
Artículo de investigación

La lectura como eje de intervenciones socioeducativas: una experiencia formativa al inicio de la carrera de Educador Social en Uruguay

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Reading as the axis for socioeducational interventions: a formative experience at the beginning of the Social Education program in Uruguay

César Bentancor

Consejo de Formación en Educación, Uruguay
esaescuelallamadavida@gmail.com

Solange De Lema

Consejo de Formación en Educación, Uruguay
solangedelema@gmail.com

 **Malena Domínguez**

Consejo de Formación en Educación, Uruguay
malenado60@gmail.com

 **Jennifer Silva**

Consejo de Formación en Educación, Uruguay
holajennifersilva@gmail.com

Contextos de Educación

núm. 40, 2026

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

ISSN-E: 2314-3932

Periodicidad: Semestral

contextos@hum.unrc.edu.ar

Recepción: 29 agosto 2025

Aprobación: 30 marzo 2026

DOI: <https://doi.org/10.63207/rn0bwt69>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/693/6935642002/>

Resumen: Este artículo presenta una experiencia formativa y de evaluación, dirigida a estudiantes de primer año de la carrera Educador Social en Uruguay, desde la integración de dos unidades curriculares: Alfabetización Académica y Teorías Pedagógicas. Los estudiantes del Instituto de Formación en Educación Social (IFES), en el marco de una propuesta de extensión que tomó la lectura como eje articulador de proyectos socioeducativos, diseñaron e implementaron intervenciones en jornadas por el Día del Libro, considerando la lectura en su dimensión cultural, diversa y plural. La propuesta promovió el diálogo entre teoría y práctica desde un enfoque interdisciplinario. La intervención se llevó a cabo en instituciones de educación formal y no formal y permitió a los futuros educadores sociales experimentar, de manera situada, prácticas discursivas propias de su campo profesional. Ofreció insumos para cuestionar su rol en la construcción de sentidos, de formas de ser y estar en el mundo desde una pedagogía crítica y una perspectiva de derechos. La propuesta fomentó un aprendizaje recíproco entre docentes, estudiantes y niños, destacando el rol del educador social y de la lectura en la mediación cultural. Las valoraciones de los actores participantes evidencian la incidencia positiva de esta experiencia en la formación profesional al inicio de la carrera y posicionan a la lectura como una herramienta fundamental en la intervención socioeducativa. Asimismo, la experiencia permitió identificar desafíos en la institucionalización de propuestas de extensión en la Formación en Educación en Uruguay, carreras que aún son terciarias, no universitarias, y que requieren de condiciones estructurales que favorezcan la articulación extensión - enseñanza - investigación como tránsito hacia la conformación de una Universidad de la Educación.

Palabras clave: Lectura, Intervención socioeducativa, Formación de Educadores Sociales, Articulación teoría y práctica.

Abstract: This article presents a formative and evaluation experience for first-year students of the Social Educator degree in Uruguay from the integration of two curricular units: Academic Literacy and Pedagogical Theories I. The students of the Instituto de Formación en Educación Social (IFES), within the framework of an extension proposal that took reading as the articulating axis of socio-educational projects, designed and implemented interventions during several days around the celebration for the Day of the Book, considering reading in its cultural, diverse and pluralistic dimensions. The proposal promoted dialogue between theory and practice from an interdisciplinary approach. The intervention was carried out in formal and non-formal educational institutions and allowed future social educators to experience, in a situated way, discursive practices specific to their professional field. The proposal offered input to question their role in constructing meanings, ways of being and existing in the world from a critical pedagogy and a rights-based perspective. The proposal fostered reciprocal learning among teachers, students and children, highlighting the role of the social educator and reading in cultural mediation. The assessments of the participating actors show the positive impact of this experience on professional training at the beginning of the course of studies and position reading as a fundamental tool in socio-educational intervention. Likewise, the experience made it possible to identify challenges in the institutionalization of extension proposals in Education Training in Uruguay, degrees that are still tertiary, not-university level, and require structural conditions that favour the extension-teaching-research articulation as a step towards the formation of a University of Education.

Keywords: Reading, Socio-educational intervention, Social Educators' Training, Articulation of theory and practice.

Introducción

En el presente artículo compartiremos una experiencia formativa y de evaluación, desarrollada mediante una propuesta de extensión, que se concretó al inicio de la formación de Educador Social. Se trató de una práctica innovadora respecto al currículo actual porque logró articular diferentes unidades curriculares (UC), incorporó una línea de extensión a las prácticas de enseñanza y, finalmente, permitió a los estudiantes de primer año aproximarse a su futuro campo profesional, como forma de consolidar su elección de carrera.

La carrera Educador Social se inscribe en nuestro país en el Consejo de Formación en Educación (CFE), responsable de la formación de profesionales de la educación formal –que se desempeñarán como docentes de Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Técnica– así como no formal. El Educador Social, tal como se define en su perfil de egreso (Administración Nacional de Educación Pública y Consejo de Formación en Educación, 2023a):

es un profesional de la educación con un saber pedagógico y con competencias específicas para el campo socio-educativo, que desarrolla acciones educativas con individuos, grupos, familias o colectivos, para garantizar a los ciudadanos:

- el derecho a la educación durante toda la vida;
- el máximo acceso al patrimonio cultural;
- estrategias para el mejoramiento de la calidad de vida;
- herramientas para desarrollar autonomía y el máximo de sus capacidades para una integración y participación social amplia (p.7).

Si bien el diseño curricular establece prácticas socioeducativas desde el tercer semestre, en esta propuesta de extensión, ideada por los docentes de las UC Alfabetización Académica y Teorías Pedagógicas –autores de esta comunicación– se involucró a estudiantes del primer semestre de 2024 del Instituto de Formación en Educación Social (IFES), de Montevideo. Como toda experiencia de extensión, tuvo un doble propósito: el primero, estuvo orientado a fortalecer la formación de educadores sociales –nuestros estudiantes– con la vivencia en territorio desde el inicio de la carrera; el segundo, a la promoción de la lectura como práctica socioeducativa en beneficio de otros actores sociales externos.

Desde el primer propósito, la propuesta conformó una experiencia formativa y de evaluación para nuestros estudiantes del IFES, pues consistió en guiarlos en la planificación e implementación de un proyecto de intervención socioeducativa que girara en torno a la lectura y diera cuenta de la integración crítica y producción de saberes de las UC involucradas. El proceso fue diseñado e implementado de manera coordinada por docentes de Alfabetización Académica y Teorías Pedagógicas, con actividades en las que cada especialidad aportó insumos en tiempos y espacios de clase –por ejemplo, aspectos de la escritura del proyecto y la selección de lecturas que se trabajaron en gran medida en Alfabetización Académica, o la postura asumida por el educador, sobre lo que se reflexiona en Teorías Pedagógicas. En otras ocasiones, los límites de horarios y salones se difuminaron para desarrollar clases en duplas –instancias multidocente e interdisciplinarias–. La preparación de las intervenciones propiamente dichas y el diseño de las actividades para las tres jornadas por el Día del Libro, problematizaron la concepción de lectura y la finalidad pedagógica de las propuestas. De este modo, los estudiantes pudieron experimentar la integración de saberes en la tensión entre teoría y práctica, siempre presente en la profesión del educador social.

Desde el segundo propósito, la propuesta de extensión salió del IFES y se involucró en el campo socioeducativo, con actores de instituciones externas, específicamente, la Fundación La Muralla –que trabaja con niños y niñas bajo protección del Estado– y la escuela pública de Educación Primaria N.º17. Desde la concepción de lectura en su dimensión plural y compleja, como una actividad cultural constructiva de sentidos acerca de quiénes somos, dónde, por qué y para qué vivimos, cómo nos relacionamos, qué sentimos, cómo nos pensamos (Petit, 2021), leer fue una puerta de acceso al patrimonio cultural y a la construcción de la perspectiva de derechos de los niños y niñas de las instituciones participantes. Las propuestas estuvieron mediadas por el texto escrito y portado en libros o en soportes digitales, pero también por lo auditivo en la canción, por el cuerpo y el movimiento en la dramatización, por la imagen en el graffiti o en *Kamishibai* e invitada por el diálogo reflexivo. He aquí una muestra de la creatividad y la puesta en juego de otros bagajes que traían nuestros estudiantes de sus variadas trayectorias y que enriquecieron las intervenciones.

¿Por qué tomamos la lectura como eje de las intervenciones socioeducativas? Por un lado, incidió el factor contextual, pues el Día Nacional del Libro –26 de mayo– ofrecía un marco para la intervención. En nuestro país esta fecha da lugar, cada año, a un sinnúmero de actividades relacionadas con la lectura, desarrolladas por organizaciones e instituciones culturales, en las que se destaca el sentido de la lectura como derecho y como disfrute. Por otro lado, este enfoque de la lectura abre un espacio para las intervenciones socioeducativas que, sin desconocer la importancia del abordaje que se realiza desde la educación formal, justifica la acción del educador social en este ámbito social (Planella y Moyano, 2017) y la distingue del propósito de alfabetizar. En este sentido, el artículo muestra algunos rasgos de las intervenciones realizadas desde esta mirada de la lectura.

Iniciaremos este artículo profundizando el sentido de la lectura desde dos perspectivas complementarias para la labor socioeducativa: la de Petit (2021) y la de Planella y Moyano (2017). Posteriormente, haremos foco en el primer aspecto de la propuesta de extensión: relataremos en qué consistió el proceso de preparación, desarrollo y evaluación de la intervención. También analizaremos algunos aspectos de la experiencia formativa: por un lado, desde el concepto de pedagogía y praxis educativa; por otro, desde el estudio de la lengua, en el trabajo con la escritura y con la oralidad planificada en los proyectos de intervención socioeducativas diseñados por los estudiantes. Para finalizar, y considerando la segunda dimensión propia de las propuestas de extensión, se presentarán valoraciones de los actores participantes.

La lectura en la práctica profesional del Educador Social

¿Cuál es la relevancia cultural de abrir espacios para la lectura de otros y con otros en la práctica profesional del Educador Social? ¿Cuál es el rol del Educador Social frente a la lectura? Con esta iniciativa los docentes responsables de la propuesta de extensión hemos intentado generar condiciones teórico/prácticas para experimentar posibles respuestas a ambas preguntas.

En materia de prácticas, los educadores sociales no son los encargados de la enseñanza de la lectura y la escritura, es decir, de que los niños aprendan el sistema alfabético o la correspondencia fonográfica y de que logren comprender información explícita e implícita en los textos escritos. Sin embargo, la lectura tiene gran potencial para protagonizar sus prácticas profesionales, pues, en este sentido amplio que definimos en la introducción, permite ser un medio para la transmisión y apropiación de valores culturales, de formas de ser, sentir y habitar los espacios, en definitiva, de “leer el mundo”, en términos de Michéle Petit (2021).

...lo que está en juego con la transmisión cultural y en particular con lectura: [es] construir un mundo habitable, humano, poder encontrar un lugar y moverse en él; celebrar la vida todos los días, ofrecer las cosas de manera poética; inspirar los relatos que cada uno hará de su propia vida; alimentar el pensamiento, formar el “corazón inteligente”, para hablar como Hannah Arendt, que hubiera añadido que hay que transmitir el mundo a los niños, enseñarles a amarlo, para que un día tengan ganas de hacerse responsables de él. Pues “es el amor del mundo el que nos da una disposición de ánimo política”, según pensaba ella (pp. 26-27)

El cruce que nos propone Michéle Petit entre lectura y transmisión cultural es clave para los educadores, porque es un intersticio en el que se despliegan, a su vez, varias aristas, constituyéndose en contenidos y propósitos de la acción profesional socioeducativa. Entre ellas:

1. Construir un mundo habitable: la lectura y la transmisión cultural nos permiten crear un entorno en el que podamos vivir plenamente, encontrar nuestro lugar y desarrollarnos como personas.
2. Celebrar la vida: la lectura nos ofrece experiencias, conocimientos y emociones que enriquecen nuestra existencia y nos invitan a apreciarla.
3. Inspirar relatos: las historias que leemos y escuchamos nos inspiran a crear nuestras propias narrativas de vida, a darle sentido a nuestras experiencias y a proyectarnos hacia el futuro.
4. Alimentar el pensamiento: la lectura nos expone a diferentes ideas, perspectivas y conocimientos, lo que estimula nuestro pensamiento crítico, nuestra capacidad de análisis y nuestra creatividad.
5. Formar el "corazón inteligente": esta expresión de Hannah Arendt se refiere a la necesidad de equilibrar la razón y la emoción, de desarrollar una sensibilidad ética y estética que nos permita comprender y amar el mundo.
6. Transmitir el mundo a los niños: la lectura y la transmisión cultural son herramientas fundamentales para educar a las nuevas generaciones, para enseñarles a amar el mundo, a comprender su complejidad y a asumir su responsabilidad en su cuidado.
7. Amor al mundo como disposición política: para Hannah Arendt, el amor al mundo es la base de una actitud política comprometida, que busca la construcción de una sociedad más justa y humana.

Estos sentidos fueron problematizados desde el curso Alfabetización Académica, como decisión de sus docentes. Esta UC está destinada, desde lo prescriptivo, a desarrollar con los estudiantes ingresantes a la carrera, prácticas de lectura, escritura y oralidad inherentes al nuevo ámbito académico en el que se insertan. En este ámbito incorporamos esta dimensión social de la lectura, también desde la postura de Moyano y Planella, en “Lectura, escritura y educación social” (2017). Este trabajo aborda la interconexión entre estas nociones, presentando la lectura como práctica cultural y social fundamental en su relación con la escritura y la educación. En el análisis que comparten proponen un recorrido que busca, en la misma línea de la presente experiencia formativa, despertar el deseo de leer, escribir y ser partícipes activos de la transmisión cultural, con el objetivo de promover un trabajo social y educativo centrado en la lectura y la escritura. Los autores también sostienen, entre otras ideas, que resulta indispensable ofrecer herramientas para incorporar estas prácticas culturales en la formación de profesionales de la educación social, contribuyendo a la construcción de una profesión con un fuerte carácter pedagógico y cultural. Guiados por sus argumentos, integramos a la propuesta de Alfabetización Académica, aspectos relativos a la didáctica de la lectura y a criterios para la selección de textos –diversidad de tópicos, soportes y portadores; la lectura de las imágenes; el poder comunicativo de la voz; el diálogo sobre lo leído–, más allá de lo prescripto en el programa.

Los proyectos de intervención: del Instituto al territorio

Desde el inicio de los cursos planteamos a los estudiantes que, como parte de una propuesta de extensión, estarían comprometidos en diseñar e implementar una intervención socioeducativa en territorio, vinculada a la lectura en una fecha cercana al Día Nacional del Libro, 26 de mayo de 2024. Concretamente, la intervención se fue construyendo entre profesores y estudiantes, progresivamente, en función de: las instituciones participantes, la edad de su población, las posibilidades de los espacios físicos, los materiales disponibles, las limitaciones del territorio y las temporalidades ofrecidas. Definidas las instituciones, se acordó que las intervenciones se desarrollarían en modalidad de jornada, con distintas estaciones a través de las cuales los grupos de niños en edad escolar transitarían. Esto permitió que nuestros estudiantes pudieran organizarse en pequeños equipos de trabajo y diseñar una intervención afín con sus intereses y fortalezas – dentro del marco propuesto por los docentes y bajo su guía– y que la institución pudiera dar participación a varios grupos de niños.

Definida la población, propiciamos la experiencia de lectura de literatura infantil en la clase de Alfabetización Académica y se comenzaron a seleccionar los libros o textos que funcionarían como eje de sus proyectos. A partir de lo problematizado en Teorías Pedagógicas, se definió que las temáticas se vincularan a los derechos humanos, el trabajo con las emociones, el cuidado del cuerpo, los vínculos y la convivencia, todo lo cual manifestó la influencia de las ideas de Pérez Aguirre (1991) abordadas en clase. A partir del trabajo de Alfabetización Académica, cuestionamos la categoría literatura infantil y orientamos las elecciones de libros que constituyeran un encuentro enriquecedor con el niño-lector, sin subestimarlos. Asimismo, problematizamos la selección de lecturas para el ejercicio profesional del educador social en cuanto objetos culturales, para lo que analizamos la tensión entre lo comercializable y la literatura de calidad, discutimos críticamente los valores que atravesaban cada texto, sin caer en posturas moralizantes. Para el diseño de las dinámicas un criterio eje fue promover encuentros placenteros con la lectura.

Entre las propuestas de intervención socioeducativas realizadas por los estudiantes, se identificaron objetivos y actividades inspirados en conceptos y autores cercanos a la Escuela Nueva o a la Pedagogía Crítica. Por una parte, desde la primera postura pedagógica, se plantearon actividades lúdicas que buscan el disfrute de la lectura, donde se involucra la corporeidad, el movimiento, junto con el pensar con los demás. Entre los proyectos se observaron diferentes tipos de juegos que parten del libro y la lectura, pero involucraron también materiales concretos como tarjetas, títeres y disfraces; actividades como actuación, danzas y la narración de un cuento a través de la voz, imágenes o posturas básicas de yoga. Estas iniciativas se inspiraron en conceptos como “experiencia educativa” de Dewey (2010), la idea de juego o la relación entre hacer y pensar de Figari (Carbajal, 2016). También aparece mencionado Pestalozzi (García, 2013) como precursor de la Pedagogía Nueva a través de la idea de experiencia directa y del vínculo entre mente, mano y corazón.

Por otra parte, desde la Pedagogía Crítica, hubo proyectos que también plantearon el juego, el uso de materiales concretos variados, la narración –por ejemplo, a través de un *Kamishibai*¹–, la escritura, etc., destacando en las actividades la posibilidad del encuentro y la participación. Las ideas que inspiraron a estos proyectos fueron los conceptos de ronda, mesa colectiva y juego como necesidad vital de Julio Castro (2007), así como el concepto de educación dialógica de Freire (2010).

Finalmente, en las instituciones donde se desarrollaron las intervenciones, los equipos se distribuyeron en tres jornadas. Trabajaron de forma simultánea con grupos de niños que iban cambiando de estación, lo que implicó atender a las dinámicas de cada espacio, sin perder la visión global de lo que iba sucediendo alrededor. En las figuras que siguen compartimos el registro de dos fotografías.



Figura 1
Actividad con Kamishibai desde “Cartas en el bosque” de Susanna Isern



Figura 2
Ensayo de la dramatización de “Vaya rabieta” de Mireille D’Allancé

Una propuesta formativa y de evaluación

Durante los cursos, establecimos que la intervención socioeducativa sería acompañada por la escritura del género de texto proyecto socioeducativo. Dicha producción buscaba dar cuenta de la integración teórico-práctica, dado que incluía la fundamentación del diseño -integrando aportes teóricos de ambas UC- y funcionar como insumo para la oralidad planificada que los estudiantes ejercerían en la fase de implementación. Aunque se trabajó, mediante avances, en la etapa previa al encuentro con los niños, la entrega final fue posterior a la intervención, lo que habilitó a cada equipo de estudiantes la revisión y la

posibilidad de agregar un apartado de reflexión. La secuencia de actividades que se concretaron, tanto para la escritura del proyecto como para su implementación, fue un itinerario de aprendizaje –persiguió fines formativos– y se empleó, asimismo, para la evaluación de los aprendizajes. En otras palabras, el proyecto de intervención socioeducativa fue la forma que adoptó para las dos UC la evaluación final integral (Administración Nacional de Educación Pública y Consejo de Formación en Educación, 2023b). La calificación funcionó, asimismo, como una de las motivaciones del trabajo.

En Teorías Pedagógicas se trabajó cómo intervenir y por qué. Los primeros interrogantes fueron qué hacer y cómo organizar el trabajo entre todos, pensando en los niños y las características de las instituciones. A partir de la descripción de los escenarios se fue definiendo la cantidad de equipos y el tiempo con que contaría cada uno. También hubo espacios para problematizar desde dónde le gustaría a cada estudiante aportar, recuperando sus saberes, potencialidades y trayectos previos. Este perfil de estudiantes con los que se trabajó, con ricos recorridos artísticos y formativos, aunque no necesariamente vinculados a la infancia, permitió potenciar la propuesta. El proceso descrito, junto con la definición de los libros explorados con los que desearía trabajar, habilitó a idear las actividades.

Desde Alfabetización Académica, la escritura del proyecto permitió, por un lado, poner en práctica, en un contexto real de uso, todo lo trabajado sobre escritura en sus distintas dimensiones. Estas van desde los aspectos más normativos y superficiales, pero necesarios en los procesos de revisión –como la reflexión sobre ortografía, sintaxis, cohesión textual– hasta los más complejos: la escritura como proceso cognitivo y la escritura como práctica social. Con respecto a su dimensión de proceso cognitivo, concebimos la escritura como transformación del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992). Los autores constatan que escribir no consiste en traducir ideas preconfiguradas en la mente a una hoja, sino que, en la recursividad de proponerse objetivos, generar ideas, organizarlas secuencialmente y revisarlas desde el punto de vista del lector, los estudiantes aprenden. Es decir, se construye conocimiento al mismo tiempo que se escribe. De este modo, se aprende sobre los temas de los que se escribe y sobre la escritura misma. En otras palabras, la escritura tiene una función epistémica (Navarro, 2017).

Con relación a la dimensión de la escritura como práctica social, el abordaje del proyecto, desde una didáctica basada en géneros de texto (Zayas, 2012), favoreció y habilitó reflexiones sobre la función social de los proyectos en los ámbitos de inserción del Educador Social. Algunos de los ejes abordados fueron: cómo se estructura un proyecto de intervención, a quién se dirige, qué información es pertinente incluir y cuál es su función en vistas de la intervención que los equipos de estudiantes realizarían. La elección del género posibilitó acercamientos a la escritura situada en el ejercicio profesional y dotó de significatividad el proceso de escribir. Los estudiantes se posicionaron como lectores de los proyectos de sus compañeros, retroalimentaron su trabajo, recibieron devoluciones de pares y de docentes del proyecto con distintos focos. Vivenciaron que, para el hacer propio de su profesión, la escritura es necesaria, pues permite planificar, anticiparse, pensar alternativas sustentadas, así como entretener teoría y práctica.

Para Teorías Pedagógicas, la etapa de escritura del proyecto dio lugar a la revisión de los procesos pedagógicos planteados y las finalidades, a la reflexión sobre el lugar del educador y al análisis de las posturas asumidas respecto a las teorías trabajadas. Los estudiantes volvieron a revisar los textos del curso en la búsqueda de categorías conceptuales que les permitieran justificar sus posturas. Durante este ejercicio, mostraron diferencias respecto a los perfiles de educador con los que se identificaban. La reflexión también les permitió realizar ajustes o cambios en sus planteos originales, debiendo llegar a acuerdos entre los integrantes de su equipo y con los demás subgrupos.

La idea de diseñar un proyecto de intervención con los estudiantes, desarrollarlo y promover la reflexión posterior a la intervención tiene que ver con la concepción de Pedagogía y de Teorías Pedagógicas que acompañó el curso. Tomando los aportes de Brailovsky (2020), lejos de considerar la teoría en educación como “una guía para la acción” (p. 226), compartimos su concepción de teoría como conversación. Desde esta perspectiva, el encuentro con quienes han pensado aspectos de la educación antes que nosotros es una experiencia (Larrosa, 2006) que nos anima a seguir construyendo saberes. El proyecto fue la oportunidad para encontrarnos y mirarnos como educadores, analizar juntos una realidad educativa, acordar qué hacer, preparar el encuentro con quienes nos esperaban y fundamentar las posturas adoptadas. Este tipo de actividades busca explicitar el proceso de lectura y análisis que se realiza antes de toda intervención educativa, así como identificar los presupuestos teóricos que la justifican y dan lugar a las intenciones de intervención. Con ello se intenta mostrar la unidad teoría y práctica presente en las intervenciones educativas, fundamentada en el concepto de praxis (Pimenta y Lima, 2019).

La enseñanza de cómo escribir el proyecto de intervención fue algo que se abordó explícitamente desde Alfabetización Académica. Leer, escribir o hablar en ajuste a las convenciones propias de la comunidad discursiva profesional no es un aprendizaje previo a la formación. En este sentido, sostenemos que la lectura, la escritura y la oralidad no son habilidades básicas, que se aprenden de una vez y para siempre. Siguiendo a Federico Navarro (2017), conforman prácticas sociales, siempre situadas. Los estudiantes ingresan a la carrera sabiendo leer, escribir y hablar en los ámbitos en los que, hasta el momento y según sus trayectorias, han participado. Sin embargo, la Formación en Educación es un ámbito de interacción diferente, que exige el desarrollo de prácticas discursivas particulares y asociadas al campo profesional. En este sentido, escribir un proyecto de intervención socioeducativa e implementarlo demanda saberes especializados, se trata de prácticas discursivas novedosas para quienes cursan el primer semestre del primer año y, en consecuencia, exigen un abordaje desde la enseñanza. La elección de este género discursivo estuvo motivada por su uso en el campo profesional de los educadores sociales, esto es, se trata de un formato textual convencional a las esferas de interacción del Educador Social, con rasgos temáticos, de estilo y estructura más o menos estables y determinados por dicho ámbito (Zayas, 2012). No concebimos la lectura, la escritura y la oralidad como simples canales de comunicación para transmitir ideas preconfiguradas en la mente; por el contrario, se trata de prácticas para la configuración de las ideas. Desde esta perspectiva, sostenemos que estas prácticas discursivas comprometen procesos cognitivos complejos vinculados con la construcción de conocimientos y habilitan su potencial epistémico (Navarro, 2017). En otras palabras, los estudiantes leen, escriben, hablan y escuchan para aprender en todas las unidades curriculares a lo largo de su formación. Esta situación también desafía a todos los docentes –no solamente a los de Alfabetización Académica– a transformar la lectura, la escritura y la oralidad en objetos explícitos de enseñanza.

El género proyecto socioeducativo implica una escritura con sentido prospectivo, se trata de una escritura que prepara el hacer, un hacer mediado por la oralidad. ¿Pero de qué oralidad hablamos? No se trata de la oralidad cotidiana, espontánea, con la que llegan los estudiantes al aula. La implementación de un proyecto socioeducativo implica conocer los rasgos y ejercer una oralidad secundaria (Ong, 2016), planificada y situada en el ámbito de la práctica profesional. En consecuencia, durante el curso se armaron y retroalimentaron guiones, consignas orales de acercamiento con los niños y al libro como dinamizador de la intervención. Se abordó la problemática de los registros lingüísticos y cómo considerar a una audiencia infantil al momento de realizar opciones léxicas y sintácticas. Se problematizó la relevancia de elementos paralingüísticos y extraverbales integrados en el ejercicio de la oralidad: desde la claridad de la articulación, pasando por el volumen y la proyección de la voz, hasta el lenguaje gestual, la proxémica y la vestimenta (Montes y Navarro, 2019). Los estudiantes planificaron todos estos aspectos, ensayaron la propuesta en clase, recibieron la retroalimentación de sus docentes y de sus pares.

Valoración del proceso

Los estudiantes participantes valoraron muy positivamente la experiencia que, para la mayoría de ellos, representó su primer acercamiento al trabajo socioeducativo en general y, en específico, con niños. “Hoy en día me doy cuenta lo necesario que es poder tener estos espacios de aprendizaje”, manifestó una estudiante en la valoración anónima de la actividad. Desde el inicio de la carrera, lograron contactar con instituciones de educación formal y no formal desde un lugar distinto al de sus trayectorias previas. Observaron espacios diversos, dinámicas institucionales particulares, interactuaron con distintos actores y experimentaron la toma de decisiones más allá de lo planificado. Esto último lo pudieron vivenciar, por ejemplo, en el manejo del tiempo de cada una de las propuestas y en relación con todo el planteo general, dado que los niños iban participando en diferentes estaciones. Analizar la implementación de las actividades que diseñaron los ayudó a pensar posibles ajustes para sus propuestas y arribar a alternativas de intervención diferentes a las que llevaron adelante para sortear imprevistos. En los diálogos posteriores se pudo reflexionar sobre un quehacer preprofesional que dio cuenta de los objetivos de los cursos, recuperando aportes teóricos desde la experiencia y otorgándole a esta práctica un valor fundamental para su formación.

Esta experiencia de extensión ofreció a los estudiantes la oportunidad de dimensionar el valor de la lectura, la escritura y la oralidad en este nuevo ámbito de interacción. En sus palabras, “no sólo es lo que decimos sino cómo, según el tono, la postura y la gestualidad, respetando siempre el contexto”; “la lectura me ayuda a tener un pensamiento más crítico y reflexivo”; “son habilidades necesarias para el correcto desempeño de mi futura tarea como profesional”.

Han destacado, además, en sus evaluaciones, el entusiasmo y la receptividad de los niños ante las propuestas. Asimismo, el intercambio fue muy enriquecedor para los educadores de cada institución. Destacaron que las dinámicas proporcionaron valiosas oportunidades para ver a los niños leyendo, especialmente motivados y comprometidos con la lectura. Esto resultó llamativo, sobre todo con los más pequeños, que se vieron desafiados a comprender, seguir consignas y respetar los tiempos de cada uno. Algunos educadores resaltaron, en intercambios que se dieron de manera espontánea durante el desarrollo de la propuesta, que estas instancias permiten a los niños consolidar sus habilidades y disfrutar del aprendizaje en un ambiente colaborativo y estimulante. Además, se destacó la diversidad temática de las lecturas seleccionadas y su pertinencia.

La experiencia resultó ser formativa también para quienes participamos desde el lugar de docentes, porque aprendimos de nuestros pares y de nuestros estudiantes. Respecto a nuestros pares, nos interiorizamos sobre saberes disciplinares específicos y formas de hacer que están vinculadas con los estilos docentes de cada uno. La negociación, el aporte de cada uno desde sus fortalezas y la apertura a modos de trabajo disímiles, posibilitaron el abordaje colectivo entre docentes con distintas formaciones y características. Con relación a nuestros estudiantes, nos permitió valorar la riqueza de los saberes previos que volcaron en sus propuestas, así como de las preguntas, dudas y reflexiones que plantearon a lo largo del proceso.

A modo de cierre, consideramos que se cumplieron las metas de aprendizaje de ambos cursos – Alfabetización Académica y Teorías Pedagógicas– no solo desde el punto de vista de los contenidos, sino, además desde el saber hacer y el saber ser. La concreción del proyecto permitió cuestionar la concepción de leer como decodificación y leer como contenido estricto de la educación formal, a cargo de maestros y profesores, con la que llegaron algunos estudiantes. A través de las propuestas de extensión, logramos consolidar la lectura como un eje fundamental en las intervenciones socioeducativas y de la práctica profesional, resignificándola como:

- una forma de placer;

- un vehículo para la construcción de sentidos sociales y la transmisión de valores culturales, así como sus cuestionamientos;
- un derecho, que demanda generar nuevos accesos desde el texto escrito, para incluir dimensiones auditivas, corporales e iconográficas.

La integración crítica de la teoría y la práctica, así como el trabajo interdisciplinario desde las unidades curriculares de Alfabetización Académica y Teorías Pedagógicas, resultaron cruciales para hacer de la escritura e implementación del proyecto de intervención una experiencia formativa, situada y con sentido para los estudiantes, cuyos beneficios se extendieron a los grupos de niños de las instituciones participantes y sus educadores. Asimismo, esta propuesta de extensión puso de manifiesto la relevancia de promover instancias de aprendizaje experiencial en la formación de Educadores Sociales. La experiencia confirma que el diálogo entre teoría y práctica no solo enriquece la formación académica, sino que también contribuye a la construcción de una pedagogía reflexiva y transformadora.

No obstante, la propuesta de extensión también dejó en evidencia dificultades. En el Consejo de Formación en Educación (CFE) aún falta formación y condiciones para institucionalizar propuestas de extensión, como la que comunicamos en este artículo. En Uruguay, las carreras dependientes de este consejo son terciarias, no universitarias. Si bien desde el 2013 la Ley General de Educación establece la necesidad de este tránsito, aún no se han dado las condiciones políticas para que emerja la Universidad de la Educación. Como consecuencia, las actividades del CFE hacen foco en la enseñanza, mientras la extensión e investigación no están aún institucionalizadas. Dependiendo de la dedicación y el voluntarismo de los docentes, de la fortaleza de sus vínculos –entre ellos y con otras instituciones–, en un ambiente de inestabilidad y rotatividad laboral –pues cada año debemos volver a elegir horas laborales–, ciertamente no contribuye a que las experiencias continúen, se desarrollen y nos acerquen hacia la comunidad educativa universitaria a la que aspiramos.

Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública y Consejo de Formación en Educación (2023a). Plan 2023 de la formación de grado de los educadores. Educador Social. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/Educador_Social/Plan_2023_Educador_Social.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública y Consejo de Formación en Educación (2023b). Reglamento de las carreras del Consejo de Formación en Educación: Plan 2023. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/reglamento/acta_ext4_res1_2023_reglamento.pdf
- Brailovsky, D. (2020). Sete vidas da teoria pedagógica. *Reflexão E Ação*, 28(2), 224-234. <https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14443>
- Carbajal, N. (2016). El pedagogo Pedro Figari: fuentes de su pensamiento. En Romano, A. y Moreno, I. (Eds.) *Pedro Figari: El presente de una utopía* (pp. 163-182). Udelar.
- Castro, J. (2007). *El banco fijo y la mesa colectiva: Vieja y Nueva Educación*. MEC.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- García, C.A. (2013). La prevalencia de Pestalozzi en el entorno siglo XXI. *Revista Humanismo y Sociedad* 1(25), 49-58. [file:///C:/Users/malen/Downloads/Dialnet-LaPrevalenciaDePestalozziEnElEntornoEducativoDelSi-7083582%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/malen/Downloads/Dialnet-LaPrevalenciaDePestalozziEnElEntornoEducativoDelSi-7083582%20(1).pdf)
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía* 18,43-51. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Montes, S. y Navarro, F. (2019) *Hablar, persuadir, aprender: manual para la comunicación oral en contextos académicos*. https://www.escriurayaprendizaje.cl/wp-content/uploads/2020/05/Montes_-_Navarro_2019_Hablar-persuadir-aprender_Manual-para-la-comunicaci%C3%B3n-oral.pdf
- Moyano, S. y Planela, J. (2017). Lectura, escritura y educación social. *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay* <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/292>
- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En Ibáñez y González (edit.) *Alfabetización inicial en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Ediciones Universitarias de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Valparaíso.
- Ong, W. (2016). *Tecnologías de la palabra* (2ª Ed.). Fondo De Cultura Económica.
- Pérez Aguirre, L. (1991). *Si digo Derechos Humanos*. SERPAJ: Montevideo.
- Petit, M. (2021). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Pimenta, S. y Lima, M. do S. (2019). Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? *Revista Brasileira de Educação* 24, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240001>
- Scardamalia, M. y Bereiter (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de la composición escrita. *Infancia y Aprendizaje* 58, 43-64.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación* 59, 63-85.

NOTAS

1 Literalmente significa “teatro de papel”, consiste en una forma de contar historias que se originó en Japón en el siglo XII, empleando pergaminos, combinando imágenes y texto.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/693/6935642002/6935642002.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

César Bentancor, Solange De Lema, Malena Domínguez,
Jennifer Silva

**La lectura como eje de intervenciones socioeducativas:
una experiencia formativa al inicio de la carrera de
Educador Social en Uruguay**

**Reading as the axis for socioeducational interventions: a
formative experience at the beginning of the Social
Education program in Uruguay**

Contextos de Educación

núm. 40, 2026

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

contextos@hum.unrc.edu.ar

ISSN-E: 2314-3932

DOI: <https://doi.org/10.63207/rn0bwt69>