaci6n ambiental. B.A., CIFCA, 1981.
 67. -----.- Tecnolog6a y sistemas ecol6gicos. Bariloche, Fundaci6n Bariloche, 1982.
 68. GARCIA, A.- Las variables medio ambientales en la planificaci6n del desarrollo. Santiago, CEPAL, 1981.
 69. GASTO, J.- Ecodesarrollo y sociedad de consumo. Santiago, Facultad de Agronom6a Universidad Cat6lica de Chile, 1978.
 70. -----.- La unidad ecol6gica; el hombre y la transformaci6n de la naturaleza. Santiago, Universitaria, 1980.
 71. GEORGESCU-ROEGEN, N.- The entropy law and the economic process. Chicago, Harvard University, 1976.
 72. GLIGO, N.- Estilos de desarrollo, modernizaci6n y medio ambiente en la agricultura latinoamericana. Santiago, CEPAL, 1981.
 73. -----.- Medio ambiente y planificaci6n; las estrategias pol6ticas a corto y mediano plazo. Cuad. CIFCA (2): , 1982.

74. -----.- Medio ambiente en la planificación latinoamericana: vías para una mayor incorporación. Santiago, CEPAL/ILPES, 1982.
75. GOBBI, H.- La televisión y los niños. Montevideo, 1981. Monografía de post-grado de pediatría.
76. GOMEZ OREA, D.- El medio físico y la planificación. Cuad. CIFCA 1980.
77. GRUNSPUN, H. & GRUNSPUN, F.- Os novos vínculos de comunicacao interferem no desenvolvimento infantil? APPIA, 6(1-2): 205-7, 1979.
78. GUERRA GARCIA, F.- Identidad nacional y procesos de democratización en América Latina. CLAEH, estudios (21): 45-58, 1981.
79. HALLORAM, J.- La TV reflejo de la sociedad que la hace. Correo UNESCO, 32: 4-8, 1979.
80. HARVEY, D.- Population, resources and the ideology of science. N.Y., Johns Hopkins University,
81. EL HOMBRE en los ecosistemas. Rev. Internac. Cienc. Soc., 34(3): , 1982.
82. HUNT, E. K. & ECHWARTZ, J. G.- A critique of economic theory. Baltimore, Penguin, 1973.
83. ILPES.- Reflexiones sobre ciencia, tecnología y planificación. Santiago, CEPAL/ILPES, 1981.
84. ILLICH, I.- Nemeris médica; la expropiación de la salud. Barcelona, Barral, 1975.
85. INGLATERRA. INDEPENDENT COMMISSION ON INTERNATIONAL DEVELOPMENT ISSUES.- North-South; a programm for survival. London, Pan Books, 1980.
86. JACOBS, J.- Muerte y vida de las grandes ciudades. Madrid, Península, 1973.
87. LATORRE, C. L. & MAGENDZO, S.- Atención a la infancia en comunidades marginales. Santiago, UNICEF, 1981.
88. LAUPP, P. & TUBUNGEN, G.- Applied geography and development. N.Y., Institut for Scientific Coopepration, 1981.

- 102
89. LEAL, J.- Análisis costo-beneficio de medidas de protección del medio ambiente. Santiago, CEPAL, 1981.
 90. ----- Conceptos básicos de economía del medio ambiente. Santiago, CEPAL/ILPES, 1981.
 91. ----- Notas sobre evaluación de proyectos y funciones del medio ambiente. Santiago, CEPAL, 1981.
 92. LEFF, E.- Sobre la articulación de las ciencias en la relación naturaleza-sociedad. Opiniones CIFCA (5): , 1982.
 93. ----- Las disciplinas científicas y la problemática ambiental. Opiniones CIFCA, (1): , 1982.
 94. LEWIN, K.- Social factors in child behavior. En su: Readings in child psychology. New Jersey, Prentice-Hall, 1965. pt. 9.
 95. LIRA, L.- Medio ambiente y urbanización. Santiago, Instituto Estudios Urbanos Universidad Católica, 1983.
 96. LORES ARNAIZ, M. R.- Necesidades humanas no obvias; su urgencia en el niño. En: AÑO INTERNACIONAL DEL NIÑO. Encuentro regional sobre investigación y necesidades humanas, 3°. Tiradentes, 1979.
 97. LUTZENBERGER, J. A.- Fim do futuro?; manifesto ecológico brasileiro. Porto Alegre, Movimento, 1977.
 98. MAC DONALD, J.- Helstat popular urbano. Promoción Universitaria, táfia, 1983.
 99. MARCONDES, E.- Ecopediatria; a força do ambiente sobre a saúde da criança. San Pablo, Savier, 1981.
 100. MARGALEP, R.- La biosfera; entre la termodinámica y el juego. Barcelona, Omega, 1980.
 101. ----- Perspectivas de la teoría ecológica. Barcelona, Blume, 1978.
 102. MARTORELLI, H.- Urbanización y desruralización en el Uruguay. Montevideo, Fundación de Cultura Universitaria, 1980.

103. MARULANDA GOMEZ, O.- Ciencias humanas y problemática ambiental. Opiniones CIFCA (2): , 1982.
104. -----.- Manejo integrado de recursos. Opiniones CIFCA, (6): , 1982.
105. MATTELART, A.- Agresión desde el espacio. Barcelona, Siglo XXI, 1972.
106. -----.- La comunicación mirava en el proceso de liberación. Barcelona, Siglo XXI, 1973.
107. -----.- El imperialismo en busca de la contrarrevolución cultural. Comunic. y Cultura (1): 146-223, 1973.
108. MEIER, H.- Las relaciones entre política, derecho y ambiente. Cuad. CIFCA, (5): , 1982.
109. MICHELSON, W. & LEVINE, S. V.- The child in the city; changes and challenges. Toronto, University, 1979.
110. MOLINA, S.- ¿Se puede superar la pobreza?; realidad y perspectivas en América Latina. Santiago, CEPAL/PNUD, 1980.
111. MONCADA, A.- La crisis de la planificación educativa en América Latina. Madrid, Tecnos, 1982.
112. MONTAÑEZ, , PANARIO, D. et al.- Ecología humana referida a la ciudad. Montevideo, UNESCO, 1982.
113. MONTENEGRO, H.- Ecología de la desnutrición y la inteligencia. Rev. Chil. Pediat., 53(5): 510-7, 1982.
114. MONTES MARTINEZ, J. M.- La interdisciplinaridad y la problemática ambiental. Opiniones CIFCA , (3): , 1982.
115. -----.- Medio ambiente, educación y necesidades desde el punto de vista de la gestión ambiental. Opiniones CIFCA, (1): , 1981.
116. MUNRO, R. D.- Veinte años después de Estocolmo; pasados logros y temas futuros. Mazingira, 6(1): , 1982.
117. NEVA, R., ARMIJO, R. & GASTO, J.- Ecosistema; la unidad de la naturaleza y el hombre. Santiago, Universidad Autónoma Agraria "Antonio Narro", 1979.

- 104
118. NUHLER, T.- Niñez y estilo de educación. En: AÑO INTERNACIONAL DEL NIÑO. Encuentro regional sobre investigación y necesidades humanas, 3°. Tiradentes, 1979.
 119. OEA.- Los medios de comunicación de masas y la educación, la ciencia y la cultura. Washington, 1970.
 120. OMS.- Salud mental y desarrollo psicosocial del niño. Ginebra, 1977.
 121. ONU.- Estudio económico de América Latina. Santiago, CEPAL, 1976.
 122. ----- ENVIRONMENT PROGRAMM NAIROBI KENYA.- An environmental bibliography 1973-1980. Nairobi, 1981.
 123. ----- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL MEDIO AMBIENTE (PNUMA).- Examen de los principales logros en la ejecución del Plan de acción para el medio humano. 1982.
 124. -----.- Informe anual 1980. Kenya, UNEP, 1981.
 125. OÑATIVIA, O. V.- Bases sicosociales de la educación. B.A., Guadalupe, 1977.
 126. OPS.- Condiciones de salud del niño en las Américas. En su: Publ. científica n° 381, 1979
 127. PARSONS, .- El sistema social. Madrid, Alianza, 1979.
 128. PEÑALOSA, E.- La conferencia de las Naciones Unidas sobre la vivienda humana; lo que pasó en Vancouver. Mazingira, 6(1): , 1982.
 129. PERLOFF, H. S.- The quality of the urban environment. Washington, Resources for the future, 1973.
 130. PREBISCH, R.- Capitalismo periférico; crisis y transformación. México, Fondo de cultura económica, 1981.
 131. PRUDKIN, N.- Sistemas urbanos y su entorno natural; una visión ecológica. Santiago, Universidad Católica Chile, 1983.
 132. RAMA, G. W.- Educación y sociedad en América Latina y El Caribe. Santiago, UNICEF, 1980.

- 105
133. RAMIREZ, A.- Intersecciones urbanas; proyectos viales de ámbito local. Santiago, Universidad Católica Chile, 1983.
 134. RICHARDSON, H. W.- Economía del urbanismo; curso de economía moderna. Madrid, Alianza, 1971.
 135. SAJON, R.- El problema de la madre y del niño en los barrios marginados; urbanos y rurales. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño, 1973.
 136. SANDNER, G.- La planificación regional integrada como agente del estado frente a la comunidad local y la patria chica. Instituto Estudios Urbanos Pontificia Universidad Católica Chile, 10(28): 47-55, 1983.
 137. SARVE, H. E.- La salud de los latinoamericanos. CLAP Publ. científica n° 1008.
 138. SCHUMACHER, E. R.- Small is beautiful; economies as if people mattered. N.Y., Lerner Library, 1975.
 139. SCHMUEGLER, H.- Notas sobre el tema "Naturaleza y sociedad; tecnología y comunicación". Ejemplar mimeografiado.
 140. SEJENOVICH, H.- Planificación y medio ambiente. Cuad. CIFCA, (3): , 1981.
 141. SECONDI, J. C. & BOSCK, J. E.- Un diseño institucional para la calidad de vida en relación con un programa para la infancia. En: AÑO INTERNACIONAL DEL NIÑO. Encuentro regional sobre investigación y necesidades humanas, 3°. Tiradentes, 1979.
 142. SILVA, J. A. & AZCARATE, J.- Factores ambientales y su influencia en la conducta del menor.
 143. SOLEZZI, M.- El alojamiento popular en Lima. Santiago, Instituto Estudios Urbanos Pontificia Universidad Católica Chile, 1983.
 144. STEARNS MONTAG.- The urban ecosystem; a holistic approach. Pennsylvania, Dowden, Hutchinson & Ross, 1974.
 145. STOHR, W.- El sistema económico mundial y el desarrollo de comunidades locales. Instituto Estudios Urbanos Pontificia Universidad Católica Chile, 10(28): 25-33, 1983.
 146. SUBIRA BADOS, R.- Medios de comunicación social y medio ambiente. Opiniones CIFCA, (1): , 1981.

- 106
147. SUGERENCIAS para un modelo de planificación de la formación ambiental y conclusiones. Opiniones CIFCA, (2): , 1982.
148. SUNKEL, O.- La dependencia y la heterogeneidad estructural. Trimestre econ., 45: , 1978.
149. -----.- El desarrollo de la teoría del desarrollo. Estud. Internac., 10(40): , 1977.
150. -----.- La dimensión ambiental en los estilos de desarrollo de América. Santiago, CEPAL, 1981.
151. -----. & FUENZALIDA, E.- Capitalismo transnacional y el nuevo orden económico internacional. Trimestre econ., 37(2): , 1971.
152. -----. & GLIGO, N.- Estilos de desarrollo y medio ambiente. México, Fondo de Cultura Económica, 1980. 2 v.
153. TALBOT, N. B.- Raising children in modern America; what parents and society should be doing for their children. N.Y., Little, Brown, 1976.
154. TAMAMES, R.- Ecología y desarrollo; la polémica sobre los límites del crecimiento. Madrid, Alianza, 1980.
155. TERRA, J. P.- Situación de la infancia en América Latina y El Caribe. Santiago, UNICEF, 1979.
156. TINBERG, J.- Río; reshaping the international order, a report to the Club of Rome. N.Y., Dutton, 1976.
157. TOLEDO, A.- Desarrollo y medio ambiente, reflexiones en torno de algunos proyectos específicos. Opiniones CIFCA, (9): , 1981.
158. TOLEDO, V. M.- Un modelo ecológico-económico del proceso productivo. México, Instituto Biología UNAM, 1979.
159. TOMASSINI, L.- El diálogo norte-sur; confrontación o negociación. Trimestre ecón., (182): , 1979.
160. TRIVELLI, P.- Accesibilidad al suelo urbano y la vivienda por parte de los sectores de menores ingresos en América Latina. Instituto Estudios Urbanos Pontificia Universidad Católica Chile, 9(26): 7-32, 1982.

- 161. UICN/PNUMA/WWF.- Estrategia mundial para la conservación; la conservación de los recursos vivos para el logro de un desarrollo sostenido. Roma, FAO,
- 162. UMANS, S.- Diseño para la revolución educacional. B.A., Paidós, 1973.
- 163. UNEP.- El medio ambiente en 1982; visión retrospectiva y panorama en perspectiva. Nairobi, ONU, 1982.
- 164. UNESCO.- El derecho del niño a la educación. París, 1979.
- 165. -----.- La ecología en acción; un vistazo sobre el programa "El hombre y la biosfera". Paris, 1982.
- 166. -----.- La educación ambiental; las grandes orientaciones de la conferencia de Heilisi. Paris, 1980.
- 167. -----.- Un enfoque ecológico integral para el estudio de los asentamientos humanos. Paris, 1979.
- 168. -----.- Informe sobre la educación en marcha. Paris, 1976.
- 169. -----.- Educación sobre población; una perspectiva contemporánea. Paris, 1978.
- 170. -----.- ¿Qué mundo vamos a dejar a nuestros hijos?. Paris, 1978.
- 171. UNICEF.- Situación de la infancia en América Latina y El Caribe. B.A., Universitaria, 1979.
- 172. URIE BRONFENBRENNER.- Toward an experimental ecology of human development. Am. Psychol., : 613-53, 1977.
- 173. VALENZUELA PALMA, J.- La cuenca y la ciudad de Santiago. Santiago, Instituto Estudios Urbanos Pontificia Universidad Católica Chile, 1983.
- 174. VAN DOLLEN, W. & LOWE, R. H.- Conceptos unificadores en ecología. Barcelona, Blume, 1980.
- 175. VARAVSKY, O.- Largo plazo: un solo estilo? Trimestre econ., 33(152), 1971.

176. VON BERTALANFFY, L.- Teoría general de los sistemas. México, Fondo de cultura económica, 1981.
177. WALLACE, W.- La lógica de la ciencia en la sociología. Madrid, Alianza, 1976.
178. WARD, B.- The home of man. N.Y., Norton, 1976.

15

(CLAVES PARA ANALIZAR
EL SIGNIFICADO DEL MENSAJE
EDUCATIVO IRRADIADO

(DOCUMENTO INFORMATIVO)

AUTOR: OSVALDO KREMER

Claves para Analizar el Significado del Mensaje Educativo Irradiado

Oswaldo Kreimer*

SINOPSIS

El trabajo intenta aplicar el modelo de Jakobson sobre el mensaje al análisis y producción de materiales educativos transmitidos por radio o TV. Se analiza la relación entre los medios de expresión utilizados para transmitir el mensaje y los seis elementos del mismo, a saber: 1) la actitud y el papel del emisor; 2) la conducta esperada en el estudiante-receptor; 3) el tipo de referente a que alude el mensaje; 4) la necesidad de atraer y mantener la atención del estudiante; 5) los códigos empleados, y 6) la estructura del mensaje. Se exploran en cada caso las relaciones con las teorías y prácticas del aprendizaje, y con las experiencias realizadas en este campo. La meta del trabajo es ofrecer un instrumento para asegurar la creatividad y facilitar las evaluaciones formativas.

ABSTRACT

The article is an attempt to apply Jakobson's model of the message to the analysis of educational messages prepared for broadcasting. Expressive devices are analysed in their connection with the six components of the message i.e. those referring to a) the attitude and role of the sender, b) the receiver's expected behavior, c) the kind of subject the message talks about, d) the need to get and to keep the attention of the students, e) the codes being used, and f) the way the message is structured. Connections with learning theories and practices are explored, as well as with experimental work related with those issues. Its main goal is to provide a tool to reassure creativity and facilitate formative evaluations.

SYNOPSIS

Cet ouvrage essaye de faire l'application du modèle de Jakobson sur le message, à l'analyse et à la production de matériaux éducatifs transmis par la radio ou la télé. On y analyse le rapport entre les moyens d'expression dont on se sert pour transmettre le message et les six éléments du sus-dit message, à savoir: 1) l'attitude et le rôle de l'émetteur; 2) la conduite qu'on attend de l'étudiant-qui-le-reçoit; 3) le sujet dont il s'agit dans le message; 4) le besoin d'attirer et de maintenir l'attention de l'étudiant; 5) les codes dont on se sert, et 6) la structure du message. On cherche à découvrir dans chaque cas le rapport qu'il a avec les théories et les pratiques de l'apprentissage, et avec les expériences qu'on a réalisées dans ce domaine. L'ouvrage a comme but offrir un instrument qui puisse assurer la créativité et rendre plus faciles les évaluations formatives.

I.—INTRODUCCION

El objetivo central de este trabajo es crear una herramienta para el análisis de los mensajes educativos de radio y televisión. Al productor no le resultará útil la información escueta de que el mensaje X fue

* Oswaldo Kreimer. Sociólogo argentino, especializado en la función de los medios de comunicación en el proceso de cambio social. Estudios en la U. de Buenos Aires, el OEGMAS (Paris) y la Universidad de Stanford (California), donde recibió el Doctorado en Investigación en Comunicación. Ha realizado trabajos sobre el uso de medios en educación y servicios públicos en A. Latina, Africa y sectores explotados en EE. UU. Es actualmente profesor de Comunicación en la Universidad de Rutgers, New Jersey.

más efectivo que el Y, conclusión normal de las investigaciones, a no ser que se le suministren elementos que expliquen la diferencia entre los mensajes. Las respuestas usuales: "es más atractivo", "tiene más riqueza visual", "es muy largo y aburrido", "es muy complicado", "usa personajes animados", pueden ayudar, pero difícilmente dan una guía seria para nuevas producciones o mejoras de lo existente.

La otra meta de este trabajo es organizar varios estudios analíticos que han realizado investigadores, educadores y productores¹, a fin de hacer más asequibles sus hallazgos a los productores que buscan formas para expresar una serie de objetivos educacionales.

En este trabajo damos por supuesto que otros problemas previos del sistema educacional han sido resueltos satisfactoriamente; p. ej., que las metas educativas han sido explícitamente definidas, que la transmisión y recepción son buenas, que las condiciones personales del estudiante y del aula llenan los requisitos mínimos de comodidad. No tendrá sentido mejorar un mensaje con el propósito de atraer más la atención de los niños mientras éstos se encuentren hambrientos o la señal transmitida sea difícilmente perceptible. También damos por supuesto que el talento creativo de los productores es del más alto nivel que se puede obtener.

El propósito de este trabajo no es restringir la expresión de la creatividad, sino, muy por el contrario, proveer a ésta de herramientas y instrumentos adicionales para su desarrollo y aplicación al máximo de su potencial educativo. Gerbner (1969: XI) expone así la relación entre sistematicidad y creatividad espontánea al referirse al análisis de contenido:

"... Los análisis más sistemáticos y los enfoques objetivos no reemplazan la necesidad de la intuición, el juicio y la perspicacia...; igualmente, la confianza tradicional en la intuición y el juicio personal tampoco satisfacen estos criterios (de sistematicidad y objetividad)".

La multidimensionalidad de cada mensaje

Los programas están compuestos por un conjunto de mensajes, constituidos a su vez generalmente por más de un lenguaje. Por ejemplo, el mensaje de la radio puede dividirse en nivel verbal (las palabras), paraverbal (entonación, acento, etc.) y analógico (sonidos análogos a los reales, como los del viento o la selva). Estos niveles interactúan entre sí, de manera que el mensaje será la resultante de todos ellos. Un actor, con sólo modificar el nivel paraverbal, fue capaz de transmitir cincuenta diferentes mensajes diciendo siempre las palabras: "esta tarde". Pudo también predefinir cada una de las cincuenta situaciones; además, una muestra de oyentes comunes pudo descodificar correctamente la mayoría de los mensajes a partir de esas diferencias en el tono expresivo (Jakobson, 1960: 354).

¹ En realidad los productores son investigadores y viceversa. Por razones prácticas llamamos productores a los que realizan concretamente los programas, e investigadores, a los investigadores científicos.

Esta multidimensionalidad no sólo da significación adicional al mensaje; también puede distorsionar o sabotear el resultado esperado. Se ha demostrado que cuando los niños escuchan una voz que les resulta graciosa, se concentran en la voz y no atienden a lo que el locutor está diciendo (Reeves, 1970: 17). No hay nada extraño en el rostro de una mujer ni en la voz masculina; pero cuando Lauren Bacall se presentó leyendo un cuento en una sesión experimental de *Sesame Street*, los chicos no pudieron acordarse del cuento. Sus respuestas fueron: "Tal vez está enferma", "Habla como hombre", "Si se pusiera ropa de hombre no necesitaría antifaz" (Reeves, 1970: 17). Más adelante, cuando hablemos del componente poético, analizaremos cómo y cuándo este efecto puede ser útil en vez de distraer.

La significación del contexto es externa al mensaje pero le da significado

Un segundo problema a considerar respecto del mensaje es que cada uno de sus componentes son signos y por consiguiente pertenecen a un código. Lo más importante es que el significado de un signo no proviene del signo mismo, sino de su posición establecida en un código. Por ejemplo, diferentes culturas dividen en forma diversa el espectro de los colores y para cada sección tienen un signo o palabra, que no corresponde a la misma porción del espectro. Un niño de ciudad podrá descodificar la imagen de un buho como la de un animal amenazante, mientras que uno del campo la verá como un medio para controlar las pestes.

En los mensajes educacionales transmitidos, la atención de la audiencia debe ser enfocada hacia los significados relevantes según el plan de estudios. Por consiguiente, es crucial este aspecto de las posibles descodificaciones de los signos. Por ejemplo, cuando Bill Cosby, protagonista de la serie de TV "Espías en conflicto", apareció en el programa *Sesame Street* no como espía sino como un negro que leía cuentos, los niños salían convencidos de haber visto un episodio más de "Espías en conflicto" (Reeves, 1970: 17).

El mensaje se convierte en instrumento valioso solamente cuando se le añade el "significado externo" en la dirección requerida. Por ejemplo, para elegir al actor que representara a "Juan Valdez" en la publicidad internacional del café colombiano, se buscó a alguien que combinara la hidalguía latina (refinamiento) con características del habitante del trópico (calidez) y la suavidad en las maneras (suavidad), cualidades que se pretendía asociar al tema central del mensaje: el café de Colombia.

Las dos consecuencias lógicas que surgen de lo anterior son: primera, para lograr el efecto pedagógico deseado, es necesaria la complementariedad de las significaciones de los distintos componentes. Y segunda, para elegir los signos que puedan agregar el máximo de significación deseada, es necesario conocer los diferentes códigos a los cuales cada signo puede ser asociado. Volveremos sobre este punto en los capítulos concernientes a los componentes "poético" y "metalingüístico" del mensaje.

Los términos “componente metalingüístico” y “componente poético” pertenecen al modelo que estamos usando. Este modelo establece una taxonomía con el objeto de ordenar el contenido completo de los mensajes. Krathwohl *et al.* (1956: 11) dicen que una buena taxonomía debe cumplir las siguientes condiciones:

- sus clasificaciones deben ordenar los elementos de acuerdo a un conjunto consistente de principios;
- debe ser probada para determinar si está de acuerdo con la evidencia empírica, y si el ordenamiento de la clasificación corresponde a un orden real de los fenómenos relevantes;
- debe ser consistente también con sólidas posiciones teóricas que puedan existir en ese terreno, y
- debe ser útil para señalar fenómenos por descubrir.

Nuestro trabajo se basará en el modelo componencial de Roman Jakobson (1960), y estas condiciones que debe cumplir toda taxonomía encuadrarán nuestra tarea.

II. — EL MODELO COMPONENTIAL DEL MENSAJE

Jakobson (1969: 353) sostiene que todos los mensajes incluyen componentes que reflejan los seis elementos que constituyen todo proceso de comunicación, y que cada uno de esos componentes cumple una función particular dentro del mensaje.

FIGURA 1



“El emisor envía un mensaje al receptor. Para que el mensaje sea operativo, requiere un contexto a qué referirse, tal que el receptor pueda captar y que sea verbal o que pueda ser verbalizado; un código común a ambos, al menos parcialmente... Finalmente, un contacto, es decir el canal físico y la conexión psicológica entre ambos, que les permita iniciar y mantener la comunicación” (Jakobson, 1969: 353).

Los siguientes ejemplos de mensajes educativos presentan sintéticamente los seis componentes del mensaje. En los capítulos posteriores haremos un análisis más detallado de los mismos.

Componentes del contexto. Los mensajes educacionales se orientan predominantemente a un contexto específico. Por ejemplo: “... un cuerpo, conforme cae en el vacío, aumenta su velocidad...” El mensaje hace referencia directa a un contexto conceptual que incluye las nociones de “cuerpo”, “vacío” y “aceleración”. Este componente realiza lo que también se llama función denotativa, referencial.

Componente del emisor. “Lo que expresa directamente la actitud verdadera o fingida del locutor hacia lo que está diciendo, se llama función expresiva. Las emociones se manifiestan a través de interjecciones, modulaciones de voz y un número infinito de otras técnicas expresivas”. (Jakobson, 1969: 354). Si el locutor o emisor educacional goza de un *status* especial como representante de la conducta, conocimiento y valores oficialmente aceptados, se multiplica la importancia de su función sobre los estudiantes.

Componente del receptor. Esta parte del mensaje se orienta a producir en el receptor una cierta conducta (abierta o interna). Es la función predominante de las oraciones imperativas. Como veremos luego, hay tratados enteros para entender y cumplir las órdenes en que predomina esta función. Esta función es llamada connotativa, del latín *cognare*: acuñar, moldear.

Componente del canal. En teoría de la información se demuestra que la función de “contacto” de ciertos mensajes sirve para establecer, prolongar o interrumpir una comunicación, verificar si el canal sigue atrayendo la atención del escucha o recuperar tal atención en caso de que se haya desviado. Este ha sido uno de los problemas centrales de los mensajes transmitidos por radio y TV, en donde no hay retroalimentación y donde prácticamente no existe control sobre la atención del receptor.

Componente del código. “Siempre que el emisor o el receptor necesitan verificar si ambos están usando el mismo código, la discusión se centra en el código, que juega una función metalingüística. El metalenguaje se refiere al lenguaje ‘objeto’. Por ejemplo, en la expresión: ‘Si pensamos en términos matemáticos, debemos formalizar los conceptos’, se puede preguntar: ¿Qué se entiende por formalizar?, etc. El proceso educativo está justamente basado en la transmisión de distintos conjuntos de lenguaje o códigos especiales a los educandos, empezando por la lengua materna. Incluso, la diferenciación del conocimiento en distintas disciplinas es en sí misma una de las tareas básicas de la escuela (‘Esto es historia’, ‘Esto es geografía’).”

Componente del mensaje en sí. Jakobson explica esta función diciendo que “promueve la palpabilidad de los signos”; con esto quiere decir que en el mensaje hay elementos que llaman la atención sobre características propias del mensaje mismo. Como veremos luego, esta función “poética” —que existe en todos los mensajes y no sólo en los propiamente poéticos— ha sido un instrumento valioso en los logros alcanzados por la radio y TV educativa. Esta función es crucial en los procesos de la atención y la

memoria, y está ligada íntimamente con algunos temas controvertidos sobre el "aprendizaje mecánico".

Pese a que estas seis funciones aparecen en todos los mensajes, distintas necesidades y enfoques educacionales hacen que en cada caso predominen unas sobre otras. Hay, por supuesto, distintas maneras de llenar estas funciones, unas más eficaces que otras dependiendo de las características y metas de cada sistema educacional. Por consiguiente, los capítulos que siguen explorarán las posibilidades de cada función, discutirán los modelos y experimentos de investigación existentes, y presentarán ejemplos tomados de programas educativos reales².

III. — LOS COMPONENTES REFERIDOS AL MENSAJE MISMO Y A SU FUNCIÓN POÉTICA

Para explicar la función poética, adoptaremos una interpretación ampliada del modelo que propone Levin para explicar la estructura básica de los mensajes poéticos (Levin, 1964). Este modelo explora el lenguaje desde el punto de vista de la lingüística estructural y llega a aislar lo que considera la estructura básica que diferencia a los mensajes poéticos de los que no lo son. "El mensaje poético es aquel que tiene la cualidad de reproducirse a sí mismo en su forma particular, estimulando así nuestra mente a reconstruirlo" (Levin, 1964: 10).

Levin designa este fenómeno: "acoplamiento de equivalencias convergentes". En el lenguaje habría *equivalencias* de posición y *equivalencias naturales*. Dos formas lingüísticas son equivalentes en posición cuando tienen un entorno lingüístico similar, o sea, cuando aceptan las mismas alternativas. Por ejemplo, en la expresión: "sustantivo verbo sustantivo", son equivalentes las dos posiciones que ocupa la palabra "sustantivo", porque gramaticalmente aceptan las mismas alternativas: todas las palabras que encajan en la primera posición de "sustantivo" caben bien en la segunda, aunque el resultado semántico no sea el usual. De la misma manera, en: "edificio alto, pero de madera", tanto "alto" como "de madera" están en posiciones equivalentes calificando al nombre principal, "edificio".

Las *equivalencias naturales* en el lenguaje pueden ser de sonido o de significado. Hay equivalencia de *sonido* cuando dos o más palabras tienen componentes fonéticos similares; por ejemplo, el sonido inicial de "grazna" y "cómo" tienen dos rasgos en común: ambos son sonidos "pausa" y "palatales" (la g y la c). La *equivalencia natural en significado* (o equivalencia semántica) se refiere a un elemento extra-

lingüístico. Dos formas son semánticamente equivalentes cuando parte de sus campos semánticos se sobreponen o, en otras palabras, cuando recortan de manera similar una dimensión semántica; p. ej., "noche" y "día" se refieren a un período que ocurre cada 24 horas; "triste" y "alegre" aluden a un estado de ánimo especial, etc.

Sin embargo, para tener una estructura poética básica, no es suficiente la convergencia de dos equivalencias de posición o de dos equivalencias naturales. En la expresión: "toma la llave y blanquea la cochera", hay convergencia de equivalencias posicionales (verbo sustantivo-verbo sustantivo), pero no hay equivalencia semántica entre "toma" y "blanquea", ni entre "llave" y "cochera". En cambio, si decimos: "pinto la casa y blanqueo la cochera", mantenemos la equivalencia posicional y agregamos la semántica ("pinto/blanqueo" y "casa/cochera").

En síntesis, se tiene la estructura poética *siempre que se acopla una convergencia de formas equivalentes (en sonido o significado) con una convergencia de equivalencias posicionales*. Veamos un caso en que aparecen las tres equivalencias (una posicional y dos naturales) acopladas entre sí:

"Toma la llave y dale la venia"

Posicional	"toma" (verbo)	"la llave" (sustantivo)
	"dale" (verbo)	"la venia" (sustantivo)
Semántica	verbos de transferencia material (VtM)	claves para introducirse (CI)
Sonido	t y d consonantes explosivas y dentales	"Llave" y "venia" tienen la sílaba <i>ve</i> junto a otra formada por consonante palatal con i líquida (Ll y Ni)

Como veremos luego, esta distinción de diversas formas poéticas puede desarrollarse en otras subcategorías. Es importante entender que el efecto poético es creado por una presión del sistema o de los distintos elementos que componen el mensaje. Los ejemplos anteriores fueron verbales, pero lo mismo se puede aplicar a otros sistemas codificables, como las imágenes, fotogramas, colores, etc. Nuestra posición es que esta clase de arreglo poético del lenguaje tiene una influencia clara en el proceso de aprendizaje, primero porque influencia el goce, la atención y el recuerdo, y, en segundo lugar, porque esta clase de organización interna de los mensajes es aprendida como "una estructura vacía" y luego vuelta a usar por los alumnos con contenidos diferentes.

Una tercera consecuencia posible es que estas estructuras poéticas se aprenden no por repetición mecánica sino como fruto de la comprensión real del mecanismo que hace que el mensaje sea poético. Es posible sostener que estas estructuras poéticas pueden ser aprendidas

² La mayoría de los ejemplos han sido tomados de la versión norteamericana de *Scesame Street* y de la serie *Radio primaria*, de la Dirección General de Enseñanza Audiovisual, de la Secretaría de Educación Pública de México. Agradecemos su colaboración a ambos programas y expresamos nuestra admiración por los esfuerzos que continuamente realizan para mejorar la calidad de sus series educativas. Los ejemplos aquí presentados han sido elegidos por razones de exposición; dado que están fuera de contexto, no debe emitirse sobre los mismos ningún juicio de valor.

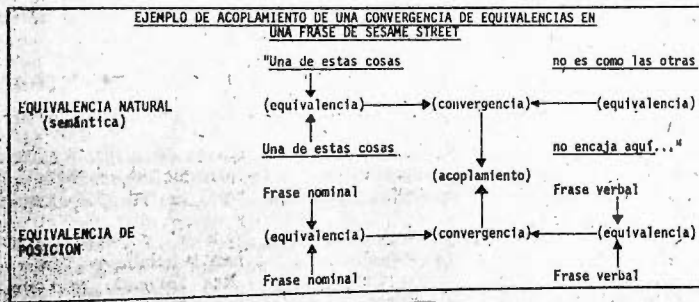
no por repetición mecánica, sino por un entendimiento claro del mecanismo que hace de ese mensaje un mensaje poético.

Por ejemplo, en Sesame Street se usa un juego para enseñar el concepto de inclusión/exclusión de clase. En un conjunto de cuatro elementos, hay que indicar "cuáles tres van juntos". El juego continuo con las convergencias posicionales en la imagen de video (en que se presentan distintos grupos posibles de tres en un conjunto de cuatro), llenadas con diversos significados que eligen personajes variados, facilita a los niños el aprendizaje del mecanismo.

El análisis de este ejemplo de Sesame Street nos permitirá describir cómo el acoplamiento de convergencias es múltiple y puede provenir de los distintos niveles de lenguaje. Los versos en inglés que acompañan el juego que enseña el concepto de exclusión dicen:

"Una de estas cosas no es como las otras.
Una de estas cosas no encaja aquí..."

FIGURA 2



En estas dos expresiones podemos ver la equivalencia posicional y, simultáneamente, la semántica: "una de estas cosas/una de estas cosas" y "no es como las otras/no encaja aquí". Además, se prolongaban la música y el sonido de las últimas palabras: "no encaja aquí", para sugerir alejamiento, apertura hacia afuera.

Las equivalencias naturales (de imagen y sonido) acopladas a las equivalencias posicionales, sugieren todas ellas la idea de no pertenencia, de exclusión. Del mismo modo, la canción que acompaña el juego sobre el concepto inverso de "inclusión" cierra con final cortante, inclusivo:

"Tres de estas cosas van juntas.
Tres de estas cosas son parte de lo mismo".

El "goce" es un objetivo de muchos programas educativos (respecto a Sesame Street, ver Gibbon y Palmer, 1970: 20) que, según se ha demostrado, guarda relación con el "recuerdo" (Salomon, 1972b). Los

ejemplos que presentan estos autores confirman la correlación entre la existencia de estructuras poéticas y el goce (más abajo analizamos otros ejemplos). Sin embargo, es posible sugerir que la mera repetición de estructuras poéticas (poéticas en el sentido que hemos definido), aunque mejore el goce y el recuerdo, puede no ofrecer mejoras en cuanto a "pensamiento independiente".

Teniendo presente que la estructura poética se basa en acoplamientos de equivalencias convergentes, es posible explorar cómo estos acoplamientos interactúan en ejemplos educacionales concretos. Los analizaremos en tres dimensiones distintas:

- tensiones dentro y entre niveles del lenguaje,
- tensiones en el tiempo o efecto iterativo,
- tensiones entre el efecto poético y la meta de aprendizaje.

a) *Tensiones dentro y entre niveles de lenguaje*

Gibbon y Palmer (1970: 32) presentan el ejemplo que llaman "efecto James Earl Jones" (actor negro calvo, de cara muy expresiva):

"Jones recita el alfabeto y las letras aparecen alternativamente en video a los lados de su cabeza, justo antes que él las nombre. Esto parece implicar una triple secuencia de efectos. La primera vez que el niño ve la representación de Jones empieza casi inmediatamente a responder a la invitación implícita a decir el alfabeto junto con el actor. Más tarde nombra la letra apenas aparece, antes que lo haga Jones... Si continúan las repeticiones, el niño empieza a anticipar también el símbolo impreso en video. Esto estimula la retroalimentación y el esfuerzo a través de la TV. Y este efecto es aún mayor cuando Jones vacila por un instante en nombrar la letra presente en la pantalla".

Los tres niveles: "video verbal" (letras en la pantalla), "video analógico" (gestos de la cara) y "audioverbal" (voz de Jones), forman una tensión paralela en contrapunto, dentro de la cual los niños quedan fácilmente envueltos. Los niños captan rápidamente la clara estructura poética, que les da el sustrato para memorizar y los incita a dar una respuesta abierta.

Cuando se trató de obtener un efecto similar usando una niña que se equivocaba al recitar el alfabeto y era corregida por voces o comentarios fuera de cámara, los estudiantes no reaccionaron positivamente y se distrajerón. Las interrupciones distractivas rompían el ritmo poético creador de la tensión y el efecto poético desaparecía.

Otra manera de crear esa tensión es la bien conocida táctica usada en los materiales impresos de "llenar los espacios en blanco". En mensajes de un solo nivel de lenguaje (p. ej., libros no ilustrados), las palabras previas (presencia markoviana) dan la clave para predecir la palabra faltante. Pero en material de niveles múltiples (por ejemplo, un libro ilustrado, o televisión o radio con sonidos y voces), el efecto puede completarse ofreciendo en un nivel el significante (la imagen) que debe ser llenado en el otro nivel (el verbal). Este efecto se usa para "nombrar" (p. ej., nombrar la letra que aparece en video) o para

"identificar" (p. ej., seleccionar entre las cuatro letras que aparecen en video la que se escucha por audio) (Palmer, 1969).

La equivalencia con la estructura del sonido también es útil para lograr este efecto. Tanto el sonido interno de las frases como la música del acompañamiento ayudan al proceso de recordación.

"Gracias a la repetición de los materiales rimados, pudieron llenarse los vacíos entre las palabras rimadas que se recordaron, y muchos chicos pudieron cantar el verso completo de un minuto de duración, tal como había sido presentado". (Gibbon y Palmer, 1970: 32)

Este efecto no es ninguna novedad para los maestros de música y canto, y es básico en el aprendizaje de las tablas de multiplicar.

b) Carga de material en los distintos niveles

Investigando los mensajes visuales y auditivos, Travers (1964: 351) ha demostrado que la sobrecarga de material en un nivel puede reducir el recuerdo de elementos provenientes del otro nivel. Travers (citado por Carroll, 1972: 129-130), comentando los trabajos de Broadbent, indica que las modalidades auditivas y visuales constituyen canales separados que tienen que operar independientemente, y que cualquiera de éstos puede sobrecargarse con información. De aquí arguye Travers que a veces resultará disfuncional el empleo de mensajes de doble canal (imagen y audio, por ejemplo), porque las presentaciones combinadas requieren que la atención pase rápidamente de uno a otro, lo que puede causar la sobrecarga de cada uno de los canales.

Aun cuando la advertencia sea válida para algunos casos, no debe considerarse que es siempre correcta. Travers apoya su razonamiento en un enfoque puramente cuantitativo; la atención abarca sólo un cierto monto de estímulos a la vez; pero desatiende —equivocadamente a nuestro parecer— los aspectos cualitativos de la estructura interna del mensaje, tanto en los distintos niveles de lenguaje como en las conexiones que hay entre ellos. Por consiguiente, la máxima carga posible depende no del número de estímulos y niveles del lenguaje, sino de la forma en que están organizados e interconectados. Aunque los canales sean independientes, sus mensajes pueden estar conectados de manera que el significado en un nivel venga a complementar el del otro u otros. Las exposiciones repetidas a la acción del mensaje permitirán al receptor-estudiante captar nuevas conexiones y significados.

Podría aducirse como ejemplo cualquier buena obra de arte; mas para no desviar la atención de la cosa educativa, presentaremos uno de *Sesame Street*, en que el sonido, las palabras fuera de cámara, la música, las imágenes verbales e icónicas, trabajaron juntas en la creación del mensaje básico que resultó eficaz para despertar la atención y el recuerdo (Palmer, 1969).

"La imagen está armada con figuras de arcilla. La arcilla es modelada en estadios sucesivos y cada uno fotografiado. Una pequeña porción esférica de arcilla se separa de otra más grande que oficia de narrador, y se transforma en la letra E. De la E se forman rápidamente dos GG que se descomponen luego para formar la palabra EGG (huevo). Un huevo de

arcilla se forma detrás de la palabra y al romperse aparece un aguilucho. La palabra EGG se transforma en **EAGLE** (águila) y el águila se come la palabra".

Por supuesto, cuanto mayor sea el número de niveles que use el sistema y mayor la información que lleve cada uno, más difícil será lograr que todos se refuercen mutuamente y evitar que produzcan distracción.

Por este motivo, un sistema educacional que se transmite por radio o TV sólo debe usar los niveles de lenguaje que esté en condiciones reales de poder manejar. No debe presumirse que cuanto mayor sea el número de estímulos, mayor será el impacto educacional. Un ejemplo clásico demuestra este punto. Comparando la radio con la televisión, Nelson (1957: 274) encontró que no aparecían diferencias en la comprensión y el recuerdo de las mismas noticias captadas por la radio o la televisión. Sin embargo, en sus experimentos con "anuncios comerciales" la televisión probó ser más efectiva en estos aspectos que la radio. Este resultado no es difícil de explicar dentro de esta teoría, si se considera el monto de energía y talento invertidos en hacer que todos los lenguajes de un comercial de TV trabajen con el máximo de intensidad e interconexión, frente al monto de energía que se aplica por minuto en la presentación de noticias. Reeves (1970: 13) confirma este punto dentro del campo educacional:

"Los comerciales, dentro de *Sesame Street*, llevan por lo común el nivel de atención al máximo. Los comerciales son, en general, piezas de producción excepcionalmente buenas".

En el mismo sentido, Findahl analizó el efecto de las ilustraciones visuales sobre la percepción y retención de programas de noticias. Probó que la comprensión y retención de noticias ayudadas por figuras eran mayores que la comprensión de las mismas noticias cuando eran sólo leídas. Sin embargo, no encontró diferencias entre el uso de ilustraciones fijas y el de películas como ayuda. Las ilustraciones agregaban algo; no así el movimiento de las imágenes.

"La velocidad de presentación" interactúa con este efecto. Un programa con un ritmo rápido es generalmente más atractivo que uno lento. Sin embargo, la velocidad tiene sus límites. Parece ser al principio un factor de atracción, que va perdiendo fuerza conforme la audiencia se familiariza con cierto ritmo de velocidad. Si uno de los niveles no ayuda poéticamente al otro, el balance es educativamente pobre o negativo. Reeves (1970: 12) ofrece el siguiente ejemplo de tal efecto negativo:

"Roger Ranjet, un super-héroe de historietas animadas, y el Hombre del Alfabeto eran personajes que hablaban mucho y los chicos dejaron de prestarles atención".

c) Tensiones poéticas que trabajan en la dimensión tiempo

Se ha probado que la repetición es un poderoso instrumento de la enseñanza; sus mecanismos y posibilidades son completamente distintos en radio y TV que en los materiales impresos. La razón principal es

la naturaleza de nivel múltiple que se da al lenguaje en los medios electrónicos. Los niños pequeños gozan escuchando la misma historia una y otra vez. Gozan en poder controlar su estructura y descubrir variaciones. Releer una lección en un libro provee pocas variaciones en los estímulos de la percepción. En cambio, la radio y la TV, con una estructura más rica de mensaje, ofrecen a la audiencia la posibilidad de explorar nuevas dimensiones y al productor, la de agregar nuevas variaciones.

Los mismos comerciales repetidos una y otra vez atraen la atención de los estudiantes, que pueden descubrir nuevos detalles y significados, y organizarlos con los que habían descubierto previamente. En ese sentido, cuanto más ricas sean las estructuras de relación dentro y entre los niveles del mensaje, más amplio será el grado de atención que obtendrá el mensaje.

"Si se hace un diseño cuidadoso de la película, la repetición exacta aumentará la habilidad del chico para integrar conceptualmente un conjunto de elementos y relaciones muy numerosos o complejos para que los pueda captar en una única exposición". (Gibbon y Palmer, 1970: 26).

La repetición de mensajes diseñados pobremente (sea porque tienen pocas relaciones internas o porque éstas se hallan conectadas confusamente) crea aburrimiento y distracción. Si la repetición opera usando variaciones parciales, la expectativa de la variación puede incrementar la atención y tener otros objetivos de enseñanza, así como efectos no deseados. Por ejemplo, en *Sesame Street*, una situación idéntica (contar regresivamente de 10 a 0) producía una variedad de finales cómicos. Gibbon y Palmer afirman que a "la situación natural de suspenso de la cuenta regresiva del lanzamiento del cohete, se agrega el suspenso adicional que trae la espera del desastroso final (explosión del cohete, de los controles, de la imagen, de los científicos, etc.). La atención del niño es llevada así a la secuencia de números que se le enseñan".

Los niños aprenden también a analizar las posibles combinaciones en un conjunto dado. En el ejemplo anterior, el resultado de la historia era siempre el fracaso en el lanzamiento de un cohete (p. ej., el tablero de control explotaba, los operarios desaparecían, etc.). Este aprendizaje "casual" es extremadamente importante; puede obtenerse mediante la repetición del mismo problema y la presentación de soluciones diferentes, aun absurdas, para crear el hábito de explorar sistemáticamente las posibilidades.

En las lecciones de la *Radioprimería de México*, esta estrategia se ha usado, p. ej., en una estructura en que el abuelo narra la historia a su nieto. De ella se pueden obtener dos líneas de efectos. En una, las variaciones en la relación abuelo-nieto mantienen el interés de los estudiantes. En la otra, los relatos de la historia —con una estructura básicamente igual, aunque empleando diferentes caracteres y combinaciones del interés y las actitudes— enseñan a los estudiantes enfoques distintos acerca de problemas básicos humanos y sociales.

Salomon (1972a), estudiando en niños los efectos que causa el aprendizaje del formato de las lecciones, probó que la relación entre atención, goce y aprendizaje era tal, que al comienzo los niños menores

tenían dificultad para captar el formato. Sin embargo, conseguían captarlo después de algunas lecciones, aumentando su goce y su aprendizaje. Más tarde el interés por el formato se agotaba (o sea, no era posible mayor exploración de las combinaciones o de las estructuras poéticas sobrepuestas) y el goce se reducía, mientras que el aprendizaje persistía por un cierto lapso de tiempo antes de desaparecer.

d) *Objetivo del aprendizaje y efecto poético*

Una estructura poética puede producir tanto atención como comprensión y, al mismo tiempo, no guardar ninguna relación con objetivos educacionales. En algunos casos, la estructura poética en sí es objeto del aprendizaje; p. ej., la cuenta regresiva desde diez o la estructura metafórica como tal. Pero en otros casos, la técnica expresiva puede enfocar toda la atención sobre sí misma. Por ejemplo, en las narraciones históricas del abuelo en *Radioprimería*, el hecho de que éste se quede dormido puede apartar la atención del relato; no obstante, si el nieto hace una pregunta aparentemente absurda, pero que coincide con la posición de un determinado grupo, ambos efectos (el cómico y el mensaje histórico) confluyen en la acción. Lo mismo ocurre en el juego de "cuáles tres de estos cuatro van juntos", cuando el muñeco-monstruo separa tres rocas y una galletita, y se come las rocas; su conducta (normal para un monstruo) aparece como totalmente incongruente y refuerza el concepto básico de una característica común como la base de toda la clasificación. Gibbon y Palmer (1970: 23) dicen:

"La comedia ha sido exitosamente usada en aquellos segmentos de *Sesame Street* en que el momento cómico coincide perfectamente con el momento más crítico del aprendizaje".

Con el mismo sentido, la rima puede usarse como elemento gracioso o como una forma de enseñar la discriminación auditiva. El que nosotros hayamos tomado tantos ejemplos de *Sesame Street* en el análisis de este componente, se debe a que en dicha serie predominan las estructuras poéticas. En este aspecto, contrastan otras series como *Mr. Rogers Neighborhood*, en que las "funciones referenciales" son las predominantes, o la primer serie de audiciones de *Radioprimería de México*, que tiene una alta proporción de "mensajes connotivos".

Dos razones explican este hecho respecto a *Sesame Street*: una histórica, otra pragmática. Primero, dado que *Sesame Street* está diseñado para funcionar aun cuando no esté presente ningún adulto ni se realice ningún trabajo adicional, su mensaje debe llamar la atención de los alumnos sin ayuda externa de adultos y hacer que el estudiante actúe (abierto o mentalmente) en paralelo con el mensaje. Por consiguiente, el mensaje mismo como sistema debe tener una tensión y ejercer una presión que absorba el flujo de pensamiento y conducta del niño. La segunda razón, de orden histórico, es una consecuencia de la primera. Las estrategias publicitarias han sido planeadas para hacer el uso máximo del mínimo espacio de tiempo. En consecuencia, han desarrollado al máximo el uso y convergencia de los distintos niveles del men-

saje en función de un objetivo. Más abajo analizaremos los peligros y ventajas de esta medida cuando diferenciamos el aprendizaje mecánico del mecanismo del aprendizaje.

e) *Investigaciones coherentes con este enfoque*

Siguiendo nuestra línea de argumentación, podemos decir que el contenido semántico será importante sólo en términos de la organización poética y lógica del mensaje. Si el mensaje está bien organizado poéticamente, la "carga del vocabulario" o la "complejidad de la oración" no entorpecerán la "comprensión" ni el "recuerdo". Eso puede explicar los hallazgos de Rosenshine (citado por Carroll, 1972: 107) de que ciertas medidas tradicionales, como las mencionadas "carga de vocabulario" o "complejidad de la oración", tienen poco o ningún valor para predecir el aumento de puntajes en tests; en tanto que factores como la "vaguedad" (medida por el abuso de palabras como *muuy, bastante, algunas, tal vez*, etc.), los "lazos explicativos" (medidos por el uso cuidadoso de conjunciones como *por consiguiente, porque, sin embargo*, etc.) y "uso de ejemplos", permitirán hacer predicciones válidas.

La función de los "lazos conectivos" es relacionar la oración anterior y la siguiente, ya sea ésta inversa o complementaria. Acoplan semánticamente las oraciones y explican la clase de relación que media entre ambas. Existe una estructuración espacial de la lógica que producen tales lazos. Un "por consiguiente" que conecta dos oraciones, delimita cada una de ellas y marca una jerarquía unidireccional de prioridad lógica. Este vínculo crea un nuevo nivel de significado estructural, que organiza la carga semántica de las oraciones.

El poder de la variable "uso de ejemplos" confirma la aseveración sobre el acoplamiento semántico. P. ej., "todas las malas acciones son castigadas"; "el bombardeo trajo como resultado más prisioneros de guerra". La equivalencia posicional: "mala acción/bombardeo" y "son castigados/más prisioneros de guerra", claramente refuerza la equivalencia de significado.

Un efecto positivo similar se obtiene por otra forma de reiteración poética: la interpolación sintética de objetivos instruccionales durante pequeños cortes en la lección (Games: 437). Estas interpolaciones proveen "mapas" sumarios (cuadros sinópticos) en que los materiales de la lección pueden correlacionarse punto por punto, tanto en significado como formalmente. Estos mapas titulan, sintetizan y organizan el material.

f) *Valor educacional del componente poético*

Por diferentes caminos, teóricos como Whorf, Bruner et al., Brown y Lenneberg, Miller, Piaget y Salomon, han llegado a una conclusión común. Salomon la sintetiza así (1972b: 408/409): "Desde el punto de vista del individuo, los códigos de comunicación preceden y se imponen a los de representación". Esto es además consistente con el punto de vista del estructuralismo francés, incluyendo a Levi Strauss, Barthes, Foucault y sus seguidores.

Por consiguiente, la estructura interna del mensaje se transferirá a la mente de los estudiantes mediante un proceso completo y no siempre de aplicación mecánica. ¿Todo el mensaje o parte del mismo se transfiere con la misma intensidad y perdurabilidad? Existen otros factores que se relacionan con la efectividad de esa transferencia, los cuales estudiaremos al analizar otros componentes de este modelo (p. ej., la relación que Salomon establece de "novedad" y "adecuación del nuevo mensaje a códigos preexistentes en el individuo", se analizará casi al final de este trabajo, en el capítulo que se refiere a la función metalingüística). Lo que estamos considerando aquí en su función pedagógica son los componentes poéticos del mensaje. Su importancia se da en términos de "permanencia", "posibilidad de recuerdo" y "capacidad de ser reproducidos con diferentes contenidos". Levin (1964: 60) citando a Valery, dice:

... "La característica primaria del lenguaje común es que apenas se lo escucha y comprende se desvanece, siendo reemplazado por las ideas, impresiones, actos, etc., que encierra... La característica particular del lenguaje poético es su duración. En poesía, perduran tanto la forma como la impresión..."

y continúa con algo que se ha probado como cierto desde antiguas culturas:

"Los mensajes poéticos gozan de una permanencia que no poseen los mensajes del lenguaje común".

Su explicación es tan clara que merece ser reproducida en su totalidad:

"Los mensajes ordinarios representan la selección de elementos temporales ad hoc (tanto en miembros de clases como en reglas) de los códigos. No hay nada en esos mensajes que pueda ayudar esencialmente al decodificador a redecificarlos.

Para poder hacerlo, un individuo tendría primero que situarse en las mismas circunstancias generales bajo las cuales se codificó el mensaje original. Sólo así podría, o tal vez no, duplicar el mensaje original, pues varios factores no lingüísticos podrían interponerse..."

Un poema, por el contrario, se presenta como un mensaje dotado de tales equivalencias (acoplamientos) internos que llevan al individuo a redecificarlo en forma única. Como resultado de su propia presión sistémica, el poema impulsa a hacer la misma selección de códigos lingüísticos..." (Levin, 1964: 61).

La presencia de estructuras poéticas en el sentido antes definido, produce tres consecuencias distintas:

a) Un mensaje constituido poéticamente será recordado con mayor efectividad que uno común que contenga la misma información denotativa.

b) Además de transferir información denotativa sobre su referente (ver más abajo el apartado "Los componentes con función denotativa"), un mensaje construido poéticamente contendrá información sobre los procedimientos de codificación que se usaron al construirlos. Esta

información se aprende en forma de reglas para construir "estructuras libres de contenido", que pueden emplearse en otros contextos referenciales. Por ejemplo, la estructura poética del mensaje de Sesame Street sobre la "exclusión de clase" suministra al individuo una herramienta que le permite clasificar cosas nuevas y diferenciarlas entre sí utilizando como criterio el rasgo diferencial.

Salomon (1972b: 406) explica este efecto como "internalización de códigos de comunicación" que incluyen no sólo la reproducción, sino también la generalización y la esquematización. Agrega:

"Un código, una operación simbólica, etc., son internalizados cuando se vuelven esquema general, desconectados de las condiciones específicas bajo las cuales fueron encontrados".

c) El uso de medios de nivel múltiple ofrece la posibilidad de enriquecer la complejidad poética. Pero como hemos visto, la multiplicidad de niveles puede incrementar el riesgo de distracción o bien reforzar el mensaje central.

Una segunda consecuencia de esta abundancia de niveles es que los elementos "sintácticos" particulares de los niveles no verbales del lenguaje, aparecen como relevantes, p. ej., el uso de acercamientos (*zoom*), la composición de la imagen, el acento y riqueza de tonos del locutor, etc.

Existen actualmente dos corrientes principales de investigación que estudian este aspecto de los mensajes. Una tendencia considera como variable independiente los efectos diferenciales de un rasgo de la producción (cine vs. fotofija, acercamientos, color, iluminación, etc.) y mide los resultados del aprendizaje tomando como término de comparación un caso de control. Schramm (1978) y Anderson (1972) presentan la revisión más completa de ese tipo de investigación. La segunda tendencia desarrolla como estrategia el análisis de los códigos configurativos de cada género de mensaje, sea verbal o analógico (Barthes, Metz, Todorov, Francastel y Eco). El supuesto de este grupo de investigadores es que un rasgo particular de la sintaxis de un medio (como los acercamientos o el color) tiene sus efectos no en términos del significado que está en el efecto mismo, sino de la posición que ocupa en la estructura más amplia de la significación formal y cultural a que pertenece el mensaje.

De acuerdo con esta perspectiva, no es posible aislar un valor generalizable universalmente de un rasgo particular (como el primer plano) sin considerar otros rasgos presentes en el mensaje (o en la suma de mensajes contemporáneos, si pensamos en términos culturales) y su interrelación con el material referencial que se está codificando (el referente). Por consiguiente, las características particulares del mensaje tendrán distinto significado cultural e histórico, y su efecto educacional cambiará, dependiendo de dónde y cuándo sean usadas.

g) La función poética: ¿aprender o entender? Conclusiones

En síntesis, lo que hemos hecho hasta ahora es relacionar la teoría de la "internalización de códigos" con la teoría de las "bases forma-

les del efecto poético", exponiendo la forma en que el mensaje puede mostrar las reglas que han guiado su construcción y las consecuencias pedagógicas de ello. Tratamos de explicar que ésta es la información básica que descodifica el receptor y que puede volverse parte de su aparato cognitivo y de su desarrollo.

Finalmente queremos hacer una observación de naturaleza axiológica: se puede argüir que el énfasis en el aprendizaje "poético" implica repetición mecánica y contraviene el "desarrollo individual" y la "creatividad". Esto es cierto en la medida en que las estructuras que deben aprenderse sean tan simplistas y repetitivas que restrinjan el desarrollo del funcionamiento mental. Esta limitación es típica de las instituciones sociales o culturales cuyo espectro de mensajes consiste en la repetición con ligeras variantes de fórmulas simples, p. ej., códigos de disciplina autoritaria o un conjunto reducido de reglas matemáticas que se aprenden por repetición. Este aprendizaje puede ser funcional cuando se intenta proponer códigos sencillos para la acción y la resolución de problemas en circunstancias en que es necesaria una alta predictibilidad de la conducta. Por otro lado, si estas estructuras simplistas y reducidas se aplican a todas las áreas de la conducta grupal y personal, es posible predecir un reducido desarrollo en los niveles social e individual.

Un ejemplo típico lo constituyen los lemas políticos. Jakobson menciona el poder que tuvo el lema "I like Ike" (Yo quiero a Ike Eisenhower), que en inglés tiene el acoplamiento de posición y sonido entre las equivalencias "Nombre-Verbo-Nombre" y "ai/ai/ai". El dice:

"Los dos vocablos finales de la oración *trishla* I like Ike riman entre sí; el tercero está totalmente incluido en el segundo (rima eco) que es una imagen paranomástica de un sentimiento que encierra totalmente su objeto (like). En las palabras extremas de dicha oración, se da la aliteración; la segunda de esas palabras aliteradas incluye a la primera ("ai-ai"), que es una imagen paranomástica del sujeto que ama (I) envuelta por el objeto amado (Ike)".

La función secundaria de esta frase-trampa refuerza su poder impactante y su eficacia. Por más que pueda ser útil para campañas políticas, los educadores probablemente la rechazarán por la manipulación de valores que efectúa a escondidas.

Sin embargo, contrariamente al caso anterior, las estructuras poéticas pueden constituir una rica estructura de relaciones que provee un marco complejo pero mentalmente manejable para hacer frente a situaciones nuevas. Más aún, los códigos o mecanismos cognitivos interactúan con el otro (Salomón 1972b: 405 y ss.). Por consiguiente, el aprendizaje de diferentes mensajes de forma poética puede incrementar en el educando su capacidad cognitiva para dar una respuesta creativa a nuevas situaciones³.

³ Suponemos aquí la existencia de las condiciones necesarias para una consonancia adecuada entre las distintas estructuras, que permita la formación de una estructura de estructuras o de un código de códigos (metacódigo), que ordene los restantes desde el más alto nivel cognitivo. El tipo de con-

b) *Elementos connotivos que modelan la conducta del receptor*

La lección transmitida por radio o TV puede también influir en la conducta de los estudiantes en los niveles de actividad o pasividad, de colaboración o competencia, de respuestas reactivas o planeadas. Diferentes clases de órdenes producen diferentes resultados educativos (Gagné, 1964).

Una lección que se presente solamente con la posibilidad de ser escuchada en forma pasiva no estimulará la participación plena. El éxito de todo el proceso dependerá de la capacidad que tenga la lección para mantener activa la atención de los estudiantes. Si la lección directa o indirectamente plantea dilemas o preguntas que deben resolverse, los estudiantes tendrán que participar activamente en esa resolución, escribiendo, hablando o pensando en las respuestas.

La lección puede también exigir rápidas respuestas personales ("¿Quién puede decir primero la raíz cuadrada de 2048?) o colegiadas ("Trate de entender, discutiendo con un compañero, la relación entre la raíz cuadrada y la exponenciación"). La lección puede, asimismo, ofrecer una pauta de respuestas reactivas ("Ahora escriban todos el nombre del General que ganó la batalla de Puebla") o pedir respuestas más pensadas ("Escriban por qué la batalla de Puebla fue importante para la libertad de México").

La actitud del maestro convencional frente a sus alumnos puede también ser modificada por las pautas que señale el maestro locutor. Murray y Fitzgerald han probado que la observación de la conducta de otro maestro en televisión puede modificar la conducta verbal de los maestros.

c) *Elementos connotivos que modelan la interacción en el aula*

La forma en que se dan las órdenes condicionará también la interacción y las jerarquías dentro del aula. El programa televisado puede pedir atención pasiva o respuesta activa del grupo, ya sea que la lección intente simplemente enseñar a leer o escribir, o que implique una mayor participación corporal. También puede determinar el grado de participación del maestro convencional.

Un buen ejemplo de estas consecuencias lo da una lección sobre educación física del programa de Radioprimaria de México. La lección se titula "Órdenes y juego". En ella el maestro radiofónico ordena a los estudiantes —que se supone están en el patio de juegos— que se distribuyan en varios grupos. Pide luego a los integrantes de cada grupo se formen unos tras otros según estatura y se coloquen detrás de una raya. Un elemento de cada grupo debe correr hasta otra línea paralela y regresar a su punto de partida; lo sustituye el siguiente compañero de grupo hasta que todos hayan corrido. El grupo ganador es el que termina primero. Durante la lección, se ordena a los estudiantes que cumplan cada uno de los pasos del juego y además que aprendan que obedezcan órdenes como: "firmes", "tomar distancia", "numerarse", etc. Esta lección de educación física pretende enseñar a los estudiantes un sistema de conducta colectiva, en la cual los individuos obedecen re-

glas simples, sin creatividad individual ni auto dirección. La única cooperación se da en forma de una adición lineal de conductas (en este caso, correr de ida y vuelta); la mayor parte del tiempo los participantes están inactivos. Se trata de órdenes artificiales y de una disciplina que conduce no al desarrollo físico y al control del cuerpo, sino a la represión general del cuerpo. Por supuesto, si las metas del *curriculum* son producto de una disciplina restrictiva, los componentes connotivos de esta lección radiofónica serán los adecuados. Es posible comparar este caso con otra lección de educación física en que los estudiantes reciben instrucción sobre defensa personal, fútbol o danza.

Una línea de investigación tiende a enfatizar la importancia de este condicionamiento temprano a través del componente connotivo de los mensajes educacionales, con el fin de adaptar al estudiante a funciones sociales predefinidas. Bowles (1972) indica que el movimiento de las *Free Schools* en los EE. UU. coincidió con la necesidad de preparar personal para el trabajo colectivo en las empresas modernas y con la menor importancia que se atribuyó al empresario individual. Algo similar indican para Francia Bon y Burnier (citados por Milliband, 1969: 237) en el libro "Les nouveaux intellectuels"; protestan contra el énfasis que en las escuelas se da al enfoque de competencia individualista contrario al hecho de que el trabajo colectivo se consolida cada vez más como norma en las empresas del país⁶.

La definición del receptor por el elemento connotivo del mensaje educacional.

Las órdenes para actuar (dadas en forma más o menos explícita) definen no sólo la clase de tareas que deben realizarse, sino también al "sujeto" que debe cumplirlas. Por tanto, la forma en que el maestro locutor, con su alto prestigio institucional, defina al "sujeto" determinará el concepto que de éste se formará el estudiante. El mensaje radiofónico o televisado (a diferencia del de la computadora o del maestro en el aula) no tiene manera de individualizar a quienes lo reciben; no puede llamar a José y decirle a él personalmente: "Haz esto". Las órdenes son generales y se emiten a una audiencia colectiva. Por consiguiente, el locutor de radio o TV educativa logrará una "constitución del sujeto" que diferirá substancialmente de la que puede obtener el maestro convencional. Las órdenes de este último pueden reforzar el concepto de individualidad, ya que se refiere a estudiantes concretos.

IV. — LOS COMPONENTES REFERIDOS AL CANAL Y SU FUNCION DE CONTACTO

En todos los mensajes hay componentes que indican el desempeño del contacto que se obtuvo mediante el canal específico que se empleó. Esto ocurre tanto en el "¡hola!" telefónico como en los sutiles gestos diplomáticos destinados a indicar que el canal está abierto para intercambios. Jakobson (1960: 356) dice que el contacto es la primera función

⁶ Véase también Bourdieu y Passeron (1971).

verbal que adquieren los infantes: "ellos desean comunicarse antes de ser capaces de enviar o recibir información".

En los mensajes educacionales transmitidos por radio o TV, la función de contacto está dirigida básicamente a atraer y mantener la atención de los estudiantes. Normalmente, la lección así transmitida empieza mientras los estudiantes están todavía ocupados en otras tareas (educativas u otras). El mensaje tiene que decir claramente: "aquí estoy", y hacer que los estudiantes trasladen a él su atención. En el aula, una orden del maestro puede forzar ese desplazamiento de la atención. Pero en otros casos, como cuando la lección se ve o escucha en el hogar, o cuando el maestró está ocupado con otros grupos, el mensaje transmitido tiene que establecer la conexión por sí mismo.

Los estudiantes aprenden a identificarlo rápidamente, y cuanto más atractivo sea el comienzo, más fácilmente se captará su atención. Generalmente se aplica aquí la regla vista anteriormente de la estructura básica con variaciones para incrementar el interés. La diversidad de esta estructura y el humor o sorpresa de las variaciones determinarán el grado de la atención de los estudiantes.

Distintas técnicas de contacto han probado su utilidad para mantener o recuperar la atención:

- Palmer y Gibbon indican que un sonido sinestésico (en este caso, el chasquido de una regla) "estimulan al estudiante a sintonizarse al programa".
- Cambios inesperados, como música súbita, cambios de una voz normal a voces extrañas, preguntas, etc., son también "despertadores" (Reeves, 1970: 16).
- Interpolaciones como: "Veamos, muchachos", "¿cómo han pasado el fin de semana?", o preguntas más serias como: "¿Han entendido realmente lo que quiso decir el abuelo?", son también buenas maneras de captar nuevamente la atención.
- Schramm (1973: 29) refiere un estudio de Pockrass en el que prueba que el aprendizaje se incrementó al intercalar en los programas de televisión pausas de un minuto de decañso. El silencio en el aparato televisivo y el silencio impueso en el aula llevaron a los estudiantes a pensar en el mensaje.

El algunos casos, los métodos son más complejos. Por ejemplo, cuando el personaje del programa crea la fantasía de estar junto con los estudiantes en un viaje que ilustra el material que se enseña: "Ahora estamos todos juntos en la nave espacial visitando el universo" (Radio-primaria de México, lección sobre los planetas). El mero contacto imaginario puede llevar a la identificación con el emisor. (Desarrollaremos este punto al referirnos al componente emotivo). La Radioprimeria mexicana utiliza a menudo esta técnica para sumergir dramáticamente a los alumnos en los programas⁷.

⁷ Observaciones personales del autor confirmaron el alto grado de recordación del material aprendido mediante esta técnica.

La radio es en este sentido mucho más potente que la televisión. Cantril (1935: 14) sostenía la idea de que "la radio desarrolla el uso de la imaginación para completar la situación en la mente de los escuchas", y agregaba que "el uso de la televisión terminará con este efecto". La imagen de televisión, al presentar el contexto de la acción, crea lo que Brecht llama "la separación crítica": un distanciamiento entre el contenido y el receptor, que permite a este último adoptar una actitud crítica.

Incluiremos en este punto un párrafo sugestivo de Rudolf Arnheim, líder hoy día de la educación visual. En 1936 escribía lo siguiente sobre la radio:

"El drama de la radio es más radical que el drama shakesperiano al prescindir completamente de la experiencia visual. Al hacerlo, pone una carga des acostumbrada sobre la imaginación visual del radioescucha, función generalmente olvidada de la mente adulta. La imaginación visual de los niños es a la vez fresca y llena de vigor; pero en los adultos ha sido dañada por la larga adaptación a los escenarios acabados del cine y teatro; y por la rutina del diario vivir. La llegada de la televisión cambiará esta situación y destruirá uno de los beneficios más útiles que la radio ha brindado a una humanidad atada excesivamente a la literalidad".

Salomon ha definido este efecto como "suplantación". Puede decirse que "una presentación desempeña un papel de suplantación cuando reemplaza la operación encubierta que el educando debería haber activado por sí mismo" (Salomon, 1972b: 411).

a) La función de contacto y la falta de retroalimentación

Los sistemas de educación en que se utilizan la radio o la TV carecen casi siempre de retroalimentación por parte de los estudiantes. Su tendencia central, de sentido unidireccional, es llegar a los estudiantes, pero no que los estudiantes lleguen a los productores de la emisión o puedan ellos mismos convertirse en productores. Se socializa a los estudiantes bajo esta pauta unidireccional sin interacción real posible.

A través de películas y de cualquier medio, "los estudiantes aprenden a aprender" (Salomon 1972, a y b). La función de contacto logrará en estos casos el efecto lateral de internalizar en ellos el hábito de aceptar el mensaje transmitido desde un punto lejano, haciéndoles creer que hay comunicación recíproca, cuando en realidad sólo hay control unidireccional. El estudiante puede generalizar este hábito a otras áreas de su vida social.

Esta desventaja específica del mensaje educacional transmitido por radio o TV puede ser resuelta mediante distintos enfoques prácticos. El enfoque tecnológico ofrece posibilidades de retroalimentación, ya que el alumno, a través de algún instrumento, puede contestar o emitir su opinión. Sin embargo, la participación real de los estudiantes será reducida, ya que tales posibilidades han sido de antemano limitadas por los programadores.

Los enfoques no-tecnológicos incluyen la participación (real o por representantes) de los estudiantes en los programas, y un sistema in-

titucionalizado de crítica y discusión de los programas que deberá implementarse como parte de los mismos y al que los alumnos son incitados a participar.

b) *Los componentes con función denotativa o referencial*

La importancia que hemos atribuido a otros componentes del mensaje no reduce la de la función más comúnmente aceptada del mensaje: la referencia a algo, la denotación conceptual.

En los primeros grados de la escuela, las otras funciones son más importantes, porque influyen sobre los rasgos generales de la personalidad, los estilos cognitivos y las visiones del mundo. En la medida en que estos elementos están más definidos en los alumnos, adquirirán mayor importancia los elementos referenciales, "aquello de que se habla". La clase de elementos que se incluyen en el mensaje serán los privilegiados, los oficialmente aceptados para pensar y hablar de ellos. La letra "W" puede de pronto convertirse en el elemento importante en la mente de un niño de 5 años después de ver en Sesame Street el programa "Wanda the Witch" (La bruja Wanda), en el cual la W aparece más de 50 veces en dos minutos, actuando todo tipo de papeles. De la misma manera, la "Revolución" puede ser un elemento familiar y tangible para un estudiante cubano; aun los problemas de matemáticas que debe resolver se refieren con frecuencia a las condiciones existentes antes y después de la Revolución (Fagen, 1969).

Las referencias de los mensajes son conceptos, no cosas. El lenguaje simbólico (especialmente el verbal) es el vehículo que permite discriminar las cosas de su *continuum* indiferenciado. Por consiguiente, la frecuencia con que se empleen ciertas palabras facilitará la comprensión de los conceptos a los cuales esas palabras se refieren. Las palabras nuevas forzarán a los estudiantes a crear nuevos conceptos (la letra W, la idea de multiplicación o el concepto de empatía) sobre los que será "posible y conveniente" pensar. Los líderes de diferentes minorías criticaron severamente las series de Sesame Street de los primeros años, por no incluir personajes México-americanos o por no presentar entornos rurales.

Un número creciente de estudios sobre la discriminación en los mensajes de los medios de comunicación de masas ha puesto en evidencia la parcialidad que en ellos se observa en la selección de personajes, problemas, papeles, hábitos, etc. El modelo educativo de Paulo Freire basa justamente su enfoque en este punto. El propone que el maestro obtenga de los miembros del grupo las referencias, o sea, las palabras más relevantes para ellos; el maestro, después de enseñarles cómo se escriben, debe animarlos a discutir las para hacer emerger otras palabras afines, que a su vez podrán aprender y originar nueva discusión. De esta manera, los estudiantes crean las referencias de las lecciones.

Se han realizado laboriosos esfuerzos por desarrollar mediciones tendientes a predecir el valor educativo del componente referencial, aunque han logrado solamente éxito parcial. Algunos de los resultados logrados fueron:

- a) En un experimento sobre la atracción que ejercen la forma y el contenido de la TV, se encontró que los factores referenciales: "realismo", "desviación", "caracterización" y el elemento poético del "cierre" decidían más de las dos terceras partes de las preferencias (Hazard, 1965: 45).
- b) El índice de "vaguedad" (abuso de palabras como "muy", "algunos", "tal vez", etc.) permitirá hacer predicciones válidas en las calificaciones obtenidas en las pruebas de comprensión (Rosenshine, citado por Carroll, 1972: 107).
- c) El índice de "interés humano", que desarrolló Flesch (citado por Sellar: 331).
- d) La "ambigüedad" del material simbólico (palabras o imágenes) parece no constituir ningún problema, a condición de que haya un contexto básico para superar tal ambigüedad (varios autores, citados por Carroll, 1972: 118).
- e) La "densidad de la información semántica" (Heap, 1969: 305), medida por la relación entre proposiciones nucleares y de apoyo, prueba que mayor densidad produce menos comprensión.

VIII.—*EL COMPONENTE REFERIDO AL EMISOR
Y SU FUNCION EMOTIVA*

Jakobson describe de la siguiente manera esta función emotiva del lenguaje verbal:

"Enfocada sobre el emisor, tiene por meta la expresión directa de la actitud del locutor respecto de lo que está hablando. Tiende a producir una impresión sobre una cierta emoción, sea fingida o real".

Hemos mencionado previamente su experimento en que un actor famoso podía crear 50 situaciones emotivas distintas mediante otras tantas entonaciones de la expresión: "Esta tarde". Una muestra de oyentes descodificaron correctamente estas emociones. Un mensaje educativo dicho una vez por el viejo tendero de Sesame Street y otra por un maestro tradicional que trata de ser neutral y serio, puede suscitar distintos significados emotivos en los estudiantes.

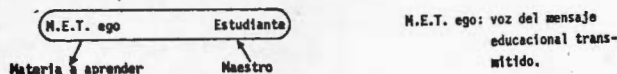
En la radio, la función emotiva tiene consecuencias aún más profundas, debido al poder que este medio tiene sobre la imaginación. El emisor puede identificarse a sí mismo como uno de los estudiantes, como un segundo maestro o como la materia misma que se enseña ("Soy el corazón", "Soy el número 5").

La organización del aprendizaje será distinta de acuerdo a como se defina a sí mismo el emisor (que, como ya vimos, es la voz institucional del sistema oficial de educación, con todo su prestigio). El *ego* del mensaje educacional que se transmite por radio o TV puede identificarse con un estudiante más (voz de un niño que habla a sus compañeros, simulando estar explorando con ellos el material a aprender), con el maestro (voz de un adulto que enseña) o con el material a aprender ("Soy la piel... quiero mostrarles cómo pueden ustedes ser mis amigos").

Se pueden anticipar como hipótesis algunas de las posibles consecuencias de cada identificación:

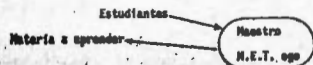
Caso a

Los estudiantes son los sujetos del proceso; su relación con la materia a aprender es directa y el maestro del aula se mantiene en una posición secundaria, sin interferir con la relación estudiantes-material a aprender.



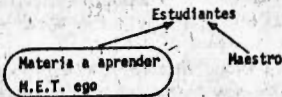
Caso b

Los maestros tradicionales y los del medio tanto radiofónico como televisivo son los sujetos del proceso; la relación de los estudiantes con la materia a aprender se establece a través de ellos; en esta forma, la figura del maestro se convierte en el filtro de las percepciones de los alumnos.



Caso c

La materia a aprender, transmitida en el mensaje, es el sujeto del proceso; los estudiantes, su objeto. El maestro se mantiene al margen como ayuda o control.



Caso d

Existe un cuarto caso, en el cual el M.E.T. afirma clara y constantemente su naturaleza de material de ayuda a la enseñanza. En este caso, el maestro adopta su papel tradicional y se convierte en la figura central.



Factores relativos a la autodefinition del emisor

Distintos estudios han analizado la percepción y consecuencias que se derivan de las referencias que de sí mismo da el emisor.

La comunicación oral de emociones parece ubicarse por encima de las culturas particulares. Beier y Zautra probaron que individuos de distintas nacionalidades son capaces de descodificar sin dificultad expresiones vocales de emoción.

Las inferencias sobre la personalidad del alter (aquel con quien el ego dialoga) se derivan de claves mínimas que dan su expresión o conducta, y ellas influyen actitudes y percepciones cognitivas (cfr. la serie editada por Zagini y Petrullo, 1958). El grado de compromiso de la opinión contenida en un mensaje (profundidad de la creencia y la opinión del emisor, tal como se presentan en el mensaje) también ejerce una gran influencia sobre el cambio de actitud del receptor, dependiendo de la credibilidad que merezca la fuente (Baseheart, 1971: 303). Este aspecto es muy importante en los mensajes transmitidos por radio o TV, debido al prestigio y credibilidad que por definición se les atribuye. Su potencial manipulador es alto. Pueden emplearse en ese sentido o, por el contrario, a través de un enfoque crítico de los temas, pueden estimular al estudiante a que haga labor de análisis y llegue a sus propias conclusiones (ya antes nos referimos a la función conativa). De allí la propuesta de Paulson y otros para que los personajes de Sesame Street adopten como norma el uso de "estrategias interpersonales de cooperación, resolución de los conflictos y perspectivas diferentes".

Reeves (1970: 17) ejemplifica así el efecto de estos componentes:

"Mediante la proyección de varias películas, nos dimos cuenta en forma creciente de la importancia que tienen las cualidades vocales. En varios de los cortos que probamos, las voces estaban mal logradas y los chicos perdían interés. Los niños gozan particularmente al escuchar voces de otros niños. Varias películas que despertaban un interés débil, atraían mucho más cuando se agregaron voces de chicos a la banda de sonido".

VIII.— LOS COMPONENTES REFERIDOS AL CODIGO Y SU FUNCION METALINGUISTICA

El componente metalingüístico del mensaje se refiere al hecho de que todo mensaje expresa los códigos específicos elegidos para su construcción, dentro de todos los posibles: Si la versión inglesa de Sesame Street presenta una imagen diciendo "Hermit good bueno", la inclusión del término castellano "bueno" no intenta primariamente enseñar dos maneras diferentes de decir bueno, sino más bien informar a los de habla hispana y a la audiencia bilingüe que para la gente de Sesame Street ambas lenguas son igualmente válidas e intercambiables. El mensaje metalingüístico está diciendo: "Nos gusta hablar tanto en inglés como en español y enseñamos ambas lenguas como importantes y compatibles". Los niños probablemente no poseen el concepto de "códigos diferentes"; pero si advierten que en su entorno se usan ambas formas, interpretarán el mensaje como diciendo: "ambas están bien". Este

efecto interactuará con la percepción que el niño haya adquirido en otros lugares sobre tal incompatibilidad (p. ej., la frase muchas veces repetida en hogares México-americanos: "No hables español delante de los niños, porque luego ellos estarán en desventaja en el colegio").

Por otro lado, el mensaje educacional que se transmite por radio o TV puede descalificar por defecto algunos códigos que el niño usa habitualmente, como por ejemplo, su "lenguaje de la calle". Los niños de áreas rurales que escuchan o ven programas hablados con el "lenguaje de la ciudad" reaccionarán adversamente contra las características vernáculas de su idioma rural. Esto generará en esos niños una ambivalencia y/u otras salidas a nivel mental (p. ej., la conformidad y aceptación de su inferioridad, el rechazo del mensaje y de todo lo que se relacione con él; o, en el caso de que el "doble vínculo" sea ineludible, diferentes formas de adaptación de la personalidad dividida, típica de culturas en transición conflictiva).

Esta contradicción aparece rara vez en los sistemas no-modernos de educación, ya que los mismos miembros del grupo a que pertenece el niño son los responsables de transferir los códigos.

El sistema de educación "formal" fue el primer paso hacia la diferenciación de los códigos siguiendo líneas sociales y económicas. Sin embargo, la presencia del maestro en el aula (aun cuando, en general, el maestro pertenezca a un estrato social ligeramente superior al de los alumnos) es una forma de mediación entre los códigos (los del niño y los oficialmente aceptados).

El mensaje que se transmite por radio o TV, desposeído de la relación personal maestro-alumno, aumenta la gravedad del problema. Por definición su audiencia es masiva o por lo menos muy amplia, y probablemente incluye grupos social y geográficamente diferentes. En segundo lugar, los productores tienden a ubicarse con respecto a los alumnos en un nivel social y lingüístico más distante que el que asumen los maestros convencionales. Rudell (citado por Carroll, 1972: 114) demostró que el desempeño de los niños en la comprensión de lecturas es en parte función del grado en que las reglas sintácticas del material leído se asemejen a las pautas de su habla oral, aun cuando haya sido controlada la dificultad del vocabulario.

La "homogeneización" y el "distanciamiento de los códigos" son dos de las grandes desventajas que debe superar todo sistema que use la transmisión por radio o TV, a no ser que sus metas tiendan precisamente a ello, es decir, a homogeneizar por un lado y a distanciar por el otro. Gibbon y Palmer previenen contra este efecto diciendo:

"Los niños tienen un oído extremadamente sensible para captar el material apropiado a sus intereses. Un adulto hablando lenguaje de adultos hará que el chico aparte su atención del aparato receptor. Parece, sin embargo, que se mantiene en una actitud de alerta auditiva, pues apenas surge algún indicio sonoro, tal como el chasquido de la regla (componente de contacto), que sugiere la inminencia de un material potencialmente interesante, reenfocará su atención visual en la pantalla".

Estos efectos de la "homogeneización" y "distanciamiento de los códigos" pueden aparecer no solamente en los códigos lingüísticos, sino también en los de conducta, de comunicación no-verbal, en los objetos y entornos físicos. Son posibles varias soluciones para superar esta desventaja:

a) *Adecuar los escenarios y personajes a los de la audiencia*

En Nigeria, durante los primeros dos años del programa, la televisión educativa ha empleado escenarios, ropas y personajes que fueran familiares (como tipos) a los estudiantes; se llegó a construir una aldea completa cerca del estudio para utilizarla en las filmaciones. La solución de Sesame Street es similar. Sin embargo, en el primer año se recibieron protestas debido a que los códigos que empleaba se referían exclusivamente a la pobreza urbana y no tomaban en cuenta la rural, y debido a la ausencia del idioma castellano, pese a que amplios sectores del público al que estaba dirigido el programa eran niños portorriqueños o México-americanos.

b) *Hacer participar a la audiencia en la producción*

La presencia y participación en los programas de estudiantes pertenecientes a diferentes áreas sociales y con formas diversas de hablar, pueden transmitir a la audiencia el mensaje de que se acepta la pluralidad en el "discurso educacional" y al mismo tiempo, crearle la impresión de estar participando vicariamente en el programa; concurren, asimismo, a desmitificar las fuentes y los productores de los programas. Si los productores están en el Olimpo, se permite al menos que los estudiantes se asomen al mismo.

La clase de participación que los estudiantes tengan en los programas influenciará también el efecto final de la enseñanza. Si en las ondas de radio o en la pantalla se reproducen las jerarquías del aula, o si se minimizan o se aceptan como curiosas las particularidades del lenguaje, se reforzará en los estudiantes de la audiencia la evaluación negativa de sus propias características.

*El aprendizaje de los códigos de los medios de masa o el "dominio del lenguaje de los medios"*⁸.

La radio y la televisión han abierto una nueva área general de códigos no verbales relacionados con los efectos técnicos del medio mismo. Salomon (1972 b: 406) refiriéndose a esto dice:

"Internalizar los códigos de los medios significará entonces usar de modo esquemático ciertas convenciones y operaciones del medio, etc. como herramientas mentales, tales como, por ejemplo, ser capaz de pensar en términos de la proyección lenta de la película, el empleo de pantalla do-

⁸ "Dominio del lenguaje de los medios" fue la mejor opción encontrada para traducir "Media Literacy" del texto original.

ble o de arreglos espaciales. ¿Puede uno aprender a desacelerar los nuevos procesos del pensamiento a base de imágenes, como consecuencia de la exposición repetida a películas que usan esta técnica? ¿O puede uno convertirse en un observador sagaz como resultado de la exposición a películas que emplean intensivamente las grandes aproximaciones de la lente (zooming in)?⁹.

Salomon (1972b: 408) encontró también una correlación substancial entre la habilidad para entender los códigos de los mapas, la habilidad para representar gráficamente las relaciones espaciales y la "habilidad espacial general".

Por otro lado, el estudio sobre los indios Návajos como productores de cine, de Worth y Adair, muestra que las diferentes culturas tienen diferentes maneras de dar forma a sus representaciones mentales, así como diferentes reglas para seleccionar y combinar las imágenes, que pasan a convertirse en reglas en la producción de sus películas. Es posible predecir que los códigos de los medios que emplean los productores profesionales de, por ejemplo, la Ciudad de México, influenciarán los códigos de las representaciones mentales de los tele-estudiantes rurales.

Se está volviendo usual entre los implementadores y planificadores de los métodos audiovisuales investigar si los estudiantes que forman las audiencias son entendidos en cine o "dominan el lenguaje" de ese medio. Para ello estudian la exposición previa que han tenido a películas o programas de televisión.

Este nuevo concepto empieza a introducirse en la literatura de investigación (por ejemplo, Salomon y otros, 1972a) y comienzan apenas a reconocerse sus consecuencias educativas en lo que atañe al desarrollo cognitivo y a la preservación o reemplazo cultural. Salomon (1972b: 411) explora y prueba experimentalmente la hipótesis de que es muy probable que un educando que es expuesto a una película (o a cualquier otro medio) que suplanta un proceso mental —siempre que se hayan obtenido ciertas condiciones previas—, acabará por imitar, generalizar y emplear como esquema general ese proceso observado.

Lo anterior está en armonía con los descubrimientos de la escuela estructural de antropología que ha investigado el modelamiento y el efecto constitutivo que sobre la cultura ejercen las reglas de la construcción de mitos (Levi Strauss, 1958), con la nueva escuela crítica del cine (Henderson, 1971: 33) y con la teoría que considera a la escuela como una institución dedicada a transferir los códigos de la cultura dominante a sus educandos (sean niños pertenecientes a esa misma cultura o pueblos de áreas colonizadas). De los análisis anteriores debe quedar claro que el rompimiento de códigos no es consecuencia necesaria del empleo de los nuevos medios tecnológicos, sino el resultado de las reglas particulares de producción y control a que obedece la organización de tales medios y que norman las tareas educativas que desempeñan.

REFERENCIAS

- Anderson, Charles
1972 "In Search of a Visual Rhetoric for Instructional Television", en *Audio Visual Communication Review*, Vol. 20, No. 1.
- Barthes, Roland
1967 *Système de la mode*. París: Editions Du Seuil.*
- 1970 *S/Z*. París: Editions Du Seuil.*
- Baseheart, John R.
1971 "Message Opinionation and Approval Dependence as Determinants of Receiver Attitude Change and Recall", en *Speech Monographs*, Vol. 38.
- Bateson, Gregory
1963 "Conventions in Communication", en J. Ruesch y G. Bateson, en *Communication: Social Matrix of Psychiatry*. Nueva York: W. W. Norton & Co., Inc.*
- Beier, Ernest G. y Alexander Zautra
Identification of Vocal Communication of Emotion across Cultures.
ERIC ED 056 604.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron
1970 *La reproduction*. París: Ed. Du Minuit.*
- Bowles, Samuel
1972 Conferencia pronunciada en la Stanford School of Education. Fall.
- Cantril, Hadley y Allport Gordon
1935 *Radio*. Nueva York: Harper.
- Carroll, John
1972 *Learning from Verbal Discourse in Educational Media. Review of the Literature*. ERIC 058771.
- Eco, Umberto
1968 *La struttura assente*. Milán: Casa Edit. Bompiani.*
- Fagen, Richard
1969 *The Transformation of the Political Culture in Cuba*. Stanford University Press.
- Findahl, Olle
The Effect of Visual Illustrations upon Perception and Retention of News Programs. ERIC ED 054631.
- Foucault, Michel
1967 *The Order of Things. An Archaeology of the Human Sciences*. Nueva York: Random House.*
- Francaestel, Pierre
1967 *L'ordre visuel du Quattrocento. La figure et le lieu*. París: Ed. Gallimard.

* Significa que hay edición en español.

- Freire, Paulo
1969 *Pedagogy of the Oppressed*. Cambridge: Harvard University Press.*
- Gagné, Robert
1964 "Verbal Instructors as Experimental Variables in Learning", en *American Psychology*, Septiembre.
- Games, P. A. et al.
"Interpolation of Instructional Objectives during Breaks in Recorded Speech Lectures", en *Speech Monographs*, Vol. xxxiv-1.
- Gerbner, George et al.
1969 *The Analysis of Communication Content. Developments in Scientific Theories and Computer Techniques*. Nueva York: Wiley & Sons.*
- Gibbon, Samuel (productor) y Edward Palmer (investigador)
1970 *Pre-reading on Sesame Street*. New York: Children Television Workshop. Mimeo.
- Halloran, James D. y Michael Guretvich (eds.)
1971 *Broadcaster-Researcher Cooperation in Mass Communication Research. A Report on an Instructional Seminar held at the University of Leicester, England, Centre for Mass Communication Research, December 17/21, 1970*.
- Hazard, W. R.
1965-66 "A Specification of Eight TV Appeals", en *Journal of Broadcasting X-1 Winter*.
- Heap, Norman
1969 "Density of Semantic Information", en *Speech Monographs*, Agosto.
- Henderson, Brian
1971 "Two Types of Film Theory", en *Film Quarterly*. California: University of California Press, Spring.
- Hess, Robert
Computer as Socializing Agent. ERIC ED 044942.
- Jakobson, Roman
1963 *Essais de linguistique générale*. París: Minuit.
- 1969 "Linguistics and Poetics", en T. A. Sebeok (ed.), *Style of Language*. New York: MIT Press*.
- 1973 "Verbal Communication", en *Scientific American*, Vol. 227, No. 3.
- Krathwohl, D., Benjamin Bloom y Bertram Masia
1956 *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Nueva York: D. McKay Co.
- Levi Strauss, Claude
1958 *Anthropologie structurale*. París: Plon.*
- 1962 *La pensée sauvage*. París: Plon.*
- Levin, Samuel B.
1964 *Linguistic Structures in Poetry*. The Hague: Mouton & Co.

* Significa que hay edición en español.

- Metz, Christian
1971 *Langage et cinéma*. París: Ed. Larousse.
- Milliband, Ralph
1969 *The State in Capitalist Society*. London: Weidenfeld and Nicholson Publ.*
- Murray, Kenneth y Russel Fitzgerald
The Effect of Video Taped Modeling Procedures on the Verbal Behavior of Teachers. ERIC 055038.
- Nelson, Harold
1957 "Two Methods of Presentations of 'Meet the Press' Compared", en *Journal of Broadcasting*, Vol. 1, No. 3.
- Palmer, Edward
1969 A, F and G Spots. Sesame Street Research Memo. Children Television Workshop. Nueva York, junio 23. Mimeo.
- Paulson et al.
Interpersonal Strategies of Cooperation, Conflict Resolution and Differing Perspectives-Sesame Street. ERIC 057895.
- Reeves, Barbara
1970 *Formative Research during the Prebroadcast Season*. Sesame Street, Children Television Workshop. Nueva York.
- Salomon, Gavrial
1971 *Internalization of Filmic Schematic Operations in Relation with Individual Differences*. Univ. of Jerusalem: Inst. of Applied Research. ERIC 059588.
- Salomon, Gavrial et al.
1972a *Educational Effects of Sesame Street on Israeli Children*. Univ. of Jerusalem: Center for Communication Studies. Mimeo.
- Salomon, Gavrial
1972b "Can We Affect Cognitive Skills Through Visual Media", en *Audio-Visual Communication Review*, Vol. 20, No. 4.
- Schramm, Wilbur
1973 "The Research on Content Variables in Instructional Television", en Schramm, W. (ed.), *Quality in Instructional Television*. Univ. Press of Hawaii.
- Seller, William
"The Effects of Visual Materials on Attitudes, Credibility and Retention", en *Speech Monographs*, Vol. 38-4.
- Todorov, Tzevan
1971 *Littérature fantastique*. París: Ed. du Seuil.*
- Travers, Robert M. W.
1964 "The Transmission of Information to Human Receivers", en *Audiovisual Communication Review*, No. 12.
- Witz, K. G. y J. A. Easley
Cognitive Deep Structure and Science Teaching. ERIC ED 057901.
- Zagini, Renato y Luigi Petruolo
1958 *Person Perception and Interpersonal Behavior*. Stanford University Press.
- Zuckerman, John Vitto
1948 *Effects of Emotionally Loaded Language*. Stanford Univ. Tesis para M. A.

* Significa que hay edición en español.

Doc. e)

✓

PROJECT PROPOSAL

Training Latin Americans in Latin America in the Components
of a Simple, Scientific Model for Teaching Mentally Retarded
(and Other Handicapped and Normal) Children

John M. Throne, Ph.D.
Principal Investigator and
Project Director

Bureau of Child Research
University of Kansas
Lawrence, Kansas
and
Alegria School
Asuncion, Paraguay

Introduction

A project is proposed to provide hands-on training and experience to Latin American administrators, teachers, therapists, students, and parents wishing to learn a simple but scientific model for teaching motor, self-help, language, cognitive, and interpersonal skills to mentally retarded children. The model is also applicable to other types of handicapped children as well as normal children. The training site is an integrated preschool for normal and retarded children, Escuela Alegria, in Asuncion, Paraguay, where the model has been in operation since 1981. The project director, Dr. John M. Throne, installed the model at Alegria, trained the administrators, teachers, and therapists on its components, and continues to guide and supervise its applications at Alegria.

Rationale

There is now a three year base of experience with and data on the model at the preschool level at Alegria. Beginning with the opening of the 1984 school year in February, Alegria will start a new first grade class for normal and retarded children to which the model will be applied in adapted form. The model's adaptation for and application to handicapped infants, and infants "at risk," is also planned. Professionals, students, and parents from pre-school and school (primary and secondary level) settings serving retarded as well as other handicapped children and youths--including blind, deaf, and autistic--have made specific inquiries about going to Asuncion, from Rio de Janeiro, Brazil; Cordoba, Argentina; Montevideo, Uruguay; and Quito, Ecuador, for training on the model at Alegria. Inquiries have also been received from others involved in early intervention programs about receiving training on the model at Alegria. Alegria, located in the capital city of Paraguay in the heart of South America, offers an actual, accessible, and convenient working site for receiving training on the model under cultural and linguistic circumstances close to ideal for Latin Americans.

Background

From 1975 to 1979, Dr. Throne, on assignment from the Bureau of Child Research of the University of Kansas, served as executive director of Lakemary Center, a private day and residential school for 100 mentally retarded children and youths, aged 3 to 18, in Paola, Kansas. Under his guidance and supervision, an innovative model, interrelating the teaching, training, and treatment of these individuals, was conceptualized and implemented at Lakemary. The model was behavioral in orientation, individualized for each child, and data-based.

In October, 1979, Dr. Throne lectured on the model for one week in Montevideo, Uruguay, to administrators, teachers, therapists, and other professionals from throughout Latin America. The lectures were part of a multinational project for technical assistance and professional development in special education sponsored by the Interamerican Children's Institute of the Organization of American States and coordinated by the Uruguayan National Teachers Institute. Key people in organizing this project were Sra. Eloisa G.E. de Lorenzo of ICI-OAS and Sra. Dora Frey de Ferrari of UNTI.

As a result of these lectures, Dr. Throne was invited to adapt and install the model in a parent-operated, integrated pre-school for normal and retarded children in Asuncion, Paraguay, Escuela, Alegria, which opened in February, 1981. The school's director, ^{Sra.} Mirian Llanes, had been a participant in the Uruguay lectures. Dr. Throne spent three weeks at Alegria in August, 1981, orienting the parents council, administrators, teachers, and therapists to the model's principles and procedures, and consulting with the parents. He worked especially closely with Srta.

~~M. Llanes~~ Llanes (now Sra. de Yegros) and two professional associates, Srtas. Graciela Fadlala and Carmen Ruiz Vely; three of the parents, Sras. Pacita de Nogues, Nila de Rotela, and Dr. Julio Chilavert; and the president of the parents council, Dr. Ernesto Rotela. He also taught a course on behavior modification sponsored by Alegria for administrators, teachers, and professionals in Asuncion.

In February, 1982, Dr. Throne returned to Asuncion for three weeks' intensive training of and close collaboration with Alegria's parents council, administrators, and staff on the model's components, and to reorganize the school. He returned again to Asuncion for three months in the summer for further training and reorganizational work at Alegria; and to consult with administrators and staff at the National Institute for the Rehabilitation of Exceptional Persons (INPRO) (whose director is Dra. Alejandrina Duarte Rodríguez), teach a course at the National University on new developments in special education, and to teach another course on behavior modification, for the Department of Special Education (Dra. Elvira de Romero, Director) of the Ministry of Education and Culture (Dr. Raul Peña, Minister). He also presented a lecture for parents and professionals under the auspices of the Paraguayan Association of Parents of Mentally Retarded Children, and addressed a psychology department colloquium at the Catholic University. He began working with the new director, Sra. Emilce de Vittone, a parent, who replaced Sra. de Yegros, who resigned to work privately as an infant intervention specialist (and to have an infant of her own). With Sra. de Yegros' resignation, Srta. Fadlala became academic coordinator and Srta. Ruiz, coordinator of therapists and the recreation program under Sra. de Vittone.

Dr. Throne spent three more months in Asuncion in the summer and fall of 1983. Prior to his return to Asuncion, he lectured on autism and behavior modification in Cordoba, Argentina^{na}, and Montevideo, Uruguay (one week in each city) for the Interamerican Children's Institute, arranged by Sra. de Lorenzo. He continued his training and consultation activities at Alegria; presented two papers, one on teaching normal and handicapped children together, the other on teaching, training, and treating autistic children, to the First Interamerican Congress on the Rehabilitation of Exceptional Persons; and taught another course on behavior modification sponsored by Alegria for teachers in Asuncion. Sra. Fulvia de Mena had replaced Sra. de Vittone as Alegria's director, Sra. de Vittone need^{ing} to devote more time to her ^{own} family and business.

Dr. Throne also initiated discussions with Paraguayan public and private officials resulting in the formation of a committee to facilitate and fund interchange and program development in conjunction with the Bureau of Child Research and other organizations. The members of this committee are: Dr. Carlos Ortíz Ramirez, Director of Education of the Ministry of Education and Culture, Dr. Augustin Carrizosa, President of Paraguay-Kansas Partners of the Americas, ^{Rodriguez,} ~~Duarte,~~ Dra. de Romero, Dr. Rotela, and Dr. Throne.

On the way back to Kansas from Asuncion in December, Dr. Throne stopped in Quito, Ecuador, for 10 days of consultation and planning with officials of the National Institute for Children and Families (INNFA), including Dr. Ernesto Delgado and Sra. Victoria de Vintimilla. He agreed to receive the director of a private school for retarded children in Quito, Dr. Marlene Tapia, for training on the model in

early 1984 at Alegria. He was invited to return to Quito to continue his consultation and planning activities, to lecture, and to guide and supervise the installation of the model at the school in Quito later in 1984.

Dr. Throne will also continue his training and consultation at Alegria in 1984, in continued close collaboration with Sra. de Mena; and, as has been true on all his other visits, Srta. Fadlala, Srta. Ruiz, Sra. de Nogues, Sra. de Rotela, Dr. Chilavert, Dr. Rotela, and all the staff and parents of the school. A teacher for the new first grade class will be trained to employ the model in that class. All the teachers and therapists will be trained on how the teachers can teach therapeutic objectives (occupational, physical, speech) to the retarded children with consultation from the therapists following the model. The model's adaptation for retarded and other handicapped infants, and infants "at risk," is also planned by Dr. Throne and Sra. de Yegros for 1984 under Alegria's auspices. New pre-school staff will be trained to use the model. Together with staff, Dr. Throne will compile for publication three years' cumulative data on the model's effectiveness and conduct research on other topics.

Need

Research shows that the majority of retarded or otherwise handicapped infants, children, and youth can be taught motor, self-help, language, cognitive, and interpersonal skills which will help them to lead useful and fulfilling lives, at some level significant to themselves, their families, and society. While it is never too late, it is generally accepted that the earlier they are taught to perform these skills, taking into account their own individual needs, development^{al} levels, and life circumstances, the quicker, more enduring, and more generalized will gains in these skill areas be made. Research further indicates that most handicapped children, retarded children included, can be expected to do satisfactory first, second, or third grade work or better if exposed to pre-school skill training as early as possible.

Pre-school opportunities are therefore especially critical for retarded and other handicapped children. Yet, in Latin America, the estimated percentage of such children in pre-school programs is miniscule: less than .01 percent of approximately seven million aged 0-6. The cruel cost of the absence of such opportunities becomes quickly apparent by the time these children reach school age. Either they are not admitted to school in the first place, in the mistaken but all too prevalent belief that they are incapable of learning, or they are admitted but do very poorly. They are then either socially promoted (to do worse) or are left behind, if not dropped from school altogether. The psychological effects on themselves, their families, and their communities are usually cumulative, widespread, and disastrous. The tragedy is that with the extra

push of pre-school training, these results might not only have been avoided, but reversed.

But mere training, in and of itself, is insufficient to result in significant gains in vital skill areas for many handicapped children, regardless of how early they receive it. This is especially true for children who are retarded; that is, for children who, by definition, learn at a slower rate than do normal children under ordinary conditions. Unlike normal children, for whom the ordinary conditions of teaching are usually (but not always) adequate for learning, retarded children nearly always require extraordinary conditions for satisfactory learning to take place. When retarded children fail to learn, it is not necessarily because they are retarded; it may merely be that teaching them has been attempted under ordinary instead of the requisite extraordinary conditions for learning. The same considerations apply to other handicapped children, e.g., blind, deaf, autistic. It therefore behooves anyone seriously proposing to teach handicapped children, of any age or type, needed motor, self-help, language, cognitive, and interpersonal skills, to try to insure that the extraordinary conditions necessary to be effective with these children are provided.

Components

Providing precisely those requisite extraordinary conditions is the aim of the ~~teaching~~ model in operation at Alegria. The model consists of seven basic components:

- (1) Individual assessment of each child is made on instruments indicating attainment (or not) of curricular objectives in such categories as motoric, self-help, language, cognitive, and

interpersonal skills, sequenced according to normal child development under ordinary conditions. The assessment instruments represent, directly and indirectly, a discretionary curriculum pool. That is, they include objectives which themselves might be taught selectively to a given child on the basis of the child's needs revealed through the assessment process. These same objectives also suggest other, related objectives which might be targeted for teaching on the same basis.

- (2) The objectives selected to be taught to ^a~~the~~ child are specified in behavioral terms, so that they can be observed, measured, and manipulated; that is, deliberately and systematically taught to the child.
- (3) Step-by-step programs are written for each objective selected to be taught to ^a~~the~~ child; it is these steps, not the objective as such, that are taught, facilitating the eventual learning of the whole objective by the child ^{who may be} unable to learn it otherwise.
- (4) Persons designated to teach each objective to each child are identified; they may differ from child to child and objective to objective; they may be therapists, volunteers, or parents instead of teachers, depending on the child and the objective.
- (5) The time-frame necessary for teaching each objective to each child is estimated; it will necessarily vary from objective to objective and child to child.
- (6) The methodology to be followed in teaching any objective to any child consists of: (a) a simple instruction to the child to perform the objective; (b) verbal, gestural, and/or physical prompts given to the child, as needed, to perform those steps which the child cannot perform in response only to the simple instruction to perform the objective; and (c) consequence of

→
move
over

the child's responses to the prompts according to how closely the responses approximate criterion, or successive approximations of it, on each step.

- (7) The steps describing each objective are sequenced vertically, from the first step to the last, on a standard form. For each teaching trial, if a step is not performed, whether in response to the initial instruction to perform the objective or in response to prompting to perform the step, it receives a score of 1. If performed in response to a physical prompt, it receives a score of 2. If performance of the step follows a gestural prompt, it is scored 3; if it follows a verbal prompt, 4. If the step is performed without prompting, that is, in response only to instruction to perform the objective, it receives a 5. The date of training on the objective and the initials of the trainer are noted on the form. Once an objective is performed in response only to instruction to perform it, that is, without prompting on any of its steps, the objective is marked achieved and a new objective is selected for instruction, prompting, and scoring.

Guidelines

As a general guideline, training on an objective is first provided to ~~each~~^a child individually, ^{on a} one ^{to} one ^{basis,} until the child learns to perform the objective to criterion. Then the child practices performing the objective with other children, in a group, facilitating generalization in a social interactional context.

If a child is not satisfactorily learning the steps of an objective^x

hence the objective in the time projected, ^{this} ~~the~~ ~~teaching~~ model offers several,

specific, ~~of the~~

possible explanations and, more importantly, means of correction, all under the teacher's direct control. First, the objective may have been mistakenly selected for the child; that is, it may fall at a developmental level too high for the child at ~~the~~ time. Second, the objective may be insufficiently, or unclearly, behaviorally specified. Third, the written step-by-step program for the objective may have too few steps; that is, the gaps between steps may be too large. Fourth, the person doing the teaching may be insufficiently trained in applying the model's components. Fifth, the time-frame selected may be too short. Sixth, the teacher may be focusing exclusively on, or neglecting, one or more of the prompts; have set too rigid a criterion of success for one or more of the steps; be failing to appropriately or differentially consequence (reinforce, ignore) responses. Seventh, the scoring may not be being carefully executed, computed, or interpreted. There are other possibilities. The model, if followed, provides immediate information to a teacher or supervisor about where and why--in the teaching process, not in the child--the breakdown in learning is occurring. Corrective measures can be taken at the point of the breakdown without delay.

The model simply makes explicit the extraordinary conditions under which successful teaching of retarded and other handicapped children may occur. It is also applicable to normal children, who may not need extraordinary teaching conditions to learn most objectives, yet may require them for some objectives. In any event, the model makes technically feasible, and rationally justifiable, teaching normal and retarded and

→ other handicapped children together. Using this model, teachers may teach

more every one of all

any and every child individually, regardless of the child's mental or physical status, those objectives the child is developmentally ready and able to perform. Armed with a newly acquired skill, any child then has an additional, concrete performance to practice, generalize from, and interact with in a group situation. Even if one child's performance is at a higher ~~level than another's~~ level than another's for a given skill (e.g., the first child can count to five, the second, to 100), both can perform the skill together (e.g., count things).

The model need not be implemented in other locations exactly as at Alegria. The seven components will probably have to be adapted somewhat in accordance with local preferences and conditions. Nor need the model be restricted to schools or pre-schools; it is applicable to other settings, including the home through parents. Nor need the model be applied to just infants, children, and youths. It is applicable to individuals of any age, normal as well as handicapped.

Finally, no particular teaching ^{raise} (or) treatment concepts or practices are excluded by use of this model. The model may be employed to achieve objectives valued by adherents of Piagetian and Freudian viewpoints, for example, not just behaviorists. The model merely affords a simple, scientific matrix which practitioners of any approach can use to teach retarded and other handicapped (and normal) children systematically.

Training

Announcement

Those known to desire training on the model will be notified of its availability at Alegria. In addition, announcements will be prepared and distributed to public and private sources of potential trainees throughout Latin America. Details will include information about dates, housing, fees, etc.

Trainees

Eligible trainees will be administrators, teachers, and other professionals from schools, institutions, and agencies; also selected students and parents.

Staff

Dr. Throne will be the project director and chief trainer. A project training coordinator will be added if needed. Other key participants in the training will be Sra. de Mena; Srta. Fadlala, who is now designated program coordinator, Srta. Ruiz, who will become the teacher in the multi-handicaps class as well as serve as occupational therapy consultant at Alegria; the physical and speech therapy consultants; and teachers and teacher assistants in the classrooms.

Dates

Dates of sessions will be variable, tailored to trainees' own needs and schedules, but probably will extend two to four weeks or longer in length per trainee. In 1984, Alegria will operate five days a week from 8:00 a.m. to 3:00 p.m. from February 15 to December 15, with a two week vacation break in July.

Accommodations

Assistance in obtaining suitable, inexpensive room and board in Asuncion

near-by Alegria will be provided for trainees.

Locations

All training (except for the infants) will be held at Alegria, which is centrally located in Asuncion at Calle Padre Juan ^P Bucheu #440. The Gran Hotel del Paraguay is across the street, and ~~is~~ a possible housing site. Training for the infants will be provided in Sra. de Yegros' office and in the infants' homes.

Students

Alegria will have approximately 35 full time children in its pre-school program in 1984, over half of them retarded. The remainder will be normal. All children will be taught according to the seven-component model.

In the pre-school, there are three classrooms, each containing approximately 10 children, normal and retarded, placed according to several criteria, including age and developmental level. Each classroom has normal and retarded children and is staffed by a teacher and assistant teacher (a university student).

There is a fourth classroom, for severely retarded, multi-handicapped children. There are currently three children enrolled in this classroom, which operates from 8:00 a.m. to 11:30 a.m., Monday through Friday. With consultation, supervision, and direct services, as needed, from a physical therapist, occupational therapist, and speech therapist, a teacher and assistant teacher provide these children with very basic motor, self-help, language, cognitive, and interpersonal skill training. Where feasible, the children interact with the other children, normal and retarded, in the school.

Beginning in February, 1984, a first grade classroom will open at Alegria, to which the teaching model will be applied in adapted form. Up to 10 children, normal and retarded, are expected to enroll.

Training of very young infants, also employing an adaptation of the model, is planned for 1984.

Curriculum

The basic curriculum for trainees will consist of: (1) hands-on training on and experience with the seven-component teaching model; (2) principles and techniques of behavior modification based on the work of B.F. Skinner from which the model is derived; (3) basic concepts in mental retardation and other handicap areas from the behaviorist perspective; and (4) comparisons of (1), (2), and (3) with the teachings of Jean Piaget and Sigmund Freud. Specific curricular emphases will be tailored to fit specialized needs and interests of each trainee, e.g., employing the model in early intervention programs for handicapped infants.

Format

The training format for each trainee will consist of: (1) daily, scheduled observation of and participation in hands-on implementation of the model's components in all five classrooms (three pre-school, one multi-handicapped, one first grade) and with infants, under supervision; and (2) daily, scheduled discussions covering the model, mental retardation, behavior modification, Skinner, Piaget, Freud, and other topics. Item (1) will be provided to trainees on a rotating basis throughout the regular school week; item (2), during breaks in the children's schedules (e.g., siesta) and after 3:00 p.m.

No more than five trainees will be receiving training on any single day. This will serve to insure maximal attention from the project director and the Alegria staff for each trainee, but it will also serve to minimize disruption of classroom routines for children and staff. The whole point of this project is to provide trainees with authentic in situ training on and experience with the model under close, detailed, intensive, and individualized

memo
LTP

guidance and supervision.

Optional continuing training following training at Alegria will be available to trainees under separate arrangements to be negotiated with individual trainees, including: (1) follow up, follow-along, and follow-through training and consultation on the model from Dr. Throne, the training coordinator (should one ^{be added} ~~prove necessary~~), or others in trainees' own schools or other home bases; (2) regular contacts by mail or telephone between trainees and Alegria; and (3) return visits to Alegria for advanced training.

Training will also be available entirely in the form of straight lecturing, workshops at trainees' own sites or in a central location for several trainees from different sites, or a combination of lectures and workshops.

Fees

Fees will include necessary materials as well as training. Stipends for fees and other expenses, including travel, will go directly to trainees from funding sources. Fees will be paid by trainees to Alegria, which will contract with the University of Kansas for Dr. Throne's services, and for those of other personnel from Kansas who may contribute to the project. Alegria will also use these fees to partly defray some of the school's general and specific operating expenses in support of the project.

Evaluation

Evaluation of the project's effects will be based primarily on subsequent data provided by trainees who put the model into effect in their own schools and other settings. The principal means by which the model's impact is measured at Alegria is number of objectives achieved by students-- daily, weekly, monthly, yearly. This information is calculated for classrooms, teachers, types of child (normal, retarded), etc. One year's number of objectives achieved can be compared against the previous years', etc. Cost-effectiveness figures can be computed by dividing number of objectives achieved (per child, per teacher, per school, per classroom, etc.) by operating expenses (variously calculated). Secondary evaluations of the project will consist of questionnaires, consumer ratings, etc., ^{filled}~~filled~~ out by trainees and others.

Funding

Funding will be sought from public and private agencies and groups in the U.S. and Latin America. One agency might provide travel stipends, another, training fees, a third, housing and subsistence allowances, etc. All funds will go directly to Alegria (as in the case of fees), with the Bureau of Child Research serving as agent to Alegria for purposes of pursuing grants to pay for the various aspects of ^{the} ~~this~~ project, including participation of Dr. Throne ^{and} ~~at~~ other University of Kansas personnel, under arrangements to be negotiated between Alegria and the Bureau. The previous example of fees will set the standard for the relationship between Alegria and the Bureau: whatever their source, all funds will go to Alegria, which will contract with the Bureau ~~at~~ for services ^{to be} rendered.

Long-Term

Escuela Alegria

The continuing training options described earlier may be regarded as related but separate long-term features and functions of this project. A more immediate long-term feature is the probability that Escuela Alegria will be buying or building a larger property to accommodate its expansion upwards into the primary grade levels, and downwards into early intervention with infants; in both cases, to serve retarded and other handicapped individuals as well as normal. Even the possibility of eventual secondary level schooling at Alegria cannot be ruled out. Discussions with Dr. Rotela and the Alegria parents council have begun about these matters and about a possible vocational training program, including a sheltered workshop, in Alegria's future (perhaps in collaboration with Dr. Carrizosa's school for retarded children, DENIDE, which already has such a program and workshop). All of these expansions will have at their programmatic core appropriate adaptations of the seven-component model. If and as these expansions take place, Alegria's capacity to offer hands-on experience and training on the model in Latin America will expand as well.

El Parvulario

An equally immediate long-term feature of this project is that the model may possibly be installed in a school for 50 primary level retarded schoolchildren, El Parvulario, in Quito, Ecuador. The director of this school is going to Asuncion for one month in March, 1984, to study the teaching model at Alegria under the personal supervision of Dr. Throne, for possible implementation at El Parvulario. Dr. Throne has been invited by the directing parents council of El Parvulario (like Alegria, El Parvulario is parent-operated) later in 1984 to Quito for three months' follow-up training and consultation with administrators, staff, and parents. If anticipations

are realized, El Parvulario will be available by the opening of the 1985 school year to serve as a second training site for the model, its northwest continental South American location in Quito (close to Central America)

balancing nicely Alegria's more southeasterly location.

Committee

Additional projects leading directly from this project are implied by the following very important development:

In December, 1983, a special committee was formed to organize, coordinate, and implement, on an on-going, long-term and intensive basis, joint projects and interactions involving Paraguay and Kansas in the area of mental and physical handicap, and to obtain funds through public agencies and private foundations to support these activities.

The members of the committee are: (1) Dr. Carlos Ortiz Ramirez, Director General of Education in the Ministry of Education and Culture; (2) Dr. Augustin Carrizosa, President of the Paraguay-Kansas Committee of the Partners of the Americas; (3) Dra. Alejandrina Rodriguez Duarte, Director of the National Institute for the Protection of Exceptional Persons (INPRO); (4) Dr. Elvira F. de Romero, Director of the Department of Special Education of the Ministry of Education and Culture; (5) Dr. Ernesto Rotela Prieto, President of the Council of Parents of Alegria School; and (6) Dr. Throne.

The objectives of the committee are to marshal and prioritize requests in Paraguay for consultation, technical assistance, and interchanges of professors, students, and specialists in the area of mental and physical handicap, in collaboration with the Bureau of Child Research of the University of Kansas.

The committee has requested assignment of Dr. Throne as executive assistant and to serve as liaison between: (1) the committee and organizations in Paraguay, including the universities and the Paraguay-Kansas

Partners of the Americas committee; (2) the committee and the University of Kansas and other institutions in Kansas and the United States through the Bureau of Child Research; (3) the committee and the Interamerican Children's Institute of the Organization of American States and other international organizations; and (4) the committee and funding agencies and foundations in North and South America.

The responsibility of the committee is to support, not take the place of, the independent contacts and relationships which the organizations represented on the committee have among themselves and with other national and international bodies. The committee's function is to be a source of information and assistance, through Dr. Throne and the Bureau of Child Research, for organizations and individuals in Paraguay wishing to begin or improve programs in the mental or physical handicap areas. Dr. Throne's own hands-on involvement with Alegria in the past, and, as is illustrated by this training project, in the future, is an example of what the committee, through its activities, anticipates engendering for other programs in Paraguay.

The committee is acutely aware of Paraguay's need for extensive and intensive program development in research, training, and services in the area of mental and physical handicap. Because of the long experience of the Bureau of Child Research in developing such programs under the leadership of its director, Dr. Richard L. Schiefelbusch; the close and continuing relationships extending over several years in Kansas and Paraguay between the Paraguayan members of the committee and Dr. Schiefelbusch, Mrs. Conchita Augelli, coordinator of the Bureau's international programs, and Dr. Throne; and the active interest and support of Mrs. Marianna Beach, a former president of Kansas-Paraguay Partners and current president of the Directing

Council of the Interamerican Children's Institute, Dr. Charles L. Stansifer, also a former Kansas-Paraguay president and Director of the Latin American Studies Center of the University of Kansas, and Sra. Eloisa G.E. de Lorenzo, Chief of the Special Education Section of the Interamerican Children's Institute; the committee believes it now finds itself in an excellent position to begin moving forward vigorously to develop truly important joint programs in the area of mental and physical handicap of mutual benefit to Paraguay and Kansas.

In addition to serving as executive assistant and liaison for the committee, the committee requested that Dr. Throne continue to provide training and consultation directly to Paraguayan institutions, including, as before, Alegria. His activities at Alegria, besides directing this training project, were described in the Background section: Collaborating in X (1) training the new first grade teacher on the model; (2) training the teachers to teach therapeutic objectives using the model; (3) training an early intervention specialist in the model's applications with infants; (4) compiling data on the model's effectiveness; (5) research.

In addition, Dr. Throne will resume planning with Alegria's parents council (board of directors) for the school's future expansion. Included in these discussions are possible collaborative arrangements with the Bureau of Child Research for providing not only increased consultation and training for Alegria's teachers and therapists, but for its administrative and fiscal officials. These discussions will also include joint fund-raising efforts with the Bureau, interrelationships with Paraguayan universities and other institutions, public and private, and research.

Also to be discussed are ways and means of subjecting the teaching model's components to computerization, to enhance programmatic effectiveness;

data collection, storage and retrieval; and ~~the~~ planning and research. Computerization, if achieved, will insure uniform information for comparing and contrasting the model's effectiveness within and among locations through current and former trainees, including Alegria's. Training follow-up, follow-along, and follow-through will be enhanced significantly -- a quantum jump -- through the speedier and more efficient communication linkages with Alegria that computerization of the model's components will provide its users.

Finally, media applications for programming and training enhancement will be discussed. The Bureau of Child Research has capabilities and a long background in media as well as computer applications. (See Appendix
— .)

Time-Frame

This project can begin with the opening of the 1984 school year at Alegria, in February. One pre-project trainee, the ^{el} Parvulario director from Quito, is already scheduled for training in March. She will not be charged a fee; her travel expenses will be paid by her school; she may stay as a guest in one of the Alegria parents' home; she will serve as a "pilot-trainee." (Full arrangements await Dr. Throne's arrival in Asuncion in February.)

It is anticipated that the basic project, as described, will be three to five years in duration at the minimum. It is also anticipated that long-term and additional project features and functions will be formulated in detail and implemented within that same time-span. (A more definitive schedule of future events also awaits Dr. Throne's arrival in Asuncion.)

Doc. f.)
REPORT OF THE SUB-COMMITTEE FOR SOCIO-ECOLOGICAL PROCESSES,

NICHD FORWARD PLAN

PRELIMINARY DRAFT

I. BACKGROUND

Research on social and ecological perspectives bearing on mentally retarded persons was slow to begin and has only achieved limited sophistication in the past decade. Prior to this time, research on the social adjustment or adaptation of mentally retarded persons focused primarily on simple measures of the person, such as IQ, ABS or personality scales, rather than the interaction between attributes of the person and his or her environment. The shift from almost exclusive emphasis on traits of the person to one that emphasizes person/environment interactions has been slow in coming about and is even now in a state of transition. The methodology for examining this interaction has been in place for many years, involving as it does naturalistic observation, ethnographic research, and life history reporting as well as systematic observation of specific activities in multiple settings. However, this research technology has had only limited application in the field of mental retardation. In past years, research has centered on test procedures, interviews in offices, limited observations in institutions and other settings. Specific research, indeed even follow-up studies of individuals released from institutions to various community settings, has relied primarily upon data collection by interview, typically with persons other than the retarded individual himself or herself. Thus, family members, employers, social workers, care providers and case managers have been asked to provide second-order data about the lives of mentally retarded persons. Those lives themselves and the mentally retarded persons themselves have remained relatively neglected.

II. SIGNIFICANT FINDINGS

Despite the slow and partial application of the full range of behavioral science research methodology in the field of mental retardation, some significant findings have been made. First among these is the realization that mentally retarded persons themselves can, and should, be studied like anyone else, that is, in the full range of their naturally-occurring activities, about which they should be encouraged to speak for themselves as would any other population of interest. The days when mentally retarded persons were considered to be unreliable witnesses concerning their own lives, their own histories and their own aspirations are behind us. It is also now apparent that simple measures of individual attributes, such as IQ, are not predictive of community adaptation. Without other measures of the person and without a much broader range of understanding about environmental demands, an understanding of community adaptation cannot progress. It has also been rather clearly shown that social competence is not fixed early in life nor can it be assumed that competence is organized by something like a general factor, a "g". Instead, social competence appears, to some degree at least, to be setting specific. Furthermore, there is also general agreement that social competence tends to improve as a function of the length of time spent in community adaptation. Whether this improvement is a function of delayed social maturation, if that concept is admissible, or is simply a product of learning to cope with environmental demands is not yet known. It is also now clear that cultural differences play a part in any understanding of the lives of mentally retarded persons including the etiology of their social incompetence and the outcome of any effort to ameliorate their life circumstances. Thus, it cannot be assumed that criteria established for the understanding and measurement of social competence or community adaptation based upon white middle-class standards can be meaningfully applied to subcultures as disparate as those found in Appalachia, inner-

city ghetto populations or newly-arrived Asian or Hispanic migrants. This point is confounded by class since it is also clear that a great many middle-class white mentally retarded persons undergo what could be called 'downward drift' from middle-class cultural standards to those of "lower-class" persons. This downward drift is particularly visible in urban areas and is increasingly like that seen among the institutionalized mentally-ill persons or so-called "street people". The interaction between class and culture is particularly significant because one of the most prominent findings in this field is that expectations, whether those of care-providers in a residential setting or family members in the process of socialization or of peers in independent living arrangements, exert a determinative effect on at least some behaviors related significantly to the outcome of community adaptation. This is not to say that labeling in some simply-construed model determines the life chances of a mentally retarded person. It is to say that consistent expectations, whether those of service-delivery personnel in, for example, a sheltered workshop or those of other mentally retarded persons living in an apartment building, have a very important effect on the kinds of behaviors and the degree of social competence which those persons develop. Glossed as culture, these expectations refocus our attention away from the inadequacies of the individual and toward the interactive environments in which persons adapt with one another in response to changing circumstances, changing personnel and changing requirements of everyday life.

III. GAPS IN KNOWLEDGE

Among the many important and conspicuous gaps in our knowledge, the following stand out. (1) Epidemiological data are scanty. Far too little is known about the numbers of persons who are, or could be, considered mentally retarded by psychometric criteria or by community consensus. Without more extensive efforts

to enumerate cases, we shall not only remain unsure about the numbers of persons who may require services, we shall also remain uncertain regarding the presumed differential in the percentage of mentally retarded persons among various low-income, ethnically different populations. (2) The etiology of mild mental retardation remains unresolved. That it is clearly linked to a complex of factors which are disproportionately present among poverty populations is not any longer disputable. However, those many factors (teenage pregnancy, malnutrition, maternal infection, alcohol and drug use, trauma and the entire complex of factors connected with early socialization) cannot yet be separated. The need for large-scale, multidisciplinary research combining epidemiological models with state-of-the-knowledge behavioral science research concerning etiological variables must take the highest priority, both in terms of establishing a reliable database and in terms of identifying those phenomena which have the greatest etiologic significance and, therefore, might most readily be targeted for preventive intervention. (3) In addition to these most fundamental epidemiologic and etiologic issues, there is a continuing and compelling need for more research on the processes by which mentally retarded persons learn to cope with the everyday demands for competence in their lives. Heretofore too much emphasis has been placed on the study of residential environments and too little on other environmental demands, whether these demands involve issues of transportation, leisure, interpersonal skills or economic productivity. More needs to be known about the specific demands of specific environments and tasks as well as the tactics and strategies which mentally retarded persons might effectively employ to meet these demands. (4) In this regard, if it be accepted that institutionalization in the United States is predicated on movement toward productivity and independence as crucial indicators of greater normalcy, then it is apparent that too little is known about the pathways toward independence and productivity. Studies of social support systems, for example,

are still too few and too rudimentary. Far too little is known about alternatives on a continuum toward independent living, especially alternatives that call for cooperative arrangements to facilitate recreational activities, residential success and economic productivity. (5) In a related matter, the effects of socialization for competence, as vs incompetence, have not been sufficiently explored. Too much research effort has been spent debating the putative effects of labeling in early life or in educational settings and too little research has been focused on the continuing mechanisms by which children and adults are systematically socialized to be more or less competent and independent. This research would necessarily involve early socialization in family settings, but it would also necessarily examine cultures into which such people move later in life, such as sheltered workshops, independent living training programs, cooperative apartments and the like. The phenomenon of learned helplessness is a particularly insidious one which begins early in the lives of many mentally retarded persons and is continuously reinforced throughout life. (6) Issues of quality of life and life satisfaction should receive greater attention among various kinds of mentally retarded persons. Too often it is assumed that standards of life quality established by care-providers, service-planners and other well-intentioned, but conspicuously middle-class, persons should be sufficient for the life satisfaction of mentally retarded persons of all backgrounds, ages and ethnic origins. That these mentally retarded persons might prefer qualities of life which differ, perhaps even dramatically so, from those prescribed by most habilitation plans and service systems seems undeniable on the basis of available research. It is also undeniable that little effort has been invested thus far in apprehending the criteria which mentally retarded persons themselves would use to assess their own satisfaction with life. The concept of choice is inherent in that of normalization, but the freedom to choose differing qualities of life has seldom been provided to mentally retarded persons, and the

consequences of allowing such persons to choose qualities of life (e.g., like those of lower-income, inner-city people) have not been studied

(7) Another major gap in existing knowledge concerns changes and developments over the life span. There is research to indicate that, in general, the success and quality of community adaptation tends to improve over time. There is other research, however, which suggests that this is not a continuous or linear progression, that there are many ups and downs, dramatic changes and fluctuations, and even periods of extraordinary adversity and retrogression. Life span research is sorely lacking. What is normative for mentally retarded populations over their lifespan is not known. Nowhere is this gap clearer than in the almost complete absence of information about aging or elderly mentally retarded persons.

(8) Far too little is known about persons who are both mentally retarded and mentally ill to some significant degree. Since this population is large and presumably growing and since the provision of care to such individuals is often inadequate or sometimes totally lacking for reasons of eligibility requirements, it is important that persons suffering from multiple disabilities of this kind be identified and that their community adaptation be highlighted. The socio-emotional risks confronted by mentally retarded persons are considerable in and of themselves. When those persons also have some degree of mental illness, those risks may become insupportable and may have untoward consequences for society. In this regard, although a great deal is now published regarding the anti-social or criminal behavior of deinstitutionalized mentally ill persons, too little is known about deviant behavior by mentally retarded persons.

There are many other research needs, large and small, that could be specified. The impact of television on the aspirations of mentally retarded persons, on their inner lives, should be explored. The economic opportunities of mentally retarded persons confronted by worsening economic

conditions and the growth of high technology industry and the like are but two examples among many that could be specified. However, most important should be the realization that the lives of mentally retarded persons have seldom been studied in their totality. They have been studied in pieces. That is, their residences have been studied, their roles as economic producers have been studied, as well as their suitability as parents and their difficulties with certain tasks. All too seldom, their lives as a whole have been ignored. Until these lives as a whole have been examined systematically over time, it makes little sense to identify and separate out arbitrary aspects of their experience as focal concerns.

IV. STRATEGIES

It is apparent from our comments about gaps in research, that our research strategies must employ holistic perspectives on the entirety of the lives of mentally retarded persons over their life span. Life span research must ideally be longitudinal although it may also include some cross-sectional design features. Holistic research may follow any of a number of ecological models, but it must have added space for the understanding that what is important in the lives of human beings cannot simply be determined by outside criteria. It is essential that the human beings at issue participate in the process of defining what is significant to them. It should also be apparent from what has been said before, that research on the phenomenon of mental retardation must remain limited in its effectiveness to the extent that persons defined as being mentally retarded are only those identified by, and known to, what can be considered the mental retardation service delivery system. Since these persons, identified early in life or during school years, constitute a substantial minority of all presumed-to-be mentally retarded persons, their needs and life experiences may also be presumed to differ from persons not identified and receiving services. It is important

that persons who have dropped out of view of mental retardation service delivery systems be identified and their life courses studied. It also important that persons who are psychometrically retarded or retarded by community consensus be identified and studied and their life prospects compared to persons who are similarly mentally retarded but receiving services from one or another agency. In this regard, research in various culturally different populations, including new migrants to the United States, would be particularly desirable. Research in other societies, whether industrialized or not, would also be instructive. The Western European experience with mentally retarded persons is, after all, a cultural experience, and not a universal one. How the mentally retarded are identified and responded to throughout the Third World could provide useful correctives to our own ideas on these matters. Whatever the populations of study, it is important that longitudinal research employ multiple disciplines using multiple methods of data collection and analysis and multiple comparison groups, ideally, as mentioned, mentally retarded persons identified psychometrically, mentally retarded persons not yet identified or known to an identifying agency and persons who are not psychometrically retarded yet are socially incompetent in one or another domain of life, for example persons who are illiterate. This last part is particularly crucial. To the extent that mentally retarded persons are studied in vacuo, our understanding of them and our society will remain limited. It is important not only that the entirety of the lives of such persons be examined, but that their handicaps and their successes be studied in comparative perspective, not only in comparison with persons handicapped in other ways, but in comparison with persons considered not handicapped whose "cultural success" or socio-economic decline could provide an instructive contrast. If research concerning mentally retarded persons is reconceptualized in this broader way, benefits will accrue not only to the mentally retarded and their families, it will also help to

Identify the needs of other children and adults and can sharpen societal awareness of the dilemmas which we face now and can anticipate in the future.

Various measurements of the linguistic development of mentally retarded populations comparisons of the development of different populations, devising and testing of teaching and behavior modification programs, and so on are being done and we presume will continue to be done in the future. We will therefore not address those issues here. Rather we will point out a number of research topics, that from our research perspective, seem to us to be both neglected and vitally important. These topics concerned fall in two broad areas:

1. The nature of the linguistic environment in which the mentally retarded child acquires his linguistic and communicative competence.
2. The extent to which and the ways in which the linguistic and communicative abilities that mentally retarded individuals acquire are functional in their everyday lives.

These areas may be labeled development/ecological and adjustment/ecological.

Development/Ecological

There have been many studies of maternal linguistic input to mentally retarded children. These studies, however, usually focus only on the mother and neglect significant others in the child's environment; the measurement of both mother's and child's speech is usually in terms of gross characteristics such as mean length of utterance; the utterances are decontextualized and the interaction in which they were embedded is not included in the analysis; data are collected in contrived rather than naturally occurring situations; and only the early stages of linguistic development are studied. Our suggestions for future research directions are intended to address these issues:

1. The actual speech network in which the child participates should be studied both in terms of the individuals involved and the nature of the interaction involved. Each of the following issues should be addressed in terms of the child's total speech network.
2. Microanalyses of the linguistic interaction between the child and others as it occurs naturally should be undertaken. This requires that the utterances of the child and others not be decontextualized but that both the linguistic and social-interactive context be included in the analysis. The focus should be not only on linguistic form but also on the details of the interactional bases of linguistic and cognitive development.

- 11
3. The use of language in socialization and control should be studied in naturally occurring situations. This should involve, again, not only linguistic form and function but the communication of and enculturation to such things as family and cultural values, and the relationship of cultural/ecological variables to variation in the use of language in socialization.
 4. Language development and the linguistic interaction of older children should be studied. Language learning and particularly the learning of the appropriate rules of language use goes on at least into the teenage years. Of particular importance here, again, are the interactional features of children's language. These would include such things as the child's use of questions and the responses to them; the responses to bizarre or inappropriate behavior; types and areas of corrections of inappropriate behavior; size and nature of speech networks; and so on.

Adjustment/Ecological

In contrast to the literature on the language of mentally retarded children, that on the language of mentally retarded adults is extremely sparse in all areas. As a result, we know little of either the long-term consequences of the delay in the language development of mentally retarded children or of the difficulties and problems that mentally retarded adults may have in their daily linguistic interactions. Practically everything remains to be done. Here we specify a few areas of research that seem to us to be especially important.

1. As with children, the speech networks and the requirements of the ecological niches in which mentally retarded adults interact should be studied. This includes not only individuals spoken to or situations spoken in but also the linguistic requirements of these linguistic interactions and the ability of the mentally retarded adult to fulfill the linguistic requirements. These studies should include the study of the interaction of mentally retarded adults with their mentally retarded peers. Special attention should be given to the linguistic conventions that arise from regular interaction in such settings as residential facilities and sheltered workshops. Again, the focus should be not only on linguistic form and speech function, but on social and cultural reality as it is constituted through linguistic interaction.
2. The attitudes and values of the mentally retarded toward their language and language in general as well as the attitudes toward the speech of mentally retarded persons by non-retarded persons should be studied. The focus should be on attitudes toward the performance of linguistic tasks such as narration, referential communication, job interviews, and so on, as well as toward voice quality, pronunciation, and syntax.
3. Ability to perform specific genres, speech events, and speech tasks should be focused upon. Such things as narratives, directions, jokes, and lies, should be studied in terms of the ability of the mentally retarded speaker to perform them, the functions to which they are put, and for what they can tell us of the cognitive abilities and social-interactional skills of mentally retarded adults.

1 Doc. 9

Toward an Experimental Ecology of Human Development

URIE BRONFENBRENNER *Cornell University*

ABSTRACT: *A broader approach to research in human development is proposed that focuses on the progressive accommodation, throughout the life span, between the growing human organism and the changing environments in which it actually lives and grows. The latter include not only the immediate settings containing the developing person but also the larger social contexts, both formal and informal, in which these settings are embedded. In terms of method, the approach emphasizes the use of rigorously designed experiments, both naturalistic and contrived, beginning in the early stages of the research process. The changing relation between person and environment is conceived in systems terms. These systems properties are set forth in a series of propositions, each illustrated by concrete research examples.*

This article delineates certain scientific limitations in prevailing approaches to research on human development and suggests broader perspectives in theory, method, and substance. The point of departure for this undertaking is the view that, especially in recent decades, research in human development has pursued a divided course, with each direction tangential to genuine scientific progress. To corrupt a contemporary metaphor, we risk being caught between a rock and a soft place. The rock is *rigor*, and the soft place *relevance*. As I have argued elsewhere (Bronfenbrenner, 1974; Note 1), the emphasis on rigor has led to experiments that are elegantly designed but often limited in scope. This limitation derives from the fact that many of these experiments involve situations that are unfamiliar, artificial, and short-lived and that call for unusual behaviors that are difficult to generalize to other settings. From this perspective, it can be said that much of contemporary developmental psychology is *the science of the strange behavior of children in strange situations with strange adults for the briefest possible periods of time*.¹

Partially in reaction to such shortcomings, other workers have stressed the need for social relevance

in research, but often with indifference to or open rejection of rigor. In its more extreme manifestations, this trend has taken the form of excluding the scientists themselves from the research process. For example, one major foundation has recently stated as its new policy that, henceforth, grants for research will be awarded only to persons who are themselves the victims of social injustice. Other, less radical expressions of this trend involve reliance on existential approaches in which "experience" takes the place of observation and analysis is foregone in favor of a more personalized and direct "understanding" gained through intimate involvement in the field situation. More common, and more scientifically defensible, is an emphasis on naturalistic observation, but with the stipulation that it be unguided by any hypotheses formulated in advance and uncontaminated by structured experimental designs imposed prior to data collection.

This article represents a synthesis and further development of ideas originally presented by the author in two addresses at successive annual meetings of the American Psychological Association. The first was a presidential address to the Division of Personality and Social Psychology in 1974; the second was an invited Master Lecture in 1975.

The article grew out of work carried out by the author as a Belding Fellow of the Foundation for Child Development. Appreciation is expressed to the Foundation and its staff, in particular to Orville Brim and Heidi Sigal. The author is also indebted to the following colleagues for their constructive criticisms of earlier drafts of the manuscript: Irwin Altman, Melvin Kohn, Eleanor Maccoby, Rudolf Moos, John Weisz, and Sheldon White.

Requests for reprints should be sent to Urie Bronfenbrenner, Department of Human Development and Family Studies, Cornell University, Martha Van Rensselaer Hall, Ithaca, New York 14853.

¹In a recent survey of all studies in child development ($N=902$) published between 1972 and 1974 in three prominent research journals (*Child Development*, *Developmental Psychology*, *Journal of Genetic Psychology*), Larson (Note 2) found that 76% of all the investigations had employed the experimental laboratory paradigm; the next highest category was research using pencil-and-paper techniques (17%); observational studies were in lowest place (8%).

The orientation proposed here rejects both the implied dichotomy between rigor and relevance and the assumed incompatibility between the requirements of research in naturalistic situations and the applicability of structured experiments at an early stage in the scientific process. Specifically, it rejects as spurious the argument that, because naturalistic observation preceded experimentation in both the physical and biological sciences, this progression is necessarily the strategy of choice in the study of human behavior and development. Such an interpretation mistakes a historical sequence for a causal one and represents yet another instance of the logical pitfalls inherent in the ever-seductive *post hoc, propter hoc* inference. In my view, 20th-century science possesses research strategies that, had they been available to the 19th-century naturalists, would have enabled them to leapfrog years of painstaking, exhaustive description in arriving at a formulation of biographical principles and laws. This is not to imply that taxonomy is not an essential scientific task but only to assert that a phase of comprehensive observation, recording, and classification may not be a necessary condition for making progress in the understanding of process, and that the early application of experimental paradigms may in fact lead to more appropriate taxonomies for achieving the requisite work of systematic description.

There is yet another restriction unnecessarily imposed on the strategy of naturalistic observation, particularly as applied to the human case by its principal advocates—the ethologists (Jones, 1972; McGrew, 1972) and the psychological ecologists of the Kansas school (Barker & Schoggen, 1973; Barker & Wright, 1954). Both groups have adapted to the study of human behavior a model originally developed for the observation of sub-human species. Implicit in this model is a concept of the environment that may be quite adequate for the study of behavior in animals but that is hardly sufficient for the human case. Specifically, it is limited to the immediate, concrete setting containing the living creature and focuses on the observation of the behavior of one or, at most, two beings at a time in only one setting. As I shall argue below, the understanding of human development demands going beyond the direct observation of behavior on the part of one or two persons in the same place; it requires examination of multiperson systems of interaction not limited to a single setting and must take into account as-

pects of the environment beyond the immediate situation containing the subject.

Specifically, in this essay, I propose first an expansion and then a convergence of both the naturalistic and the experimental approaches—more precisely; an expansion and convergence in the theoretical conceptions of the environment that underlie each of them. I refer to this evolving scientific perspective as the *ecology of human development*. The major dimensions of this perspective are outlined below.

Terms of Reference

Let us begin with some definitions of focus, context, and method.

DEFINITION 1. *The ecology of human development is the scientific study of the progressive, mutual accommodation, throughout the life span, between a growing human organism and the changing immediate environments in which it lives, as this process is affected by relations obtaining within and between these immediate settings, as well as the larger social contexts, both formal and informal, in which the settings are embedded.*

The conception of the environment implicit in the foregoing definition is considerably broader and more differentiated than that found in psychology in general and in developmental psychology in particular. Specifically:

DEFINITION 2. *The ecological environment is conceived topologically as a nested arrangement of structures, each contained within the next. (For the purpose of describing these successive levels, I shall employ a terminology adapted from Bronfenbrenner [1975].)*

1. *A microsystem is the complex of relations between the developing person and environment in a immediate setting containing that person (e.g., home, school, workplace, etc.). A setting is defined as a place with particular physical features in which the participants engage in particular activities in particular roles (e.g., daughter, parent, teacher, employee, etc.) for particular periods of time. The factors of place, time, physical features, activity, participant, and role constitute the elements of a setting.*

In psychological research, especially in the laboratory, these elements are often given short shrift. In particular, roles other than those of experimenter and subject that might in fact be opera-

for the participants are disregarded, and behavior is examined primarily in terms of process (e.g., modes of interaction, reinforcement schedules, response rates) rather than content (e.g., the nature and purpose of the task). So that this substantive aspect is not overlooked, I use the term *activity* rather than *behavior* to identify this essential feature of the microsystem.

2. A mesosystem comprises the interrelations among major settings containing the developing person at a particular point in his or her life. Thus, for an American 12-year-old, the mesosystem typically encompasses interactions among family, school, and peer group; for some children, it might also include church, camp, or workplace, although the last would be less common in the United States than in some other societies. In sum, stated succinctly, a mesosystem is a system of microsystems.

3. An exosystem is an extension of the mesosystem embracing other specific social structures, both formal and informal, that do not themselves contain the developing person but impinge upon or encompass the immediate settings in which that person is found, and thereby influence, delimit, or even determine what goes on there. These structures include the major institutions of the society, both deliberately structured and spontaneously evolving, as they operate at a concrete local level. They encompass, among other structures, the world of work, the neighborhood, the mass media, agencies of government (local, state, and national), the distribution of goods and services, communication, and transportation facilities, and informal social networks.

A macrosystem differs in a fundamental way from the preceding forms in that it refers not to the specific contexts affecting the life of a particular person but to general prototypes, existing in the culture or subculture, that set the pattern for the structures and activities occurring at the concrete level. Thus, within a given society, one school classroom looks and functions much like another. The same holds true for other settings and institutions, both informal and formal. It is as if all were constructed from the same blueprints. These "blueprints" are the macrosystems. Some actually exist in explicit form as recorded laws, regulations, and rules. But most macrosystems are informal and implicit—carried, often unwittingly, in the minds of the society's members as ideology made manifest through custom and

practice in everyday life. To give a formal definition:

4. A macrosystem refers to the overarching institutional patterns of the culture or subculture, such as the economic, social, educational, legal, and political systems, of which micro-, meso-, and exo-systems are the concrete manifestations. Macrosystems are conceived and examined not only in structural terms but as carriers of information and ideology that, both explicitly and implicitly, endow meaning and motivation to particular agencies, social networks, roles, activities, and their interrelations. What place or priority children and those responsible for their care have in such macrosystems is of special importance in determining how a child and his or her caretakers are treated and interact with each other in different types of settings.

Especially in its formal properties, the foregoing conception of the environment, as well as the dynamic relation between person and situation implied in the definition of the ecology of human development, draws heavily on the theories of Kurt Lewin (1935, 1936, 1948, 1951). Indeed, this article may be viewed as an attempt to provide psychological and sociological substance to Lewin's brilliantly conceived topological territories.

Having outlined the structure of the ecological environment, we are in a position to examine a construct often alluded to in recent discussions of developmental research—*ecological validity*. Although this term, as yet, has no accepted definition, one can infer from discussions of the topic a common underlying conception: An investigation is regarded as ecologically valid if it is carried out in a naturalistic setting and involves objects and activities from everyday life. Although originally attracted to this notion, upon reflection I have come to view it not only as too simplistic but as scientifically unsound on several counts. First, while I agree wholeheartedly with the desirability of extending research activities beyond the laboratory, I question the seemingly automatic grant of scientific legitimacy to a research effort merely on the basis of its being conducted in a real-life situation. Even more arbitrary, however, is the converse implication that any investigation carried out in a nonnaturalistic setting is necessarily ecologically invalid, and thereby scientifically suspect on purely a priori grounds. Surely, this is to prejudge the issue. Moreover, the term *ecological validity* as it is currently used has no logical relation to the classical definition of validity—namely,

the extent to which a research procedure measures what it is supposed to measure. Indeed, there is a basic conflict in the theoretical assumptions underlying the two definitions. In the classical conception, validity is ultimately determined by the nature of the problem under investigation. In contrast, ecological validity, as presently defined, is apparently determined once and for all by the setting in which the study is being conducted, without regard to the question being investigated. Surely, in any research endeavor this last consideration must be the most decisive in assessing validity of whatever kind.

At the same time, implicit in current concerns with ecological validity is another principle that can no longer be disregarded in the light of available evidence. This is the proposition that the properties of the environmental context in which research is carried out influence the processes that take place within that context and thereby affect the interpretation and generalizability of the research findings.

I have therefore sought to formulate a definition of ecological validity that takes both of these principles into account. Once this task became clear, it was not difficult to achieve. All that was required was a logical extension of the classical definition of validity. As traditionally formulated, this definition is limited in focus, applying only to the measurement procedures employed in research operations. The definition of ecological validity proposed here expands the scope of the original concept to include the environmental context in which the research is conducted.

DEFINITION 3. Ecological validity refers to the extent to which the environment experienced by the subjects in a scientific investigation has the properties it is supposed or assumed to have by the investigator.

Two features of the foregoing definition deserve special comment. First, the relevant features of the environment include not only its objective properties but also the way in which it is perceived by the research subjects. This stipulation takes cognizance of perhaps the only proposition in social science that approaches the status of an immutable law—W. I. Thomas's inexorable dictum: "If men define situations as real, they are real in their consequences" (Thomas & Thomas, 1928, p. 572).

Second, note that Definition 3 does not designate any particular kind of research setting as

valid or invalid on a priori grounds. Thus, depending on the problem, the laboratory may be an altogether appropriate setting for an investigation and certain real-life environments may be highly inappropriate. Suppose, for example, one is interested in studying the interaction between mother and child when the child is placed in a strange and unfamiliar situation. Clearly the laboratory approximates this condition far better than the home. Conversely, if the focus of inquiry is the modal pattern of parent-child activity prevailing in the family, observations confined to the laboratory can be misleading. As I have documented elsewhere in greater detail (Bronfenbrenner, in press), patterns of parent-child interaction in the laboratory are substantially and systematically different than those in the home. Specifically, so far as young children are concerned, the results indicate that the strangeness of the laboratory situation tends to increase anxiety and other negative feeling states and to decrease manifestations of social competence (Lamb, 1976b; Ross, Kagan, Zelazo, & Kotelchuck, 1975; Lamb, Note 3). Possibly in response to this reaction of the child, parents tend to exhibit more positive interactions toward their children in the laboratory than in the home (Schlieper, 1975; Shalock, 1956; Belsky, Note 4). In addition, Lamb (1976b; Note 3) reported that the tendency of the infant at home to display more affiliative behaviors (e.g., looking, smiling, reaching, vocalizing) toward the father than the mother was reversed in the laboratory. Moreover, consistent with the arguments of Sroufe (1970) and Tulkin (1972) that the laboratory is especially likely to be an anxiety-arousing situation for lower-class families, Lamb found socioeconomic differences in father-infant interaction favoring the middle class in the laboratory, whereas such differences had not been present in the home.

Again, the fact that research results obtained in the laboratory differ from those observed in the home cannot be interpreted as evidence for the superiority of one setting over the other, except in relation to a specific research question. At the very least, such differences serve to illuminate the special properties of the laboratory as an ecological context. More importantly, they illustrate the as-yet-unexploited power of the laboratory as an ecological contrast for highlighting the distinctive features of other types of settings as they affect behavior and development. From this point of view, an ecological orientation increases rather

than reduces opportunities for laboratory research by pointing to new knowledge that can be achieved through close and continuing articulation between laboratory and field.

At a more general level, the comparison of results obtained in laboratory and real-life settings provides an illustration of the basic strategy through which ecological validity can be demonstrated or found wanting. As in the case of the definition of the concept, the method represents an extension of the procedures employed for investigating validity in its classical form. Essentially, the process is one of establishing construct validity (Cronbach & Mechl, 1955), in this instance by testing the ecological theory underlying the research operations—that is, the assumptions being made about the nature and generalizability of the environment in which the research is being conducted. For example, when a laboratory study is regarded as representative of behavior elsewhere, evidence must be provided of an empirical relation to similar activities in the other setting—in other words, validation against an external ecological criterion, *with the possibility of systematic divergence explicitly taken into account*. It should be recognized, moreover, that such divergence may take the form not merely of differences in average response, but in the *total pattern of relationships, and in the underlying processes that they are presumed to reflect*. Some examples of substantial shifts in pattern and process from one ecological context to another are cited further on in this article.

The foregoing discussion of ecological validity leads directly to the principal methodological thesis of this exposition. As should be true of any scientific endeavor, decisions on research design are dictated by theoretical considerations. Thus, in the present instance, given the complex conception of the ecological environment in terms of interdependent, nested systems, the question arises as to how these interdependencies can be investigated empirically. I shall argue that a strategy especially well suited for this purpose, from the earliest stages of research forward, is an *ecological experiment*, defined as follows:

DEFINITION 4. *An ecological experiment is an effort to investigate the progressive accommodation between the growing human organism and its environment through a systematic contrast between two or more environmental systems or their structural components, with a careful attempt to con-*

trol other sources of influence either by random assignment (contrived experiment) or by matching (natural experiment).

I deliberately eschew the term *quasi-experiment*, typically employed in the research literature, because it suggests a lower level of methodological rigor, an implication I regard as unwarranted on strictly scientific grounds. As I shall endeavor to show, there are instances in which a design exploiting an experiment of nature provides a more critical contrast, insures greater objectivity, and permits more precise and theoretically significant inferences—in short, is more elegant and constitutes “harder” science—than the best possible contrived experiment addressed to the same research question.

In other respects, of course, the definition has a familiar ring. In keeping with the commitment to rigor affirmed at the outset, the main body of the definition is a restatement of the basic logic of the experimental method. What may be challenged about this formulation is not the procedure advocated but the timing and the target of its application. Specifically, I am proposing that experiments be employed in the very first phases of scientific inquiry, not for the usual objective of testing hypotheses (although this device is used as a means to an end) but for *heuristic purposes*—namely, to analyze systematically the nature of the existing accommodation between the person and the surrounding milieu.

The need for early experimentation derives from the nature of the problem under investigation. The “accommodation” or “fit” between person and environment is not an easy phenomenon to recognize. Here, looking is usually not enough. As Goethe wrote with his poet’s prescience: “Was ist das Schwerste von allem? Was dir das Leichteste dünket, mit den Augen zu sehen, was vor den Augen dir liegt.” (What is the most difficult of all? That which seems to you the easiest, to see with one’s eyes what is lying before them.)

If looking is not enough, what is one to do? How can the observer quicken his or her sensitivity to the critical features of the observed? The answer to this question was given me more than 30 years ago, long before I was ready to appreciate it, by my first mentor in graduate school, Walter Fenno Dearborn. In his quiet, crisp New England accent, he once remarked: “Bronfenbrenner, if you want to understand something, try to change it.” And whether one studies change by

deliberately altering conditions in a contrived experiment or by systematically exploiting an "experiment of nature," the scientific purpose and effect are the same: To maximize one's sensitivity to phenomena through the juxtaposition of the similar but different constitutes the core of the experimental method and creates its magnifying power.

The case presented here for early and continuing application of experimental paradigms should not be misinterpreted as an argument against the use of other methods, such as ethnographic description, naturalistic observation, case studies, field surveys, etc. Such strategies can provide invaluable scientific information and insights. The point being made is a positive one—namely, that the experiment plays a critical role in ecological investigation not only for testing hypotheses but, at prior stages, for detecting and analyzing systems properties within the immediate setting and beyond. The special suitability of the experiment for this purpose is highlighted by an adaptation of Dearborn's dictum to the ecological realm: *If you wish to understand the relation between the developing person and some aspect of his or her environment, try to budge the one, and see what happens to the other.* Implicit in this injunction is the recognition that the relation between person and environment has the properties of a system with a momentum of its own; the only way to discover the nature of this inertia and its interdependencies is to try to disturb the existing balance.

It is from this perspective that the primary purpose of the ecological experiment becomes not hypothesis testing but *discovery*—the identification of those systems properties and processes that affect, and are affected by, the behavior and development of the human being. Moreover, if the objective is the identification of systems properties, then *it is essential that such systems properties not be excluded from the research design before the fact by restricting observation to only one setting, one variable, and one subject at a time.* Human environments and—even more so—the capacities of human beings to adapt and restructure these environments are so complex in their basic organization that they are not likely to be captured, let alone comprehended, through simplistic unidimensional research models that make no provision for assessing ecological structure and variation. Accordingly, in contrast to the classical laboratory experiment in which one focuses on a

single variable at a time and attempts to "control out" all others, in ecological research the investigator seeks to "control in" as many theoretically relevant ecological contrasts as possible within the constraints of practical feasibility and rigorous experimental design. For only in this way can one assess the generalizability of a phenomenon beyond a specific ecological situation and, equally significant from a developmental perspective, identify the processes of mutual accommodation between a growing organism and its changing surround. For instance, in studying socialization strategies, one might do well to stratify the sample not only, as is commonly done, by social class, but also by family structure and/or child-care setting (home versus day care). Such stratification in terms of two or more ecological dimensions serves the scientifically useful function of providing a systematically differentiated and thereby potentially sensitive grid that makes possible the detection and description of patterns of organism-environment interactions across a range of ecological contexts. Moreover, given the extraordinary capacity of the species *homo sapiens* to adapt to its milieu, these patterns are more likely to be complex than simple. To corrupt, only slightly, the terminology of experimental design: *In ecological research, the principal main effects are likely to be interactions.*

This brings us to the final and most challenging requirement of a research model for investigating the ecology of human development: Namely, *environmental structures, and the processes taking place within and between them, must be viewed as interdependent and must be analyzed in systematic terms.* The specification of these interdependencies constitutes a major task of the proposed approach. The rest of this article represents a beginning effort in this direction in the form of a series of propositions outlining the requirement of an ecological model for research at each of the four successive levels stipulated in the conceptual framework of the environment. Each proposition is accompanied by one or more examples of concrete investigations—actual when available, hypothetical when not—to illustrate the given requirement, either by demonstration or default.

The reference to illustration by default reflects the fact that for reasons already indicated, well designed, ecological experiments are, as yet, not easy to find. In an effort to alter this state of affairs, I was fortunate in enlisting the support of the Foundation for Child Development (FCD)

initiating a small-scale program of research grants and career development awards in the ecology of human development. The aim of the program is to encourage scientific work and training in the systematic study of "the behavior and development of children, and those who care for them, in the enduring environments in which they live." A number of ecological experiments cited in this article were supported by grants from the FCD program.²

Properties of the Microsystem

RECIPROCITY

It is a sign of some progress that the first systems property to which I call attention is one that many readers will recognize and applaud. In the classical, psychological research model, whether in the laboratory or in the field, there were, and often still are, only two parties—an experimenter, identified solely, and apparently still acceptably, as *E*, and another person equally informatively described as *S*, the subject. The term *subject* is apt, for it reflects the fact that with few exceptions, the process operating between *E* and *S* has been viewed as unidirectional; the experimenter presents the stimulus, and the subject gives the response. Nowadays, we all know that the process goes both ways. In more formal terms:

PROPOSITION 1. *In contrast to the traditional, unidirectional research model typically employed in the laboratory, an ecological experiment must allow for reciprocal processes; that is, not only the effect of A on B, but also the effect of B on A. This is the requirement of reciprocity.*

While the thesis that most behavior in social situations is reciprocal is generally accepted in principle, it is often disregarded in practice. As a striking case in point, we may consider a series of ingenious ecological experiments and follow-up studies conducted by a group of investigators from the Department of Pediatrics at Case Western Reserve University (Kennell et al., 1974; Klaus, Kennell, Plumb, & Zuehlke, 1970; Klaus et al., 1972; Ringler, Kennell, Jarvella, Navojosky, &

Klaus, 1975; Hales, Note 5). Taking as their point of departure observations on animals revealing complex, species-specific patterns of mother-neonate interaction immediately after delivery (Rheingold, 1963), the investigators undertook to explore this phenomenon in the human case. Noting that prevailing hospital practices resulted in minimal opportunities for contact between mother and newborn, the researchers modified the established procedures so as to permit mothers to have their naked infants with them for about an hour shortly after delivery and for several hours daily thereafter. Randomly assigned control groups experienced the usual routine in American hospitals—"a glance at their baby shortly after birth, a short visit six to 12 hours after birth for identification purposes, and then 20- to 30-minute visits for feeding every four hours during the day" (Kennell et al., 1974, p. 173).

The reported results of these experiments strain the credulity of the reader. One month after the brief extended contact at birth, the mothers in the experimental group were more attentive and affectionate toward their babies and more solicitous about their welfare (Klaus et al., 1972). Not only were these differences still in evidence at the end of the 1st year, but 2 years later the mothers, in speaking to their children, used significantly more questions, adjectives, and words per proposition and fewer commands and content words than did the control mothers.

Finally, the most recent experiment in the series (Hales, Note 5) not only provides a much-needed replication of the initial studies in a larger sample ($N = 60$) but does so in a different cultural context (Guatemala) and with a more rigorous experimental design that permits pinning down the heretofore unresolved issue of whether there exists a critical period of susceptibility to extended contact between mother and infant. Hales clarified this issue by introducing two early-contact groups: one limited to 45 minutes immediately after delivery and the other to an equal interval but beginning 12 hours after the infant's birth. The results were unequivocal. Only the mothers in the immediate contact group were affected.

RECOGNIZING THE FUNCTIONAL SOCIAL SYSTEM

From an ecological perspective, even more remarkable than the dramatic results reported in this series of experiments are the data they omit. In none of the papers cited is there a single word

²Information about the program may be obtained by writing to Joyce Brainard, Administrative Aide, Program on the Ecology of Human Development, Department of Human Development and Family Studies, Cornell University, Ithaca, New York 14853.

about the behavior of the infants, and all of the experimental effects are attributed entirely to the mothers. Thus the investigators refer repeatedly to a "maternal sensitive period" or "a special attachment period existing in the human mother" (Klaus et al., 1972, p. 463; Kennell et al., 1974, p. 173). The principle of reciprocity, of course, raises the question of whether the distinctive behavior of the mothers in the experimental group might not have occurred, at least in part, as a response to a sequence of activities initiated by the developing infant and reciprocated by the mother in a progressively evolving pattern of social interaction. Regrettably, the possibility remains unexplored. In keeping with the classical experimental model, the focus of scientific attention in these studies was limited to the subjects of the research, who, in this instance, were not the children but the mothers. The omission is all the more remarkable given the fact that the infants were always present in the research situation and, what is more, that all of the mothers' behavior being observed was directed toward them.

Taken as a whole, this series of experiments on the effects of early, extended mother-infant contact provides an excellent illustration of several defining properties of an ecological research model, both by demonstration and default. On the one hand, the work constitutes a clear instance of ecologically valid experimentation focused directly on developmental processes. Moreover, it presents an example par excellence of how experimental intervention can bring to light critical features of an ecological process hardly likely to be identified through straightforward naturalistic observation in the unaltered, existing setting. On the other hand, the research represents a striking case of failure to take into account the total social system actually functioning in the given situation.

This dramatic lacuna in an otherwise impressive series of studies gives rise to the next proposition.

PROPOSITION 2. An ecological experiment requires recognition of the social system actually operative in the research setting. This system will typically involve all of the participants present, not excluding the experimenter. This is the requirement of recognizing the totality of the functional social system in the setting.

This proposition becomes increasingly important as one moves on to a consideration of systems involving more than two persons.

The Case Western Reserve University experiments reflect the influence of the traditional laboratory paradigm in still one other respect; they are limited to a two-person model. As previously noted, the classical psychological experiment allows for only two participants: *E* and *S*. Even in those researches that take into account the activities of more than two persons in differing roles, the behavior of each is usually analyzed separately and interpreted as an independent effect. As a case in point, we may consider recent work on father-infant interaction.³ Much of this research treats the behavior of the father, and any reaction it may evoke in the child, in exclusively class-theoretical terms (Lewin, 1935) as attributable entirely to the father, without regard to the possibility that both the father's action and the child's responses may be influenced by the mother—her presence or absence and the possible effect of her behavior on the interaction of the father with the child. I refer to this kind of indirect influence as a *second-order effect*. To state the issue in propositional form:

PROPOSITION 3. In contrast to the conventional dyadic research model, which is limited to assessing the direct effect of two agents on each other, the design of an ecological experiment must take into account the existence in the setting of systems that include more than two persons (N + 2 systems). Such larger systems must be analyzed in terms of all possible subsystems (i.e., dyads, triads, etc.) and the potential second- and higher order effects associated with them.

It will be observed that this proposition represents, in effect, an extension and further specification of Proposition 2 as applied to a system involving more than two persons. To illustrate the application of the principle, let us turn to three recent studies of parent-child interaction that, explicitly or implicitly, employed a three-person model. Parke (1976) and his co-workers observed both parents with their newborns in a hospital setting to determine what effect each parent had on the other's interactions with the infant. In each case,

The presence of the spouse significantly altered the behavior of the other parent, specifically, both father and mother expressed more positive affect (smiling) toward

³ For a comprehensive review of this literature, see Lamb (1975, 1976c).

their infant and showed a negative level of expectation when the other parent was present These results indicate that parent-infant interaction patterns are modified by the presence of another adult; in turn, the implication is that we have assumed prematurely that parent-infant interaction can be understood by our sole focus on the parent-infant dyad alone. (Parke, 1976, pp. 33-34)

Support for Parke's conclusion comes from a study by Pederson (Note 6), in which the second-order effect is somewhat more remote but equally, if not more, consequential. This investigator examined the influence of the husband-wife relationship (assessed through interview) on mother-infant interaction in a feeding context (as observed in the home). His results are summarized as follows:

The husband-wife relationship was linked to the mother-infant unit. When the father was supportive of the mother . . . she was more effective in feeding the baby High tension and conflict in the marriage was associated with more inept feeding on the part of the mother. (Pederson, Note 6, p. 6)

Pederson also found that the developmental status of the infant, as measured on the Brazelton scale, was inversely related to the degree of tension and conflict in the marriage. Consistent with the present Proposition 1, he notes appropriately that the causal direction could go both ways.⁴

Pederson's results indicate that this second-order effect can have inhibitory as well as facilitative impact. Indeed, Lamb (1976a) suggests, on the basis of experimental findings, that as the infant gets older (i.e., 18 months) the presence of the second parent may reduce rather than increase parent-child interaction. The experiment, however, was carried out in the laboratory. As previously noted, a number of comparative studies (including one by Lamb) have shown that both parents and children behave rather differently in laboratory and real-life situations; hence it would be important to replicate Lamb's experiment in a home setting.

When interpreted in an ecological perspective, however, the results of laboratory studies provide an important complement to research carried out in real-life environments. For example, if the laboratory is viewed as what it almost invariably is for a young child—namely, a "strange situation" (Ainsworth & Bell, 1970)—it clearly

reveals the role of the parent as a source of security for the child and, in terms of a three-person model, as a catalyst for the child's interaction with the environment, including other, unfamiliar persons. Thus, in all the "strange-situation" experiments, the mother's presence in the laboratory reduces the child's anxiety and resistance to the "stranger." Indeed, especially when the experiments are carried out in the home (e.g., Lamb, 1976b; Note 3), infants in the company of their parents look and smile at the stranger more often than at their mothers.

The mother-father-child triad is of course not the only three-person system of developmental importance within a family. Other common combinations include two siblings and a parent; parent, child, and grandparent, aunt, or uncle, etc. I have been able to find only one study of the effect of the impending arrival of a second child on the parental treatment of the first, that done by a prescient leader in the field over a quarter of a century ago (Baldwin, 1947). Other triadic combinations in the family apparently remain wholly unexplored and hence constitute a promising ecological domain for developmental research.

The application of a three-person model to a developmental context outside the home is likewise a rarity. There does exist one elegant study, however, documenting a second-order effect in a classroom setting. Seaver (1973) ingeniously exploited an "experiment of nature" to investigate the controversial phenomenon of induced teacher expectancies (Rosenthal & Jacobson, 1968). Seaver examined differences in the academic achievement of elementary-school pupils with older siblings who had had the same teacher and had performed either exceptionally well or exceptionally poorly. Children taught by teachers who had not instructed the older siblings served as controls. In contrast to earlier studies, which had produced inconsistent, weak, or questionable effects, the results of Seaver's natural experiment gave substantial support to the teacher expectancy hypothesis. As Seaver himself acknowledged, however, it was not clear who was the mediator of the observed effect. Were the teacher's expectations changed because of her prior experience with the older sibling, or did the younger sibling evoke a different response from the teacher because of the younger child's expectations created by the older sibling or by the parents (based on their previous acquaintance with the teacher), or both? The remaining ambiguity in interpretation testifies to the

⁴The reciprocal interaction between the marital and the parent-child dyads in a three-person system is demonstrated even more dramatically in Hetherington's (Note 7) comparative study of divorced versus two-parent families.

importance of analyzing subsystems and higher order effects as stipulated in Proposition 3.

The involvement of parents as intermediaries in a process already involving two siblings and a teacher would of course escalate the system from a triad to a quintet, or, more generally, an $N + 3$ system. To my knowledge, no studies utilizing such a model have been carried out within a single setting, despite the fact that the modal American family with two parents and two children constitutes a readily available example. The wide prevalence of this structure raises the question of the optimal size and form of systems for fostering human development.

The evidence cited above suggests that as one moves beyond the dyad, the resulting structures may offer possibilities for greater stability, mutual assistance, complementarity, spelling each other off, and reinforcement, both directly and indirectly through third parties. Although the power of an $N + 3$ system within a single context such as the home or school remains unknown, the paradigm can be applied to some researches that have been carried out in multiple settings. Before turning to a consideration of this topic, however, we must take note of yet another source of higher order effects.

INDIRECT IMPACT OF PHYSICAL FACTORS

Environmental influences on development are of course not limited to human beings. However, in keeping with the classic two-element research model, these influences are usually thought of as acting directly on the subject; the possibility of higher order effects operating indirectly has been overlooked. The following are two examples.

The first is provided by an elegant ecological study of the influence of apartment noise on human development (Cohen, Glass, & Singer, 1973). The investigators found that children living on the lower floors of 32-story buildings near noisy traffic showed greater impairment of auditory discrimination and reading achievement than a matched sample living in higher floor apartments. Cohen et al. viewed their study as a real-life counterpart to laboratory experiments demonstrating degradation of task performance as a direct aftereffect of exposure to noise. The two situations are not analogous, however, since the real-life setting included other persons besides the children selected as the subjects of the study. Moreover, these other persons—the children's parents and other

members of their families—were also exposed to traffic noise and, in all likelihood, affected by it. If so, the possibility remains that the impairment of the children's auditory discrimination and verbal skills might have come about not only as a function of their own difficulties in hearing or sustaining attention in a noisy environment, but also because others around them were similarly affected and engaged less frequently in conversations, in reading aloud, or in correcting their children's verbal utterances. No data are available to demonstrate or disconfirm the existence of such a second-order effect, but relevant information could have readily been obtained had the other participants in the setting been included in the research design.

Similar considerations apply to research on the effects of television. Almost all investigations in this area have been concerned with the direct impact of the program viewed by the child on his or her knowledge, attitudes, and behavior; indirect influences through the modification of patterns of family life have scarcely been mentioned, let alone investigated. In a review of research literature bearing on this issue, Carbarino (1975) was able to identify only one investigation that dealt with the question explicitly and systematically. In a field survey, Maccoby (1951) found that 78% of the respondents indicated no conversation occurred during viewing, except at specified times such as commercials, and that 60% reported that no activity was engaged in while watching. On the basis of her findings, Maccoby concluded:

The television atmosphere in most households is one of quiet absorption on the part of family members who are present. The nature of the family social life during a program could be described as "parallel" rather than interactive, and the set does seem quite clearly to dominate family life when it is on. (p. 428)

It is noteworthy that Maccoby's study was published a quarter of a century ago and that, apparently, no further research has been done on the problem since that time. With the rapid growth of television, and the television culture, in the intervening years, the impact of the medium on family life has, in all probability, become both more pervasive and profound. The question of how any resulting change in family patterns has, in turn, affected the behavior and development of children (i.e., the second-order effect) remains completely unexplored.

These and related studies lead to the following proposition:

PROPOSITION 4. *Biological experiments must take into account aspects of the physical environment as possible indirect influences on social processes taking place within the setting.*⁵

Having concluded these analyses of systems properties in the immediate setting containing the person, let us proceed to a consideration of multiple contexts.

The Mesosystem: Relations Between Settings

While human beings have been studied in a variety of environments, there are few investigations in which the behavior and development of the same persons have been examined as a function of their exposure to different settings.⁶ Thus we usually carry out our researches either in the laboratory, the home, or the classroom but seldom in more than one context simultaneously. From a theoretical viewpoint, we may note here a continuity of the traditional research paradigm but now across domains; the restricted two-person system at the level of the individual becomes an analogous person-in-single-context model at the level of settings. If a second setting is introduced, the system becomes triadic (so far as the subject is concerned) and thus allows for the possibility of second-order effects, now across settings. Such theoretical enrichment generates an array of new and provocative research questions. Not only does it necessarily introduce a comparative perspective, but it also calls attention to the importance of investigating joint effects and interactions between settings (e.g., home and school, family and children's peer group, the peer group and the school, etc.) and thereby highlights the possibility that events in one milieu may influence the child's behavior and development in another. Thus, the experience of a child in day care, in the classroom, or in the informal peer group may change

⁵ Although the rapid growth in recent years in environmental psychology (e.g., Moos, 1976; Proshansky, Ittelson, & Rivlin, 1970) has led to a proliferation of studies on the impact of physical factors on behavior, little of this research has focused on indirect effects of these factors on the behavior of those who, in turn, influence the course of someone else's development.

⁶ The work of Barker, Schoggen, Wright, and their colleagues (Barker & Gump, 1964; Barker & Schoggen, 1973; Barker & Wright, 1954) represents a notable exception, although in their research, settings are conceived and analyzed almost exclusively in behavioral terms, with only incidental reference to their social-structural properties.

his pattern of activities and interaction with parents or siblings in the home, or vice versa, with consequent implications for learning and development.

INTERACTIONS BETWEEN SETTINGS

In order to examine the joint effects of exposure to more than one setting, an ecological research model must have certain additional properties, which are presented in the next series of propositions. I shall begin with a general principle that outlines the range of phenomena that the paradigm must encompass.

PROPOSITION 5. *In the traditional research model, behavior and development are investigated in one setting at a time without regard to possible interdependencies between settings. An ecological approach invites consideration of the joint impact of two or more settings or their elements. This is the requirement, wherever possible, of analyzing interactions between settings.*

Let us take as our initial examples the two earliest shifts in setting that a human being typically experiences in modern societies: first, the temporary separation of the newborn from the mother to the hospital nursery, and second, the move from the hospital to full-time maternal care in the home. These transitions were exploited for experimental purposes in a study by Scarr-Salapatek and Williams (1973) of babies born prematurely to mothers from severely deprived socioeconomic backgrounds. Infants were assigned consecutively to the experimental or control group as they entered the premature nursery. In the first phase of the study, conducted in the hospital, the babies in the control group received standard pediatric care for the low-birth-weight infants. For infants in the experimental group,

The nursery staff . . . were instructed before the study began to provide special visual, tactile, and kinesthetic stimulation that approximated good home conditions for normal newborns. The practical nurses rocked, talked to, fondled, and patted the infants during feedings in which they were held in the nursing position and could regard the nurses's faces. (Scarr-Salapatek & Williams, 1973, p. 97)

Originally, the investigators had intended to include the mothers in the stimulation process, "but this proved impractical because most were unable or unwilling to come frequently to the hospital and play with their babies" (p. 98). Instead, as soon as the infants were discharged from the hospital, the second phase of the experimental treatment

was initiated through a series of weekly visits to the home over a period of 2 years by a "child guidance social worker" who talked with the mother or other principal caretaker.

Although initial measures of maternal health and neonate developmental status had favored the control group, the experimental infants showed significantly greater weight gains, and by 1 year, an average difference of nearly 10 IQ points separated the two groups. The mean score for the infants in the experimental group was 95, thus bringing them "to nearly normal levels of development" (p. 99), truly a remarkable achievement for a low-birth-weight sample from so deprived a socioeconomic background.

Although this important experiment does document the joint effects of experience in two different settings, hospital and home, the design does not permit a definitive assessment of the independent contributions of each, since there were no comparison groups receiving the home or hospital treatment only. Nevertheless, the research illuminates, again both by demonstration and default, some of the parameters required of an ecological model appropriate for analyzing developmental processes for the same children in more than one setting. To begin with, we observe that the existence of two locales (i.e., hospital and home) necessarily involves the child in an $N + 2$ system that extends across both settings instead of being limited to one. Thus, in the case at hand, there are participants in four different roles: The *infant* appears in both settings, the *nurse* only at the hospital, and the *mother* and *social worker* primarily in the home. This four-person structure permits a variety of possible subsystems and higher order effects, both within and across settings. Unfortunately, in keeping with the traditional research model, the measures obtained focused almost exclusively on the experimental subjects (the infants) and were confined to test scores in the bargain. Thus, no systematic data were collected about the infants' immediate response to the stimulus as it was provided, nor about the participants' interactions with and perceptions of each other. Here and there throughout the report, however, there are tantalizing fragments of information suggesting that certain patterns of response and relationship were central to the developmental processes that were taking place. For example:

Previously skeptical nurses (and investigators) were amazed to see 3-pound infants gazing at the brightly

colored, patterned birds [suspended above their heads] The infants were observed to gaze at the faces of the nurses who fed them and to respond socially to handling and voices by quieting when distressed Most mothers . . . were interested in the social worker's help, not only for their children but for themselves. They sought her advice and aid on many practical details of life . . . and in personal problems (e.g., troubles with men, mothers, siblings; feelings of depression). (Scarr-Salapatek & Williams, 1973, pp. 99-100)

The mothers in the experimental treatment were also very cooperative. Despite frequent moves, only one child was lost to the research from this group, compared to six from the control sample. Even though several of the experimental children were cared for by foster mothers for part of the year, the mothers assisted the social worker in arranging for continuation of the home visits with the new caretaker. "In no case was the home visitor excluded from an infant's home" (p. 98). Such continuity and cooperation are hardly typical in research with families from the lowest socioeconomic-status group and testify to a strong involvement by the mothers in their premature infants and in the program of home visits designed to follow through on the stimulation strategies begun in the hospital.

Taken together, the foregoing bits of information suggest that within the four-person system produced by the experimental treatment, certain subsystems became especially strong: namely, nurse-infant; social-worker-mother; mother-infant; and, perhaps, mother-infant-social-worker, involving the second-order effect of the home visitor on the interaction of the mother with her child. Another second-order effect, in this case across both time and space, appears highly likely for the influence on the mother-infant dyad of the infants' involvement in the clearly reciprocal relationship developed earlier with the nurses at the hospital, a pattern reminiscent of the attachment between the newborn and the mother described in the Case Western Reserve University experiments summarized earlier.

In fact, one wonders what would have happened had the mothers in the experimental group been provided with opportunities for "extended contact" of the type afforded to mothers of prematures in the previously cited study by Klaus et al. (1970). Perhaps, following this experience, the mothers would not have been so "unable and unwilling" to come to the hospital. Or, failing that, suppose the researchers had made use of the triadic subsystem of nurse-social-worker-mother by having the social worker begin her visits as soon as the

mother returned home after delivery and report to her the nurse's enthusiastic descriptions of her premature baby's surprisingly "mature" responses to stimulation of the kind normally provided to full-term infants at home?

I mention these possibilities not primarily for their relevance to the experiment under discussion (which constitutes a substantial scientific contribution in its original form) but as a concrete illustration of the next general proposition, which represents an extension of Proposition 3 beyond a single setting.

PROPOSITION 6. *The design of an ecological experiment involving the same person in more than one setting should take into account the possible subsystems, and associated higher order effects, that exist, or could exist, across settings.*

ECOLOGICAL TRANSITION

The study by Scarr-Salapatek and Williams (1973) also provides an example of a fundamental paradigm for ecological research at the level of the mesosystem—namely, one that focuses on the successive shifts in role and setting that every person undergoes throughout the life span. Indeed, such changes have been exploited for research purposes in several of the studies previously discussed. To recall but a few: a mother is presented with her newborn infant for the first time (Klaus et al., 1970), the baby returns home from the hospital (Scarr-Salapatek & Williams, 1973), or the child is promoted to the next grade in school (Seaver, 1973). It is not difficult to think of other situations along the same line: the arrival of a sibling; entering a day care center; the move from preschool to school; getting a new teacher; going to camp; graduations; "dropping out"; finding one's first job; changing jobs; losing a job; marriage; becoming pregnant; having relatives or friends move in (and out again); buying one's first family TV set, car, or home; vacations; travel; moving; divorce; remarriage; changing careers; emigrating; or, to return to the more universal, becoming sick; going to the hospital; getting well again; returning to work; and—the final experience to which there are no exceptions—death.

Systems properties of ecological transitions. I have called attention to this varied array of events in everyday life not for their personal but for their scientific significance. For each one constitutes, in effect, a ready-made experiment of nature

with a built-in, before-after design in which each subject serves as his own control. Moreover, these ecological transitions are sufficiently diverse to involve every one of the settings and systems properties set forth in the six propositions thus far. To begin with, they all take place in real-life settings. In terms of the elements of the setting, they entail changes over time in role, activity, and often place as well (wife to mother, child at home to pupil at school, student to worker, etc.). The magnitude of the microsystem expands and contracts with marriages, births, graduations, divorces, and deaths. Reciprocal processes and second-order and higher order effects are the rule, for a developmental change in the state and status of one member of the system invariably alters the relations between the others. Since almost every transition involves more than one setting, reciprocal processes occur not only within but also across setting boundaries, thus involving interaction effects at the level of higher order systems. For example, when a child enters day care, the pattern of family activities changes: a divorce can alter a child's behavior in the classroom; dropping out of school has reverberations in the family; and a new job in another town affects home, school, and every other environment of developmental significance.

To be sure, some of the foregoing transitions have been exploited for research purposes, particularly in the growing field of environmental psychology (Moos, 1976; Proshansky et al., 1970), but attention has been focused almost exclusively on the immediate effects of environmental changes, for example, in terms of stress (Dohrenwend & Dohrenwend, 1974). In contrast, what I am emphasizing here is the role of ecological transitions in shaping the course and content of human development. In particular, such ecological transitions provide a framework for dealing with developmental changes throughout the life span (Goulet & Baltes, 1970). The almost exclusive focus of past research (particularly in developmental psychology) on the properties of the individual with little reference to context has generated a curiously broken trajectory of knowledge that has a brave beginning, a sad ending, and an empty middle. Given a theoretical perspective in which development is seen as instigated and paced primarily by events within the organism—that is, by biological change—the outcome is a segmented science that abounds with information about the early years, grows less informative through middle

childhood and adolescence, and then becomes virtually silent for decades, until the organism begins to decline, when there is once again a spurt of scientific activity. To be sure, a number of events in the life cycle discussed above have been the objects of scientific study. But such investigations have seldom been planned and conducted for the explicit purpose of assessing the impact of the experience upon processes of development. And even when this aim has been pursued, the research design has typically been cross-sectional rather than longitudinal (as, for example, in most studies of home versus day care). As a result, the inquiry can shed little light on the transition as a developmental experience. Also, whether cross-sectional or longitudinal, studies to date, as already noted, have focused almost exclusively on one class of persons designated as the experimental subjects. The impact of an ecological transition not merely on the developing person but on the other people in his life and on the enduring subsystems which they comprise (e.g., family, peer group, etc.) remains an unexplored and scientifically promising terrain for ecological research in human development.

Evidence of this promise is found in the reports of the few intrepid investigators who have ventured into these territories. First and foremost is the pioneering classic study by Thomas and Znaniecki (1927), *The Polish Peasant in Europe and America*, an analysis of the effects of cultural transition not only on the life course of individual immigrants but on their families and communities as well. A recent neoclassic, with direct implications for the contemporary scene, is Elder's (1974) longitudinal research on *Children of the Great Depression*, which examines the contrasting trajectories set in motion for families starting at similar positions in the socioeconomic structure but then exposed to markedly varying degrees of financial stress. Elder documents how the resulting differential interplay of forces—involving the family, the world of work, the school, and the community—produces distinctive courses of development from childhood through the middle years.

It is this developmental impact of ecological transitions that is addressed in the next proposition. In contrast to the earlier propositions, which spoke mainly to theory and method, this one deals with substance and scope:

PROPOSITION 7. *A fruitful context for developmental research is provided by the ecological transitions that periodically occur in a person's life.*

These transitions include changes in role and setting as a function of the person's maturation or of events in the life cycle of others responsible for his or her care and development. Such shifts are to be conceived and analyzed as changes in ecological systems rather than solely within individuals. These transitions are not limited to the early years but recur, in various forms, throughout the life of the person. Hence, the ecology of human development must incorporate a life-span perspective if it is to do justice to the phenomena within its purview.

The Exosystem: Developmental Settings in Context

Thus far I have dealt only with the immediate settings containing the developing person and with the relations between them. We must now move to more remote regions to consider the impact of these immediate settings of the external contexts in which they are embedded. Such exosystems are both formal and informal: the nature and requirements of the parents' work, characteristics of the neighborhood, health and welfare services, government agencies, the relations between school and community, informal social networks, transportation systems, law enforcement practices, shopping facilities, means of communication, patterns of recreation and social life, and a host of other ecological circumstances and events that determine with whom and how people spend their time. Other examples include the fragmentation of the extended family, the separation of residential and business areas, the breakdown of social networks, the disappearance of neighborhoods, zoning ordinances, geographic and social mobility, growth of single-parent families, the abolition of the apprentice system, consolidated schools, commuting, the working mother, the delegation of child care to specialists and others outside the home, urban renewal, or the existence and character of an explicit national policy on children and families. In sum, here in the third circle of the ecological model are whole subcontinents waiting for scientific exploration—waiting because, to date, there have been few investigations of exosystem effects or developmental processes. Here we are truly *terra incognita* so far as systematic research is concerned.

One might challenge this assertion on the grounds that studies of social-class differences provide a massive body of information about the

impact of the larger environment on development. Such studies are certainly relevant, but they fail to meet a basic requirement of the ecological model: Namely, in developmental research, social class is usually treated as a linear variable rather than conceptualized in systems terms, for example, in terms of the social network in which a person is a participant (Cochran & Brassard, Note 8) or the structural requirements of the work in which a person is engaged (Kohn & Schooler, 1973).

The properties of the research model for investigating relations at the level of the exosystem are precisely those that have been specified in the prior propositions; the only difference is that these stipulations are now applied to settings and systems beyond the immediate situation containing the developing person and have impact on that immediate situation. In other words, exosystems represent sources of higher order effects from more remote regions of the environment.

Accordingly, exosystems do not require any new functional principles; their place and purpose in the present theoretical schema is essentially heuristic: to alert researchers to aspects of the larger environment that may be critical for the process of making human beings human. It is this heuristic function that is embodied in the next proposition.

PROPOSITION 8. Research on the ecology of human development requires investigations that go beyond the immediate setting containing the person to examine the larger contexts, both formal and informal, that affect events within the immediate setting.

As already indicated, research examples that meet the foregoing criteria are difficult to come by. I have been able to discover only a few correlational findings and fragmentary facts and offer the following three instances.

In a study of child neglect among low-income families, Giovannoni and Billingsley (1970) sought to identify the environmental circumstances associated with the parents' treatment of the child. Among other conditions (such as inadequate housing and absence of a telephone), differentiating factors included the existence of a functional kinship network, as well as church attendance. In summing up their findings, Giovannoni and Billingsley (1970) concluded that "among low-income people, neglect would seem to be a social problem that is as much a manifestation of social and community conditions as it is of any individual parent's pathology" (p. 204).

Corroborative data on a broader scale come from a correlational analysis of child-abuse reports and socioeconomic and demographic information for the 58 counties of New York State (Garbarino, 1976). In the investigator's words, "A substantial proportion of the variance in rates of child abuse/maltreatment among New York State counties (three samples) was found to be associated with the degree to which mothers do not possess adequate support systems for parenting and are subjected to economic stress" (p. 185).

The fragmentary fact appears in the previously cited experiment of Scarr-Salapatek and Williams (1973) on the effects of early stimulation on premature infants. What were the long-range effects of their highly successful intervention? The sobering answer to this query appears in the following statement at the conclusion of their report:

A longer-term follow-up of infant development in the E group would be very desirable to see if initial gains were maintained through the second year. Unfortunately, the shortage of federal funds has closed the High Risk Clinic so that pediatric care and psychometric evaluation are no longer available to the low-birth-weight group. (p. 100)

This depressing statement leads us to the highest level of the ecological model, the macrosystem of institutions and associated ideologies that permeate the society as a whole.

Experimenting with the Macrosystem

There are two major strategies for investigating the overarching institutional and ideological patterns of the culture or subculture as they affect human development. The first is the comparison of existing systems that embody markedly differing patterns of basic social organization. Cross-cultural studies are the most common form of this type of investigation. Unfortunately, many of these researches focus attention almost exclusively on the characteristics of individuals rather than on the social contexts in which these individuals are found. As a result, they can shed little light on the process of accommodation between person and environment which constitutes the core of an ecology of human development. Another opportunity for investigating the impact of macrosystems on socialization is provided by secular changes that fundamentally alter the character of the society. An example is Elder's investigation of children in the Depression, mentioned earlier. But all such naturalistic studies have the disad-

vantage of being limited to variations in macro-systems that presently exist or have occurred in the past. Future possibilities remain uncharted, except by hazardous extrapolation.

This restriction to the status quo or at most to the status quo ante represents another delimiting characteristic of most American research on human development. This foreshortened theoretical perspective was first brought to my attention by Professor A. N. Leontiev of the University of Moscow. At the time, a decade ago, I was an exchange scientist at the Institute of Psychology. We had been discussing differences in the assumptions underlying research on human development in the Soviet Union and in the United States. In summing up his views, Professor Leontiev offered the following judgment: "It seems to me that American researchers are constantly seeking to explain how the child came to be what he is; we in the USSR are striving to discover not how the child came to be what he is, but how he can become what he not yet is."

THE TRANSFORMING EXPERIMENT

Leontiev's statement is of course reminiscent of Dearborn's injunction ("If you want to understand something, try to change it."), but it goes much further; indeed, in Leontiev's view, it is revolutionary in its implications. Soviet psychologists often speak of what they call the "transforming experiment." By this term they mean an experiment that radically restructures the environment, producing a new configuration that activates previously unrealized behavioral potentials of the subject. Russian developmental psychologists have indeed been ingenious in devising clever experiments that evoke new patterns of response, primarily in the sphere of psychomotor and perceptual development (Cole & Maltzman, 1969). But once Soviet research moves out of the laboratory, the control group disappears, systematic data yield to anecdotal accounts, and the "transforming experiment" degenerates into dutiful demonstration of ideologically prescribed processes and outcomes.

For rather different reasons, "transforming experiments" in the real world are equally rare in American research on human development. As Leontiev implied, most of our scientific ventures into social reality perpetuate the status quo; to the extent that we include ecological contexts in our research, we select and treat them as sociological

givens rather than as evolving social systems susceptible to significant and novel transformation. Thus we study social-class differences in development, ethnic differences, rural-urban differences—or, at the next level down, children from one- versus two-parent homes, large versus small families—as if the nature of these structures, and their developmental consequences, were eternally fixed and unalterable, except, perhaps, by violent revolution. We are loath to experiment with new social forms as contexts for realizing human potential. "After all," we say, "you can't change human nature." This precept underlies our national stance on social policy and much of our science in human development as well.

It is obvious that the discussion is now no longer confined to settings and social structures on the local scene. We have moved from the mundane micro-, meso-, and exostructures of a particular community to the level of macrosystems—the institutions, and their associated ideologies, that pervade major segments of the society or the culture as a whole. The implications of this shift for an ecological research model concern the nature of the contrasts to be employed in our experiments. It is one thing to compare the effects on development of systems or system elements already present within the culture; it is quite another to introduce experimental changes that represent a restructuring of established institutional forms and values.

With these unorthodox thoughts, we arrive at the last and most demanding of the propositions defining the nature and scope of ecological experiments.

PROPOSITION 9. Research on the ecology of human development should include experiments involving the innovative restructuring of prevailing ecological systems in ways that depart from existing institutional ideologies and structures by redefining goals, rules, and activities and providing interconnections between systems previously isolated from each other.

Precisely for the reasons outlined above, it is not easy to cite examples of experiments that satisfy the requirements of Proposition 9. But in selecting illustrations for earlier principles, I tried to anticipate the requirements of this last proposition as well. The researches of Klaus et al. and of Scarr-Salapatek and Williams represent cast in point. Instead of examining alternative models of transition already available in our society, the investigators introduced unorthodox innova-

The former violated established hospital practice by allowing mothers to have immediate and extended contact with their newborn infants. The latter, in effect, presumed to treat prematures from severely deprived low-income families as if they were full-term offspring from middle-class homes.

Examples of equally radical environmental transformations for children at older age levels are even more difficult to find. One thinks of the controversial experiment of Skeels (1966), who removed children diagnosed as mentally retarded from an orphanage and placed them in the care of mentally retarded adult females in a hospital ward. The children exhibited marked increases in IQ, were subsequently adopted, and ultimately led productive lives as adult workers and family members. An experiment with similar beginnings is described by Heber, Garber, Harrington, and Hoffman (1972), although follow-up data after the children's entry into school are yet to be reported.

Perhaps the best example of a "transforming" ecological experiment explicitly designed for that purpose was conceived and carried out by Sherif. In his "Robbers Cave Experiment," Sherif and his colleagues (Sherif, Harvey, Hoyt, Hood, & Sherif, 1961) were able, within the space of a few weeks, to produce radical changes in the behavior of a group of middle-class, 11-year-old boys involved in an experimental camp. By altering the structure of activities and social organizations, they first evoked high levels of aggression bordering on sadism, and then transformed the same boys into friendly, cooperative, altruistic citizens. This outcome was achieved through setting an objective best epitomized by the classic statement of Vince Lombardi, coach of the world-champion Green Bay Packers: "Winning isn't everything; it's the only thing." Hatred was transformed into harmony through what Sherif et al. called "pursuit of a superordinate goal." For example, the water supply to the camp was turned off and a call went out for volunteers to find an alleged leak in the mile-long water line.

While "transforming" experiments are scarce in the published literature, ideas for ecological innovations for American society that could be carried out within the framework of a systematic research design are not difficult to imagine. To cite a few examples:

1. Introduce a "curriculum for caring" in the schools, from the elementary level on, in which students, under supervision, provide substitute care

for children of working mothers, assist families in emergencies, visit the old, the sick, and the lonely, etc. Existing curriculum variations could provide ready-made controls.

2. Facilitate the transition of children from home to school by acquainting family members and school personnel with each other and by engaging them in joint activities in both school and home settings, as well as on "neutral ground," a year or more before the child enters school.

3. Expand contemporary experiments on income maintenance (e.g., Morrill, 1974) to include assessment not only of the family's economic behavior but parent-child activities and relations as well.

4. Induce a business enterprise to introduce flexible work schedules for families with children, enabling the parents to be at home when youngsters return from school, fall ill, etc.

My purpose in presenting the foregoing proposals here is not to advocate their implementation but, as with this article as a whole, to stimulate new, ecological directions of thought and activity in developmental research. Moreover, the aim is to expand our conceptions, not to substitute them for other, already existing and valuable approaches. Nor is there any implication that investigation at one system level is more important or logically prior to research at another. As scientists, we must work from different perspectives in different ways. A variety of approaches are needed if we are to make progress toward the ultimate goal of understanding human development in context. In pursuit of this objective, I conclude with an entreaty to love, honor, and perhaps even to obey Dearborn's Dictum, Leontiev's Law, and a new version of Thomas's Thesis: "Experiments created as real are real in their consequences."

REFERENCE NOTES

1. Bronfenbrenner, U. *Experimental human ecology: A reorientation to theory and research on socialization*. Paper presented as an invited address at the meeting of the American Psychological Association, New Orleans, August 1974.
2. Larson, M. T. *Current trends in child development research*. Greensboro: University of North Carolina, School of Home Economics, 1975.
3. Lamb, M. E. *Infants, fathers, and mothers: Interaction at 8 months of age in the home and in the laboratory*. Paper presented at the meeting of the Eastern Psychological Association, New York, April 1975.
4. Belsky, J. *Mother-infant interaction at home and in the laboratory: The effect of setting*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, March 1977.

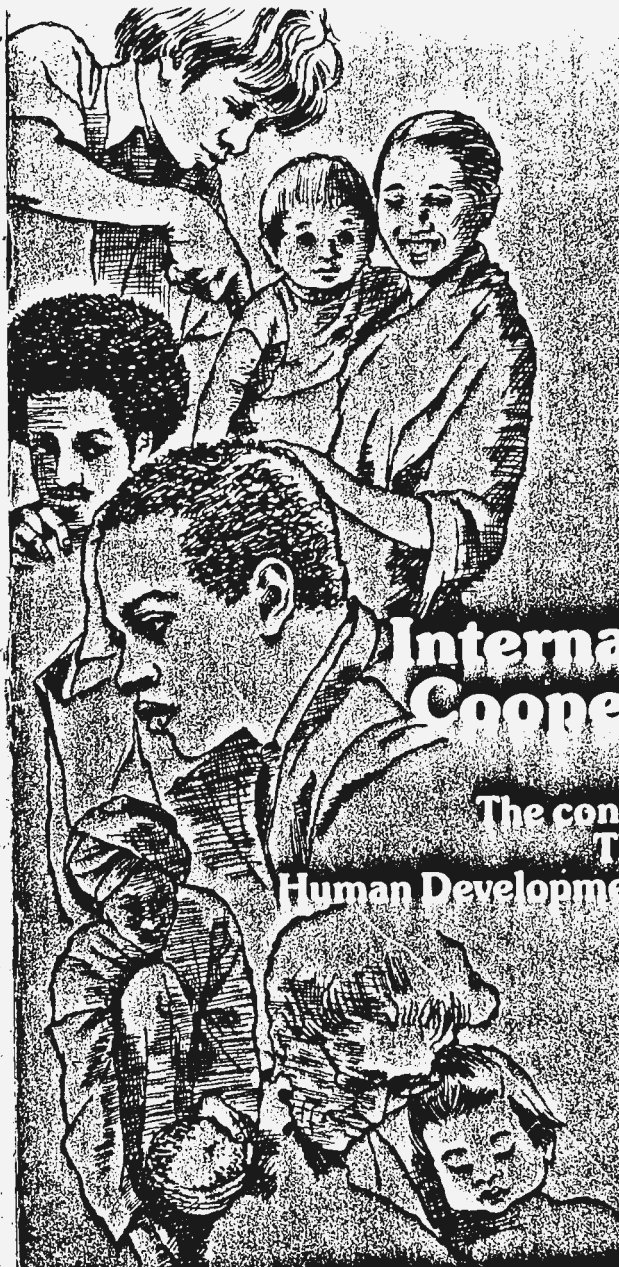
5. Hales, D. *How early is curly contact? Defining the limits of the sensitive period.* Paper presented to the Symposium on the Ecology of Human Development at the meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, March 1977.
6. Pederson, F. A. *Mother, father and infant as an interaction system.* Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Washington, D.C., September 1976.
7. Hetherington, E. M. *The aftermath of divorce.* Paper presented as an invited address at the meeting of the American Psychological Association, Washington, D.C., September 1976.
8. Cochran, M. M., & Brassard, J. *Child development and personal social networks.* Paper presented to the Symposium on the Ecology of Human Development at the meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, March 1977.

REFERENCES

- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. V. Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 1970, 41, 49-67.
- Baldwin, A. L. Changes in parent behavior during pregnancy. *Child Development*, 1947, 18, 29-39.
- Barker, R. G., & Gump, P. V. *Big school, small school*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1964.
- Barker, R. G., & Schoggen, P. *Qualities of community life*. San Francisco: Jossey-Bass, 1973.
- Barker, R. G., & Wright, H. F. *Midwest and its children*. Evanston, Ill.: Row, Peterson, 1954.
- Brim, O. G. Macro-structural influences on child development and the need for childhood social indicators. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1975, 45, 516-524.
- Bronfenbrenner, U. Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 1974, 45, 1-5.
- Bronfenbrenner, U. *The experimental ecology of human development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, in press.
- Cohen, S., Glass, D. C., & Singer, J. E. Apartment noise, auditory discrimination and reading ability in children. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1973, 9, 407-422.
- Cole, M., & Maltzman, I. (Eds.). *A handbook of contemporary Soviet psychology*. New York: Basic Books, 1969.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 1955, 52, 281-302.
- Dohrenwend, B. S., & Dohrenwend, B. P. (Eds.). *Stressful life events*. New York: Wiley, 1974.
- Elder, G. H., Jr. *Children of the Great Depression*. Chicago: University of Chicago Press, 1974.
- Garbarino, J. A note on the effects of television viewing. In U. Bronfenbrenner & M. A. Mahoney (Eds.), *Influences on human development* (2nd ed.). Hinsdale, Ill.: Dryden Press, 1975.
- Garbarino, J. A preliminary study of some ecological correlates of child abuse: The impact of socioeconomic stress on mothers. *Child Development*, 1976, 47, 178-185.
- Giovannoni, J., & Billingsley, A. Child neglect among the poor: A study of parental adequacy in families of three ethnic groups. *Child Welfare*, 1970, 49, 196-204.
- Goulet, L. R., & Bultes, P. (Eds.). *Life span developmental psychology: Research and theory*. New York: Academic Press, 1970.
- Heber, R., Garber, H., Harrington, S., & Hoffman, C. *Kekahilaities of families at mental retardation*. Madison: University of Wisconsin Rehabilitation Research and Training Center in Mental Retardation, 1972.
- Jones, N. B. *Ethological studies of child behavior*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1977.
- Kennell, J. H., et al. Maternal behavior one year after early and extended post-partum contact. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 1974, 16, 172-179.
- Klaus, M. J., et al. Maternal attachment: Importance of the first post-partum days. *New England Journal of Medicine*, 1977, 286, 460-463.
- Klaus, M. H., Kennell, J. H., Plumb, N., & Zuehlke, S. Human maternal behavior at the first contact with her young. *Pediatrics*, 1970, 46, 187-192.
- Kohn, M. L., & Schooler, C. Occupational experience and psychological functioning: An assessment of reciprocal effects. *American Sociological Review*, 1973, 38, 57-118.
- Lamb, M. E. Fathers: Forgotten contributors to child development. *Human Development*, 1975, 18, 245-265.
- Lamb, M. E. Effects of stress and cohort on mother- and father-infant interaction. *Developmental Psychology*, 1976, 12, 435-443. (a)
- Lamb, M. E. Interactions between eight-month-old children and their fathers and mothers. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development*. New York: Wiley, 1976. (b)
- Lamb, M. E. The role of the father: An overview. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development*. New York: Wiley, 1976. (c)
- Lewin, K. *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill, 1935.
- Lewin, K. *Problems of topological psychology*. New York: McGraw-Hill, 1936.
- Lewin, K. *Resolving social conflict*. New York: Harper, 1948.
- Lewin, K. *Field theory in social science*. New York: Harper, 1951.
- Maccoby, E. E. Television: Its impact on school children. *Public Opinion Quarterly*, 1951, 15, 423-444.
- McGrew, W. C. *An ethological study of children's behavior*. New York: Academic Press, 1972.
- Moos, R. E. *The human context: Environmental determinants of behavior*. New York: Wiley-Interscience, 1976.
- Morrill, W. (Chair). Symposium: Graduated work incentive experiments. *Journal of Human Resources*, 1974, 9, 156-278.
- Parke, R. D. Parent-infant interaction: Progress, paradigms, and problems. In G. P. Sackett & H. C. Heywood (Eds.), *Application of observational-ethological methods to the study of mental retardation*. Baltimore, Md.: University Park Press, 1976.
- Proshansky, H. M., Ittelson, W. H., & Rivlin, A. *Environmental psychology: Man and his physical setting*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- Rheingold, H. L. (Ed.). *Maternal behavior in mammals*. New York: Wiley, 1963.
- Ringler, N., Kennell, J. H., Jarvella, R., Navojosky, B. J., & Klaus, M. H. Mother-to-child speech at two years—effects of increased early postnatal contact. *Journal of Pediatrics*, 1975, 86, 141-144.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- Ross, G., Wagan, J., Zelazo, P., & Kotelchuck, M. Separation protest in infants in home and laboratory. *Developmental Psychology*, 1975, 11, 256-257.

- Scarr-Salapatek, S., & Williams, M. L. The effects of early stimulation on low-birth-weight infants. *Child Development*, 1973, 44, 94-101.
- Schlieper, A. Mother-child interaction observed at home. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1975, 45, 468-472.
- Seaver, W. B. Effects of naturally induced teacher expectancies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 28, 333-347.
- Shalock, H. D. Observation of mother-child interaction in the laboratory and in the home. *Dissertation Abstracts*, 1956, 16, 707.
- Sherif, M., Harvey, O. J., Hoyt, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. *Intergroup conflict and cooperation: The robbers cave experiment*. Norman: University of Oklahoma Book Exchange, 1961.
- Skeels, H. M. Adult status of children from contrasting early life experiences. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1966, 31 (3, Serial No 112).
- Stroufe, L. A. A methodological and philosophical critique of intervention-oriented research. *Developmental Psychology*, 1970, 2, 140-145.
- Thomas, W. T., & Thomas, E. S. *The child in America*. New York: Knopf, 1928.
- Thomas, W. R., & Znaniecki, F. *The Polish peasant in Europe and America*. New York: Knopf, 1927.
- Tulkin, S. R. An analysis of the concept of cultural deprivation. *Developmental Psychology*, 1972, 6, 326-339.

Dec. 7)



International Cooperation...

The contribution of
The Office of
Human Development Services

**Social Welfare
and Rehabilitation
Around the World**



**The Contribution of the Office of Human
Development Services**

The Office of Human Development Services shares broad objectives with other Federal agencies in international cooperation. Because of its responsibilities at the Federal level for United States Government social and rehabilitation programs, the Office of Human Development Services participates in international human services activities.

Through participation in international organizations, training services, research, interchange of experts and technology transfer, HDS seeks ways and means to (1) develop new knowledge and understanding relating to its spheres of concern, and (2) contribute to the training of skilled manpower for services in both the industrial and developing world.

A network of relationships has been established through these cooperative efforts that reaches leaders and experts in government and non-government agencies within most countries. Officials of Ministries, research directors, program specialists, and other experts from nearly one hundred countries have cooperated with Human Development Services in some type of international activity during the past year.

The Office of HDS represents a wide range of mutually reinforcing services. Program offices include: the Administration on Aging, Rehabilitation Services Administration, Administration for Native Americans, Administration for Public Services, and the Administration for Children, Youth and Families. These Administrations are major resources for technical development of social programs, knowledge of State and local services and personnel in the United States and leadership in the development of policies and operating procedures in the professional fields involved. All the Administrations participate in HDS international work. International Activities located in the Office of Planning, Research and Evaluation, serves as the focal point for international cooperation.

HDS and the United Nations Programs

A major objective of HDS is the strengthening of cooperation with international organizations in its fields of interest. This reflects government-wide policy. In a memorandum to all constituents dated November 11, 1977, Secretary Joseph Califano reaffirmed this policy. He pointed out that the President has indicated that this is a major part of the United States goal of helping countries meet basic human needs, an integral part of the Administration's emphasis on promoting human rights and social justice. Health, education, welfare, social services, and social security programs are all essential elements.

Cooperating with international organizations advances HDS interests and objectives. The United Nations provides access to information on policy and practice in all HDS technical fields. It sets standards for services through its declarations and conventions. It facilitates joint research and the calling together of expert groups around issues of priority interest to this country.

The importance attached to social welfare and social development nationally has been amply demonstrated in the series of United Nations Conferences of Ministers Responsible for Social Welfare. Delegates from 87 nations to the first such conference, convened in New York in 1968, affirmed their strong commitment to the goals expressed in the preamble of the UN Charter "to promote social progress and better standards of life in larger freedom." Social welfare is of fundamental significance in furthering this goal in all countries, whatever the stage of development. The global conference has been followed by periodic regional meetings of Ministers in Africa, Asia and Europe. Their deliberations on social policy have guided the United Nations in implementation of technical programs of practical service to many countries.

International Activities assists the Department of State in formulating



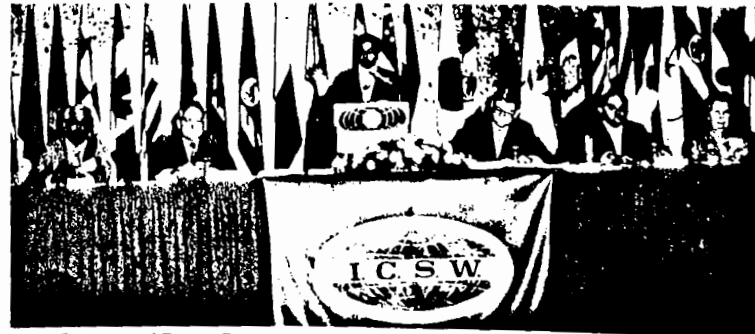
The Assistant Secretary General of the United Nations, Helva Sepila, addresses the Planning Conference of the European Social Development Programme.

United States policy in the fields of competence of Human Development Services as a basis for United States participation in international organizations. It works with the Department of State in policy development for U.S. delegations to:

- the General Assembly
- the United Nations Development Program
- the UN Commission on Social Development
- the Executive Board of UNICEF
- the Regional Economic and Social Commissions
- the European Social Development Program
- the Organization of American States, and
- the Expert Groups convened by the United Nations.

HDS staff members serve as members of U.S. delegations to UN meetings and prepare policy papers and technical comments for the use of the Department of State and delegations. HDS participates actively as a member of the European Social Development Program.

A continuing flow of information is provided to the United Nations. Special reports bring together national data on social services, social welfare training, rehabilitation, aging, family, youth and children and the organization of community services. The overall summary reports and analysis developed by the United Nations provide comparative data indicative of world wide progress. Documents such as the periodic reports on the World Social Situation are unique in enabling the international organizations and national governments to measure progress and identify major lags in development. Current efforts to improve reliability of national data can be expected to increase the value of these reports.



Governor of Puerto Rico describes Island's development programs at opening session of XVIIIth International Conference on Social Welfare in San Juan.

HDS and Nongovernmental Organizations

A significant part of international activity in the social development field is undertaken by nongovernmental agencies. The International Council on Social Welfare, a worldwide organization serving both as a forum and to achieve social action goals, draws together social workers, administrators, and social planners from more than 70 countries in biennial congresses. HDS staff participate as members of the U.S. Committee of this organization. A North American Regional Committee of ICSW stimulates interchange with Canada and other neighboring countries. There is continuing cooperation with the International Association of Schools of Social Work, the International Federation of Social Workers, the International Association of Gerontology, the International Union of Family Organizations, the World Rehabilitation Fund, the People to People Committee, Helen Keller International Incorporated and the Inter-American Organizations—the Inter-American Association of the Schools of Social Service, the Partners for the Americas and Inter-American Conference of Social Service.

These women leaders meet with Director and staff of District of Columbia day care center.



Training and Interchange of Personnel for Social Development

Demand for skilled manpower for human services has sharply accelerated as countries in every region establish and extend programs of service to their people. The stepping up of exchange opportunities under all auspices—international and bilateral—and the cumulative effects of earlier exchanges are contributing to this process. Social policy experts and technicians in all fields, studying in countries with established services, have noted that social programs staffed with trained personnel tend to be a well accepted part of the community pattern.

Each year, the Office of Human Development Services provides training services to several hundred social workers and administrators, family counselors, child development experts, youth workers, rehabilitation specialists, and a range of social planning officials and legislators. All are concerned with promoting social development. They come from developing countries and industrialized states to observe social programs in the United States. The number of cooperating countries has reached as high as 100 annually. Some of these countries, primarily agricultural, are just beginning their rural services; others with long experience in social service administration, show great interest in highly developed specializations.

These visiting scholars and fellows include key government officials interested in an overall view of policy formulation, organization and management, technical staff of national ministries, local administrators, university professors, research directors and agency supervisors. HDS serves as host agency for Agency for International Development participants and United Nations Fellows in all HDS areas of interest. Services are provided to the many leaders and specialists coming to the United



HDS Assistant Secretary Arabella Martinez greets Dr. N. Shawkey, President of the Egyptian Federation of Professional Workers.

States through the cultural exchange programs of the International Communication Agency and to those referred by their Embassies or traveling on their own.

The International Training staff plans and develops observation/study programs geared to the individual needs of participants and their sponsoring organizations. Advisory services are provided to the participants throughout their stay in the United States. The ten HEW regional offices, state departments of welfare and of health, public and voluntary community service agencies and university graduate and undergraduate schools, especially in social work and public health, cooperate with the International Training staff to make such programs possible.

Group training is offered through seminars and a series of planned observation visits. Illustrations from recent activities include a seminar in Management in Social Welfare which attracted participants from six countries, group observation programs for teams of youth agency workers, urban development experts, multidisciplinary rehabilitation groups, and family and child care specialists.

Interchange with other countries experienced in training of manpower for social services is another dimension of the international training program. Studies of social welfare manpower and training have been supported through HDS international research. Participation in activities of the International Association of Schools of Social Work has facilitated interchange in training and professional education with other industrialized states.

Interchange of Experts

International research fellowships are awarded to overseas experts employed in research projects being supported or planned under the international research program of the Office of Human Development Services. Similarly, fellowships are awarded to American experts to visit and consult with the overseas organizations conducting the research projects.

This interchange of experts makes a unique contribution to new knowledge, in raising the quality of research in the participating countries and the United States. The interchange also has cumulative value through improving the competence of researchers. It is particularly important as a means of pooling the knowledge and experience of social and rehabilitation organizations abroad with that of counterparts in the United States, thus assisting in the rapid utilization of knowledge and techniques.

The opportunities for personal contact, first hand observation and the direct exchange of ideas and practices add immeasurably to the value of both international and domestic programs. To illustrate, European experts in the field of aging are cooperating with those in the United States in experimenting with an evaluating senior day centers. Administrators and researchers concerned with social welfare manpower are exchanging results of manpower studies. Scientists in the U.S. and abroad are increasingly concerned with a wide range of areas relating to the orthopedic and neurologically disabled, the mentally ill, the retarded and those with sensory disabilities and other severely handicapped. Present indications are that this interchange program will expand in the years ahead as the mutual benefits are increasingly recognized by national planners and policy-makers.

Consultation to Other Countries and International Agencies

The Office of Human Development Services serves as the principal U.S. Government source of technical consultation on the establishment of the whole range of social welfare and rehabilitation services—child, youth and family development and the elderly, planning, organization and delivery of services and manpower training and research. Through an interagency agreement, technical services are made available to the Agency for International Development. An illustration is back-

Brazilian Rehabilitation Center evaluates work capacity of a disabled young patient.



The concerns of the community relating to the mentally ill and their integration, the training and placement of the severely disabled in industry and business through rehabilitation engineering and improved communication are good examples of rehabilitation research relating to the severely disabled.

A cross-national project entitled *Social Services in International Perspective* was completed and published in 1977. This first multinational crosscutting study of national social service systems was conducted by Columbia University School of Social Work and has produced significant comparative data on eight countries in Europe and North America. The long experience of other countries in social policy is thus being made accessible to American planners. Findings are being utilized now in reorganization of national services and in planning of local community programs.

The contribution of Human Development Services has developed in response to the increasingly widespread recognition of the importance and universality of social welfare and development issues. International exchange widens the scope of program development and research in the United States through new knowledge gained while at the same time disseminating findings to other governments and their social welfare institutions. In addition, a close working relationship with international organizations such as the UN and the ICSW brings the social welfare activities of HDS into active participation to improve and promote human services and basic human rights in general. These larger goals, requiring mutual assistance and effort, are considerably advanced by the action of HDS in the interest of international co-operation.



Doc i)

I. INTRODUCCION

El XVI Congreso Panamericano del Niño, se realizó en la ciudad de Washington, D.C., Estados Unidos, del 14 al 18 de mayo de 1984.

A. Antecedentes

El XVI Congreso Panamericano del Niño tiene el carácter de conferencia especializada interamericana de conformidad con el Artículo 128 de la Carta de la Organización y la Resolución AG/RES.477 (X-0/80) aprobada por la Asamblea General en su Décimo Período Ordinario de Sesiones.

INDICE

Página

- I. INTRODUCCION
 - A. Antecedentes
 - B. Sesión Preliminar
 - C. Sesión Inaugural y Sesión de Clausura
 - D. Temario
 - E. Mesa Directiva
 - F. Lista de Participantes
 - G. Sesiones Plenarias
- II. EXPOSICIONES DE PERSPECTIVAS NACIONALES
 - Jamaica
 - Guatemala
 - Paraguay
 - México
 - Argentina
 - Brasil
 - Bolivia
 - Estados Unidos
 - Ecuador
 - Chile
 - Colombia
- III. EXPOSICION DEL REPRESENTANTE DE LA UNESCO SOBRE EL PROGRAMA MAB
- IV. RESOLUCIONES APROBADAS
- V. INFORMES DE LAS COMISIONES DE TRABAJO

El Congreso Panamericano del Niño se reúne cada cuatro años con el objeto de promover el intercambio de experiencias y conocimientos entre los pueblos de América respecto de los problemas que están bajo la responsabilidad del Instituto. De su ámbito surgen las recomendaciones que buscan la respuesta más adecuada a la problemática debatida. Cuando el temario del Congreso incluye asuntos técnicos especiales o se refiere a determinados aspectos de la cooperación interamericana para el desarrollo, la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos puede asignarle el carácter de conferencia especializada interamericana.

Tal como se desprende de la resolución citada, este Congreso ha sido designado Conferencia Especializada Interamericana por la OEA y, en tal sentido, se acordó invitar a todos los gobiernos de los estados miembros de la Organización. Los gobiernos de los estados miembros participarían en delegaciones oficiales cuya integración sería de su resorte, no obstante lo cual se consideró aconsejable la participación de especialistas de la temática general del niño, la familia y el medio ambiente teniendo en cuenta, particularmente, los aspectos educativos, de salud, jurídicos y sociales.

B. Sesión Preliminar

De conformidad con lo dispuesto en el Artículo 19 del Reglamento del Congreso, se celebró una sesión preliminar. Dicha sesión se efectuó el día 14 de mayo, bajo la Presidencia Interina de la señorita Dorcas R. Hardy. En esta sesión se tomaron los siguientes acuerdos:

1. Elegir a la señorita Dorcas R. Hardy, Representante de los Estados Unidos, como presidenta del Congreso.
2. Aprobar el temario.
3. Aprobar el reglamento.
4. Establecer, mediante sorteo, el orden de precedencia, el cual quedó fijado de la siguiente forma (Doc.21/84):

1. Dominica
2. ~~Jamaica~~
3. Bahamas
4. Guatemala
5. Chile
6. Venezuela
7. St. Vincent and the Grenadines
8. Paraguay
9. Haití
10. México
11. Suriname
12. Argentina
13. Panamá
14. Colombia
15. Grenada
16. Brasil
17. Perú
18. Barbados
19. St. Lucía
20. Bolivia
21. El Salvador
22. Honduras
23. Nicaragua
24. St. Christopher and Nivis
25. Costa Rica
26. Estados Unidos de América
27. Antigua and Barbuda
28. Ecuador
29. Trinidad and Tobago
30. República Dominicana
31. Uruguay

D. Temario

El Temario del Congreso aprobado en la primera sesión plenaria del mismo, celebrada el 14 de mayo, es el siguiente:

Tema Central: "Situaciones ecológicas que influyen en el bienestar físico, psíquico y social del niño y de la familia, con énfasis en la influencia de los medios educativos y de comunicación"

1. Análisis de las variables ecológicas y su influencia
 - Los ecosistemas y la actividad humana
2. Características del entorno determinante
 - Macroentorno (Tendencias demográficas, económico-sociales)
 - Microentorno (familia, escuela, organizaciones comunitarias)
 - Problemática de las categorías sumergidas (grupos étnico-marginales, áreas de pobreza críticas, delincuencia y migración interna y externa)
3. Situación actual y prospectiva de la calidad de la vida del niño y la familia en América: (Alimentación y Nutrición, Habitación, Salud, Educación, Adaptación Social, Recreación, Empleo, etc.)
4. Estrategia Programática (Programación en el contexto de la Planificación del Desarrollo con énfasis especial en Educación y Comunicación Social)
5. Experiencias Nacionales
6. El rol de la Cooperación Internacional (multilateral, bilateral, horizontal)

E. Mesa Directiva

La Mesa Directiva quedó integrada de la siguiente manera:

Presidente:

Dorcas R. Hardy

Vicepresidentes:

Jefes de Delegación
(Art. 14 del Reglamento)

COMISIONES DE CREDENCIALES

Presidente:	Sonia Ramírez Torres	(Bolivia)
Miembros:	Marcella Mukasa	(Dominica)
	Susana Avila Castelazo	(México)
	Bertilda de Rivera	(Panamá)

COMISION DE ESTILO

Brasil
Colombia
Estados Unidos
Haití

COMISION I - ASUNTOS DE EDUCACION

Presidente:	Richard L. Schiefelbush	(Estados Unidos)
Vicepresidente:	Terezinha Saravia	(Brasil)
Relator:	Alejandrina Rodríguez Duarte	(Paraguay)

COMISION II - ASUNTOS JURIDICO-SOCIALES

Presidente:	Modesto Elizeche Almeida	(Paraguay)
Vicepresidente:	Marta Eugenia Calderón	(Costa Rica)
Relator:	Alicia Cantarero Aparicio	(Chile)

COMISION III - ASUNTOS DE SALUD Y HABITAT

Presidente:	Gualberto Arias	(Ecuador)
Vicepresidente:	Jorge Suescún	(Colombia)
Relator:	Julio Bello	(Argentina)

COMISION IV - ASUNTOS SOCIALES, ECONOMICOS Y HABITAT

Presidente: Susana Avila Castelazo (México)
Vicepresidente: Rolando Visconti (Uruguay)
Relator: Lucy C. Biggs (Estados Unidos)

F. Lista de Participantes

La lista de participantes fue distribuída durante la reunión como documento (Doc.26/84 rev. 1) y se adjuntará a la versión final de este informe.

G. Sesiones Plenarias

La Conferencia celebró seis sesiones plenarias, entre el 14 y el 18 de mayo.

En la primera sesión plenaria celebrada el 14 de mayo se ratificaron los acuerdos adoptados en la sesión preliminar y se constituyeron las Comisiones de Credenciales y de Estilo. Durante esta sesión, se trató el Tema I - Valores e Instituciones Sociales y el lugar del Niño, la Perspectiva Ecológica; y el Tema II - Valor del Conocimiento y el Aprendizaje: el Papel de la Educación y las Instituciones de Información.

En la segunda sesión plenaria que se realizó el 15 de mayo se trató el Tema III - Valor del Bienestar y Papel de las Instituciones de Atención Médica y el Tema IV - Valores de la Seguridad y la Dignidad Humanas: el Papel de las Instituciones de Apoyo Socioeconómico.

La Tercera sesión plenaria se celebró el 15 de mayo en la cual se trató el Tema V - EL Valor de la Justicia y el Papel de las Instituciones Legales, así como el Tema VI - El Niño y su Medio: la Interacción de los Valores e Instituciones.

En la Cuarta sesión plenaria celebrada el 16 de mayo se escucharon las exposiciones de Perspectivas Nacionales de las siguientes delegaciones: Jamaica, Guatemala, Paraguay, México, Argentina, Brasil, Bolivia, Estados Unidos, Ecuador, Chile y Colombia. Asimismo, en dicha sesión se escuchó una exposición del Representante de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Dr. Braulio Orejas Miranda, acerca de las actividades desempeñadas por dicha Organización, particularmente haciendo referencia al Programa MAB, el hombre y la biosfera.

En la Quinta sesión plenaria, celebrada el 18 de mayo

En la Sexta sesión plenaria celebrada el 18 de mayo

II. EXPOSICIONES DE PERSPECTIVAS NACIONALES

Las exposiciones de perspectivas nacionales presentadas por los Estados miembros participantes en este Congreso durante la celebración de la Cuarta Sesión Plenaria se adjuntarán a la versión final de este informe.

III. EXPOSICION DEL REPRESENTANTE DE LA UNESCO SOBRE EL PROGRAMA MAB

La exposición formulada por la autoridad regional de la Oficina Regional de Ciencia y Tecnología de la UNESCO para América Latina y el Caribe se adjuntará a la versión final de este informe.

IV. RESOLUCIONES APROBADAS

Los textos de las resoluciones aprobadas tanto en la Quinta Sesión Plenaria, así como en la Sexta Sesión Plenaria, se adjuntarán a la versión final de este informe.

V. INFORMES DE LAS COMISIONES DE TRABAJO

Los informes del relator y de las cuatro comisiones de trabajo creadas para desarrollar los diversos temas tratados durante este Congreso, se adjuntarán a la versión final de este informe.

Dec. J.

RESOLUCIONES DE LA COMISION I
(Para ser consideradas por la Plenaria)

I F P

~~de~~ T

~~de~~ ~~de~~
~~de~~ T
P. de P

~~de~~ ~~de~~
~~de~~ ~~de~~
~~de~~ ~~de~~

I.4 rev.1 El Derecho de la Familia para Utilizar en su favor los medios de Comunicación

I.2 rev.1 Fortalecimiento de la Familia

I.3 rev.1 Obrigatoriedade Escolar

I.6 rev.1 Implementación de Investigaciones sobre el Grado de Influencia en el niño en el diseño y evaluación de Programas

I.8 rev.2 Integración de Acciones a Nivel Comunitario de los factores sicosociales y biológicos en el campo de la educación

I.9 Educación Especial

NO SE CONSIDERÓ EN LA COMISION

I.10 rev.1 Paz y Desarrollo Humano

RESOLUCIONES DE LA COMISION IV

(Para ser considerados en la Plenaria)

I	F	P			
M	T	T	IV.1. rev.1	REACTION OF COMMUNITY BASED MECHANISMS OF SUPPORT FOR THE FAMILY	APROBADO
de	de	de	IV.2.	Importancia del Diagnóstico	PASARON A CONSIDERACION DE LA PLENIA SIN SER APROBADOS POR LA COM. IV
de	de	de	IV.3	Inclusión del Equipamiento Social en Programas Ambientales	
de	de	de	IV.4	Reconocimiento del Desarrollo y como Condiciona Fundamental del orden economico Interno	
P	T	T	IV.5 rev.1	Apoyo Presupuestario para el IIN	APROBADOS PASARON A PLENARIA
P	T	T	IV.6 rev.1	Función del Instituto Interamericano del Niño en la Gestión de Financiamiento Alternativo y Asesoría a países	
P	T	T	IV.7. rev.1	Mejoramiento de la Tecnología de gestión	
T	T	T	IV.8	Cooperación a la Republica de Bolivia	PARA SER APROBADO POR GRUPO DE TRABAJO DE LA IV
M	T	T	IV.9	Legislación sobre Habitat.	APROBADO

RESOLUCIONES DE LA COMISION III

(Para ser Consideradas en la Plenaria)

I	F	P			
de	de	P	III.1 rev.2	Drug and Alcohol Abuse	
de	de	de	III.2 rev.2	Strategy for Health for all by the Year 2000	
de	de	P	III.3 rev.1	Educacao para a saude	
de	de	de	III.4 Rev.1	Difusion del enfoque ecológico de la Salud de los Niños	No ha sido pasada para Plenaria.
de	de	de	III.5 rev.1	La Ciudad y el Niño	
de	P	de	III.6 rev.1	Participación de los niños en el desarrollo urbano	
T	de	M	III.7	<i>Causa Salud</i> La Salud Integral y el Significado Actual de la Pareja y de sus hijos en la comunidad	No ha sido pasada para Plenaria
de	de	de	III.8 Rev.1	Minosvalido y la Ciudad	
de	de	de	III.10	Registro Civil y las Estadísticas de la Región Americana	

RESOLUCIONES DE LA COMISION II

(Para ser consideradas por la Plenaria)

I	F	P			
ok	ok	ok	II.1.	rev.1Declaration of the Rights of the Family	PENDIENTES DE SER APROBADAS POR LA COMISION JJ
ok	ok	P	II.2	Influencia del Sistema de Valores en la Calidad de la Vida	
ok	T	T	II.4	Estudio de temas de derecho de familia y de menores en el plano del derecho internacional Privado	PENDIENTES DE SER APROBADAS POR LA COMISION
T	ok	T	II.5	Declaración on Improvement of the Legal Udicial System affecting children	
ok	M	T	II.6	Actualización del Derecho de Familia	
ok	ok	T	II.8	Recomendación sobre el Estudio de Temas	APROBADO PARA PLENARIA
ok	ok	T	II.9 Rev 1	Acuerdo Adoptado por la Comision II	
ok	ok	T	II.10	Protección al Niño Trabajador	
M	T	T	II.11	La Justicia y El Papel de las Instituciones Jurídicas en el contexto del desarrollo de América Latina y el Caribe y con Referencia a los problemas ecológicos que influyen en el bienestar del niño y la familia	PENDIENTES DE SER APROBADAS POR LA COMISION II

EN

Doc. k)

COM.I/doc.4 rev. 1
17 mai 1984

LE DROIT DE LA FAMILLE D'UTILISER LES MOYENS DE COMMUNICATION
(Projet de résolution à soumettre à la Commission I, EDUCATION)

LE XVIème CONGRES INTERAMERICAIN DE L'ENFANCE

CONSIDERANT:

Que l'efficacité des grands moyens de communication: radio, télévision et presse comme moyens d'information, est reconnue;

Que la famille est l'intermédiaire nécessaire et appropriée entre l'enfant et le moyen technologique;

Que les messages des moyens de communication ne se soucient pas toujours de la préservation des valeurs éthiques, culturelles et sociales de la collectivité dans laquelle ils sont insérés et, dans plusieurs cas, les messages se référant à la famille et au milieu sont déformés.

Nous nous permettons de suggérer:

1. Qu'il convient de rappeler à la famille que tous les moyens de communication dont elle dispose sont choisis selon son propre désir et sa propre volonté;
2. Que soient appliqués des programmes qui favorisent le développement de l'esprit critique de la famille en ce qui concerne les grands moyens de communication;
3. Que soit élaboré un programme d'action à partir des agents de la communauté assistés par des techniciens de la communication, pour promouvoir au sein de l'entreprise le concept que tout ce qui est rentable doit être aussi un service;

4. De rappeler aux propriétaires de moyens de communication qu'ils constituent un élément actif du milieu dans lequel ils se trouvent et que leur propre famille récoltera les bénéfices ou subira les dommages que ce milieu aura lui-même engendrés;
5. Qu'il soit demandé à la communauté d'exprimer aux moyens de communication leur consentement ou leur désaccord comme moyen de pression sur lesdits moyens;
6. Que soit assuré le développement des activités dans le domaine des moyens de communication, particulièrement la télévision, dans le but de motiver les gouvernements et de les conseiller dans le domaine juridique pour que ces moyens visent des objectifs plus éducatifs sans altérer l'équilibre entre le pouvoir tutélaire des gouvernements et l'exercice de la liberté d'expression;
7. Que l'IIN soit en mesure de consulter les pays membres en vue d'élaborer des programmes tendant à unir les intérêts de la famille et ceux de l'entreprise;
8. Que l'IIN encourage la recherche sur les effets de la télévision chez les enfants et les jeunes;
9. Que soient incorporées des normes dans les programmes d'études au niveau scolaire et dans ceux de formation des enseignants en tout ce qui a trait à la pédagogie des moyens et que soit développée l'analyse critique de la télévision commerciale;
10. Qu'il soit recommandé que l'IIN convoque une réunion d'experts avec des moyens de communication afin de faire connaître à ces derniers les conclusions du XVIème Congrès Panaméricain de l'Enfant sur la question.

10. Qu'il soit recommandé que l'IIN convoque une réunion d'experts avec des moyens de communication afin de faire connaître à ces derniers les conclusions du XVIème Congrès Panaméricain de l'Enfant sur la question.
11. Qu'il soit recommandé que toutes les actions que réalise l'IIE sur cette question peuvent être faites de concert avec les autres organismes de l'OEA.

Doc. 6)

INFORME DEL RELATOR DE LA SEGUNDA COMISION
Asuntos Jurídicos Sociales

La Segunda Comisi6n para asuntos jur6dico-sociales, fue integrada por los siguientes pa6ses: Jamaica, Chile, Venezuela, Paraguay, M6xico, Costa Rica, Estados Unidos, Ecuador y Uruguay.

Adem6s participaron en ella observadores invitados de Argentina, Chile, Naciones Unidas, Organizaci6n de Estados Americanos y Oficina Internacional del Trabajo.

En su primera sesi6n se constituy6 la mesa directiva que entr6 a presidir el Delegado de Paraguay.

Durante el debate de los temas de la Especialidad de la Comisi6n, se centr6 en las siguientes ideas b6sicas:

1. Las normas legales que conforman el estatuto jur6dico de la minoridad y muy particularmente las relaciones a la judicatura especializada de menores deben estar concebidas con criterios de flexibilidad en la aplicaci6n o, como mas de algun jurista califica estas reglas, como la necesaria "movilidad valorativa" que haga del interprete un elemento fundamental de la busqueda de las mejores soluciones para el menor y su grupo familiar.

Ello resulta particularmente necesario por las características variables de un menor frente al otro menor y por la enorme gama de problemas distintos que lo pueden afectar.

2. La importancia y trascendencia del medio en que el menor se desenvuelve, como factor determinante de su conducta presente y futura.

Se debate la significación que posee la protección ambiental de la minoridad desde la edad preescolar, única forma en que se estima que la labor del medio no infiera negativamente en el accionar del niño.

En este sentido, se reconoció por las diversas delegaciones que la acción del medio debe insertarse en un concepto eminentemente preventivo que haga de la norma jurídica y del órgano judicial antes necesariamente supletorios que, como tales, solo entren a actuar cuando ha fallado el sistema protector preventivo. y

3. Producido un hecho de conflicto con la norma y, consiguientemente, una vez que ha debido entrar en funcionamiento el apartaje judicial, el menor y su familia deben ser provistos de un adecuado sistema de asistencia jurídica gratuita, cuando así lo requieran las necesidades socioeconómicas de los afectados.

En situación de conflicto de intereses entre el menor con su propia familia, debe darse prioridad a la asistencia jurídica de aquel, ya que por su propia naturaleza aparece desprovisto de medios en situaciones de conflicto con su vínculo familiar.

4. Los Documentos que la Comisión analizó fuera los siguientes:
1. Adhesión a la Declaración Interamericana de los derechos de la familia.
 2. Estudio de temas de Derecho de familia y de menores en el plano del Derecho Internacional Privado.
 3. La Justicia y el papel de las instituciones jurídicas en el contexto del desarrollo de América Latina y el Caribe, y con rerenencia a los problemas ecológicos que influyen en el bienestar del niño y la familia.
 4. Influencia de valores en la calidad de vida.
 5. Protección al menor que trabaja.

5. Sesiones

A continuación de la constitución de la mesa se entró a analizar una proposición referente a la Declaración de los Derechos de la Familia.

Se expresa la falta de coordinación entre los textos en ingles y español, señala que es importante considerar, para los factos de la revisión, el texto formalmente aprobado por la Asamblea general de la OEA, en el décimo tercer período ordinario de sesiones de Noviembre de 1983, según Resolución No. 678. La comisión, por unanimidad, acepta la propuesta y prepara el documento No. 1, revisión 1, en adhesión a esta Declaración.

Habiendose solicitado por el presidente de la comisión que cada delegación preparara un rough de documentos para discutir, entrega una proposición de recomendación sobre el estudio de tema de derecho de familia y de menores en el plano del Derecho Internacional Privado.

El punto principal de la recomendación se centra en la adhesión a las conclusiones de la reunión de expertos sobre adopción de menores, realizado en Quito en Marzo de 1983, y a la búsqueda de la unificación de la legislación sobre la materia.

En definitiva se aprueba la idea y se modifica la relación como ha quedado establecida en documento No. 8.

Se presenta un proyecto de resolución basado en el tema: la justicia, el papel de las instituciones jurídicas en el contexto del desarrollo de América Latina y el Caribe y con referencia a los problemas ecológicos que influyen en el bienestar del niño y la familia.

El tema, bastamente discutido y analizado fué aceptado en principio, la parte de los considerandos y solicitando a la relatora la modificación, en términos de redacción, del articulado de las recomendaciones.

En su tercera sesión se presenta la consideración de la comisión un proyecto de resolución referente a la influencia del sistema de valores en la calidad de vida.

En principio se acepta la idea de que la segunda comisión patrocine el proyecto pero estimándose demasiado amplia conforme a la especialidad de la comisión, en definitiva y por unanimidad, se considera no tratarla en la la comisión sino dejarla para el plenario.

Seguidamente sugirió un proyecto de resolución sobre la protección al menor que trabaja.

Se cuestiona la relación por cuanto los delegados manifiestan desconocer la situación de sus países frente a la ratificación de los convenios internacionales con la OIT relativos a la edad mínima de intreso al trabajo.

Se expresa que siendo una realidad el trabajo del niño, se hace indispensable reglamentarlo a fin de proteger al menor.

Considerando los intereses comprometidos se señala que es necesario definir prioridades: interesa reglamentar el trabajo del niño, es decir, institucionalizarlo o, derechamente, interesa que por razones biológicas, psicológicas, etc., el niño NO TRABAJE.

Se plantea la necesidad de proteger al niño que trabaja independiente y que, siendo explotado no tiene una relación directa de dependencia con un empleador.

En definitiva, el acuerdo de las delegaciones se transforma en el documento No. 10, de la 2a comisión.

6. Consta en las actas de la Comisión, el retiro por unanimidad, el proyecto sobre la justicia, el papel de las instituciones jurídicas en el contexto del desarrollo de America Latina y el Caribe, con referencia a los problemas ecológicos que influyen en el bienestar del niño y la familia. Conforme a las dificultades de traducción oportuna, planteada por las delegaciones.

El proyecto sobre actualización del Derecho de familia no fue examinado en la Comisión por no encontrarse dicho texto en traducción a los distintos idiomas y se propone examinarlo directamente en el plenario.

7. Las conclusiones de esta comisión se encuentran contenidas en los documentos No. 1, revisión 1, No. 8, No. 9, y No. 10.

El Instituto Interamericano del Niño será el encargado de poner a disposición de las delegaciones los documentos referidos.

Doc. m)

INFORME DEL RELATOR DE LA TERCERA COMISION

(ASUNTOS DE SALUD Y HABITAT)

En mi condicion de Relator de la Tercera Comision sobre Asuntos de Salud y Habitat, tengo el honor de presentar el informe de sus labores durante el decimosexto Congreso Panamericano del Nino, celebrado en Washington, D.C. del 14 al 18 de mayo de 1984.

Autoridades de la Comision

Despues de instalada la Tercera Comision, se eligio Presidente por aclamacion al señor doctor Gualberto Arias, Representante del Ecuador, al Vicepresidente de la misma señor Jorge Suescun, Representante de Colombia y al Relator, señor Julio Bello, Representante de Argentina, quienes tambien fueron elegidos por aclamacion.

Sesiones

La Comision celebro sesiones durante la manana y la tarde del dia 17 de mayo de 1984.

Desarrollo del trabajo

Se pusieron a consideracion y aprobacion de la Comision III las siguientes resoluciones: Abuso del Alcohol y Narcoticos, Educacion para la Salud y un Proyecto de Recomendacion sobre el Registro Civil y las Estadisticas Vitales de la Region Americana que se recomiendo pasara a Plenaria, Estrategia de Salud para todos para el ano 2000; Difusion del Enfoque Ecologico de la Salud de los Ninos; la Ciudad y el Nino; Participacion de los Ninos en el Desarrollo Urbano y Minusvalidos y la ciudad.

Desarrollo del Trabajo

Se pusieron a consideracion y aprobacion de la Comision III las siguientes resoluciones:

- a) Abuso del Alcohol y Narcoticos (COM.III/Doc.1)
Sometido a consideracion de la Comision III ~~se~~ la resolucion Abuso del Alcohol y Narcoticos se aprobo con modificaciones.
- b) Estrategia de Salud para los Ninos en America para el ano 2000 (COM.III/doc.2)
La Comision III aprobo la resolucion Estrategia de Salud para los Ninos en America para el ano 2000 con modificaciones.
- c) Educacion para la Salud (COM.III/doc.3)
Se aprobo la resolucion Educacion para la Salud con modificaciones.
- d) Difusion del Enfoque Ecológico de la Salud de los Ninos (COM.III/doc.4)
Se aprobo con modificaciones la resolucion Difusion del Enfoque Ecologico de la Salud de los Ninos.
- e) La Ciudad y el Nino (COM.III/doc.5)
La Comision aprobo la resolucion La Ciudad y el Nino con modificaciones.
- f) Participacion de los niños en el Desarrollo Urbano (COM.III/doc.6)
La resolucion Participacion de los ninos en el Desarrollo Urbano fue aprobada por la Comision III sin modificaciones.
- g) Minusvalidos y la ciudad (COM.III/doc.8) ~~xxxxx~~
La resolucion Minusvalidos y la ciudad aprobo la Comision III con modificaciones.
- h) Cooperacion a la Republica de Bolivia
La resolucion Cooperacion a la Republica de Bolivia se aprobo sin modificaciones.
- i) Registro Civil y las Estadísticas Vitales de la Region Americana
La Comision III recomendo que pasara a la sesion Plenaria una vez aprobada sin modificaciones.

Handwritten signature and scribbles at the top left of the page, possibly including the name 'Julio Bello'.

El señor Presidente destaco la laboriosidad de la Cmision en
cuanto a que ~~realizaron~~ pusieron su mejor empeno para la aprobacion
de las resoluciones que la Cmision conocio y que a su vez varias
delegaciones senalaron la correccion de la conduccion.

Dr. Julio Bello
Relator

Doc. n)

COM/III/doc. 1
16 maio 1984

ABUSO DO ÁLCOOL E DAS DROGAS

(Projeto de resolução para ser considerado pela Comissão III)

A Convenção Unica sobre Drogas Narcóticas, de 1961,

CONSIDERANDO:

As devastadoras conseqüências físicas, mentais e sociais do abuso do álcool e das drogas sobre os nascituros, recém-nascidos, crianças, adolescentes e famílias, que são motivo de grande preocupação; reconhecendo também que as condições de vida contribuem para a necessidade que têm as pessoas de modificar artificialmente seu meio ambiente mediante o uso do álcool e das drogas;

O solapador desperdício de potencial humano resultante do abuso do álcool e das drogas, em virtude do qual crianças e famílias estão sendo sistematicamente destruídas; e que recém-nascidos anormais, crianças viciadas e abandono dos pais são apenas parte da herança perniciosa do vício do álcool e das drogas;

Os efeitos desfavoráveis da produção agrícola ilegal de plantas narcóticas e de substâncias psicotrópicas;

A necessidade de promover nos meios de comunicação programas educativos e de informação pública que ilustrem a influência maléfica do abuso do álcool e das drogas;

A esperança num futuro em que os nascituros, os recém-nascidos, as crianças, os adolescentes e os pais possam viver num mundo livre da dependência do álcool e das drogas.

RESOLVE:

Instar os países membros a adotar as medidas necessárias, no âmbito de suas respectivas constituições, sistemas legais e leis internas, para combater a produção e o uso ilegais de drogas e de substâncias psicotrópicas.

Instar os países membros a atribuir a mais alta prioridade, na medida de suas respectivas capacidades, à cooperação com todos os organismos internacionais e intergovernamentais importantes, no sentido de combater a distribuição ilegal dessas substâncias proibidas.

Instar os países membros a usar plenamente os meios de comunicação de massa para combater o abuso de álcool e das drogas.

Solicitar ao Diretor Geral do Instituto Interamericano da Criança que transmita esta resolução ao Conselho Permanente da Organização dos Estados Americanos a fim de ser apresentada ao Décimo Sexto Período Ordinário de Sessões da Assembléia Geral da Organização para as medidas pertinentes.

COM.III/Doc.1 rev.2
17 maio 1984

ABUSO DO ÁLCOOL E DAS DROGAS

(Projeto de Resolução aprovado pela Comissão III -Saúde
e Habitat para consideração em plenário)

O XVI CONGRESSO PAN-AMERICANO DA CRIANÇA,

VISTAS:

A Convenção Única sobre Drogas Narcóticas, de 1961, e a Convenção sobre Drogas Psicotrópicas, de 1971; e

CONSIDERANDO:

As devastadoras consequências físicas, mentais e sociais do abuso do álcool e das drogas sobre o feto, o recém-nascido, a criança, o adolescente e a família, que são motivo de grande preocupação;

O solapador desperdício de potencial humano resultando do abuso do álcool e das drogas e seu impacto destruidor sobre a criança e a família-- inclusive abuso da criança, vício infantil e abandono pelos pais;

Os efeitos do cultivo ilícito de plantas narcóticas e da produção e distribuição ilegais de substâncias psicotrópicas, agravando o abuso de drogas;

A necessidade de promover nos meios de comunicação programas educativos e de informação pública, cuidadosamente planejados, que ilustrem a influência perniciosa do abuso do álcool e das drogas;

A esperança num futuro em que o recém-nascido, a criança, o adolescente e os pais possam viver num mundo livre da dependência do álcool e das drogas,

RESOLVE:

1. Instar os países membros a adotar todas as medidas necessárias, no âmbito de suas respectivas constituições, sistemas legais e legislação interna, para combater a produção e o uso ilegais de drogas e substâncias psicotrópicas e o abuso do álcool.

2. Instar os países membros a atribuir a mais alta prioridade, na medida de sua respectiva capacidade, a cooperação com outros governos e todos os organismos internacionais e intergovernamentais relevantes, no sentido de combater a distribuição de substâncias proibidas.

3. Instar os países membros a usar plenamente os meios de comunicação de massa para combater o abuso do álcool e das drogas.

ESTRATÉGIA DE SAÚDE PARA AS CRIANÇAS DA AMÉRICA
NO ANO 2000

(Projeto de resolução a ser considerado pela Comissão III -
Saúde-Habitat)

O XVI CONGRESSO PAN-AMERICANO DA CRIANÇA,

RECONHECENDO que a saúde desempenha papel importante no desenvolvimento e que o futuro de todos os países deste hemisfério depende da saúde da juventude de cada país;

RECONHECENDO também que a Organização dos Estados Americanos, principalmente através de seus organismos associados, tais como a Repartição Pan-Americana da Saúde, tem papel importante a desempenhar no sentido de encarecer os esforços dos países membros no tocante à saúde e às necessidades correlatas da criança;

LEVANDO EM CONTA:

O objetivo e a estratégia da Organização Mundial da Saúde, de Saúde para Todos no Ano 2000;

A preocupação com a sobrevivência da criança do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), através de sua Revolução para a Saúde da Criança, que põe em relevo o acompanhamento do crescimento, a rehidratação oral, a amamentação natural, a imunização, a complementação alimentar, o planejamento familiar e o analfabetismo da mulher;

A importância dos programas nutricionais e de alimentação infantil administrados pela FAO e pelo Programa Mundial de Alimentação; e

As importantes e necessárias contribuições de outras organizações das Nações Unidas e de elementos da comunidade internacional, TOMANDO NOTA das preocupações manifestadas pela Comissão de Saúde-Habitat do XVI Congresso Pan-Americano da Criança sobre problemas tais como desnutrição, abandono infantil, procriatividade elevada e suas consequências para as crianças, controle das moléstias infantis imunizáveis, doenças diarréicas, crianças deficientes e limitações econômicas impostas às mães e às crianças e os efeitos correlatos sobre sua saúde;

RESOLVE:

1. Que o Instituto Interamericano da Criança, em consulta com a Repartição Pan-Americana da Saúde e, por intermédio desta, com outras importantes organizações e entidades, dê início à elaboração de um programa de ação para a saúde da criança, levando em conta o Acordo Geral de Cooperação entre o Instituto Interamericano da Criança e a Repartição Pan-Americana da Saúde, firmado em 3 de maio de 1984 e a ser submetido à consideração do Conselho Diretor do Instituto em sua sessão de 1985.
2. Que o Instituto Interamericano da Criança, com recursos atualmente à disposição da Organização, convoque uma reunião de técnicos para desenvolver um plano, com metas e objetivos específicos, a fim de que o Instituto considere os problemas a serem definidos pela Comissão, tais como crianças abandonadas, etc.
3. Instar os governos dos países membros a implementar as políticas e estratégias do plano de Saúde para Todos no Ano 2000, especialmente o fortalecimento dos sistemas primários de cuidados com a saúde.

4. Instar também ao Instituto Interamericano da Criança a fortalecer suas relações com o UNICEF, com especial destaque para os programas relacionados com a Revolução para a Saúde da Criança.

EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

(Projeto de Resolução a ser considerado
pela Comissão III, Saúde-Habitat)

O XVI CONGRESSO PAN-AMERICANO DA CRIANÇA:

CONSIDERANDO :

A importância da saúde para o desenvolvimento harmônico e integral da família e o bem estar social do povo;

Qua a criança e sua família formam uma unidade indissolúvel;

Propomos que o XVI Congresso Pan-americano da Criança sugira ao IIC que recomende aos governos dos Estados Membros da OEA a ampliação dos programas de educação para a saúde, sob o enfoque do trabalho comunitário, envolvendo profissionais da área médica, para-médica, educacional e, sobretudo, representantes da própria comunidade de modo que, através de uma ação educativa, se garanta a melhoria das condições de saúde da população.

COM.III/doc.3 rev. 1
17 maio 1984

EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

(Projeto de resolução aprovado pela Comissão III,
Saúde e Habitat, para consideração em plenária

O XVI CONGRESSO PAN-AMERICANO DA CRIANÇA:

CONSIDERANDO:

A importância da saúde para o desenvolvimento harmônico e integrado da família e o bem-estar social do povo;

Que a criança e a família formam uma unidade indissolúvel;

RESOLVE:

Recomendar aos governos dos Estados membros da OEA que ainda não o tenham feito, a que ampliem os programas de educação para a saúde, ressaltando o trabalho comunitário mediante a participação de profissionais do campo médico, para-médico, educacional e, sobretudo, de representantes da própria comunidade de modo a assegurar a melhoria das condições de saúde da população mediante a atividade educacional.

COM.III/doc.4
17 maio 1984

DIVULGAÇÃO DO ENFOQUE ECOLÓGICO DA SAÚDE DA CRIANÇA

(Projeto de resolução a ser considerado pela Comissão III -
Assuntos de Saúde e Habitat

O XVI CONGRESSO PAN-AMERICANO DA CRIANÇA

CONSIDERANDO:

Que a ótima evolução do crescimento e desenvolvimento da criança e de sua saúde, bem como a de toda a população, é gerada, conservada ou perdida pela ação de fatores provenientes do sistema biológico, social e ambiental no qual esses processos se realizam,

RECOMENDA:

Aos governos dos países membros:

1. Promover a inclusão desse conceito de saúde e enfermidade na formação do pessoal do setor da saúde, em todos os níveis, a fim de conseguir uma mudança de mentalidade que patrocine atividades destinadas a conferir à conservação da saúde da população uma importância maior do que ao atendimento das enfermidades.

2. Intensificar as atividades de controle dos fatores biológicos, sociais e do meio ambiente, para promover a saúde da criança e evitar as enfermidades, coordenando-se todos os setores envolvidos e tomando como base a ampla e comprometida participação da família e da comunidade.

Ao Instituto Interamericano da Criança:

Colaborar na realização das tarefas acima mencionadas, iniciando essa colaboração pela divulgação, aos países, das conclusões e recomendações deste XVI Congresso, mediante reuniões de técnicos, distribuição de publicações e outras atividades.

DIVULGAÇÃO DO ENFOQUE ECOLÓGICO DA SAÚDE DA CRIANÇA

(Projeto de resolução aprovado pela Comissão III-
Assuntos de Saúde e Habitat, a ser considerado na Plenária)

O XVI CONGRESSO PAN-AMERICANO DA CRIANÇA

CONSIDERANDO:

Que a ótima evolução do crescimento e desenvolvimento da criança e de sua saúde, bem como a de toda a população, é gerada, conservada ou perdida pela ação de fatores provenientes do sistema biológico, social e ambiental no qual esses processos se realizam,

RECOMENDA:

Aos governos dos países membros:

1. Continuar a inclusão desse conceito de saúde e enfermidade na formação do pessoal do setor da saúde, em todos os níveis, a fim de conseguir uma mudança de mentalidade que patrocine atividades destinadas a conferir à conservação da saúde da população uma importância maior do que ao atendimento das enfermidades.
2. Intensificar as atividades de controle dos fatores biológicos, sociais e do meio ambiente, para promover a saúde da criança e evitar as enfermidades, coordenando-se todos os setores envolvidos e tomando como base a ampla e comprometida participação da família e da comunidade.

A CIDADE E A CRIANÇA

(Projeto de resolução aprovado pela Comissão III - Assuntos de Saúde-Habitat)

O XVI Congresso Pan-Americano da Criança,

VISTA:

A estreita relação existente entre o habitat urbano e a saúde infantil,

RECOMENDA:

A promoção de uma série de estudos-piloto que abranjam:

- a) a qualidade ambiental das diversas comunidades com relação à situação da criança que os habita: natalidade e mortalidade bem como causas da mortalidade: nutrição; enfermidades, escolaridade, acesso à informação e evolução psico-social;
- b) a disponibilidade, funcionamento e utilização dos serviços de saúde, educação e recreação existentes nas comunidades em função das necessidades da comunidade em geral e das crianças em particular.

Os resultados desses estudos visam a permitir:

- a) às autoridades médicas nacionais e regionais, identificar ou confirmar deficiências para reorientar seus programas e iniciar projetos específicos;
- b) trabalhar junto à comunidade e aos serviços locais para conseguir

maior vinculaçã~o entre eles e avaliar seu resultado a fim de sugerir correçõ~es. Como consequênci~a, preparar manuais, material audio-visual, boletins e outros meios de interaçã~o comunitária que permitam à comunidade local uma melhor compreensã~o de seus problemas e uma participaçã~o adequada nos programas destinados ao melhoramento da saúde, do habitat e da educação das crianças.

Para esses estudos, em suas diversas etapas, é essencial a participaçã~o das crianças.

COM.III/doc.6
17 maio 1984

PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NO DESENVOLVIMENTO URBANO

(Projeto de resolução a ser considerado pela Comissão III--SAÚDE-
HABITAT-- apresentado pela Delegação da Argentina)

O XVI CONGRESSO PAN-AMERICANO DA CRIANÇA,

VISTO QUE:

Seria fundamental repensar as cidades da América Latina em função de seus usuários e, entre eles, —as crianças. Por enquanto, a participação da criança nos projetos que definem as características do habitat em geral e no planejamento dos edifícios escolares, campos de jogos, praças públicas e outros elementos urbanos bem como na estruturação dos programas a elas destinados é praticamente inexistente. As crianças têm clara percepção dos aspectos negativos do habitat em que vivem e suas experiências e aspirações deveriam ser incorporadas ao projeto, construção e administração do habitat.

RECOMENDA:

1. Ao Instituto Interamericano da Criança que promova uma série de estudos em cidades e centros rurais selecionados da América Latina para dar início a uma discussão ampla sobre o futuro das cidades da região, com a participação das crianças. A mensagem das crianças deveria ser transmitida aos adultos de todas as maneiras possíveis.

2. Que, com base nessas experiências, se iniciem projetos específicos de habitação popular, de melhoramento do habitat popular e de edifícios escolares e espaços urbanos que incorporem as experiências e aspirações das crianças.

3. Que se constitua um grupo de trabalho permanente para, com base nas atividades em curso de outras agências das Nações Unidas, como a UNESCO, o UNICEF, HABITAT e outras, bem como das agências nacionais e de organizações não governamentais, coordene essas atividades e amplie seus resultados.

PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NO DESENVOLVIMENTO URBANO

(Projeto de resolução aprovado pela Comissão III--
a ser considerado na Plenária)

O XVI CONGRESSO PAN-AMERICANO DA CRIANÇA,

VISTO QUE:

Seria fundamental repensar as cidades da América Latina em função de seus usuários e, entre eles, as necessidades das crianças.

RECOMENDA:

1. Ao Instituto Interamericano da Criança que promova uma série de estudos em cidades e centros rurais selecionados da América Latina para dar início a uma discussão ampla sobre o futuro das cidades da região, tomando em consideração as necessidades das crianças.

2. Que, com base nessas experiências, se iniciem projetos específicos de habitação, de melhoramento popular e de edifícios escolares e espaços urbanos para recreio que incorporem as necessidades das crianças.

OS DEFICIENTES E A CIDADE

(Projeto de resolução para ser considerado pela Comissão III,
Assuntos de Saúde e Habitat, apresentado pela Argentina)

O XVI CONGRESSO PAN-AMERICANO DA SAÚDE,

CONSIDERANDO:

Que as cidades da América Latina não levam em conta as necessidades das pessoas sujeitas a diversos níveis de incapacidade e, entre elas, numerosas crianças, cegos, surdos e inválidos, que enfrentam problemas de acesso ao transporte público, de trânsito pelas ruas e de compreensão do funcionamento da cidade e da moradia, sem nenhuma ajuda,

RESOLVE:

1. Solicitar aos governos que, no projeto e na construção da cidade, levem em conta as necessidades da população incapacitada.

2. Recomendar ao Instituto Interamericano da Criança a preparação de um manual de soluções alternativas para facilitar a vida dos incapacitados na cidade e na moradia.

3. Promover uma campanha ativa, com a cooperação de agências nacionais especializadas e de organismos não governamentais, para superar as deficiências mencionadas.

OS DEFICIENTES E A CIDADE

(Projeto de resolução aprovado pela Comissão III,
Assuntos de Saúde e Habitat, a ser considerado na Plenária)

O XVI CONGRESSO PAN-AMERICANO DA SAÚDE,

CONSIDERANDO:

Que as cidades da América Latina preencheram as necessidades das pessoas sujeitas a diversos níveis de incapacidade e, entre elas, numerosas crianças, cegos, surdos e inválidos, que enfrentam problemas de acesso ao transporte público, de trânsito pelas ruas e de compreensão do funcionamento da cidade e da moradia, sem nenhuma ajuda,

RESOLVE:

1. Solicitar-lhes que, no projeto e na construção da cidade, levem em conta as necessidades da população incapacitada.
2. Recomendar ao Instituto Interamericano da Criança a preparação de um manual de soluções alternativas para facilitar a vida dos incapacitados na cidade e na moradia.
3. Promover uma campanha ativa, com a cooperação de agências nacionais especializadas e de organismos não governamentais, para superar as deficiências mencionadas.

COOPERAÇÃO COM A REPÚBLICA DA BOLÍVIA

(Projeto de resolução apresentado pela Bolívia a ser considerado pela Comissão III, Assuntos de Saúde-Habitat)

O XVI CONGRESSO PAN-AMERICANO DA CRIANÇA,

CONSIDERANDO:

Que, como é do conhecimento público, a Bolívia enfrenta uma crise econômica da qual dificilmente poderá encontrar saída sem a decidida e concertada cooperação dos organismos internacionais;

Que, além disso, é necessário colaborar com o referido país a fim de dar apoio e força ao seu processo democrático, cuja estabilidade deve ser considerada do interesse de todos os países da região,

RESOLVE:

1. Sugerir que os países membros apoiem o pedido do Governo da Bolívia no sentido de que os organismos internacionais realizem, o mais breve possível, uma reunião com o objetivo de estudar especificamente a situação da Bolívia e elaborar em conjunto um plano de ação cooperativa destinado a indicar os meios pelos quais o Governo da Bolívia possa enfrentar com êxito a crise econômica e social com que se debate no momento.

2. Fazer um apelo aos países da área e do mundo para que concorram, com os recursos e meios ao seu alcance, para auxiliar o país do altiplano.

3. Financiar esse pedido com recursos existentes ou de fontes externas.

COM. III/Doc.10
17 maio 1984

REGISTRO CIVIL E ESTATÍSTICAS VITAIS NA REGIÃO
AMERICANA

(Projeto de resolução aprovado pela Comissão III, Assuntos de Saúde-Habitat, para ser considerado pelo plenário)

O XVI CONGRESSO PAN-AMERICANO DA CRIANÇA

Que a perspectiva ecológica considera a família como a mais importante instituição social de apoio ao menor;

Que a família desempenha papel insubstituível no que diz respeito à estimulação em tenra idade e à integração social do menor;

Que as estatísticas demonstram que as crianças que nascem e se criam no seio de uma família constituída e estável causam à coletividade menos problemas de saúde e de inadaptação social do que as carentes;

Que nas declarações sobre os Direitos da Família, proclamadas no ano passado pela Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos e pela Santa Sé, raciocina-se com base na família já organizada;

Que como regra geral pode afirmar-se que na região americana a família nem sempre se acha organizada em bases sólidas, como o demonstra o fato de nascerem cada ano mais de dois milhões de crianças cujos pais não estão casados nem formam uniões estáveis;

Que em grande parte isto se deve a que, de modo geral, os serviços do registro civil da região funcionam com notória deficiência e criam obstáculos à formação das famílias, quer por razões de custo, pela

complexidade do processo, quer pela falta de preparo do funcionário local;

Que, por outro lado, as leis dos países latino-americanos atribuem ao Registro Civil a responsabilidade de colher os dados que servem de base às estatísticas vitais que, por sua vez, constituem elemento indispensável para o inteiro processo de planejamento social e econômico,

RESOLVE:

1. Conclamar os governos a realizar o máximo esforço para rever a legislação relativa ao registro civil e simplificar a organização e funcionamento dos organismos encarregados dessa tarefa.

2. Instar o Instituto Interamericano da Criança a manter, e se possível, intensificar suas atividades de assistência técnica aos países, com relação ao registro civil e às estatísticas vitais.

3. Solicitar especialmente à Organização dos Estados Americanos, às Nações Unidas e a outros organismos financiadores que, a pedido do Instituto Interamericano da Criança forneçam os recursos necessários para financiar atividades de assistência técnica tendentes ao aperfeiçoamento do registro civil e das estatísticas vitais da região.

INFORME DEL RELATOR DE LA CUARTA COMISION
Asuntos Sociales, Económicos y Habitat

En mi condición de Relator de la Cuarta Comisión de Asuntos Sociales, Económicos y Hábitat, tengo el honor de presentar el informe de sus labores durante el XVI Congreso Panamericano del Niño, celebrado en Washington, D.C., del 14 al 18 de mayo de 1984.

A. Temas tratados por la Comisión

1. Creación de Mecanismos Basados en la Comunidad para el Apoyo a la Familia.
2. Importancia del Diagnóstico.
3. Inclusión de Equipamiento Social en Programas Ambientales.
4. Reconocimiento del Desarrollo y como Condicional Fundamental del Orden Económico Interno.
5. Apoyo Presupuestario para el IIN.
6. Función del Instituto Interamericano del Niño en la Gestión de Financiamiento Alternativo y Asesoría a Países.
7. Mejoramiento de la Tecnología de Gestión.
8. Legislación sobre Hábitat.
9. Cooperación a la República de Bolivia.

B. Autoridades de la Comisión

Después de instalada la Cuarta Comisión, se eligió por aclamación al Presidente, habiendo recaído dicho honor en la señora Susana Avila C., Representante de México; Vicepresidente, señor Rolando Visconti, Representante del Uruguay; Relator, señora Lucy C. Biggs, Representante de los Estados Unidos.

C. Sesiones

La Comisión celebró dos sesiones durante los días 16 y 17 de mayo de 1984.

D. Desarrollo de los Trabajos

Elegidos sus miembros, la Comisión inició el estudio de los temas asignados.

1. Creación de Mecanismos Basados en la Comunidad para el Apoyo a la Familia (COM.IV/doc.1 rev. 1)

En relación con este documento, el Representante del Uruguay propuso que, dada la extensión del proyecto de resolución, se analizara por párrafos, propuesta que fue aceptada por unanimidad. La parte de los considerandos fue aprobada como fuera propuesta originalmente. La parte resolutive fue discutida y a instancias del Representante de los Estados Unidos, fue modificada en su estilo. Los cambios propuestos por la representación antes citada, fueron secundados por el Representante del Uruguay y finalmente, fue aprobada por unanimidad.

2. Importancia del Diagnostico (Com. IV/2)

Despues de leido el proyecto de resolucion, se acordo por unanimidad que el mismo no estaba claro, por lo que la Comision no recomienda su aprobacion.

3. Inclusion de Equipamiento Social en Programas Ambientales. (COM.IV/doc.3)

La Comisión tomó nota con simpatía del proyecto de resolución presentado por la Delegación de Argentina, pero al no haber asistido ningún representante de dicha Delegación, consideró pertinente que el mismo se elevara a consideración de la Sesión Plenaria con la esperanza de que allí se explique y fundamente por la delegación proponente.

4. Reconocimiento del Desarrollo y como Condicional Fundamental del Orden Económico Interno (COM.IV/doc.4)

La Comisión consideró el Proyecto de resolución presentado por Argentina y Brasil, pero como no estuvieron presentes ninguna de las delegaciones proponentes para explicar y ampliar el fondo del mismo resolvió elevarlo a la Sesión Plenaria para su análisis y decisión.

5. Apoyo Presupuestario para el IIN. (COM.IV/doc.5 rev. 1)

Leído el texto del proyecto de resolución por parte de la Secretaría, ^{la Presidenta} ~~la Delegación de México~~ propuso varios cambios. En cuanto al título, ^{fue a consideración} ~~la mencionada delegación consideró~~ que el término "presupuestario" no estaba acorde con la Comisión en sí, ya que la misma se ocupa de asuntos económicos y no presupuestarios. También solicitó ^{como delegada de México} ~~se modificara~~ totalmente la redacción de la parte resolutive proponiendo un texto completo que, sometido a la consideración de los delegados presentes, fue aceptado, quedando aprobada por unanimidad.

6. Función del Instituto Interamericano del Niño en la Gestión de Financiamiento Alternativo y Asesoría a Países. (COM.IV/doc.6 rev. 1)

Leído el proyecto de resolución por la Secretaría y dada la palabra a las delegaciones para el debate del mismo, al no haber objeción alguna, fue aprobado por unanimidad.

7. Mejoramiento de la Tecnología de Gestión. (COM.IV/doc.7 rev. 1)

Leído el proyecto de resolución, la delegación de Chile solicitó que en la parte resolutive se especificara concretamente a que tipo de financiamiento se refería, por lo que se decidió agregar "con fuentes externas". Aceptada esta sugerencia, el proyecto fue aprobado por unanimidad.

8. Cooperación a la República de Bolivia. (COM.IV/doc.8)

Leído por Secretaría el proyecto de resolución y después del debate, se solicitó a la Delegación de Bolivia que retirara el proyecto presentado y lo modificara de acuerdo a los comentarios hechos en la Comisión y lo presentara directamente a la Sesión Plenaria.

9. Legislación sobre Hábitat. (COM.IV/doc.9)

Leído el proyecto de resolución, a propuesta de la Delegación de México, se hicieron cambios de estilo solamente. Fue aprobada por unanimidad.

E. Clausura de los trabajos de la Comisión

La Comisión IV quiera dejar expresa constancia del malestar que provocara entre los miembros de la misma el hecho de que no se hubiera presentado ningún técnico del Instituto Interamericano del Niño en las deliberaciones de sus sesiones.

Al término de sus labores, varias delegaciones elogiaron al Presidente, Vicepresidente y Relator por la magnífica labor desarrollada. La Presidenta, por su parte, expresó su reconocimiento a la señora Asesora Jurídica de la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos, como asimismo al Secretario de la Comisión, y agradeció la magnífica colaboración de todas las delegaciones participantes.

Lucy C. Biggs
Relatora

Doc. p)

COM. IV/Doc. 4 rev. 1 2
17 Mayo 1984

EL DERECHO DE LA FAMILIA PARA UTILIZAR LOS MEDIOS DE COMUNICACION
(Proyecto de Resolución Aprobado por la Comision IV, Asuntos Sociales,
Económicos y Habitat, para ser considerado por la Plenaria)

EL XVI CONGRESO PAN AMERICANO DEL NIÑO;

CONSIDERANDO:

Que se reconoce la eficacia de los medios de comunicación masiva: radio, televisión y prensa como medios de información,

Que la familia es el intermediario necesario y conveniente entre el niño y el medio tecnológico,

Que los contenidos de los medios de comunicación no siempre responden a la preservación de los valores éticos, culturales y sociales de la comunidad en que están insertos trastocando en muchos casos contenidos referidos a la familia y al medio.

NOSE PERMITIMOS SUGERIR:

1. Que se recuerde a la familia que cualquiera de los medios de comunicación de que dispone son elegidos por su propio deseo y voluntad.

2. Que se implementen programas que favorezcan el desarrollo del espíritu crítico de la familia en relación a los medios masivos de comunicación.

3. Que se elabore un programa de acción a partir de los agentes de la comunidad asesorados por técnicos de la comunicación, para promover en la empresa el criterio de que lo que es reutilizable debe ser además bien de servicio.

4. Que se alerte a los empresarios de los medios de comunicación que son parte activa del medio en que están insertos y que su propia familia recibirá los beneficios o perjuicios que el mismo genere.

5. Que se exhorte a la comunidad para que haga llegar a los medios de comunicación su conformidad o desacuerdo como forma de presión a dichos medios.

6. Que se asegure el desarrollo de actividades en el campo de los medios de comunicación en especial la televisión, con el propósito de motivar a los gobiernos y asesorarlos en el campo jurídico vigente para que dichos medios cumplan propósitos más educativos sin alterar el equilibrio entre el poder tutelar de los gobiernos y el ejercicio de la libertad de expresión.

7. Que el IIN pueda asesorar a los países miembros para elaborar programas tendiente a unir el interés de la familia con el interés de la empresa.

8. Que el IIN fomente la investigación sobre los efectos de la televisión en los niños y jóvenes.

9. Que se incorporen normas curriculares a nivel escolar y en los programas de formación docente en todo lo relacionado con la pedagogía de medios y se fomente el análisis crítico de la televisión comercial.

10. Que se recomienda que el IIN convoque una reunión de expertos con los medios de comunicación, a fin de que se informe a éstos, las conclusiones del XVI Congreso Panamericano del Niño sobre el tema.

11. Que se recomiende que todas las acciones que sobre este tópico realice el IIN puedan ser hechas en coordinación con los demás organismos de la OEA.



INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO
INTER-AMERICAN CHILDREN'S INSTITUTE
INSTITUTO INTERAMERICANO DA CRIANÇA
INSTITUT INTERAMERICAIN DE L'ENFANT

ORGANISMO ESPECIALIZADO DE LA
ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Oficina: Av. 8 DE OCTUBRE 2904 - MONTEVIDEO - URUGUAY
Tels. 80 12 19 - 80 14 12 - 80 23 13 - Dir. Teleg. INAMPRIN

Director General
Dr. RODRIGO CRESPO TORAL

XVI CONGRESO PANAMERICANO DEL NIÑO

TEMARIO

- Tema central: "Situaciones ecológicas que influyen en el bienestar físico, psíquico y social del niño y de la familia, con énfasis en la influencia de los medios educativos y de comunicación".
1. Análisis de las variables ecológicas y su influencia.
 - Los ecosistemas y la actividad humana.
 2. Características del entorno determinante.
 - Macroentorno (tendencias demográficas, económico-social).
 - Microentorno (familia, escuela, organizaciones comunitarias).
 - Problemática de las categorías sumergidas (grupos étnicos marginales, áreas de pobreza críticas, delincuencia y migración interna y externa).
 3. Situación actual y prospectiva de la calidad de la vida del niño y la familia en América: (Alimentación y Nutrición, Habitación, Salud, Educación, Adaptación Social, Recreación, Empleo, etc.).
 4. Estrategia Programática (Programación en el contexto de la planificación de desarrollo con énfasis especial en Educación y Comunicación Social).
 5. Experiencias Nacionales.
 6. El Rol de la Cooperación Internacional. (Multilateral, bilateral, horizontal).



INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO
INTER-AMERICAN CHILDREN'S INSTITUTE
INSTITUTO INTERAMERICANO DA CRIANÇA
INSTITUT INTERAMERICAIN DE L'ENFANT

ORGANISMO ESPECIALIZADO DE LA
ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

XVI CONGRESO PANAMERICANO DEL NIÑO

"Situaciones ecológicas que influyen en el bienestar físico, psíquico y social del niño y de la familia, con énfasis en la influencia de los medios educativos y de comunicación".

14 AL 18 DE MAYO DE 1984, WASHINGTON D.C., EE.UU.

XVI CONGRESO PAN-AMERICANO DA CRIANÇA

1. INFORMAÇÃO GERAL

O Instituto Interamericano da Criança é um organismo especializado da OEA criado para atender a problemática de maternidade, da infância, da adolescência e da família. Foi fundado em 9 de junho de 1927 e tem sua sede em Montevidéu, Uruguai.

Seus objetivos fundamentais são: a) estimular a formação de uma consciência alerta sobre os problemas referentes à maternidade, infância, adolescência e família na América; b) cooperar com os Estados-Membros, no desenvolvimento de atividades que visem sua solução; c) prestar assistência técnica aos países-membros; e d) colaborar no treinamento das pessoas que trabalham no campo da proteção do menor.

Seus órgãos são o Congresso Pan-Americano da Criança, o Conselho Diretivo e o Escritório Central.

O Congresso Pan-Americano da Criança, do qual participam delegados de alto nível dos Governos dos Estados-Membros, é uma conferência especializada interamericana que se reúne cada quatro anos com a finalidade de promover o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre os povos da América no tocante a problemas que são de sua responsabilidade e formular recomendações a esse respeito.

O Conselho Diretivo do IIN, integrado pelos Representantes Permanentes dos Estados-Membros se reúne uma vez por ano com a incumbência principal de formular a política do Organismo e considerar seus programas técnicos.



INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO
INTER-AMERICAN CHILDREN'S INSTITUTE
INSTITUTO INTERAMERICANO DA CRIANÇA
INSTITUT INTERAMERICAIN DE L'ENFANT

ORGANISMO ESPECIALIZADO DE LA
ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

XVI CONGRESO PANAMERICANO DEL NIÑO

"Situaciones ecológicas que influyen en el bienestar físico, psíquico y social del niño y de la familia, con énfasis en la influencia de los medios educativos y de comunicación".

14 AL 18 DE MAYO DE 1984, WASHINGTON D.C., EE.UU.

XVI CONGRESO PAN-AMERICANO DA CRIANÇA

1. INFORMAÇÃO GERAL

O Instituto Interamericano da Criança é um organismo especializado da OEA criado para atender a problemática de maternidade, da infância, da adolescência e da família. Foi fundado em 9 de junho de 1927 e tem sua sede em Montevidéu, Uruguai.

Seus objetivos fundamentais são: a) estimular a formação de uma consciência alerta sobre os problemas referentes à maternidade, infância, adolescência e família na América; b) cooperar com os Estados-Membros, no desenvolvimento de atividades que visem sua solução; c) prestar assistência técnica aos países-membros; e d) colaborar no treinamento das pessoas que trabalham no campo da proteção do menor.

Seus órgãos são o Congresso Pan-Americano da Criança, o Conselho Diretivo e o Escritório Central.

O Congresso Pan-Americano da Criança, do qual participam delegados de alto nível dos Governos dos Estados-Membros, é uma conferência especializada interamericana que se reúne cada quatro anos com a finalidade de promover o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre os povos da América no tocante a problemas que são de sua responsabilidade e formular recomendações a esse respeito.

O Conselho Diretivo do IIN, integrado pelos Representantes Permanentes dos Estados-Membros se reúne uma vez por ano com a incumbência principal de formular a política do Organismo e considerar seus programas técnicos.

O Escritório Central do IIN, com sede em Montevidéu, é responsável pelas atividades desenvolvidas nos países. O Diretor-Geral é o encarregado, designado pelo Secretário-Geral da OEA, prévio termo eleito pelo Conselho Diretivo, com um mandato de quatro anos suscetível de reeleição. O Escritório consta de cinco Unidades técnicas e de cinco de apoio. As áreas técnicas são: Educação, Educação Especial e Pré-Escolar, Estatística e Informática, Saúde e Farmacodependência, Jurídico-Social e Registro Civil e Estatísticas Vitais. As Unidades de apoio são: Informação e Relações Públicas, Publicações e Ajudas Audiovisuais, Biblioteca especializada, Traduções e Administração.

2. O CONGRESSO

O XVI Congresso Pan-Americano da Criança se reunirá em Washington D.C. de 14 a 18 de maio de 1984 para tratar o tema das "Situações Ecológicas que influem no bem-estar físico, psíquico e social da criança e da família, com especial ênfase no papel dos meios educacionais e de comunicação". Esta reunião foi denominada Conferência Especializada da OEA e nesse sentido foram convidados para participar todos os Governos dos Estados-Membros da Organização. Seus representantes debaterão o tema central, apresentarão o ponto de vista de seus respectivos Governos e formularão recomendações que serão consideradas para sua aprovação na última sessão plenária. De acordo com o Regulamento, podem atuar como observadores outros países, organismos intergovernamentais e outras entidades públicas e privadas.

Os Estados Unidos da América são o país anfitrião. As sessões se realizarão no edifício do Departamento de Estado em Washington D.C. Os idiomas oficiais do Congresso serão o Espanhol, Francês, Inglês e Português.

Dentro do tema geral, o Congresso está dirigido a um grupo de objetivos mais específicos: O primeiro é explicar os conceitos e enfoques ecológicos e sua importância para a compreensão dos problemas que enfrentam as crianças e suas famílias, no sentido de procurar sua solução. A documentação demonstrará versatilidade ao relacionar os enfoques e conceitos da análise ecológica com as conclusões visando proporcionar fundamentos para a planificação, regulação e implantação da mudança social. Esses documentos visarão o estudo recíproco das influências do meio ambiente sobre as crianças e destes sobre o ambiente.

O segundo objetivo é identificar, caracterizar e explicar os diferentes tipos de problemas de raiz ecológica que as crianças e suas famílias enfrentam.

O terceiro objetivo é identificar e descrever as instituições sociais desenvolvidas para assistir as crianças na solução de seus problemas ecológicos, ajudando-as a dominar seu meio ambiente. As instituições serão analisadas em função dos valores em torno dos quais se constituem e as normas relativas a seus métodos para obter esses valores. Espera-se destacar a importância da economia, da educação, da saúde, da família e de outros mecanismos de apoio social.

O quarto objetivo é identificar, descrever e analisar o fracasso experimentado ao enfrentar os problemas ecológicos e suas conseqüências para as crianças e suas famílias. Esse fracasso pode surgir da carência de instituições ou de suas debilidades (valores, meios ou normas, e/ou organização). Existe o caso, se bem não freqüente, de instituições que se formam para solucionar problemas específicos e que se transformam em parte desses problemas.

Finalmente, o quinto objetivo é formular estratégias para intensificar a neutralização da severidade ecológica e ajudar as crianças a melhorar seu meio ambiente. As propostas serão concebidas de modo que possam traduzir-se rapidamente em planos de ação.

3. TEMARIO

O Congresso discutirá os seguintes subtemas específicos:

- I. Instituições e valores sociais e o lugar que ocupam as crianças: uma perspectiva ecológica.
- II. O valor dos conhecimentos e da aprendizagem: a função das instituições educacionais e de comunicação.
- III. O valor do bem-estar e a função das instituições para o cuidado da saúde.
- IV. Os valores da segurança e dignidade humanas: a função das instituições de apoio sócio-econômico.

- V. O valor da justiça e o papel das instituições legais.
- VI. As crianças e seu habitat: valores e instituições em interação.

4. METODO DE TRABALHO

O IIN estimou conveniente convidar destacados especialistas para que nas primeiras sessões plenárias apresentem um resumo dos aspectos doutrinários de cada tema a fim de facilitar a análise por parte das delegações oficiais dos países-membros e a adoção de conclusões e recomendações.

Para cada tema haverá um expositor principal e um ou mais comentaristas, todos eles eleitos em virtude de sua provada capacidade e versação.

5. CRONOGRAMA

Durante os dois primeiros dias se realizarão as exposições iniciais e as discussões em plenário.

O terceiro dia pela manhã foi reservado para a apresentação, por parte dos países que assim o solicitarem, das experiências e pontos de vista nacionais e pela tarde começarão as sessões das Comissões de Trabalho, que se estenderão até o meio-dia do dia seguinte.

No quarto dia, os grupos redatores das Comissões prepararão as recomendações que serão consideradas por estas na manhã do dia seguinte; e pela tarde, em Sessão Plenária, as Comissões apresentarão suas recomendações para serem aprovadas pelo Congresso.

6. COMISSOES DO CONGRESSO

O Congresso terá quatro Comissões de Trabalho interdisciplinares, nas quais os peritos convidados pelo IIN atuarão como consultores.

7. ENVIO DE DOCUMENTOS

A documentação será distribuída antes do início do Congresso. Com este propósito acordou-se enviar os trabalhos dos expositores principais à sede do Instituto Interamericano da Criança com a devida antecipação.

O IIN será o encarregado da tradução, impressão e distribuição de todos os documentos.



INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO
INTER-AMERICAN CHILDREN'S INSTITUTE
INSTITUTO INTERAMERICANO DA CRIANÇA
INSTITUT INTERAMERICAIN DE L'ENFANT

SPECIALIZED ORGANIZATION OF THE
ORGANIZATION OF AMERICAN STATES

XVI PAN AMERICAN CHILD CONGRESS

"Ecological situations which have an incidence in the physical, psychological and social well-being of the child and the family with special emphasis on the influence of education and the media."

14 TO 18 MAY, 1984, WASHINGTON D.C., U.S.A.

XVI PAN AMERICAN CHILD CONGRESS

1. GENERAL INFORMATION

The Inter-American Children's Institute is a Specialized Organization of the OAS founded on June 9, 1927, to deal with problems related to motherhood, childhood, adolescence, and the family. Its headquarters are in Montevideo, Uruguay.

Its goals are: a) to increase awareness of all problems affecting mothers, children, adolescents, and families in the Americas b) to cooperate with Governments of member states in finding ways to solve them c) to provide technical assistance to the countries and d) to cooperate with them in programs to train and improve the proficiency of people working in the various fields concerned with child protection.

The organs of the Institute are the Pan American Child Congress, the Directing Council and the Central Office.

Every four years the Pan American Child Congress, an Inter-American Specialized Conference in which high-level government officers of the member states participate, meets to promote the exchange of knowledge and experiences among the countries and make recommendations on matters within the sphere of competence of the Institute.

The policies of the Institute are formulated and its technical programs approved and monitored by the Directing Council, on which all the member countries of the OAS are represented.

The Office of the Institute in Montevideo is responsible for the activities carried out in the countries. It is headed by a Director General who is appointed by the Secretary General of the OAS for

a four-year renewable term from a panel of three candidates submitted by the Directing Council. The Office has five technical units (Education, Pre-School and Special Education, Statistics and Data Processing, Health and Drug Dependence, Socio-legal Studies, and Civil Registration and Vital Statistics) and supporting services of information and public relations, publications and audiovisual aids, a specialized library, translations, and administration.

2. THE CONGRESS

The XVI Pan American Child Congress shall meet in Washington D.C., from 14 to 18 May, 1984 to discuss the topic "Ecological situations that influence in the physical, psychological and social well-being of the child and the family with special emphasis on the influence of education and the media". This meeting was appointed Specialized Conference of the OAS and all the Governments of the Member States of the Organization will be invited to participate. The role of the Representatives will be to discuss the central topic, stating the viewpoints of their respective Governments and formulating recommendations which will be submitted to the final plenary session. According to the Rules of Procedure, observers from other countries, inter-governmental organizations and other public or private entities will be able to attend.

The host country will be the United States of America and the sessions will take place at the Department of State in Washington D.C. The languages of the Congress will be Spanish, French, English and Portuguese.

Within this general topic, the Congress is addressed to a number of more specific objectives. First, is to explain the ecological concepts and approaches and their significance to understanding problems facing children and families, and to planning for the resolution of those problems. Papers prepared for this Congress will need to exhibit versatility in relating the abstract concepts and approaches of ecological analysis to concrete conclusions which can provide the foundations for planning, legislation when necessary, and implementation of social change. It is important also that these papers deal with influences in both directions: of the environment on children, and of children on the environment.

The second objective is to identify, characterize, and explain the types of ecologically induced problems which face children and families. Emphasis needs to be placed on a comparative perspective.

The third objective is to identify and describe the social institutions which have been evolved to assist in coping with the ecological problems of children and to help them master their environments. Institutions need to be analyzed in terms of the values around which they are formed, the norms which specify the ways by which these values are pursued, and societal organizations which represent these values and norms. Important among these institutions are the economy, education, health, the family, and other mechanisms for social support.

The fourth objective of this Congress is to identify, describe and explain failure in coping with ecological problems and its consequences for children and families. Such failure can stem from the lack of, or weaknesses in, institutions (values, means or norms, and/or organizations). Further, it is sometimes, if not often, the case that institutions which are evolved to assist in coping with particular problems become in themselves a part of the problems.

Finally, the fifth objective is to formulate approaches to enhance coping through ecological harshness and to assist children in mastering and improving their environments, through proposals that can be readily translated into plans for action.

3. AGENDA

The central topic has been subdivided into chapters, under the following tentative titles:

- I. Societal Values and Institutions and the Place of Children: An Ecological Perspective.
- II. The value of knowledge and learning: The role of educational and informational institutions.
- III. The value of well-being and the role of health care institutions.
- IV. The values of security and human dignity: The role of socio-economic support institutions.
- V. The value of justice and the role of legal institutions.
- VI. Children and their Habitat: values and institutions in interaction.

4. WORKING METHOD

IACI has deemed it advisable to invite renowned specialists to present in the first plenary sessions a summary on the doctrine aspects of each topic in order to facilitate the analysis on the part of the official delegations of the Member Countries and the adoption of conclusions and recommendations.

There will be a key-speaker for each topic, supported by commentators, who will be selected by virtue of their proven capacity and knowledge.

5. PROGRAM

The initial statements and the plenary discussions will take place during the first two days of the Congress.

The third day, in the morning, the countries who request it so may present their national perspectives and experiences. The Working Committees sessions will begin in the afternoon of the third day, and will continue until noon of the fourth day.

During the afternoon of the fourth day, each Committee's rapporteurs will prepare the recommendations to be considered by these committees in the morning of the fifth day. In the afternoon, the final recommendations of the Congress will be presented to the plenary session for approval.

6. COMMITTEES OF THE CONGRESS

There will be four Working Committees with interdisciplinary participation, in which the experts invited by the IACI will also participate as consultants.

7. PAPERS

The documents will be distributed before the initiation of the Congress. With this purpose in mind it has been agreed that the main speakers will send their papers to the headquarters of the Inter-American Children's Institute with due anticipation.

The IACI will be in charge of the translation, printing and distribution of all the documents.



INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO
INTER-AMERICAN CHILDREN'S INSTITUTE
INSTITUTO INTERAMERICANO DA CRIANÇA
INSTITUT INTERAMERICAIN DE L'ENFANT

ORGANISMO ESPECIALIZADO DE LA
ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

XVI CONGRESO PANAMERICANO DEL NIÑO

"Situaciones ecológicas que influyen en el bienestar físico, psíquico y social del niño y de la familia, con énfasis en la influencia de los medios educativos y de comunicación".

14 AL 18 DE MAYO DE 1984, WASHINGTON D.C., EE.UU.

XVI CONGRESO PANAMERICANO DEL NIÑO

Tema central: Situaciones ecológicas que influyen en el bienestar físico, psíquico y social del niño y la familia, con especial énfasis en el papel de los medios educativos y de comunicación"

El IIN: fines, objetivos y estructura

El Instituto Interamericano del Niño es el organismo especializado de la OEA creado para atender la problemática de la maternidad, la niñez, la adolescencia y la familia. Se fundó el 9 de junio de 1927 y tiene su sede en Montevideo, Uruguay.

Sus objetivos fundamentales son: a) estimular la formación de una conciencia alerta sobre los problemas relativos a la maternidad, infancia, adolescencia y familia en América; b) cooperar con los Estados Miembros, en el desarrollo de actividades que conduzcan a su solución; c) proporcionar asistencia técnica a los países miembros; y d) colaborar en la capacitación de las personas que trabajan en el campo de la protección del menor.

Sus órganos son el Congreso Panamericano del Niño, el Consejo Directivo y la Oficina Central.

El Consejo Directivo del IIN, integrado por los Representantes permanentes de los Estados Miembros, se reúne una vez al año con el cometido principal de formular la política del Organismo y considerar sus programas técnicos.

La Oficina bajo la égida del Director General, cuenta con cinco Unidades técnicas en las áreas de Educación Especial y Preescolar, Jurídico-Social, Salud y Farmacodependencia, Estadística e Informática y Registro Civil y Estadísticas Vitales, y cinco Unidades de apoyo en Información y Relaciones públicas, Publicaciones y Ayudas Audiovisuales, Biblioteca Especializada, Traducciones y Administración.

Conjuntamente con una variada selección de publicaciones técnicas especializadas dentro de la temática de la protección integral y el bienestar social del menor y la familia, el Instituto edita el "Boletín", revista especializada que se publica desde 1927 con una circulación de más de tres mil ejemplares en toda América.

¿Qué es el Congreso Panamericano del Niño?

El Congreso se reúne cada cuatro años con objeto de promover el intercambio de experiencias y conocimientos entre los pueblos de América respecto de los problemas que están bajo la responsabilidad del Instituto. De su ámbito surgen las recomendaciones que buscan la respuesta más adecuada a la problemática debatida. Cuando el temario del congreso incluye asuntos técnicos especiales o se refiere a determinados aspectos de la cooperación interamericana para el desarrollo, la Asamblea General de la OEA puede asignarle el carácter de Conferencia Especializada Interamericana.

El XVI Congreso Panamericano del Niño se reunirá en Washington D.C. del 14 al 18 de mayo de 1984 para tratar el tema de las "Situaciones ecológicas que influyen en el bienestar físico, psíquico y social del niño y la familia, con especial énfasis en el rol de los medios educativos y de comunicación". Esta reunión ha sido designada Conferencia Especializada Interamericana por la OEA y, en tal sentido, serán invitados a participar todos los Gobiernos de los Estados Miembros de la Organización. Sus representantes debatirán el tema central, expondrán el punto de vista de sus respectivos gobiernos y formularán recomendaciones que serán consideradas para su aprobación en la última sesión plenaria. De acuerdo con el reglamento, pueden actuar como observadores otros países, organismos intergubernamentales y otras entidades públicas y privadas.

Organizadores del Congreso

El IIN, a través del personal de su Oficina Central, contando con la colaboración técnica de especialistas en la temática específica, conjuntamente con el Gobierno de los EE.UU., son los responsables de la organización del evento.

Los Estados Unidos de América son el país anfitrión. Las sesiones tendrán lugar en el edificio del Departamento de Estado de Washington D.C. La Secretaría General de la OEA brinda apoyo logístico a la organización del Congreso.

Objetivos del Congreso

- Generales

El IIN espera que las reuniones del Congreso sean el foro de los países de la Región para discutir e intercambiar ideas sobre el tema propuesto y se acuerden conclusiones y recomendaciones que signifiquen el fundamento para la formulación de programas nacionales, a cargo de los gobiernos de los Estados Miembros de la OEA, y de los organismos internacionales vinculados con esta problemática. Las propias conclusiones y recomendaciones podrán servir para la obtención de los recursos adicionales o el financiamiento especial que permitan encarar nuevas modalidades de asistencia técnica nacional e internacional e incentivar las existentes, aumentar las acciones en capacitación de recursos humanos orientándolas convenientemente, y propiciar la adaptación y nuevo diseño de las estructuras nacionales para cumplir con las conclusiones y recomendaciones surgidas del estudio, análisis y discusión de la temática central objeto de la Reunión.

Igualmente, otro de los objetivos generales que persigue esta Reunión es el de encontrar mecanismos de interdependencia que permitan integrar y ordenar la segmentación de los conocimientos y la parcelación en el tratamiento de la problemática de la sociedad moderna, aplicados en este caso a los campos específicos del menor y la familia. Si la especialización no puede abandonarse y si el concurso interdisciplinario es una necesidad ineludible para enfrentar los complejos problemas de las sociedades modernas, habría que aceptar la búsqueda de mecanismos de coordinación que aseguren el éxito de los programas y las acciones.

- Específicos

1) Explicar los conceptos y enfoques ecológicos y su importancia para la comprensión de los problemas que enfrentan los niños y sus familias, y para planificar su solución. La documentación exhibirá versatilidad al relacionar los enfoques y conceptos del análisis ecológico con las conclusiones, a fin de proporcionar fundamentos para la planificación, regulación e implantación del cambio social. Tales documentos se ocuparán de estudiar recíprocamente las influencias del medio ambiente sobre los niños y de éstos sobre el ambiente.

2) Identificar, caracterizar y explicar los distintos tipos de problemas de raíz ecológica que los niños y sus familias enfrentan.

3) Identificar y describir las instituciones sociales desarrolladas para asistir a los niños y sus familias en la solución de sus problemas. Las instituciones se analizarán en función de los valores alrededor de los cuales se constituyen y las normas relativas a sus métodos para obtener tales valores. Se espera destacar la importancia de la economía, la educación, la salud, la familia y otros mecanismos de apoyo social.

4) Identificar, describir y analizar el fracaso experimentado al enfrentar los problemas ecológicos y sus consecuencias para los niños y sus familias. Dicho fracaso puede surgir de la carencia de instituciones o de sus debilidades (valores, medios o normas, y/u organización). Existe el caso, si bien poco frecuente, de instituciones que se forman para solucionar problemas específicos y que se convierten en parte de esos problemas.

5) Formular estrategias para intensificar la neutralización de la severidad ecológica y ayudar a los niños a mejorar su medio ambiente. Las propuestas se concebirán de modo que puedan traducirse rápidamente en planes de acción.

Participantes y método de trabajo

El IIN ha estimado conveniente que en las primeras sesiones plenarias se presente un resumen de los aspectos doctrinarios de cada tema. En cada uno habrá un expositor principal y uno o más comentaristas, todos ellos escogidos en virtud de su demostrada capacidad y versación.

Los Gobiernos de los Estados Miembros participarán con delegaciones oficiales cuya integración es de su resorte, no obstante lo cual se considera aconsejable la participación de especialistas en la temática general del niño, la familia y el medio ambiente, teniendo en cuenta particularmente los aspectos educativos, de salud, jurídicos y sociales. Se espera que los representantes gubernamentales presenten sus perspectivas nacionales y trabajen en las distintas Comisiones para la preparación de las conclusiones y recomendaciones.

Comentario final

El tema del XVI Congreso Panamericano del Niño, elegido por los señores Representantes de los Estados Miembros en la 6ta. Reunión del Consejo Directivo del IIN, celebrada en San José de Costa Rica, es de vital importancia para los países que integran el Sistema Interamericano por lo cual se espera que la participación de cada Delegación satisfaga las expectativas creadas.

ANEXO I

Temario

El Congreso discutirá los siguientes subtemas específicos:

- I. Instituciones y valores sociales y el lugar que ocupan los niños; una perspectiva ecológica.
- II. El valor de los conocimientos y del aprendizaje; la función de las instituciones educativas y de comunicación.
- III. El valor del bienestar y la función de las instituciones para el cuidado de la salud.
- IV. Los valores de la seguridad y la dignidad humanas; la función de las instituciones de apoyo socio-económico.
- V. El valor de la justicia y el rol de las instituciones legales.
- VI. Los niños y su habitat: valores e instituciones en interacción.

Nota explicativa

Durante los dos primeros días tendrán lugar los planteamientos iniciales y las discusiones en plenario.

El tercer día por la mañana ha sido reservado para la presentación, por parte de los países que así lo soliciten, de las experiencias y puntos de vista nacionales y en la tarde comenzarán las sesiones de las Comisiones de Trabajo, que se extenderán hasta el mediodía del día siguiente.

El cuarto día, los grupos redactores de las Comisiones prepararán las recomendaciones que serán consideradas por éstas en la mañana del día siguiente; y en la tarde, en Sesión Plenaria, las Comisiones presentarán sus recomendaciones para su aprobación por el Congreso.



INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO
INTER-AMERICAN CHILDREN'S INSTITUTE
INSTITUTO INTERAMERICANO DA CRIANÇA
INSTITUT INTERAMERICAIN DE L'ENFANT

SPECIALIZED ORGANIZATION OF THE
ORGANIZATION OF AMERICAN STATES

XVI PAN AMERICAN CHILD CONGRESS

"Ecological situations which have an incidence in the physical, psychological and social well-being of the child and the family with special emphasis on the influence of education and the media."

14 TO 18 MAY, 1984, WASHINGTON D.C., U.S.A.

XVI PAN AMERICAN CHILD CONGRESS

Central Topic: "Ecological situations that influence the physical, psychological, and social well-being of children and families, with emphasis on the influence of education and the media".

The IACI: ends, objectives and structure

The Inter-American Children's Institute is a Specialized Organization of the OAS founded on June 9, 1927, to deal with problems related to motherhood, childhood, adolescence, and the family. Its headquarters are in Montevideo, Uruguay.

Its major goals are: a) to increase awareness of all problems affecting mothers, children, adolescents, and families in the Americas; b) to cooperate with Governments of member states in finding ways to solve them; c) to provide technical assistance to the countries; and d) to cooperate with them in programs to train and improve the proficiency of people working in the various fields concerned with child protection.

The organs of the Institute are the Pan American Child Congress, the Directing Council and the Central Office.

The policies of the Institute are formulated and its technical programs approved and monitored by the Directing Council, on which all the member countries of the OAS are represented. The Council meets once a year.

The Office headed by the Director General, has five technical units (Preschool and Special Education, Statistics and Data Processing, Health and Drug Dependence, Socio-Legal Studies and Civil Registration and Vital Statistics) and supporting services of information and public relations, publications and audiovisual aids, a specialized library, translations and administration.

In addition to a varied selection of technical publications within the field of action of the Institute in the integral protection and social welfare of the minor and the family, since 1927 the IACI publishes "BOLETIN", a specialized magazine of which three thousand copies are circulated in the Americas.

The Pan American Child Congress. What it is.

The Congress meets every four years to promote the exchange of knowledge and experiences among the peoples of the Americas on issues within the sphere of competence of the Institute. Recommendations arise from this event striving to find the most suitable ways to solve the problems discussed. When the agenda of the Congress includes special technical items or deals with given aspects of inter-American cooperation for development, it may be given the status of Inter-American Specialized Conference by the General Assembly of the OAS.

The XVI Pan American Child Congress shall meet in Washington D.C., from 14 to 18 May, 1984 to discuss the topic "Ecological situations that influence the physical, psychological and social well-being of the child and the family with special emphasis on the influence of education and the media". This meeting was appointed Specialized Conference of the OAS and all the Governments of the Member States of the Organization will be invited to participate. The role of the Representatives will be to discuss the central topic, stating the viewpoints of their respective Governments and formulating recommendations which will be submitted to the final plenary session. According to the Rules of Procedure, observers from other countries, intergovernmental organizations and other public or private entities will be able to attend.

Organizers of the Congress

The IACI, through the Central Office staff and the technical collaboration of specialists in the specific topic dealt with, and the Government of the United States, are responsible for the organization of the event.

The host country is the United States of America. The sessions will take place at the Department of State building in Washington D.C. The General Secretariat of the OAS will be providing support to the organization of the Congress.

Objectives of the Congress

- General Objectives

The IACI expects that the sessions of the Congress will become a forum for the countries of the Region to discuss and exchange ideas on the proposed topic and that conclusions and recommendations will be arrived at, which may constitute the bases for the formulation of national programs carried out by the governments of the Member States of the OAS, and the international agencies concerned with this problem. Through these conclusions and recommendations additional resources or special funding could be raised for the approach of new national and international technical assistance modalities and for boosting the present ones, increasing a conveniently oriented action in training of human resources, and fostering the adaptation and new design of national structures, to comply with the conclusions and recommendations arisen from the study, analysis and discussion of the central topic of the Meeting.

Also, another of the general objectives pursued by this Meeting is finding inter-dependence mechanisms that will allow for the integration and arrangement of the segmentation of knowledge and the parcelling out of the approaches to modern society problems, applied in this case to the specific fields of the minor and the family. If specialization may not be overridden and interdisciplinary team work is a need that may not be evaded in facing the complex problems of modern societies, then the search for coordination mechanisms ensuring the success of the programs and actions must be accepted.

- Specific Objectives

1) To explain the ecological concepts and approaches and their significance to understanding problems facing children and families, and to planning for the resolution of those problems. Papers prepared for this Congress will need to exhibit versatility in relating the concepts and approaches of ecological analysis to concrete conclusions which can provide the foundations for planning, regulation and implementation of social change. These papers will deal with influences in both directions: of the environment on children, and of children on the environment.

2) To identify, characterize, and explain the types of ecologically induced problems which face children and families.

3) To identify and describe the social institutions which have been evolved to assist in coping with the ecological problems of children and their families and to help them in the solution of these problems. Institutions will be analyzed in terms of the values around which they are formed, the norms which specify the ways by which these values are pursued. It will be stressed that important among these institutions are the economy, education, health, the family, and other mechanisms for social support.

4) To identify, describe and explain failure in coping with ecological problems and its consequences for children and families. Such failure can stem from the lack of, or weaknesses in, institutions (values, means or norms, and/or organizations). Further, it is sometimes, if not often, the case that institutions which are evolved to assist in coping with particular problems become in themselves a part of the problems.

5) To formulate approaches to enhance coping through ecological harshness and to assist children in mastering and improving their environments. The proposals will be structured in a way that can be readily translated into plans for action.

Participants and Working Method

The IACI has deemed it advisable that in the first plenary session a summary be presented on the doctrine aspects of each topic. There will be a key-speaker for each topic, supported by commentators, who will be selected by virtue of their proven capacity and knowledge

The Governments of the Member States shall participate through official delegations, the composition of which falls exclusively on each Government. However, it is deemed advisable the participation of specialists on the child, the family and the environment, bearing particularly in mind the educational, health, juridical and social aspects. The governmental representatives are expected to present their national perspectives and to work in the various committees in the elaboration of the conclusions and recommendations.

Final Comment

The topic of the XVI Pan American Child Congress, selected by the Delegates of the Member States in the 61st. Meeting of the Directing Council of the IACI, held in San José, Costa Rica, is of vital importance for the countries composing the Inter-American System, for which reason it is expected that the participation of each Delegation may satisfy the expectations arisen.

ANNEX I

AGENDA

The Congress shall deal with the following specific sub-topics:

- I. Societal Values and Institutions and the Place of Children: An ecological Perspective.
- II. The value of knowledge and learning: The role of educational and informational institutions.
- III. The value of well-being and the role of health care institutions.
- IV. The values of security and human dignity: The role of socio-economic support institutions.
- V. The value of justice and the role of legal institutions.
- VI. Children and their Habitat: values and institutions in interaction.

Explanatory Note

The initial statements and the plenary discussions will take place during the first two days of the Congress.

The third day, in the morning, the countries who request it so may present their national perspectives and experiences. The Working Committees sessions will be in the afternoon of the third day, and will continue until noon of the fourth day.

During the fourth day, each Committee's rapporteurs will prepare the recommendations to be considered by these committees in the morning of the fifth day. In the afternoon, the final recommendations will be presented to the plenary session of the Congress for approval.

INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO



Organismo Especializado de la

ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

SEDE CENTRAL: Av. 8 de Octubre 2882/2904 - Montevideo - Uruguay

TEL. 80 12 19 - 80 14 12 - 80 23 13 - Cable INAMPRIM

Servicio Informativo para la PRENSA

C - 01 - /B4

Washington será sede de Congreso Panamericano del Niño

MONTEVIDEO, FEBRERO 9 (IIN - OEA) — Washington D.C., capital de los EE.UU., será la sede del XVI Congreso Panamericano del Niño que se llevará a cabo desde el 14 al 18 de mayo del corriente año.

La reunión es organizada por el Instituto Interamericano del Niño y fue designada Conferencia Especializada de la OEA por la Asamblea General del organismo regional.

El Tema central a desarrollar por el Congreso será el de las "Situaciones ecológicas que influyen en el bienestar físico, psíquico y social del niño y la familia, con especial énfasis en el papel de los medios educativos y de comunicación".

Participarán en el encuentro representantes al más alto nivel de todos los Gobiernos de los Estados Miembros de la OEA. Las sesiones tendrán lugar en el Edificio del Departamento de Estado de la capital estadounidense, ofrecido para tales efectos por el gobierno anfitrión.

El Congreso tiene como objetivos específicos explicar los conceptos y enfoques ecológicos y su importancia para la comprensión de los problemas que enfrentan los niños y sus familias, y planificar la solución de esos problemas. Al mismo tiempo se procurará identificar, caracterizar y explicar los distintos tipos de problemas de causa ecológica que los niños y sus familias enfrentan.

Durante el Congreso se deberán identificar y describir las instituciones sociales, desarrolladas para asistir a los niños en la resolución de sus problemas ecológicos y ayudarlos a dominar su medio ambiente.

El Congreso Panamericano del Niño deberá, además, formular estrategias para intensificar la neutralización de la severidad ecológica y ayudar a los niños a dominar y mejorar su medio ambiente.

El tema central ha sido subdividido en los siguientes capítulos:

- I Instituciones y Valores Sociales y el lugar que ocupan los niños: Una perspectiva ecológica.
- II El valor de los conocimientos y el aprendizaje: La función de las instituciones educativas e informativas.
- III El valor del bienestar y la función de las instituciones para el cuidado de la salud.
- IV Los valores de seguridad y dignidad humana: La función de las instituciones de apoyo socio-económico.
- V El valor de la Justicia y el papel de las instituciones legales.
- VI Los niños y el habitat: La interacción de los valores e instituciones.

El IIN es el organismo especializado de la OEA creado para atender la problemática de la maternidad, la niñez, la adolescencia y la familia. Se fundó el 9 de junio de 1927 y tiene su sede en Montevideo, Uruguay.

Sus objetivos fundamentales son estimular la formación de una conciencia alerta sobre los problemas relativos a la maternidad, infancia, adolescencia y familia en América y cooperar con los Estados Miembros, en el desarrollo de actividades que conduzcan a su solución y proporcionar asistencia técnica a los países miembros y colaborar en la capacitación de las personas que trabajan en el campo de la protección del menor.

Sus órganos son el Congreso Panamericano del Niño, el Consejo Directivo y la Oficina Central.

El Congreso Panamericano del Niño, en el que participan delegados de alto nivel de los Gobiernos de los Estados Miembros, es una conferencia especializada interamericana que se reúne cada cuatro años con la finalidad de promover el intercambio de conocimientos y experiencias entre los pueblos de América en lo que hace a problemas que son de su responsabilidad y formular recomendaciones al respecto.

El Consejo Directivo del IIN, integrado por los Representantes permanentes de los Estados Miembros se reúne una vez al año con el cometido principal de formular la política del Organismo y considerar sus programas técnicos.

La Oficina Central del IIN, con sede en Montevideo, es responsable de las actividades que se desarrollan en los países. A su cargo se encuentra el Director General, nombrado por el Secretario General de la OEA, previa terna elegida por el Consejo Directivo, con un mandato de cuatro años susceptible de reelección. La Oficina cuenta con cinco Unidades Técnicas y cinco de apoyo. Las áreas técnicas son las de Educación, Educación Especial y Preescolar, Estadística e Informática, Salud y Farmacodependencia, Jurídico-Social y Registro Civil y Estadísticas Vitales. Las Unidades de apoyo son las de Información y Relaciones Públicas, Publicaciones y Ayudas Audiovisuales, Biblioteca especializada, Traducciones y Administración.

17:30 Finaliza la sesión.

Miércoles 16 de mayo:

09:00 Presentación de perspectivas nacionales.

10:30 Receso.

10:45 Presentación de perspectivas nacionales.

12:30 Almuerzo.

14.30 Trabajo de Comisiones.

15:30 Receso.

15.45 Trabajo de Comisiones.

17:30 Finalizan las sesiones.

Jueves 17 de mayo:

08:30 Trabajo de Comisiones.

10:30 Receso.

10:45 Trabajo de Comisiones.

13:00 Trabajo de Comisiones.

Tarde libre para los Delegados.

Preparación de las recomendaciones de las Comisiones.

Viernes 18 de mayo:

(Sesión Plenaria)

09:00 Presentación de los informes y recomendaciones.

11:00 Receso.

11:15 Discusión y aprobación de informes y recomendaciones.

13:00 Almuerzo.

15:00 Discusión y aprobación de informes y recomendaciones.

17:00 Clausura.

informes y recomendaciones.

13:00 Almuerzo.

15:00 Discusión y aprobación de informes y recomendaciones.

17:00 Clausura.

EL INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO es el organismo especializado de la OEA, encargado de promover el estudio de los problemas que afectan a la infancia, adolescencia, juventud y familias americanas y de recomendar las medidas conducentes a su solución.

Dirige el Instituto el Consejo Directivo, integrado por los Representantes de los Estados Miembros. La acción del IIN se cumple a través de la Oficina General de Asesoría Técnica, cuya sede se encuentra en Montevideo, Uruguay.

El IIN presta al Consejo Directivo y a los Estados Miembros asesoramiento a los programas de: Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Educación Especial y Preescolar, Estadística e Informática, Jurídico-Social, Registro Civil y Estadísticas Vitales y Salud y Farmacodependencia, debiendo la Oficina proceder a su realización.

Asimismo la Dirección General dispone las misiones de asesoramiento técnico que se cumplen mediante requerimiento de los Gobiernos de los Estados Miembros.

El Instituto edita el Boletín, publicación semestral, desde el año 1927, obras e informes técnicos, referentes a la protección integral y al bienestar social de los menores y la familia.

El Programa-Presupuesto anual del IIN forma parte del presupuesto global de la Organización de los Estados Americanos.

Oficina:

Av. 8 de Octubre 2904 - Montevideo - Uruguay

Director General:

Dr. Rodrigo Crespo Toral.



**INSTITUTO
INTERAMERICANO
DEL NIÑO,
Organismo
Especializado
de la OEA**

**“Situaciones ecológicas
que influyen en el bienestar
psíquico y social del niño y
la familia, con especial
énfasis en el papel de
los medios educativos y
de comunicación”**

**XVI CONGRESO
PANAMERICANO DEL NIÑO**

INFORMACION GENERAL

14 al 18 de mayo de 1984

WASHINGTON D.C.

El Congreso

El XVI Congreso Panamericano del Niño se reunirá en Washington D.C. desde el 14 al 18 de mayo de 1984 para tratar el tema de las "Situaciones ecológicas que influyen en el bienestar físico, psíquico y social del niño y la familia, con especial énfasis en el papel de los medios educativos y de comunicación". La reunión ha sido designada Conferencia Especializada de la OEA y en tal sentido han sido invitados a participar todos los Gobiernos de los Estados Miembros de la Organización. Sus representantes debatirán el tema central, expondrán el punto de vista de sus respectivos gobiernos y formularán recomendaciones que serán consideradas para su aprobación en la última sesión plenaria. De acuerdo con el reglamento, pueden actuar como observadores otros países, organismos intergubernamentales y otras entidades públicas y privadas.

Los Estados Unidos de América son el país anfitrión. Las sesiones tendrán lugar en el edificio del Departamento de Estado en Washington D.C. Los idiomas oficiales del Congreso serán español, francés, inglés y portugués.

Objetivos

El tema general del Congreso está dirigido a un grupo de objetivos más específicos:

1. Explicar los conceptos y enfoques ecológicos y su importancia para la comprensión de los problemas que enfrentan los niños y sus familias para planificar su solución.

2. Identificar, caracterizar y explicar los distintos tipos de problemas de raíz ecológica que enfrentan los niños y sus familias.

3. Identificar y describir las instituciones sociales desarrolladas para asistir a los niños y sus familias en la solución de sus problemas ecológicos, ayudándoles a dominar su medio ambiente. Las instituciones se analizarán en función de los valores alrededor de los cuales se constituyen y las normas relativas a sus métodos para obtener tales valores. Se espera destacar la importancia de la economía, la educación, la salud, la familia y otros mecanismos de apoyo social.

4. Identificar, describir y analizar el fracaso experimentado al enfrentar los problemas ecológicos

y sus consecuencias para los niños y sus familias.

5. Formular estrategias para intensificar la neutralización de la severidad ecológica y ayudar a los niños y sus familias a mejorar su medio ambiente con propuestas que puedan traducirse rápidamente en planes de acción.

TEMARIO

1. Instituciones y valores sociales y el lugar que ocupan los niños: una perspectiva ecológica.
2. El valor de los conocimientos y del aprendizaje: la función de las instituciones educativas y de comunicación.
3. El valor del bienestar y la función de las instituciones para el cuidado de la salud.
4. Los valores de la seguridad y la dignidad humanas: la función de las instituciones de apoyo socio-económico.
5. El valor de la justicia y el rol de las instituciones legales.
6. Los niños y su habitat: valores e instituciones en interacción.

PROGRAMA

Domingo 13 de mayo:

Registro de participantes: Domingo por la tarde y lunes hasta el mediodía

Lunes 14 de mayo:

09:00 Sesión preliminar. Elección de autoridades.

10:15 Receso

10:30 Tema I: Valores sociales e instituciones y el lugar que ocupan los niños: una perspectiva ecológica. (Tema general).

Discusión.

12:30 Almuerzo

14:30 Tema II: El valor de los conocimientos y el aprendizaje: la función de las instituciones educativas e informativas

15:30 Receso.

15:45 Discusión.

17:30 Finaliza la sesión.

19:00 Ceremonia inaugural.

20:00 Recepción.

Martes 15 de mayo:

09:00 Tema III: El valor del bienestar y la función de las instituciones para el cuidado de la salud.

10:00 Tema IV: Los valores de la seguridad y la dignidad humanas: La función de las instituciones de apoyo socio-económico.

11:00 Receso.

11:15 Discusión temas III y IV.

12:30 Almuerzo.

14:00 Tema V: El valor de la justicia y el papel de las instituciones legales.

15:00 Receso

15:15 Tema VI: Los niños y su habitat: valores e instituciones en interacción.

16:30 Discusión temas V y VI.

14,30 h Tema 5: O valor da justiça e o papel das instituições legais.

15,00 h Recesso

15,15 h Tema 6: As crianças em seu habitat: Valores e instituições em interação.

16,30 h Discussão Temas 5 e 6

17,30 h Finaliza a sessão

Quarta-feira 16 de maio

9,00 h Apresentação de perspectivas nacionais.

10,30 h Recesso

10,45 h Apresentação de perspectivas nacionais

12,30 h Almoço

14,30 h Trabalho de comissões

15,30 h Recesso

15,45 h Trabalho de comissões

17,30 h Finalizam as sessões

Quinta-feira 17 de maio

8,30 h Trabalho de comissões

10,30 h Recesso

10,45 h Trabalho de comissões

13,00 h Trabalho de comissões
Tarde livre para os Delegados.
Preparação das recomendações das Comissões.

Sexta-feira 18 de maio (Sessão Plenária)

9,00 h Apresentação dos relatórios e recomendações

11,00 h Recesso

11,15 h Discussão e aprovação de relatórios e recomendações

13,00 h Almoço

15,00 h Discussão e aprovação de relatórios e recomendações

17,00 h Encerramento

O INSTITUTO INTERAMERICANO DA CRIANÇA é o organismo especializado da OEA, encarregado de promover o estudo dos problemas que afetam a infância, adolescência, juventude e famílias americanas e de recomendar as medidas conducentes á sua solução.

O Instituto está dirigido pelo Conselho Diretivo integrado pelos Representantes dos Estados-Membros. A ação do IIN é cumprida através do Escritório cuja sede está em Montevideú, Uruguai.

Corresponde ao Conselho Diretivo considerar e aprovar os programas técnicos propostos pela Direção Geral em questões de Educação e Educação Especial, Estatística e Informática, Jurídico-Social, Registro Civil e Estatísticas Vitais e Saúde e Farmacodependência, tendo o Escritório que proceder á sua realização.

Outrossim, a Direção Geral dispõe as missões de assessoramento técnico cumpridas mediante requerimento dos Governos dos Estados-Membros.

O Instituto edita o Boletim, publicação semestral, desde o ano de 1927, trabalhos e relatórios técnicos, referentes á proteção integral e ao bem-estar social dos menores e da família.

O Programa-Orçamento anual de IIN faz parte do orçamento global da Organização dos Estados Americanos.

Escritório: Av. 8 de Octubre 2904 Montevideo - Uruguay
Diretor-Geral: Dr. Rodrigo Crespo Toral



**INSTITUTO
INTERAMERICANO
DA CRIANÇA,
Organismo
Especializado
da OEA**

**“Situações ecológicas
que influem no
bem-estar físico,
psíquico e social da
criança e da família,
com especial ênfase
no papel dos meios
educacionais e de
comunicação”**

**XVI CONGRESSO
PAN-AMERICANO
DA CRIANÇA
INFORMAÇÃO GERAL**

14 a 18 de maio de 1984

WASHINGTON D.C.

O Congresso

O XVI Congresso Pan-Americano da Criança se reunirá em Washington D.C. de 14 a 18 de maio de 1984 para tratar o tema das "Situações Ecológicas que influem no bem-estar físico, psíquico e social da criança e da família, com especial ênfase no papel dos meios educacionais e de comunicação". A reunião foi denominada Conferência Especializada da OEA e nesse sentido foram convidados para participar todos os Governos dos Estados Membros da Organização. Seus representantes debaterão o tema central, apresentarão o ponto de vista de seus respectivos Governos e formularão recomendações que serão consideradas para sua aprovação na última sessão plenária. De acordo com o Regulamento, podem atuar como observadores outros países, organismos intergovernamentais e outras entidades públicas e privadas.

Os Estados Unidos da América são o país anfitrião. As sessões se realizarão no edifício do Departamento de Estado em Washington D.C. Os idiomas oficiais do Congresso serão o Espanhol, Francês, Inglês e Português.

Objetivos

Dentro do tema geral, o Congresso está dirigido a um grupo de objetivos mais específicos:

1.- Explicar os conceitos e enfoques ecológicos e sua importância para a compreensão dos problemas que enfrentam as crianças e suas famílias, no sentido de procurar sua solução.

2.- Identificar, caracterizar e explicar os diferentes tipos de problemas de raiz ecológica que enfrentam as crianças e suas famílias.

3.- Identificar e descrever as instituições sociais desenvolvidas para assistir as crianças e suas famílias na solução de seus problemas ecológicos, ajudando-as a dominar seu meio ambiente. Serão analisadas as instituições em função dos valores em torno dos quais se constituem e as normas relativas a seus métodos no sentido de obter esses valores. Procurar-se-á destacar a importância da economia, da educação, da saúde, da família e outros mecanismos de apoio social.

4.- Identificar, descrever e analisar o fracasso experimentado ao enfrentar os problemas ecoló-

gicos e suas conseqüências para as crianças e suas famílias.

5.- Formular estratégias para intensificar a neutralização da severidade ecológica e ajudar as crianças e suas famílias a melhorar seu meio ambiente com propostas que podem traduzir-se rapidamente em planos de ação.

TEMARIO

1.- Instituições e valores sociais e o lugar que ocupam as crianças: uma perspectiva ecológica.

2.- O valor dos conhecimentos e da aprendizagem: a função das instituições educacionais e de comunicação.

3.- O valor do bem-estar e a função das instituições para cuidado da saúde.

4.- Os valores da segurança e dignidade humanas: a função das instituições de apoio sócio-econômico.

5.- O valor da justiça e o papel das instituições legais.

6.- As crianças e seu habitat: valores e instituições em interação.

Domingo: 13 de maio
Registr. de participantes: Domingo à tarde e segunda-feira até o meio-dia.

Segunda-feira 14 de maio

9,00 h Sessão preliminar.
Eleição de autoridades

10,15 h Recesso.

10,30 h Tema 1: Valores sociais e instituições e o lugar que ocupam as crianças: uma perspectiva ecológica. (Tema geral).

Discussão

12,30 h Almoço

14,30 h Tema 2: O valor dos conhecimentos e a aprendizagem: da função das instituições educacionais e informativas.

15,30 h Recesso

15,45 h Discussão.

17,30 h Finaliza a sessão

19,00 h Cerimônia inaugural.

20,30 h Recepção.

Terça-feira 15 de maio

9,00 h Tema 3: O valor do bem-estar e a função das instituições para o cuidado da saúde.

10,00 h Tema 4: Os valores da segurança e da dignidade humanas: A função das instituições de apoio sócio-econômico.

11,00 h Recesso.

11,15 h Discussão Temas 3 e 4

12,30 h Almoço

17 h. 30 - Fin de séance.

Mercredi 16 mai

9 h. - Présentation de projets à l'échelle nationale.

10 h. 30 - Levée de séance.

10 h. 45 - Présentation de projets à l'échelle nationale.

12 h. 30 - Déjeuner.

14 h. 30 - Travail en Commissions

15 h. 30 - Levée de séance.

15 h. 45 - Travail en Commissions.

17 h. 30 - Fin de séance

Jeudi 17 mai

8 h. 30 - Travail en Commissions.

10 h. 30 - Levée de séance.

10 h. 45 - Travail en Commissions.

13 h. - Travail en Commissions.

Après-midi libre des Délégués.

Elaboration des recommandations formulées par les Commissions.

Vendredi 18 mai (Séance plénière)

9 h. - Présentation des rapports et des recommandations.

11 h. - Levée de séance.

11 h. 15 - Examen et adoption des rapports et des recommandations.

13 h. - Déjeuner

15 h. - Examen et adoption des rapports et des recommandations.

17 h. - Séance de clôture.

L'INSTITUT INTERAMERICAIN DE L'ENFANT est un organisme spécialisé de l'OEA chargé de promouvoir l'étude des problèmes relatifs à l'enfance, l'adolescence, la jeunesse et la famille de la région et de recommander les mesures visant à leur solution.

L'INSTITUT est dirigé par le Conseil d'Administration, composé des représentants des Etats membres. L'action de l'IIE est conduite par le Siège dudit organisme, sis à Montevideo, Uruguay.

Il appartient au Conseil d'Administration d'approuver les programmes techniques proposés par la Direction générale, en ce qui concerne l'Education spéciale et pré-scolaire, la Statistique et l'Informatique, les Questions juridiques et sociales, le Registre civil et les Statistiques vitales, et la Santé et la Pharmaco-Dépendance. Le Siège est chargé de la mise en oeuvre desdits programmes.

La Direction générale peut en outre mettre des missions d'assistance-conseil technique à la disposition des Gouvernements des Etats membres qui en auraient formulé la demande.

L'INSTITUT publie un Bulletin semestriel depuis 1927, ainsi que des ouvrages et des rapports techniques relatifs à la protection intégrale et au bien-être social des mineurs et de la famille.

Le Programme-Budget annuel de l'IIE fait partie du budget global de l'Organisation des Etats Américains.

Siège:

Av. 8 de Octubre 2904 - Montevideo - Uruguay

Directeur général

Dr. Rodrigo Crespo Toral



**INSTITUT
INTERAMERICAIN
DE L'ENFANT,
Organisme
Spécialisé
de l'OEA**

**“Situations écologiques
ayant des influences sur
le bien-être physique,
psychique et social de
l'enfant et de la famille,
et en particulier, rôle des
institutions éducatives
et des moyens de
communication”**

**XVIème CONGRES
PANAMERICAIN
DE L'ENFANT
PROGRAMME D'ACTIVITES**

14 au 18 mai 1984

WASHINGTON, D.C.

Le Congrès

Le XVIème Congrès Panaméricain de l'Enfant se tiendra à Washington, D. C., du 14 au 18 mai 1984 et analysera le sujet suivant: "Situations écologiques ayant des influences sur le bien-être physique, psychique et social de l'enfant et de la famille, et en particulier, rôle des institutions éducatives et des moyens de communication". Cette réunion ayant été désignée Conférence spécialisée de l'OEA, tous les Gouvernements des Etats membres ont été invités à y participer. Leurs représentants examineront le sujet principal, exposeront les vues de leur gouvernement respectif et formuleront des recommandations qui seront à leur tour analysées aux fins d'approbations lors de la dernière séance plénière. Conformément aux Statuts, peuvent également y participer d'autres pays, des organismes intergouvernementaux et des institutions tant publiques que privées.

Les Etats-Unis sont le pays hôte dudit Congrès, qui aura lieu au siège du Département d'Etat, Washington, D.C., et dont les langues officielles sont: l'anglais, l'espagnol, le français et le portugais.

Ses objectifs

Dans le cadre du sujet général ci-dessus mentionné, le Congrès vise un groupe d'objectifs plus spécifiques, à savoir:

1) Expliquer les concepts et les approches écologiques ainsi que leur importance, afin que soient mieux compris les problèmes auxquels se heurtent les enfants et leur famille et afin de planifier leur solution.

2) Identifier, caractériser et expliquer les divers types de problèmes d'origine écologique qu'affrontent les enfants et leur famille.

3) Identifier et décrire les institutions sociales qui ont pour but d'assister les enfants à résoudre leurs problèmes écologiques et de les aider à maîtriser leur environnement. Ces institutions seront examinées en fonction des valeurs sur la base desquelles elles ont été créées et des dispositions relatives aux méthodes dont elles usent pour atteindre lesdites valeurs. Sera sans doute soulignée l'importance de l'économie, de l'éducation, de la santé, de la famille et d'autres mécanismes d'aide sociale.

4) Identifier, décrire et analyser l'échec subi dans la solution des problèmes écologiques et les conséquences de cet échec sur les enfants et leur famille.

5) Formuler des stratégies pour mieux neutraliser les difficultés écologiques et pour aider ainsi les enfants et leur famille, grâce à des propositions susceptibles de se traduire rapidement par des programmes d'action, à améliorer leur environnement.

POINTS DE L'ORDRE DU JOUR

1. Institutions et valeurs sociales; place qu'occupent les enfants: une approche écologique.

2. La valeur des connaissances et de l'apprentissage; le rôle des institutions éducatives et des moyens de communication.

3. La valeur du bien-être et le rôle des institutions chargées des soins sanitaires.

4. La valeur de la sécurité et de la dignité humaines: le rôle des institutions d'aide sociale et économique.

5. La valeur de la justice et le rôle des institutions légales.

6. Les enfants et leur habitat: valeurs et institutions en interaction.

ORDRE DU JOUR

Dimanche 13 mai

Inscription des participants: dimanche après-midi et lundi matin, jusqu'à midi.

Lundi 14 mai

9 h. Séance préliminaire. Election des autorités.

10 h. 15 - Levée de séance.

10 h. 30 - Point 1: Institutions et valeurs sociales; place qu'occupent les enfants: une approche écologique. Délibérations.

12 h. 30 - Déjeuner

14 h. 30 - Point 2: La valeur des connaissances et de l'apprentissage: le rôle des institutions éducatives et des moyens de communication.

15 h. 30 - Levée de séance.

15 h. 45 - Délibérations.

17 h. 30 - Fin de séance.

19 h. - Cérémonie inaugurale.

20 h. 30 - Réception.

Mardi 15 mai

9 h. - Point 3: La valeur du bien-être et le rôle des institutions chargées des soins sanitaires.

10 h. - Point 4: La valeur de la sécurité et de la dignité humaines; le rôle des institutions d'aide sociale et économique.

11 h. - Levée de séance.

11 h. 15 - Examen des points 3 et 4.

12 h. 30 - Déjeuner.

14 h. - Point 5: La valeur de la justice et le rôle des institutions légales.

15 h. - Levée de séance.

15 h. 15 - Point 6: Les enfants et leur habitat: valeurs et institutions en interaction.

16 h. 30 - Examen des Points 5 et 6.

Wednesday May 16:

- 05.30 p.m. Session adjourns.
- 09.00 a.m. Presentation of national perspectives.
- 10.30 a.m. Coffee-break.
- 10.45 a.m. Presentation of national perspectives.
- 12.30 p.m. Lunch.
- 02.30 p.m. Committees Sessions.
- 03.30 p.m. Coffee-break.
- 03.45 p.m. Committees Sessions.
- 05.30 p.m. Session adjourns.

Thursday May 17:

- 08.30 a.m. Committees Sessions.
- 10.30 a.m. Coffee-break.
- 10.45 a.m. Committees Sessions.
- 01.00 p.m. Committee Sessions adjourn.
- Afternoon free for Delegates.
- Preparation of the Recommendations of Committees.

Friday May 18:

- 09.00 a.m. Presentation of reports and recommendations.
- 11.00 a.m. Coffee-break.
- 11.15 a.m. Discussion and approval of reports and recommendations.
- 01.00 p.m. Lunch.
- 03.00 p.m. Discussion and approval of reports and recommendations.
- 05.00 p.m. Closing Session.

THE INTER-AMERICAN CHILDREN'S INSTITUTE is the specialized organization of the O.A.S., in charge of promoting the study of problems regarding motherhood, childhood, adolescence, and the family in the Americas, and the adoption of measures conducive to the solution of such problems.

The Institute is directed by the Directing Council composed of the Delegates of the Member States. The action of the IACI is carried out through the Central Office, located in Montevideo, Uruguay.

It is the responsibility of the Directing Council to consider and approve the technical programs submitted by the General Directorship, in matters concerning Special and Pre-School Education, Statistics and Informatics, Socio-Legal Studies, Civil Registration and Vital Statistics, and Health and Drug-Dependence, to be subsequently implemented by the Office.

The General Directorship also assigns the technical advisory missions that are carried out upon request of the Governments of the Member States.

Since 1927 the Institute publishes the "BOLETIN" which is a biannual publication, as well as other works and technical reports regarding the integral protection and social welfare of the minors and the family.

The Program-Budget of the IACI is included in the global budget of the Organization of American States.

Address:
8 de Octubre 2904 - Montevideo - Uruguay.
Director General:
Dr. Rodrigo Crespo Toral



**INTERAMERICAN
CHILDREN'S
INSTITUTE,
Specialized
Organization
of the OAS**

**“Ecological situations
which have an incidence
in the physical,
psychological and social
well-being of the child
and the family
with special emphasis
on the influence
of education and
the media”**

**XVI PAN AMERICAN CHILD
CONGRESS
GENERAL INFORMATION**

14 to 18 May, 1984

WASHINGTON D.C.



INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO
INTER-AMERICAN CHILDREN'S INSTITUTE
INSTITUTO INTERAMERICANO DA CRIANÇA
INSTITUT INTERAMERICAIN DE L'ENFANT

ORGANISMO ESPECIALIZADO DE LA
ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

XVI CONGRESO PANAMERICANO DEL NIÑO

"Situaciones ecológicas que influyen en el bienestar físico, psíquico y social del niño y de la familia, con énfasis en la influencia de los medios educativos y de comunicación".

14 AL 18 DE MAYO DE 1984, WASHINGTON D.C., EE.UU.

- P R O G R A M A -

Domingo

- 13 de maio

Registro de participantes: Domingo à tarde e segunda-feira até o meio-dia.

Segunda-feira

- 14 de maio

9,00h Sessão preliminar. Eleição de autoridades.

10,15h Recesso.

10,30h Tema I: Valores sociais e instituições e o lugar que ocupam as crianças: uma perspectiva ecológica. (Tema geral).

Discussão.

12,30

Almoço.

14,30h Tema II: O valor dos conhecimentos e a aprendizagem: a função das instituições educacionais e informativas.

15,30h Recesso.

15,45h Discussão.

17,30h Finaliza a sessão.

19,00h Cerimônia inaugural.

20,30h Recepção.

Terça-feira

- 15 de maio

9,00h Tema III: O valor do bem-estar e a função das instituições para o cuidado da saúde.

10,00h Tema IV: Os valores da segurança e da dignidade humanas: A função das instituições de apoio sócio-econômico.

11,00h Recesso.

11,15h Discussão Temas III e IV.

12,30h Almoço.

14,00h Tema V: O valor da justiça e o papel das instituições legais.

15,00h Recesso.

15,15h Tema VI: As crianças em seu habitat: Valores e instituições em interação.

16,30h Discussão Temas V e VI.

17,30h Finaliza a sessão.

Quarta-feira

- 16 de maio

9,00h Apresentação de perspectivas nacionais.

10,30h Recesso.

10,45h Apresentação de perspectivas nacionais.

12,30h Almoço.

14,30h Trabalho de comissões.

15,30h Recesso.

15,45h Trabalho de comissões.

17,30h Finalizam as sessões.

- Quinta-feira - 17 de maio
- 8,30h Trabalho de comissões.
 - 10,30h Recesso.
 - 10,45h Trabalho de comissões.
 - 13,00h Trabalho de comissões.
 - Tarde livre para os Delegados.
 - Preparação das recomendações das Comissões.
- Sexta-feira - 18 de maio (Sessão Plenária).
- 9,00h Apresentação dos relatórios e recomendações.
 - 11,00h Recesso.
 - 11,15h Discussão e aprovação de relatórios e recomendações.
 - 13,00h Almoço.
 - 15,00h Discussão e aprovação de relatórios e recomendações.
 - 17,00h Encerramento.
-