**Título de la ponencia:**

Procesos de alfabetización infantil: análisis de los patrones de inasistencia y abandono de un programa comunitario de lectoescritura

**Apellido y nombres de la participante:**

Martínez Carolina Emilia

**Afiliación institucional:**

Becaria doctoral CONICET del Programa del Observatorio la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA)

**Correo electrónico:**

[carolina\_martinez@uca.edu.ar](mailto:carolina_martinez@uca.edu.ar)

**Formación académica en curso:**

Estudiante del Doctorado en Psicología (UBA)

**Eje problemático propuesto:**

Eje 14: Saberes, prácticas y procesos educativos

**Palabras clave (entre tres y cinco):**

Infancia - Programas de Educación - Ausencia injustificada - Tasa de Deserción Escolar

(Tesauro de la UNESCO)

**Introducción**

Sin dudas la planificación y puesta en marcha de programas educativos conlleva múltiples dificultades y reflexiones, máxime si el objetivo es implementarlos en poblaciones que atraviesan problemáticas crónicas vinculadas a la pobreza como, por ejemplo, no contar con un trabajo fijo, no tener asegurada la canasta alimentaria, no acceder a una educación escolar de calidad, entre otros de los variados factores que hacen a la desestructuración de rutinas que permitan sostener una trayectoria formativa constante. Además, ante situaciones inesperadas de crisis ambientales, y consecuentemente también sociales, como puede ser la irrupción de una pandemia, es esperable que se extremen aún más las necesidades y que surjan nuevas. Por ejemplo, en países pobres como Argentina, que previo al 2020 ya atravesaba grandes obstáculos en cuanto al progreso económico y social con claro impacto en la infancia, durante la epidemia por SARS-Cov2 se le adicionó el factor de interrupción de la asistencia regular escolar presencial, aun cuando el acceso a la educación un derecho inalienable durante la etapa de vida recién mencionada, no solo por su carácter pedagógico sino también por su rol en cuanto a la socialización secundaria temprana y a las posibilidades de monitoreo del desarrollo que puedan tener las escuelas y el Estado.

A pesar de ello, durante el A.S.P.O por SARS-Cov2 en Argentina se mantuvo la alta tasa de niños y niñas inscriptos en la escuela. No obstante, como la asistencia a los establecimientos educativos pasó de ser presencial a virtual, todos aquellos sectores que no contaron con dispositivos digitales aptos ni con internet no pudieron mantener un contacto asiduo mediante clases sincrónicas con la carga horaria habitual (Tuñón, 2022). Ya pasados unos meses de esta coyuntura, con el regreso a las clases presenciales ya están disponibles los primeros datos acerca de los retrocesos en los procesos de alfabetización en el ciclo de la primaria, que indican que mientras en la evaluación anterior, de 2018, el 7,1% de los estudiantes de 6to grado de la Argentina tenían un nivel de desempeño por debajo del básico en Lengua, en 2021 dicho porcentaje se incrementó a 22,3% (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2021).

Más allá de la particularidad de escolaridad virtual, estudios previos a la situación de pandemia y aislamiento destacan la importancia de la inversión en programas y proyectos comunitarios vinculados a la primera infancia y a la socialización de la palabra escrita mediante, por ejemplo, el apoyo a bibliotecas públicas que distribuyan libros infantiles a las familias, programas de alfabetización destinados a niños y niñas, entre otros (Callaghan y Madelaine, 2012; Mann et al., 2021; Prior et al., 2011; Samiei et al., 2016; Swick, 2009; Wilson et al., 2013).

Entonces, conociendo que el acceso a la lectura y a la escritura es otro de los variados factores que se distribuyen de manera desigual entre los niños y niñas de distintos sectores socioeconómicos, hecho maximizado porque la escuela virtual no tuvo igual pregnancia en todos los sectores, y dado que hay antecedentes que sugieren la implementación de programas comunitarios de lectoescritura, surge el interrogante acerca de cuáles son las estrategias extraescolares de alfabetización en contextos vulnerables, y qué aspectos fueron característicos del período de pandemia. Entendiendo que la trayectoria educativa particular de cada sujeto se construye a lo largo del tiempo, en el tránsito por diferentes instituciones y vínculos sociales, en este artículo específicamente el objetivo es realizar un análisis acerca de la modalidad de admisión, seguimiento de asistencias y de registro de dimisiones de los niños/as entre 6 y 8 años de un barrio social y económicamente vulnerable de Capital Federal, que participaron en un taller de lectoescritura infantil, cuyo carácter es de participación voluntaria (es extraescolar). El mismo es organizado dentro del marco de distintos programas que ofrece una ONG, y es implementado en una de las dos sedes de una parroquia. Además, para lograr una comprensión más acabada, también se abren interrogantes acerca de la conformación del equipo de coordinadores del taller y del de la parroquia, ya que cada miembro adulto también construye su trayectoria laboral y esto tiene impacto directo en la forma en que se atiende a la población infantil.

En otras palabras, se busca generar una primera síntesis del material obtenido en campo referido al fenómeno de la alta frecuencia de rotación de todas las personas (adultos y niños) que confluyen en un programa de lectoescritura destinado a infancias pobres, haciendo un contrapunto con antecedentes que aluden a lo que aporta el seguimiento de cada caso a la construcción de una trayectoria propia en la interacción con otras personas significativas del círculo secundario.

Se conjetura que en barrios populares se reproduce la privación del acceso al mundo letrado debido, en parte, a que hay una alta frecuencia de rotación tanto de los niños/as como del personal (equipo del Programa y equipo de la parroquia) que no permite que decanten sus aprendizajes devenidos de la práctica cotidiana y regular.

Los resultados preliminares aquí expuestos, que son un primer ordenamiento de recortes de las crónicas de campo, forman parte del trabajo de elaboración de tesis doctoral a presentar en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. La misma está enmarcada en la beca doctoral CONICET y cuenta con el apoyo económico del proyecto denominado “La pobreza infantil en la Argentina (2010-2019). Un enfoque multidimensional en perspectiva de derechos humanos”, código 2017-0061, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) a través del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT), Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (PICTO), cuya investigadora responsable es la Dra. Ianina Tuñón. Además, la presentación del presente trabajo cuenta con el financiamiento otorgado por el Observatorio de la Deuda Social Argentina (UCA).

**Los procesos de alfabetización infantil y los programas comunitarios: la importancia de la asistencia y la rutina en el aprendizaje**

Difícilmente en algún momento se puedan lograr altos y equitativos estándares de alfabetización en toda la población, y es quizás por ello que permanentemente se renuevan los estudios sobre las características de las poblaciones más afectadas, las consecuencias que esto conlleva en sus vidas y las propuestas comunitarias que existen para hacerle frente a la problemática. Por ejemplo, Buckingham et al. (2014) señalan que hay múltiples factores que se superponen y hacen al riesgo de analfabetismo. Las desigualdades en el acceso al mundo letrado ya están presentes antes del ingreso a la escuela formal, y, si bien la desventaja se acentúa en los estratos socioeconómicos bajos, en realidad este factor en sí mismo no es el que mayormente lo explica, sino sus variables asociadas. Es decir, que el constructo de “nivel socioeconómico” funciona como una buena aproximación a otras variables que son las que afectan más directamente al desarrollo de habilidades para la lectoescritura; en contextos de grandes desventajas, los niños/as tienen más propensión a tener problemas de salud vinculados a discapacidades mentales, como bajo peso al nacer, entre otros, así como también la la modalidad de interacción entre genética y ambiente puede promover o suprimir el surgimiento de las capacidades. Además, tienen un rol la calidad del entorno de alfabetización en el hogar y el desarrollo de aptitudes tempranas para la lectoescritura. Otra variable relevante y distinta a características del niño/a o de la familia es asistir al prescolar o a un programa educativo (Bridges et al., 2004; Buckingham et al., 2014; Campbell et al., 2019; Tuñón y Martínez, 2021).

Hay antecedentes que indican que propuestas educativas formales como la recién mencionada tienen un impacto diferencial en niños/as de diferentes estratos socioeconómicos; mientras que en los que tienen más recursos los efectos positivos se disipan a lo largo del tiempo, entre los que menos tienen el impacto es superior y persistente. Además, si bien promover la calidad del entorno de alfabetización en el hogar es el elemento más importante en cuanto a la superación intergeneracional, los programas de lectoescritura ofrecen una fuerte probabilidad de reducir los retrasos explicados por la pertenencia a sectores socioeconómicos desfavorecidos (Buckingham et al., 2014; Goldfeld et al., 2021; Knitzer y Lefkowitz, 2006). Otro estudio analizó las brechas en las capacidades de lectura, y encontró diferentes moderadores y correlaciones dependiendo de la edad e instancia de aprendizaje de niños/as pequeños/as. Es decir, en el ingreso al prescolar el desempeño en lectoescritura está fuertemente asociado a la pobreza. En cambio, en primer grado el tamaño del grupo y la preparación docente son los factores más significativos. Pero, aun en una situación clara de déficit inicial, los niños/as pueden tener una gran chance de mejoras si concurren a establecimientos educativos con altos porcentajes de asistencia entre los pares. En síntesis, se encontró que los logros en la lectura se asocian a mayor tiempo dedicado a ello, ya sea fuera o dentro de un establecimiento educativo, e incluso en edades tempranas (Chatterji, 2006).

Por otra parte, existen múltiples ejemplos de la forma en que se puede estructurar la rutina de los programas que promueven la lectoescritura, así como recursos intelectuales y de relacionamiento en los niños/as, mediante el uso y revisión de la gran diversidad de géneros textuales y carteles con escrituras e imágenes que, a la vez que organizan las actividades, son una introducción a prácticas de alfabetización (Bhattacharya, 2010; Erickson y Wharton-McDonald, 2019; Pantaleo, 2017; Watson y DiCarlo, 2016; Zhang y Quinn, 2018). También existe consenso en enfatizar en la necesidad de repetición de ejercicios de lectura, escritura e interacción (Bingham y Patton-Terry, 2013; Callaghan y Madelaine, 2012; Dowdall et al., 2020; McGee y Schickedanz, 2007). Dicho esto, se comprende que, para adquirir hábitos y aprendizajes en consonancia con la construcción de objetivos personales, en una ubicación espacial y temporal con respecto a pares y a adultos que guían las prácticas, es preciso que los niños/as regularmente formen parte de las propuestas educativas, ya que, si no, los progresos se vuelven inviables por la falta de tiempo de ejercicio. Más adelante se tratará, entonces, todo lo ateniente a la asistencia infantil y los problemas que surgen en contextos pobres.

**Evaluación del proceso de implementación de un taller de alfabetización no formal en un barrio popular. Un indicador básico: la lista de asistencias**

Son múltiples los aspectos a tener en cuenta para evaluar integralmente un programa de alfabetización destinado a niños/as en edad de iniciar el ciclo escolar. Hay propuestas que han señalado la importancia de realizar un relevamiento de las opiniones parentales sobre la oferta educativa recibida por sus hijos/as (Hannon et al., 2006). Por su parte, Pinto et al. (2013) afirman que es relevante evaluar el espacio del aula y su mueblería, las rutinas de cuidado personal, el lenguaje utilizado y las estrategias de razonamiento, las actividades e interacciones, la estructura del programa, las características del equipo a cargo, así como también las de las madres/padres. Además, en nuestro país hay evaluaciones de impacto que se han realizado a partir de pruebas de lectoescritura con los niños/as destinatarios de un programa de alfabetización, que incluían examinar el conocimiento de vocabulario, comprensión de texto, escritura, fonetización de letras y lectura de pseudo-palabras (Joddar, 2018; Rosemberg et al., 2011). Sin desconocer que existe un variado espectro de características importantes para evaluar las condiciones en que se dan las trayectorias educativas, en este trabajo se analiza particularmente todo lo ateniente a la asistencia al programa de alfabetización aquí estudiado por parte de los actores del campo, así como también las dificultades que encuentran para hacerlo regularmente y permanecer, en vistas a reflexionar acerca de la constitución de hábitos desde la infancia y su relación con la posibilidad de instaurar nuevos conocimientos y el vínculo entre pares o adultos de referencia.

En este sentido, típicamente en la escuela el acto de tomar asistencia se constituye como una de las rutinas organizadoras del aula, en la que la lista se convierte en un texto instrumental y además se fomenta la capacidad de registro de quiénes están presentes o ausentes, es decir, que no es indistinta una situación que la otra y se da lugar a la conversación acerca de los motivos de no concurrencia, además de que se pone de manifiesto la importancia de concurrir al establecimiento diariamente. De esta manera, el personal docente trabaja en que los niños y las niñas perciban que su presencia es relevante para los demás (Melgar y Zamero, 2007). Por lo tanto, tomar asistencia en actividades destinadas a la población infantil no es una mera formalidad; el seguimiento desde las instituciones debe ser exhaustivo porque no se trata de una población adulta, con recursos y autonomía. Además, su función es muy relevante en casos de vulnerabilidad, en que lo deseable es que diversos agentes de la comunidad conozcan la situación particular y puedan brindar algún tipo de ayuda a las familias.

**Aspectos metodológicos y éticos**

El programa de alfabetización aquí estudiado forma parte de una institución (de aquí en adelante, una ONG) con múltiples propuestas destinadas a madres, niños y niñas de contextos vulnerables de Capital Federal. En particular, el taller del que trata este artículo se implementa en la sede principal de una parroquia barrial dos veces por semana, durante una hora, aproximadamente. Pero, además, los grupos infantiles asisten a diario para realizar otras actividades, así como también para recibir el desayuno y el almuerzo. Entonces, para realizar el relevamiento hubo reuniones iniciales con los directivos y coordinadores de estos tres espacios. Además, a los fines de poder llevar adelante un estudio comparativo, también se estuvo en contacto con la segunda sede de la parroquia, que también implementa actividades específicamente para niños/as, pero que no está entre ellas el programa de alfabetización externo aquí evaluado.

Una vez concertados los acuerdos en cuanto a los avales para el ingreso a las instalaciones y permanencia en las actividades destinadas a la población infantil atendida, se procedió a la implementación del relevamiento de campo. El período de concurrencia se extendió durante 6 meses en 2021, que coincidieron con el inicio del ciclo lectivo, las vacaciones de invierno y el regreso. Se asistió como mínimo una vez por semana a cada sede de la parroquia, y se mantuvieron entrevistas con ejercicios de lectura y escritura con los niños/as tanto al inicio como al final del período para concretar una evaluación de base y otra final, y así poder hacer un seguimiento de los progresos de cada niño/a. También, mediante conversaciones planificadas o espontáneas en campo, se obtuvo información dada por las personas adultas que planifican e implementan las actividades. Asimismo, se realizaron registros observacionales sistemáticos, dentro de los cuales se incluyen registros fotográficos de los espacios utilizados normalmente.

Aquí también cabe mencionar que hubo solo una persona que llevó adelante la observación participante, que fue la autora de este texto. Esto quiere decir que mientras se realizaron las entrevistas con los niños/as no pudieron ser registradas las actividades grupales. No obstante, no se debe olvidar el contexto particular en el que se enmarcó la observación, que fue en los primeros meses de relajamiento de las normas de distanciamiento por prevención de contagios por SARS-Cov2. En otras palabras, la institución debía contar los lugares disponibles, distribuidos entre las personas a cargo y los niños/as, poniendo en orden de prioridad la participación de estos últimos.

**Resultados del relevamiento: la alta frecuencia de rotación de los actores**

***Rotación de los grupos de niños/as***

Según lo que se pudo registrar por reporte de informantes clave, la parroquia se encarga de las admisiones de los niños/as del barrio a las actividades infantiles, lo cual consiste en conocer a la persona a cargo, pero sin registrar los datos personales, la fecha de ingreso o las motivaciones. Además, las dimisiones tampoco son sistematizadas. En cuanto a las asistencias, según los datos obtenidos mediante la observación participante de la tesista, la mayoría de los niños/as concurre al programa de alfabetización de forma muy irregular, lo cual parece ir en sentido contrario a los tiempos que requieren los aprendizajes. Según antecedentes, la inasistencia a ofertas educativas de algún modo equiparables, como el jardín prescolar, se asocia a un menor desempeño en el primer grado. Como los motivos de ausentismo crónico pueden ser tan diversos, lo conveniente es realizar un relevamiento de los factores de riesgo en el grupo específico con el que se trabaje. Luego, este insumo significa una ganancia en términos de que, una vez establecidas las causales, es posible plantear soluciones efectivas (Chang y Romero, 2008). A su vez, un estudio sugiere que para mejorar las tasas de participación y reducir el ausentismo crónico hay tres estrategias útiles. La primera es diseñar actividades que convoquen a estudiantes, a sus familias y a la comunidad próxima, destinadas a resaltar la importancia de la concurrencia; la segunda es que se premie la asistencia, en vez de castigar la inasistencia, y la tercera es trabajar en conjunto para sostener el objetivo de mejorar la asistencia a lo largo del tiempo (Epstein y Sheldon, 2002).

Siguiendo la recomendación recién citada de Chang y Romero (2008), a lo largo de los seis meses de relevamiento mediante el reporte de diferentes actores del grupo experimental y del de control, fue posible conocer las causales más frecuentes por las cuales los niños/as no concurren con regularidad o dejan de participar en las actividades de la parroquia (entre ellas, el programa de alfabetización).

1. Motivos de inasistencia o abandono por parte de los niños/as a las actividades infantiles de la parroquia durante 2021

| 1. Se quedaban dormidos/as. |
| --- |
| 1. No tenían voluntad de asistir ese día. |
| 1. No lograban higienizarse a tiempo. |
| 1. Debían acompañar a la persona a cargo a su trabajo. |
| 1. Debían acompañar a un pariente con una dolencia. |
| 1. Tenían un problema de salud (congestión, dolor físico). |
| 1. Había conflictos interpersonales con otros niños/as del grupo. |
| 1. Comenzaron la escuela presencial. En ocasiones no se daban de baja en la parroquia por si nuevamente había cierre de escuelas y así al menos conservaban la vacante como para retornar. También podía suceder que tuviesen turnos rotativos en la escuela, o que no tuviesen clases por algún motivo, jornadas en las cuales sí asistían a la sede de la iglesia. |
| 1. Asistían alternadamente a otras instituciones educativas, como, por ejemplo, de apoyo escolar. |
| 1. Tenían un turno para ir a vacunarse contra el covid. |
| 1. La persona encargada de llevar al niño/a a la parroquia se quedaba durmiendo o no podía llevarlo/a por otros motivos. |
| 1. Su familia no estaba conforme con el nivel educativo propuesto por los programas de la parroquia como para que el niño/a recuperase los contenidos escolares. |
| 1. La familia tenía miedo de que el niño/a se contagiase de covid. |
| 1. Si llueve y se inunda el barrio, las familias preferían quedarse en la casa. |
| 1. La familia vivía en situación de calle, y aparentemente no estaba establecida definitivamente en esa área. |

Fuente: elaboración propia en base al relevamiento de campo.

A la vez que se citan los motivos de inasistencia conocidos, aquí también se destaca un contrasentido con respecto a la participación en los talleres de la segunda sede de la parroquia de un caso del grupo control. A pesar de no haber ido nunca a la escuela durante 2021 por ser paciente de riesgo debido a problemas respiratorios crónicos, sí concurrió en algunas ocasiones a las actividades infantiles de la segunda sede de la iglesia. Esto podría estar aludiendo a la necesidad que usualmente tienen las familias de contar con acompañamiento a la crianza por parte de las instituciones de la comunidad, como también a la voluntad que tiene la niña de socializar por fuera de su círculo primario, con pares y con otros adultos de referencia.

Una vez explicitados los múltiples motivos de inasistencia o abandono, se presenta la sistematización oficial de asistencias de los niños/as entre 6 y 8 años del grupo experimental, que asisten a la sede principal de la parroquia donde se lleva a cabo el programa de alfabetización.

1. Registro de asistencias oficial del grupo experimental[[1]](#footnote-0)

| Octubre 2021 | | 1ro y 2do grado | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Días  Nombres | 1 | 4 | 5 | 6 | 7 | 12 | 13 | 14 | 15 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 |
| A. | - | P | - | P | P | P | A |  | P | P | P | P |  | P |  | A | P |  |  |
| A. | P | P | P | - | P | P | P |  | P | P | P | - |  | P |  | P | P |  |  |
| B. | P | P | P | P | P | P | P |  | P | - | p |  |  | P |  | P | A |  |  |
| F. | P | P | A | - | P | - | A |  | P | - | A |  |  | P |  | P | A |  |  |
| G. | P | A | - | P | - | - | P |  | - | - | - |  |  | - |  | P | P |  |  |
| G. | P | P | P | P | P | P | P |  | P | P | P |  |  | P |  | P | P |  |  |
| I. | - | A | - | - | - | - | A |  | - |  | - |  |  | - |  | A | A |  |  |
| I. | P | P | P | P | P | P | P |  | P | P | P |  |  | P |  | P | P |  |  |
| J. | - | A | - | - | - | - | A |  | - | - | - |  |  | - |  | P | A |  |  |
| M. | P | P | P | P | P | - | A |  | - | - | P |  |  | - |  | P | P |  |  |
| N. | - | A | - | - | - | - | A |  | - | - | - |  |  | P |  | A | P |  |  |
| R. |  | A | - | P | - | - | P |  | - | P | - |  |  | - |  | A | P | - | - |
| S. | - | A | - | - | - | - | A |  | - |  | - |  |  | - |  | A | A |  |  |
| S. | P | P | - | P | - | P | P |  | P |  | P |  |  | P |  | A | P |  |  |
| Z. | - | A | P |  | P | - | P |  | - |  | - |  |  | P |  | P | A |  |  |
| T. | P | P | P | - | P | P | P | - | P |  | P |  |  | P |  | P | P |  |  |
| U. | P | P | P | P | P | P | P | - | P |  | P |  |  | - |  | P | P |  |  |
| K. | - | A | - | P | - | - | A | - | - |  | - |  |  | - |  | A | - |  |  |

Seguidamente, se destacarán algunos aspectos del observable del Cuadro 02. En primer lugar, este es el único grupo que tiene su planilla, que se encuentra en la pared de una de las salas que habitan cotidianamente. En otras palabras, no se pasa lista a los niños/as más grandes que participan en la sede principal de la parroquia ni a ninguno de los que asisten a la segunda sede. Además, la pueden completar tanto los coordinadores de la parroquia como el equipo del Programa o, incluso en algunas ocasiones, los niños/as.

Como puede observarse, no tiene la típica configuración de una lista de asistencias, sino que se han colocado solo las fechas en que estaba planificado que hubiera actividades infantiles en la parroquia. Con respecto a ello, y dado que es un instrumento de registro a la vista de los niños/as, quizás sería más claro para ellos/as que siguiese el orden tradicional, que incluye los nombres de los días laborales y el orden secuencial de las semanas. Asimismo, según refirió la coordinadora del Programa, el guion tiene un significado ambivalente, ya que puede significar que no hay datos (equivaliendo a los espacios en blanco) o también que el niño/a no asistió, lo cual en otros casos es marcado de manera más clara con la indicación “A” (ausente). Además, con la línea en el primer caso S. se señaló que la niña abandonó las actividades infantiles que ofrece la iglesia. No obstante, parece ser que esta indicación no es clara para los equipos, ya que continuaron tomándole lista. Otro de los problemas es que, como puede haber nuevos integrantes en cualquier momento, se agregan los nombres al final de la hoja, lo cual hace que se pierda el orden alfabético. Si bien todos estos son simples detalles a partir de lo plasmado en la hoja, para que los niños/as comprendan la importancia y utilidad de la herramienta de registro sería conveniente solucionar la organización de la información e incluir un cuadro de referencias para que todas las personas que toman asistencia tengan un marco común de comunicación.

Pero no solo hay dificultades en la sistematización de asistencias debido a la desorganización de la herramienta de registro, sino que también puede suceder que los niños/as lleguen al espacio muy fuera de hora y, si ya se tomó lista, puede que ese dato se pierda. Es conveniente comentar una viñeta para clarificar este punto: una niña del grupo experimental asiste alternadamente a un taller de apoyo escolar que se dicta en las inmediaciones de la parroquia. En la primera institución hay un comedor donde trabaja su madre, mientras que en la segunda su hermana hace tareas de coordinación. Entonces, la niña asiste a uno u otro lugar en cada jornada, o puede ser que ingrese a la iglesia bastante tiempo después de iniciadas las actividades. Las personas a cargo conocen esta dinámica, pero no se registra por escrito.

1. Registro de asistencias realizado en las observaciones de campo

Relevamiento del grupo experimental, octubre 2021.

| **N° de caso** | **Inicial** | **7-oct** | **14-oct** | **21-oct** | **28-oct** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | A. | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | A. | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | A. | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 4 | B. | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | B. | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 6 | F. | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 7 | F. | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 8 | G. | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 9 | G. | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 10 | I. | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 11 | I. | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 12 | J. | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 13 | K. | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 14 | L. | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 15 | M. | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 16 | N. | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 17 | T. | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 18 | U. | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 19 | R. | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 20 | S. | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 21 | S. | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 22 | Z. | 1 | 1 | 2 | 2 |
| Referencias:  0: no asistió ese día.  1: asistió ese día.  2: ya no asiste al taller. | | | | | |
| Cantidad de niños: 11  Cantidad de niñas: 11 | | | | | |

Fuente: elaboración propia en base al relevamiento de campo.

Por otra parte, se encontraron diferencias en la cantidad de niños/as del Cuadro 01 y del Cuadro 02, que se deben a que en el segundo el registro se realizó digitalmente y se incluyeron a todos los/las que alguna vez fueron admitidos a las actividades de la parroquia y participaron en el Programa, mientras que en el registro a mano se eliminaron aquellos que ya abandonaron (correspondientes a los casos 3,5,6 y 14 del Cuadro 02). Se comprende, entonces, la practicidad de hacerlo así en terreno, pero para poder arribar a un análisis sobre las tasas de asistencia es conveniente registrar todos los nombres. Otra diferencia que hay es que, mientras en el Cuadro 02 están presentes todos los días del mes en que se realizaron actividades, el Cuadro 03 presenta el sesgo de contener solo aquellas fechas en que la tesista acudió al campo.

Si bien en el Cuadro 03 se puede percibir el listado oficial de niños/as participantes en el grupo experimental, también se observó que esporádica e informalmente se incorporaron a las actividades otros niños/as que no forman parte del mismo, pero que circunstancialmente asistieron a las sedes de la parroquia por acompañar a algún adulto de referencia que es miembro del equipo de coordinadores de la parroquia.

1. Estadísticos descriptivos de las asistencias al Programa según sexo

*Participaciones a las 24 jornadas de relevamiento en campo de 2021. Grupo experimental.*

| **Sexo** | **N** | **Moda** | **Mediana** | **Media** | **Desviación estándar** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Niñas | 11 | 0,04 | 0,16 | 0,27 | 0,26 |
| Niños | 11 | 0,04 | 0,62 | 0,52 | 0,33 |
| Total | 22 | 0,04 | 0,35 | 0,39 | 0,31 |

Fuente: elaboración propia en base al relevamiento de campo.

El promedio de participación total entre todas las jornadas relevadas en las salidas al campo en el marco de la investigación es de 39%, y hay 25 p.p. de diferencia entre los niños y las niñas, siendo ellas las que asistieron menos (27%). No obstante, justamente es complejo obtener una medida representativa de la participación que de alguna manera sea indicativa de la trayectoria personal, porque no solo hay mucha inasistencia en el grupo estudiado, sino que también cada caso inicia y finaliza el taller en momentos diferentes, a la vez que con muy dispares duraciones de dicho ciclo. Como se puede observar, hay gran dispersión tanto en ellas como en ellos (ver Cuadro 04).

1. Cantidad de asistencias en rangos según sexo

*Grupo experimental, relevamiento del 2021.*

Fuente: elaboración propia en base al relevamiento de campo.

Con el desagregado de la cantidad de asistencias al programa de lectoescritura del Gráfico 1 se observa más en detalle la disparidad entre niños y niñas. Mientras que prácticamente la mitad de ellas asistió de 1 a 5 veces, similar proporción de ellos lo hizo 16 veces o más de las jornadas de relevamiento. Complementariamente, el Cuadro 05 refleja que la proporción de niños (63,63%) que continúa en el taller es superior al de las niñas (27,27%).

1. Cantidad de abandonos al programa de lectoescritura según sexo

*Niños y niñas inscriptas en 2021 en la sede central de la parroquia.*

|  | | Niñas | Niños | Total |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Abandono | Porcentaje | 72,72% | 36,36% | 54,54% |
| Recuento | 8 | 4 | 12 |
| Permanencia | Porcentaje | 27,27% | 63,63% | 45,45% |
| Recuento | 3 | 7 | 10 |
| Total de inscriptos/as | Porcentaje | 100% | 100% | 100% |
| Recuento | 11 | 11 | 22 |

Fuente: elaboración propia en base al relevamiento de campo.

Una última aclaración es que no hubo reingresos. Es decir, una vez que los niños/as dejaron de concurrir a las propuestas infantiles de la iglesia (entre estas, el taller de lectoescritura perteneciente a la ONG), no retornaron.

Aquí también es interesante rescatar una viñeta acerca del modo en que de forma no sistemática se busca promover que los niños/as retornen a las actividades. Llegando al final de las observaciones de campo, mediante una comunicación telefónica con la madre de una de las niñas que había abandonado el taller se pudo conocer que estaba disconforme con la calidad educativa de las actividades, es decir, que la mujer consideraba que no la ayudaban a la pequeña a resolver sus tareas escolares adecuadamente. Además, solía tener malos entendidos con otros niños que además eran sus vecinos y compartían escuela. Como el equipo de cocineras estimaba a la niña, la habían ido a buscar a su casa para que volviera a participar. No obstante, no retornó porque comenzó a ir a otra institución en la que la ayudaban a resolver sus tareas.

Una vez que ya se analizó la modalidad de asistencia y permanencia de los niños/as, cabe también indagar sobre la relativa a las personas a cargo de la iglesia y el taller de lectoescritura. Como se irá desarrollando de aquí en adelante, es posible observar cierta similitud entre lo que ocurre con los pequeños y con los adultos, lo que podría indicar una característica cultural de la población estudiada, que por transmitirse entre generaciones e ir en contra de los tiempos necesarios de aprendizaje cobra relevancia de análisis.

***Rotación del equipo de la parroquia***

Las actividades de la iglesia son llevadas a cabo por vecinos y vecinas del mismo barrio en que viven los niños/as. De hecho, en algunos casos incluso hay lazos sanguíneos. Es decir, que se trata de un grupo de personas de exactamente el mismo contexto.

Seguidamente, se comentarán los roles y mecanismos de reemplazos de los integrantes. Antes de iniciar las salidas al campo, al momento de entrar en contacto con la iglesia había un director general de las actividades destinadas a la población infantil del barrio, cuya función es hacer nexo entre los equipos parroquiales de las dos sedes. En la principal, hubo un coordinador que asistió regularmente durante todo el ciclo de observaciones en campo, y una coordinadora que abandonó sus labores allí. En cuanto a la secundaria, al inicio de las salidas había una coordinadora -con larga trayectoria allí según reportes de distintos actores, y que en determinado momento estuvo de licencia- y un coordinador, que pasó a ser el director cuando renunció el primero, mencionado al comienzo del párrafo. Además, se incorporaron dos coordinadores y dos ayudantes, todos con asistencia rotativa. A modo de ejemplo, uno de ellos concurría ad honorem y faltaba cuando conseguía trabajo temporal.

Asimismo, en cada sede hay un grupo de cocineras que, al decir de una tallerista del programa de alfabetización, “son el reloj de la parroquia”, aludiendo a la importancia que tienen en cuanto a preparar y dispensar el desayuno a tiempo, y a repartir el almuerzo en los recipientes que los niños/as llevan a sus casas al finalizar la jornada.

Por colaborar en la parroquia, todas las personas mencionadas pueden almorzar allí. Además, algunos de los coordinadores pueden llegar a recibir una remuneración a convenir con el cura. Por su parte, las cocineras reciben alimentos los fines de semana, pero no tienen un sueldo fijo. Si bien los factores de rotación de las personas a cargo de la iglesia no son el foco de este artículo y merecerían un estudio en profundidad mucho mayor, se podría conjeturar que el hecho de que el intercambio de trabajo ad honorem, por poco dinero o por mercadería no son un estímulo suficiente para que permanezcan en su labor.

***Rotación del equipo de coordinadores del taller de lectoescritura***

A diferencia del equipo de la parroquia, el del programa de alfabetización está conformado por personas externas al barrio y familia de los niños/as. En el período de visitas al campo se observó que al inicio una de las talleristas abandonó la actividad, que asumió una nueva integrante y que hubo jornadas puntuales en las que participaron un voluntario del Programa o una voluntaria de la parroquia. Luego, al inicio del ciclo 2022 renunció la coordinadora, y, pasados 9 meses de finalizado el relevamiento, por comunicaciones con la ONG se pudo conocer que también así lo hicieron las talleristas del 2021. En abril de 2022 asumió la nueva coordinadora y en junio una sola tallerista. A su vez, también cabría notar que parte de la dirección de la ONG de la que es parte el Programa también discontinuó su labor allí; un miembro estuvo de licencia en 2021 y otro renunció a su cargo a fines de ese año. En todos los casos rentados la contratación es como trabajadores independientes (monotributistas).

Si bien no se pudo registrar mediante observación directa el traspaso de mando, se puede inferir que en talleres como el analizado, en los cuales parece haber pocos incentivos a la permanencia, una dificultad es que no llega a transcurrir un tiempo suficiente durante el cual decanten los aprendizajes elaborados por el equipo en torno a consolidar las capacidades de conducción del taller. Un indicador de ello es que al final del ciclo de observaciones tuvo lugar un proceso de devolución de resultados preliminares y entrega de informes, documentos luego desconocidos por el equipo conformado en 2022. Por ende, incesantemente las dinámicas se ven modificadas por el corto período de adaptación, ejecución y despedida, sin posibilidad de transferencia de conocimientos entre unos integrantes y otros. Para explicitar bien este punto, la no transferencia de saberes no solo se refiere a lo ateniente a la práctica comunitaria con los niños/as, sino que también involucra la meta que tienen la ONG y el Programa de entrar en contacto con las familias para que conozcan su propuesta. Tanto con el “viejo” equipo, al inicio del ciclo 2021, como con el nuevo, a mitad de 2022, persiste el objetivo inconcluso de entrar en contacto directo con madres y padres para que conozcan lo que se realiza en el taller. Pero esta imposibilidad también está signada por el carácter difuso del diseño de la propuesta, cuestión meramente mencionada aquí.

**Conclusiones**

En este trabajo se realiza una revisión bibliográfica acerca de la importancia que tienen los programas de alfabetización infantil extraescolares para acompañar los procesos de crianza principalmente llevados a cabo por la familia y la escuela en el contexto de aislamiento por SARS-Cov2 2021. Luego de mencionar diversos aspectos esenciales a observar para ponderar la calidad de ofertas educativas de alfabetización infantil, se presentan los resultados preliminares sobre observaciones referidas a las admisiones, permanencia y dimisiones de niños/as de entre 6 y 8 años de contextos pobres de Capital Federal que participaron en un taller de lectoescritura, implementado por una ONG en una parroquia.

Se encontró que hay una alta frecuencia de rotación de los niños/as; es decir, no solo no asisten regularmente a las jornadas, sino que también hay mucho abandono y disparidades en el momento de inicio y duración del ciclo de permanencia efectivo. Entonces, en consonancia con antecedentes, aquí nuevamente se halló que en contextos de vulnerabilidad social una dificultad notoria para el avance de aprendizajes de lectura y escritura en la infancia es que no hay tiempo suficiente destinado a ello con constancia.

Además, contrario a lo que sugiere la bibliografía, en la parroquia no termina de estar constituida la rutina de tomar asistencia como uno de los ejes organizadores del aula, siendo la lista (texto instrumental) una herramienta de registro clara. Dicha hoja está en una pared, a la vista de los niños/as, y tanto por su conformación un tanto confusa, como por la modalidad con la que se pone en práctica, no termina siendo un texto funcional, que de manera precisa sirva tanto para registrar las concurrencias como para abrir el interrogante sobre las inasistencias de pares y así internalizar que tanto la presencia propia como la de los compañeros es importante. Esta evidencia también parece estar en línea con que los procesos de alfabetización se ven interrumpidos por la falta de tiempo de ejercicio constante.

Aquí se subraya que se examina un programa de alfabetización extraescolar, de participación voluntaria, gestionada por los acuerdos entre una ONG y una iglesia, y como tal no necesariamente tiene el mismo ordenamiento ni objetivos que tiene el dispositivo escolar. Pero también es cierto que para conocer las dificultades que atraviesan los niños/as para construir su propia trayectoria educativa sería beneficioso registrar las condiciones en que llegó el niño/a a la admisión, a la vez que pasar lista y registrar las dadas de baja, de manera que los equipos coordinadores puedan saber exactamente cuáles son las problemáticas más frecuentes, vinculadas a la pobreza en que viven estas poblaciones, o si hay otros aspectos que conciernen a las actividades que se realizan allí y, en cualquier caso, reflexionar acerca de posibles soluciones o búsqueda de ayuda por parte de organismos externos y especializados. En concreto, este tipo de propuestas funcionan, primordialmente, como ámbitos de socialización, esparcimiento y entrega de alimentos en las jornadas en que el niño/a efectivamente concurre.

Por último, también se encontró que de manera correlativa a la alta frecuencia de rotación de los niños/as, sucede algo similar con los equipos de la parroquia y el del taller de lectoescritura, con lo cual es difícil que lleguen a consolidarse estrategias de conducción cada vez más complejas, así como también el paso de mando con transferencia de conocimientos. Además, si bien aquí se presentaron los problemas más frecuentes que tienen los niños/as para asistir, y se citan antecedentes con posibles soluciones, queda pendiente realizar un análisis más detallado acerca de los obstáculos a la concurrencia que surgen en los equipos a cargo, así como sobre los alicientes a la constancia y profesionalización, cuestiones que se presume que beneficiarían a los niños/as.

**Bibliografía:**

Bhattacharya, A. (2010). Children and adolescents from poverty and reading development: A research review. *Reading and Writing Quarterly*, *26*(2), 115–139. https://doi.org/10.1080/10573560903547445

Bingham, G. E., y Patton-Terry, N. (2013). Early language and literacy achievement of early reading first students in kindergarten and 1st grade in the United States. *Journal of Research in Childhood Education*, *27*(4), 440–453. https://doi.org/10.1080/02568543.2013.822952

Bridges, M., Fuller, B., Rumberger, R., y Tran, L. (2004). Preschool for California’s Children Promising Benefits, Unequal Access. En *Policy Brief*.

Buckingham, J., Beaman, R., y Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: the early years. *Educational Review*, *66*(4), 428–446. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.795129

Callaghan, G., y Madelaine, A. (2012). Levelling the playing field for kindergarten entry: Research implications for preschool early literacy instruction. *Austrelian Journal of Early Childhood*, *37*(1), 13–23.

Campbell, T., Gambaro, L., y Stewart, K. (2019). *Inequalities in the experience of early education in England: access, peer groups and transitions*. *June*, 48. report: http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/cp/casepaper214.pdf

Chang, H. N., y Romero, M. (2008). *Present, Engaged, and Accounted For: The Critical Importance of Addressing Chronic Absence in the Early Grades*. https://www.nccp.org/

Chatterji, M. (2006). Reading achievement gaps, correlates, and moderators of early reading achievement: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study (ECLS) kindergarten to first grade sample. *Journal of Educational Psychology*, *98*(3), 489–507. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.489

Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., y Cooper, P. J. (2020). Shared Picture Book Reading Interventions for Child Language Development: A Systematic Review and Meta-Analysis. En *Child Development* (Vol. 91, Issue 2, pp. e383–e399). Blackwell Publishing Inc. https://doi.org/10.1111/cdev.13225

Epstein, J. L., y Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, *95*(5), 308–318. https://doi.org/10.1080/00220670209596604

Erickson, J. D., y Wharton-McDonald, R. (2019). Fostering Autonomous Motivation and Early Literacy Skills. *Reading Teacher*, *72*(4), 475–483. https://doi.org/10.1002/trtr.1750

Goldfeld, S., Moreno-Betancur, M., Guo, S., Mensah, F., O’Connor, E., Gray, S., Chong, S., Woolfenden, S., Williams, K., Kvalsvig, A., Badland, H., Azpitarte, F., y O’Connor, M. (2021). Inequities in Children’s Reading Skills: The Role of Home Reading and Preschool Attendance. *Academic Pediatrics*, *21*(6), 1046–1054. https://doi.org/10.1016/j.acap.2021.04.019

Knitzer, J., y Lefkowitz, J. (2006). *Pathways to Early School Success. Helping the Most Vulnerable Infants, Toddlers, and Their Families Helping the Most Vulnerable Infants, Toddlers, and Their Families* (No 1). www.nccp.org

Mann, M., Silver, E. J., y Stein, R. E. K. (2021). Kindergarten Children’s Academic Skills: Association with Public Library Use, Shared Book Reading and Poverty. *Reading Psychology*, *42*(6), 606–624. https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888361

McGee, L. M., y Schickedanz, J. A. (2007). Repeated Interactive Read-Alouds in Preschool and Kindergarten. *The Reading Teacher*, *60*(8), 742–751. https://doi.org/10.1598/rt.60.8.4

Melgar, S., y Zamero, M. (2007). *Todos pueden aprender : Lengua en 1o*. www.unicef.org/argentina

Pantaleo, S. (2017). Critical thinking and young children’s exploration of picturebook artwork. *Language and Education*, *31*(2), 152–168. https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1242599

Prior, M., Bavin, E., y Ong, B. (2011). Predictors of school readiness in five-to six-year-old children from an Australian longitudinal community sample. *Educational Psychology*, *31*(1), 3–16. https://doi.org/10.1080/01443410.2010.541048

Samiei, S., Bush, A. J., Sell, M., y Imig, D. (2016). Examining the Association Between the Imagination Library Early Childhood Literacy Program and Kindergarten Readiness. *Reading Psychology*, *37*(4), 601–626. https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1072610

Secretaría de Evaluación e Información Educativa. (2021). *Resultados aprender 2021: plan de evaluación 2021-2022*.

Swick, K. J. (2009). Promoting school and life success through early childhood family literacy. *Early Childhood Education Journal*, *36*(5), 403–406. https://doi.org/10.1007/s10643-009-0305-4

Tuñón, I. (2022). *Condiciones de vida y desarrollo de la infancia: continuidades y rupturas en la salida de la pandemia. Documento Estadístico. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Serie Agenda para la Equidad (2017-2025)*. Edición para Fundación Universidad Católica Argentina.

Tuñón, I., y Martínez, C. E. (2021). Inequalities in Early Childhood Education and Care in Argentina and the United Kingdom (2010-2020). *Foro de Educación*, *19*(2), 141–162. https://doi.org/10.14516/fde.882

Watson, K. J., y DiCarlo, C. F. (2016). Increasing Completion of Classroom Routines Through the Use of Picture Activity Schedules. *Early Childhood Education Journal*, *44*(2), 89–96. https://doi.org/10.1007/s10643-015-0697-2

Wilson, S. J., Dickinson, D. K., y Rowe, D. W. (2013). Impact of an Early Reading First program on the language and literacy achievement of children from diverse language backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(3), 578–592. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.03.006

Zhang, C., y Quinn, M. F. (2018). Promoting Early Writing Skills through Morning Meeting Routines: Guidelines for Best Practices. *Early Childhood Education Journal*, *46*(5), 547–556. https://doi.org/10.1007/s10643-017-0886-2

1. El Cuadro 02 es una transcripción lo más fiel posible de la lista hecha a mano por el equipo del Programa. (P: presente; A: ausente). Aquí se eliminan los nombres de 9 niñas y de igual cantidad de niños para respetar el anonimato, pero se mantiene el orden de presentación de las iniciales. [↑](#footnote-ref-0)