

# eDucaCIÓN y PoBReza

dE La DesiGUaldAd sOcIAL A la EquiDad

Enrique Pieck Gochicoa • Eduardo Aguado López  
(coordinadores)



unicef 

SERPIENTES Y ESCALERAS.  
EDUCACIÓN INICIAL  
¿UNA SALIDA O UNA TRAMPA?

Robert G. Myers  
*The Consultative Group on  
Early Childhood Care and Development*

**E**nfocaré mi presentación en la educación inicial y la marginación social, por lo que empezaré definiendo estos conceptos. La educación inicial debe ser entendida como la educación del niño antes de entrar en la escuela, es decir, la educación que ocurre entre el nacimiento y más o menos la edad de seis años.<sup>1</sup> Incluye tanto programas preescolares como programas de desarrollo o cuidado con un componente educativo, así como programas formales y no-formales enfocados a niños o padres de familia.

La marginación social se entiende como una condición social de desventaja frente a la cultura dominante, que puede tener su origen en la situación económica o en la discriminación social. Afecta, entre otras cosas el acceso a los servicios que ofrece el Estado. La desigualdad en el acceso a servicios es un síntoma de la marginación social y sirve como indicador de lo mismo.<sup>2</sup>

Es obvio, pero no siempre apreciado, que tanto el proceso de educar como el proceso de reforzar o moderar la marginación social empiezan mucho antes del ingreso del niño

<sup>1</sup> En México se restringe la "educación inicial" a las edades de cero a tres años once meses; las edades de cuatro y cinco pertenecen a "educación preescolar". En la mayoría de los países de América Latina, y en este documento, educación inicial hace referencia a las edades de cero a seis años.

<sup>2</sup> La definición en relación con el cultural dominante es diferente de una definición más general en términos de un distanciamiento de un sistema cultural y social cualquiera. Sería razonable pensar que la cultura "dominante", que en muchos casos representa la minoría, puede ser denominada "marginada" porque son gente distante de la (o las) culturas "tradicionales" de un país.

a la escuela. Por eso, considero de primera importancia incluir la educación inicial en una discusión sobre educación y pobreza.

#### CUATRO ESCENARIOS

##### *1. Una política de negligencia que propicia la reproducción o magnificación de la marginación social*

La educación inicial puede ayudar a reproducir pautas de marginación y desigualdad en una sociedad cuando, como casi siempre ocurre, existen diferencias marcadas entre las familias en la educación no formal que proporcionan a sus hijos, y cuando estas diferencias están estrechamente vinculadas a su situación cultural y socioeconómica. Los miembros de familias de la cultura dominante educan a sus niños para participar en la cultura dominante. Los niños aprenden el idioma dominante. Tienen acceso a materiales, técnicas y valores que los ayudan a socializarse para la escuela y actuar en la cultura dominante. Por su parte, la educación informal de niños en condiciones de pobreza y/o que pertenecen a culturas o grupos al margen de lo dominante continúa exclusivamente en su idioma materno, con énfasis distintos en términos de valores y formas de aprender e interactuar. Estas diferencias hacen más difícil el ajuste a la escuela: institución que representa la cultura dominante. A pesar de que en muchos lugares no se reconoce este proceso de aprendizaje y socialización —que ocurre informalmente en la casa y la comunidad— como “educación”, es la educación más fundamental de todas.

Esta posibilidad de reproducción social se consolida cuando el Estado mantiene una posición pasiva o de inacción permitiendo al sector privado organizar programas institucionalizados de educación inicial, pero que no inician o

subsidian programas dirigidos a los grupos marginados. Como resultado, surgen pre-escuelas privadas para los niños de aquellas familias que pueden pagar cuotas relativamente altas. En estos casos, la inactividad del gobierno propicia aún más desigualdad en la sociedad. La crítica que se ofrece de vez en cuando de la educación inicial institucionalizada como agravante (y no moderador) de la desigualdad social, está vinculada las más de las veces a la inexistencia de una política social dirigida a los grupos menos favorecidos.

Los resultados de las diferencias en la forma de educación informal en el hogar y la ausencia de acciones en el campo de la educación inicial pesan más cuando se insertan dentro de una política social y económica que se presta a magnificar la desigualdad. Durante los últimos 15 años, la extensión de una política de ajuste económico creó las condiciones para una mayor desigualdad material que amplificó las diferencias mantenidas o creadas entre niños durante sus primeros años de la vida. Otra circunstancia que puede contribuir a incrementar las diferencias al nivel de la educación inicial, formal y no formal, es la existencia de esquemas explícitos de selección a la escuela primaria vinculados al nivel de preparación del niño.

## *2. Una política social con acciones del Estado que magnifica la marginación social*

Aun si el Estado tiene una política social de acción dirigida en forma propositiva a los grupos marginados, es posible que no se observe ningún mejoramiento en el nivel de marginación social relacionado con un programa de educación inicial. Éste puede ser el resultado si los programas establecidos son "*programas pobres para los pobres*". En este caso, es posible que los programas no tengan efecto sobre el desarrollo del niño, ni

lo preparen para la escuela. Su fracaso puede relacionarse con su baja calidad y con la expansión incontrolada.

*3. Una política social con acciones que promueven una mayor igualdad social*

Presentaremos resultados de una literatura que nos hace pensar que los programas de educación inicial de buena calidad, dirigidos a grupos marginados, pueden tener efectos en el acceso, permanencia y rendimiento de los niños en la escuela y también en los indicadores de su condición social. La realización de este potencial de moderar desigualdades sociales depende en parte de las condiciones en que se encuentren al entrar a la escuela, en el grado de apertura de oportunidades sociales y de empleo en la sociedad. Con esta observación pasamos a un cuarto escenario.

*4. Una política social con acciones que moderen la tendencia hacia una mayor desigualdad*

Podemos imaginar un escenario donde los programas de educación inicial están dirigidos a niños en condiciones sociales precarias y tienen un efecto positivo sobre los niños participantes, en términos de su preparación para la escuela, su permanencia y su rendimiento escolar. Es posible pensar que estos niños participantes en un programa de educación inicial vivirán en condiciones más favorables que niños que no participan de estas experiencias, pero de la misma procedencia social. En nuestro tercer escenario, a diferencia del segundo, el resultado no sería ninguna disminución en la desigualdad social, vista desde la perspectiva de la sociedad o nación total. Ello puede ocurrir porque las condiciones sociales y económicas del

país tienden a producir mayores niveles de desigualdad. En este caso, la educación inicial sería una forma de compensar el deterioro general en las condiciones globales, pero no un programa con suficiente fuerza para mover la sociedad hacia un mayor nivel de igualdad. Es diferente del primer escenario porque los resultados de una intervención tienen un efecto moderador (en vez de magnificador) de la marginación social. Sin embargo, en contraste con el escenario 2, no sería posible esperar o ver un cambio favorable en el nivel de marginación social o desigualdad.

En términos generales, yo diría que en la mayoría de los países del mundo el panorama está mucho más cercano al escenario 1 que a los escenarios 2 a 4. Al mismo tiempo, existe evidencia importante de programas de educación inicial que promueven una distribución más igualitaria en la sociedad (como el escenario 3) o que muestran un efecto moderador en aquellas condiciones que propician una mayor desigualdad (como en el escenario 4). Pero estamos también en un momento importante de cambio que merece examinarse.

#### UN TIEMPO DE CAMBIO

Durante siglos, la educación inicial ha sido la responsabilidad de la familia y de la comunidad; el Estado se quedó al margen del proceso, como en el escenario 1. Pero la balanza de esta responsabilidad está cambiando con la intervención siempre más fuerte del Estado en el campo de la educación inicial. Durante los últimos 30 años, y especialmente durante los cinco más recientes, los gobiernos han incorporado la educación inicial con mucho más frecuencia en sus políticas y programas sociales. Han implantado y extendido una variedad impresionante de programas que se pueden clasificar como educación inicial. Con el movimiento de la responsabilidad

hacia el Estado, es lógico postular un cambio en la relación entre educación inicial y marginación social.

Al principio, el crecimiento del papel del Estado en la educación inicial fue restringido a los países del norte, pero hoy en día la extensión es mucho más generalizada. Francia e Italia, por ejemplo, cuentan con una cobertura casi universal en programas de educación preescolar para niños de cuatro y cinco años. Pero también, hoy en día, la India ha incorporado más de 12 millones de niños en su Servicio Integrado de Desarrollo del Niño. En 1993, Chile destinó más del 7% de su presupuesto educativo a distintos programas de educación inicial, tanto no formal como formal. Las estadísticas mexicanas muestran que la cobertura en programas de educación preescolar es aproximadamente 70% para niños de cinco años y de casi 50% para niños con cuatro años de edad. También cuenta con un programa para la educación de los padres de familia de casi 200,000 niños.

El cambio reciente en la actitud de los gobiernos y de la comunidad internacional frente a la educación inicial está simbolizada en su incorporación en la Declaración y en el Plan de Acción de la *Conferencia Mundial de Educación para Todos*. La Declaración la incluyó en su definición extendida de la educación básica:

El aprendizaje comienza al nacer. Esto exige la atención en la primera infancia y una educación inicial. Estas se pueden prestar mediante acuerdos en los que participen la familia, la comunidad, o los programas institucionales, según convenga. (Artículo 5).

El Marco de Acción la propuso como la primera de las consideraciones a tocar en los planes para la década de los años noventa.

- 1) El aumento de las actividades relacionadas con la atención y el desarrollo en la primera infancia incluyendo las intervenciones de la familia y la comunidad, *especialmente respecto a los niños pobres, desfavorecidos y deficientes*. (Párrafo 8).

Es importante resaltar que el énfasis en la última parte de la frase es en los niños pobres y en desventaja; es decir, un propósito explícito para invertir en educación inicial, que, según la Conferencia Mundial, debe tener el propósito y la posibilidad de abatir la marginación social. El presupuesto es que una mejor preparación para la escuela puede derivar no solamente en mejor rendimiento escolar sino en mejores posibilidades para salir de la pobreza y la desventaja en que se encuentran.

Ya existe una aparente aceptación del enfoque propuesto en la Conferencia Mundial por muchos países. En los Estados Unidos se destinan literalmente billones de dólares en "Headstart" para tratar de recuperar ventaja para niños en edades de tres y cuatro años, de hogares en "desventaja". En la India, todos los niños en el programa ICDS provienen de grupos clasificados como en desventaja (de tribus, áreas rurales o urbanas marginadas). El programa mexicano de educación inicial recibió financiamiento por medio de un préstamo (80'000,000 dólares) del Banco Mundial y está dirigido a niños en las áreas más desfavorecidas de los diez estados más pobres del país.

El cambio hacia una mayor responsabilidad del Estado para incrementar su participación en la educación inicial se acompaña por una variedad de presiones relacionadas no solamente con su ubicación dentro del gobierno sino también con el proceso de crecimiento de programas a gran escala. Cuando se busca un crecimiento rápido, casi siempre el programa pierde calidad. La incursión del gobierno en este nivel educativo viene acompañado de burocratización y una

tendencia a la homogeneización y formalización de los programas. Estas tendencias trabajan en contra de la esencia de una forma de educación inicial basada en el juego y que toma en cuenta las diferencias culturales e individuales de los niños. Existe una tendencia también a politizar el proceso, asignando fondos a zonas que no necesitan tanto los programas y buscar participantes con base en criterios políticos en vez de criterios acordes a los propósitos de los programas. Si estas presiones llegan a ser demasiado fuertes, es posible que el resultado quede en el escenario 2 en vez de avanzar hacia el 3.

Cuando la educación inicial está controlada por el Estado, la tendencia natural es que el contenido de los programas se oriente hacia la socialización de la cultura dominante. Por un lado, el argumento es que, si se quiere moderar la marginación social, hay que enseñarles a los niños de familias marginadas los valores, destrezas y capacidades que les permitirán entrar en la cultura dominante. Por otro lado, se puede argumentar que el proceso de enseñanza con base en la cultura dominante resultará en un distanciamiento de los niños de su cultura original sin darles una orientación nueva que les ayude en su vida. Desde esta perspectiva, se puede decir que la educación inicial crea marginación social, en este caso marginación de su propia cultura.

¿Por qué el cambio ahora? El desplazamiento y crecimiento de la educación inicial es concomitante de tendencias amplias, tales como la industrialización y urbanización, la extensión de los medios de comunicación y la participación creciente de las mujeres en la fuerza de trabajo asalariada. Está relacionada también con el hecho de que últimamente un porcentaje más alto de niños llegan a sobrevivir hasta su primer cumpleaños empujando a los Estados a confrontar la pregunta: "¿sobrevivir para qué?"

El cambio viene acompañado también por la emergencia de nuevos resultados de investigaciones y evaluaciones de

programas que dan una base más sólida para argumentar a favor de programas de educación inicial y para diseñar programas de calidad. Seguimos ahora con un breve recuento de la evolución de tal literatura y sus implicaciones, enfocando los resultados de evaluaciones de los programas.

#### RESULTADOS DE EVALUACIONES DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INICIAL

##### *Dos hallazgos fundamentales*

Antes de entrar en una descripción y discusión de la literatura sobre resultados de programas, quiero destacar dos puntos fundamentales establecidos por investigadores trabajando en campos tan diversos como la medicina, sociología, educación, fisiología, y educación.

1. El período de mayor desarrollo físico, intelectual y emocional del niño es el periodo anterior a los seis o siete años de edad. Por eso, es esencial atender el desarrollo del niño durante este período.

2. El desarrollo (que incluye el aprendizaje) ocurre como resultado de la interacción del niño cambiante con su entorno. Por ello, se puede facilitar y promover mejor un desarrollo por medio de cambios en el ambiente en que el niño interactúa.

Los dos hallazgos dan una base sólida para invertir en programas de educación inicial.

##### *Programas de Educación Inicial en los Estados Unidos*

Empiezo con la presentación de evidencias provenientes de programas y evaluaciones realizadas en los Estados Unidos

donde, durante la década de 1960, se inició un programa de acción en gran escala denominado *Headstart*. Un objetivo explícito de *Headstart* era preparar a los niños de las familias pobres para entrar en la escuela en mejores condiciones. El programa pretendió involucrar a los padres de familia y la comunidad en un programa de educación inicial, con modificaciones de los métodos y el contenido, según las condiciones locales. Después de varios años de funcionar, una evaluación mostró que los niños participantes habían mejorado significativamente sus coeficientes intelectuales en relación con niños no-participantes. Sin embargo, esta relativa mejoría no apareció cuando se evaluó a estos niños en la escuela primaria; por el contrario, la mejoría se "diluyó" en el término del primer al tercer año de la escuela primaria<sup>3</sup>.

Paralelos a *Headstart* se iniciaron durante la década de los años sesenta varios proyectos experimentales y cuasi-experimentales en pequeña escala dirigidos a la misma población infantil del programa *Headstart* y con una calidad generalmente superior en comparación con este programa. Los hallazgos de las evaluaciones iniciales de estos programas fueron similares a los de *Headstart*. Al término de los programas en muchos niños se hallaron aumentos en el coeficiente intelectual de media a una unidad de desviación estándar (de 8 a 16 puntos), cuando se compararon con los no participantes. Sin embargo, esta ventaja desapareció después de dos o tres años.

La conclusión prematura a la que llegaron muchas personas que analizaron estas evaluaciones fue que los programas compensatorios para la primera infancia —experimentos tendientes a mejorar la preparación de los niños para la escuela— no tenían un efecto benéfico duradero y que, por lo tanto, no representaban una buena inversión.

<sup>3</sup> Cicirelli, *et al.*, 1969.

*Esta conclusión no ha podido mantenerse con el transcurso del tiempo.*

Con el paso del tiempo, aparecieron evaluaciones longitudinales de los mismos programas. En estos estudios se evaluó el progreso y rendimiento de los niños a lo largo de la primaria y en algunos casos en la secundaria o después de salir del sistema escolar. Las evaluaciones, que utilizaron criterios mucho más allá del coeficiente intelectual, demostraron que la participación en programas para la primera infancia correctamente aplicados podía tener efectos significativos a largo plazo sobre el progreso en la enseñanza escolar, medido éste por la promoción, la necesidad de recibir educación especial y los buenos resultados escolares.

Quizás el estudio longitudinal más conocido de los realizados en los Estados Unidos es del High-Scope Perry Preschool Project. El estudio ofrece comprobaciones empíricas extraordinariamente sólidas de que una intervención de educación temprana puede tener efectos no solamente sobre el rendimiento y la retención escolar, sino sobre el empleo, los ingresos y la conducta social. Los participantes en el Perry Project eran niños negros de zonas urbanas provenientes de familias de bajos ingresos en la pequeña ciudad de Ypsilanti, Michigan. Estos niños estuvieron en el programa durante dos años, en las edades de tres a cuatro. El programa funcionaba siete meses y medio todos los años, y las clases duraban dos horas y media cada mañana, de lunes a viernes. La proporción personal-niño fue de un adulto por cada cinco o seis niños participantes. Los maestros realizaban visitas al domicilio de cada madre o niño durante dos horas y media a la semana.

En un libro titulado *Significant Benefits*<sup>4</sup> se dieron a conocer los resultados de un estudio que efectuó un seguimiento a los niños del centro preescolar Perry y a un

<sup>4</sup> Schweinhart, et al., 1993.

grupo comparativo, aleatoriamente escogido, que no participó en el programa. El seguimiento se realizó hasta los 27 años de edad. La comparación demostró, por ejemplo, que los participantes en el programa presentaron:

- una mayor probabilidad que los no participantes de graduarse y de conseguir empleo,
- una mayor probabilidad de ganar \$2,000 o más mensualmente,
- una mayor probabilidad de ser dueños de su propia casa,
- una menor probabilidad de haber participado en programas de bienestar,
- una menor probabilidad de haber participado en crímenes.

Además en un estudio de costos y beneficios, se mostró que los beneficios excedieron a los costos en una relación de aproximadamente 7 a 1.

Cuando se combinan los resultados del High-Scope Perry Project con resultados menos pronunciados (pero de todos modos significativos) de estudios longitudinales de otros programas de educación inicial y del Headstart, el potencial que contienen tales programas de reducir brechas en indicadores de marginación social es evidente.

#### EVIDENCIAS DEL TERCER MUNDO

Aunque los datos provenientes de los Estados Unidos dan cierta base de optimismo no pueden ser generalizados. Las condiciones en que se encuentran insertos los programas varían mucho. Por eso, es importante recurrir también a evaluaciones de los programas de educación inicial que se desarrollan en países del tercer mundo.

En 1992 el autor hizo una revisión de 19 grabaciones de programas que pretenden afectar la condición de marginación social en diversos países del tercer mundo<sup>5</sup>. Todas las evaluaciones presentadas comparten la característica de comparar la asistencia, progreso y/o rendimiento en la escuela entre niños que participaban y niños que no participaban en dichos programas en el período preescolar. Los programas estudiados varían en términos del tipo, extensión, ubicación geográfica y duración de la intervención. Las evaluaciones también varían en términos del tamaño de la muestra, la metodología utilizada, el tiempo de seguimiento de los niños, etcétera.

A pesar de ello, hay resultados que se repiten y es posible identificar algunos.

- Los programas pueden afectar el desarrollo del niño y su preparación para la escuela.
- Los programas influyen en la asistencia, repetición, deserción y rendimiento en la escuela.
- Existen efectos más fuertes para niños desfavorecidos en términos económicos, sociales y de género.
- No siempre existen efectos.

La última conclusión derivada de los estudios destaca la importancia de considerar no solamente si el niño está preparado para la escuela (en todos los estudios hubo un mejoramiento en la preparación de los niños participantes), sino también si la escuela está preparada para el niño. En la minoría de los casos, cuando no fue posible identificar efectos de los programas sobre el comportamiento de los niños en la escuela, parece que la poca calidad de la escuela y/o su imposibilidad de ajustarse a las particularidades de los niños no

<sup>5</sup> Myers, 1992a.

permitió realizar la nueva potencialidad de los niños, resultado de su participación en un programa de educación inicial.

#### DESDE LA PERSPECTIVA DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD

Hasta ahora la presentación ha enfatizado los efectos de programas de educación inicial exclusivamente sobre el niño. Pero existen por lo menos tres formas por medio de las cuales dichos programas pueden tener un efecto sobre el status de marginación social. Uno es por medio de efectos sobre el niño que facilita su salida de un estado de marginación social. Pero los programas de educación inicial deben ser vistos también por su efecto potencial sobre la familia y la comunidad. Por ejemplo, si un programa de educación inicial dirigido a padres de familia proporciona información sobre salud y nutrición, puede ser información útil para aplicarse en forma general a toda la familia para que sus miembros vivan mejor.

#### EFFECTOS EN LA FAMILIA

Con el cambio hacia una responsabilidad compartida entre familia y Estado para la crianza y la educación inicial de niños, la existencia de nuevos programas institucionalizados deja tiempo libre a los miembros de la familia para trabajar y aprender. Éste es especialmente el caso para las madres y niñas mayores en una familia. Si se organizan programas de educación inicial no solamente para responder a las necesidades de los niños sino también para ayudar a las familias, se puede, entonces, contribuir a alcanzar un mejor nivel de empleo e ingresos que, a su vez, pueden ayudar a moderar la condición de pobreza de la familia.

Otra forma en la cual los programas pueden funcionar por medio de la familia es por su efecto en las expectativas que tienen los padres de familia para sus niños. Evidencia de los estudios citados con anterioridad sugiere que uno de los efectos de los programas de educación inicial es ayudar a los padres a ver la potencialidad de sus propios niños. El cambio de expectativas lleva a un tratamiento distinto, muchas veces acompañado por sacrificios para que el niño continúe en la escuela.

En algunos casos, las evaluaciones muestran que los programas de educación inicial pueden tener efectos sobre la dinámica familiar. Si la madre puede salir a trabajar y ganar dinero, puede tener un efecto en su auto concepto y su posición de decisión en relación con el uso del ingreso generado por la familia.

#### EFFECTOS EN LA COMUNIDAD

Es posible desarrollar programas de educación inicial en una forma que propicie la organización comunitaria. Por medio de tal organización, la comunidad puede hacer cambios en su ambiente a favor no solamente de los niños, sino también a favor de la comunidad en general. La organización puede abrir mayores posibilidades de exigir del Estado los servicios a los que la comunidad tiene derecho por ley. Es decir, programas de educación inicial pueden servir para crear "*empowerment*" en las comunidades.

¿QUÉ DEBEMOS CONCLUIR?

De lo anterior se puede concluir:

- Que los programas de educación inicial pueden derivar en mejores condiciones sociales y económicas para los niños participantes y sus familias.
- Que para realizar el potencial de tales programas, hay que evitar posibles obstáculos. Por ejemplo:
  - Es necesario evitar que la selección de niños beneficiados y su distribución geográfica favorezca a los niños y familias que ya tienen recursos y una posición social favorable. Para evitar el obstáculo, hay que focalizar la atención en los niños y familias marginadas.
  - Un obstáculo puede ser permitir una diferencia en la calidad de los programas vinculada a la posibilidad de pagar cuotas. Es demasiado común encontrar programas particulares de alta calidad para los niños cuyas familias puedan pagar una elevada colegiatura y programas públicos de baja calidad para niños de familias sin recursos. Para evitar el obstáculo, el Estado debe proporcionar programas de educación inicial de alta calidad.
  - Otro obstáculo potencial reside en el control centralizado y burocrático que hace más difícil responder a los que más lo necesitan con programas, métodos y materiales más apropiados a las circunstancias geográficas, culturales y sociales de diferentes grupos. Para evitar este obstáculo potencial, es conveniente descentralizar la responsabilidad para la instrumentación de programas pero dentro de las normas acordadas. Y, se debe evitar el supuesto de que la misma forma de programación puede servir a todos con el mismo resultado.
  - Es probable que los obstáculos más grandes para lograr efectos a largo plazo de programas de educación inicial

residan en los contextos más amplios de educación y sociedad que enmarcan los programas. Si la escuela primaria no es accesible, es de baja calidad o no está preparada para recibir al niño, los logros de la educación inicial no podrán ser sostenidos. Una política nacional con la tendencia de magnificar las diferencias económicas y sociales puede borrar el efecto potencial de programas sobre el grado de marginación en la sociedad.

— En la planeación y establecimiento de programas de educación inicial, es imperativo pensar no solamente en los posibles efectos en el niño, sino también en los efectos sobre las familias y la comunidad.

#### SERPIENTES Y ESCALERAS

Cuando empecé a escribir este trabajo, apareció la imagen de un juego para niños, *Serpientes y escaleras*, que puede servir para ilustrar la presentación.

Los que conocen el juego recordarán que es un juego de mesa en que cada uno de los participantes trata de llegar en primer lugar al final del camino. El avance sobre el camino está determinado por el número de casillas que se obtienen de tirar un dado. Es decir, existe un elemento de fortuna o suerte en nuestras vidas que no podemos controlar.

El juego es competitivo. Aunque todos los participantes cuentan con la misma oportunidad de llegar primero al final, solamente una persona puede ganar. Los demás quedan atrás. En una versión del juego, la suerte del primer tiro puede significar el retiro del mismo.

En el transcurso del juego es posible tener la fortuna de adelantarse rápidamente sobre el camino, dejando a los demás atrás o recuperando el terreno perdido al principio. Es así porque sobre el camino es posible encontrar lugares especiales

con condiciones favorables que permiten subir (*escaleras*), saltando adelante sin haber pasado por una parte del camino. Pero, también hay lugares donde la presencia de *serpientes* no solamente impide el progreso sino hace necesario que el jugador regrese a una parte ya antes recorrida, perdiendo trecho del avance anterior.

La educación inicial puede aparecer como una salida rápida de la marginación social. Puede ser colocada como una escalera que nos lleva adelante. Pero, cuidado. Hay trampas en el camino: los obstáculos indicados en la discusión. Si no estamos atentos podemos caer en estas trampas con el resultado de que la educación inicial se vuelva una trampa, utilizándola para hacernos pensar que estamos avanzando hacia una sociedad más justa cuando el resultado real es la reproducción de la desigualdad social.

Debemos tener cuidado de no permitir que los programas de educación inicial se conviertan en falsas expectativas y caer así en las trampas que existen sobre el camino. Debemos enfocarnos no solamente en el niño, sino también en el ambiente que permite o impide la salida. Ésta es una tarea que exige de la participación social y vigilancia.

BIBLIOGRAFÍA

Cicirelli, V.

- 1969 *The Impact of Head Start: An Evaluation of Head Start on Children's Cognitive and Affective Development*. Athens, Ohio, Westinghouse Learning Corporation.

Myers, R.

- 1992a *Early Childhood Development Programas in Latin America: Toward Definition of an Investment Strategy*, Washington, D.C., The World Bank, Human Resources Division, Technical Department, Latin America and the Caribbean Region, August.

- 1992b *The Twelve Who Survive*. London, Routledge.

Schweinhart, L, et al.

- 1993 *Significant Benefits. The High-Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. Ypsilanti, Michigan, The High-Scope Press.