

La residencia como espacio de formación: la reflexión y la reconstrucción del discurso pedagógico

Teaching residency as a space for teacher development:
reflection and the reconstruction of pedagogical discourse

Monti, Cristina¹

Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

Resumen

La cátedra “Práctica y Residencia en Instituciones Educativas”, según Diseño Curricular vigente (aprobado por Resolución N° 306/99-CD y N° 736/99-CD), se encuentra en el 4to año/nivel del Profesorado en Ciencias de la Educación. Corresponde al área IV: “Teoría y técnica de los encuadres generales de la intervención educativa” cuyos objetivos de aprendizaje son: a) aprendizaje de los corpus teóricos que dan cuenta de la intervención educativa, sus posibles encuadres y sus condiciones y b) desarrollo de las capacidades de utilización de las distintas herramientas que pueden considerarse sustantivas y básicas para cualquier intervención. La modalidad de trabajo que adopta es teórico-práctica. Es de cursado anual y posee con una carga total de 144 horas distribuidas semanalmente en seis horas. La cátedra coadyuva en la formación del perfil del egresado de este profesorado.

Cada año, con el paso de los estudiantes por la cátedra Práctica y Residencia en Instituciones Educativas, vamos sumando un capital de conocimientos compartidos, problemáticas y núcleos de interés para la investigación, todos estos se constituyen en nuevos o renovados temas sobre la enseñanza y el aprendizaje en la formación docente. Queremos plasmar en esta oportunidad algunos aspectos de esta tarea cotidiana que nos invita a revisar conceptos, ampliar ideas, incluir hallazgos que, provisionalmente, iluminen el trayecto formativo recorrido por los estudiantes en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNNE).

Palabras clave: Práctica docente; residencia; trayecto formativo; discurso pedagógico.

¹ Universidad Nacional del Nordeste – cmmontio3@gmail.com

Abstract

The course “Practice and Residency in Educational Institutions”, included in the current Curriculum Design (approved by Resolutions No. 306/99-CD and No. 736/99-CD), is offered in the fourth year of the Teacher Education Program in Educational Sciences. It belongs to Area IV: “Theory and Technique of General Frameworks for Educational Intervention”, and its learning objectives are: (a) to understand the theoretical frameworks that underpin educational intervention, its possible approaches and conditions; and (b) to develop the ability to use various tools considered essential for any educational intervention. The course adopts a theoretical-practical approach, runs throughout the academic year, and includes a total of 144 hours (six hours per week). It contributes significantly to the professional profile of graduates in the Teacher Education Program in Educational Sciences. Each year, as students progress through the Practice and Residency in Educational Institutions course, we accumulate a shared body of knowledge, emerging issues, and areas of interest for research that evolve into new or renewed topics related to teaching and learning in teacher education. In this article, we aim to highlight certain aspects of this daily work, which continuously invites us to revisit concepts, expand ideas, and integrate new insights that temporarily illuminate the formative journey undertaken by students in the Educational Sciences program at the Faculty of Humanities (UNNE).

Keywords: Teaching practice; residency; teacher education pathway; pedagogical discourse.

Introducción

Algunas cuestiones que señalaremos hacen a la perspectiva desde la que planteo la formación docente:

- 1 Al hablar de prácticas no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, sino a la capacidad de intervención en contextos reales y complejos.
 - 2 En las prácticas tratamos con situaciones y problemas genuinos. El docente trabaja y forma parte de un campo de prácticas con sus respectivas tradiciones, costumbres y modos de relacionarse.
 - 3 Las prácticas se aprenden entrando en ellas y conociendo sus partes. Y es a través de ellas que se construye la identidad profesional. Esta se apoya en un espacio estructurado de conocimiento y criterios y estrategias de acción que pueden analizarse por sí mismos.
- Hay dos cuestiones centrales a tener en cuenta:
- 1 Las prácticas profesionales docentes no solo son un hacer, sino que se refieren a un campo de formación con reconocimiento epistemológico y teórico-práctico propio de una formación específica.

- 2 Recuperar la mirada como manera de posicionarnos frente a diferentes modos de analizar una realidad, la práctica, desde un ángulo, interés, óptica o visión. La práctica es un hacer que genera resultados e implica una responsabilidad en ese hacer. Un hacer que incluye a los otros en una modificación durable.

En este sentido, hablamos de trayecto formativo al referimos a un espacio flexible y de construcción que se transita entre la teoría y la práctica. Espacio que toma en cuenta el conjunto de los procesos cognitivos y afectivos para el desarrollo de capacidades para el ejercicio de la profesión docente. Es por esto que el estudiante participa de actividades de intercambio con otros, tutores, pares y co-formadores, durante todo el proceso formativo desde una función anticipatoria y reflexiva sobre las prácticas, la evaluación y los procesos de ajuste que correspondieren. En este proceso, la residencia cierra el trayecto específico que se propone para este campo. Concibiéndola, así como el período de profundización e integración del recorrido formativo que intenta vehicular un nexo significativo con las prácticas profesionales.

Como nota distintiva, la residencia implica siempre una doble referencia permanente para los sujetos que la realizan: por un lado, la institución formadora y, por otro, las instituciones de residencia en las que los estudiantes realizan la experiencia. Esta doble referencia se estructura en una serie de etapas cuya organización e implementación responde a la objetivación-materialización de un conjunto de demandas acordadas por los responsables de ambas instituciones y otras planteadas por los distintos sujetos involucrados en la propuesta de formación.

Es en el trabajo con los formadores donde se puede atender a la necesidad de repensar la residencia desde la complejidad en sus múltiples conexiones y espacios. Ello requiere un enfoque como realidad y como objeto de reflexión que tome a la residencia en su totalidad y en sus transformaciones. (Souto, 2024, p. 25)

Por ello es central reconocer la importancia de combinar el trabajo conceptual con la tarea de campo. Esta última tiene como propósito una aproximación a la realidad educativa y al análisis de la tarea docente en contexto. Permitiéndoles así a los futuros profesores construir marcos interpretativos de los múltiples aspectos de implica esta tarea y de los complejos contextos en los que les tocará actuar a partir de la recuperación de los marcos teóricos del trayecto formativo de la carrera. Esto supone una secuencia en la que se articulan experiencias en terreno con desarrollos conceptuales; tanto en los momentos destinados a la observación, como a los de elaboración e implementación de propuestas pedagógico-didácticas. La aproximación a la institución y al aula no se plantean como instancias inconexas. Lo que implica desarrollar pautas de trabajo que recuperan los aportes de la perspectiva socio-antropológica en investigación educativa. En tanto este abordaje facilite dar cuenta de los fenómenos indagados reconociendo singularidades y la apertura a espacios que habiliten procesos reflexivos

que ubiquen como objeto de indagación a estas prácticas. Esto significa dar visibilidad a la propia experiencia capitalizando el recorrido formativo a partir de colocarlo como objeto de reflexión en una doble lectura: a) desde el aprendizaje apelando a procesos metacognitivos, a memorias de experiencia y a relatos de formación y b) en lo relativo a la enseñanza, desde narrativas meta-analíticas. Narrativas que posibilitan hacer explícita las relaciones fundantes entre acciones, decisiones y supuestos nucleares de sus propuestas y las particulares formas de manifestación de estas en situaciones concretas. Habilitando en el sujeto aprendiz la deconstrucción de modelos internalizados desde una posición de reflexividad crítica.

El marco teórico que constituye el sustento básico de la formación universitaria aparece en disponibilidad durante la cursada. Permite una orientación en el tránsito por las instituciones educativas. A partir de su redescubrimiento y a través del intercambio, de la discusión, de la interpelación a los autores, a la luz de los imperativos de la realidad en todo momento, emerge la posibilidad de interpretación de lo vivido, observado y analizado. Es así como, la residencia como trayecto formativo, constituye un espacio donde se deconstruyen y reconstruyen saberes y discursos sobre la práctica docente.

Desarrollo

El discurso pedagógico es una acción mediada. A través de sus herramientas: las preguntas, la identificación de problemas, los dilemas como campo de tensión entre la teoría y la práctica y la investigación intersubjetiva sobre la práctica docente; obtiene el carácter de ser reflexivo y crítico.

El discurso pedagógico es también un dispositivo en tanto produce, reproduce y transforma la cultura a través de reglas distributivas, de recontextualización y evaluación. Relacionadas jerárquicamente, configuran la práctica docente y las representaciones que tenemos sobre ella.

Las reglas distributivas regulan la relación entre poder y grupos sociales, formas de consciencia y prácticas, como también sus producciones y reproducciones. Las reglas de recontextualización establecen la constitución del discurso pedagógico específico. Y las de evaluación se constituyen en la misma práctica pedagógica.

Según Bernstein (1993), estas reglas condicionan y estructuran el discurso de una determinada manera, haciendo que el mismo se convierta en un reproductor de prácticas sociales.

En la residencia, los sujetos ponen en crisis valores, creencias, representaciones, modelos didácticos y pedagógicos. Entonces, el discurso, en tanto se constituye como acción mediada, resignifica los saberes de los practicantes en el contexto de la práctica.

Las reglas distributivas marcan y especializan lo pensable y lo impensable y se manifiestan en los contextos de alternancia entre la universidad y las instituciones co-formadoras; condicionando lo que hay que transmitir, a quien y en qué condiciones. En términos de Bourdieu (2007), representan el capital cultural que los practicantes deberán internalizar para ser integrantes legítimos de la docencia. Mediante la tarea compartida entre tutores y practicantes y a través del análisis de las planificaciones, documentos curriculares y proyectos institucionales se revisan discursos desde los textos pedagógicos y se otorgan nuevos significados a la práctica docente con un sentido crítico y reflexivo.

Las reglas de recontextualización permiten poner en juego, a través de los procesos de reflexión, las representaciones sobre el imaginario de la práctica docente.

Las reglas de evaluación cuestionan los esquemas de clasificación de los sujetos en los contextos de la práctica docente. La residencia no es solo lo que se hace conscientemente, sino también aquello a lo que volvemos desde la reflexión guiada por la investigación colectiva para tomar conciencia de nuestros habitus y de las posiciones que tomamos en ese campo.

Desde esta concepción, pedagógica, reflexiva y crítica, el tutor acompaña, orienta al practicante mediante el diálogo colectivo junto a los pares que cumplen la función de observadores. El discurso pedagógico que se genera en el espacio de reflexión plantea los dilemas, problemas e incertidumbres de la práctica docente. Abordarlos de manera compartida posibilita diferentes interpretaciones sobre la práctica. El diálogo es acción mediada en un dispositivo de reflexión sobre la práctica pedagógica que posibilita o restringe la acción. Escuchar e involucrarse en el diálogo posibilita conformar la arquitectura de la intersubjetividad. Se trata de elaborar un saber sobre la práctica desde la mirada del otro. El reconocimiento del discurso del otro permite revisar el propio y reconstruirlo sobre esa mirada.

El concepto de práctica docente hace referencia a una práctica social, históricamente determinada, que se desarrolla en contextos educativos institucionalizados, condicionados por la propia cultura y los entornos socio políticos en la que se ubica. “En la práctica se expresa el sentido de la vida, se narra nuestra existencia dándole sentido: en ella se despliega el querer, el saber, el poder” (Restrepo y Campo, 2002, p. 40).

Desde aquí podemos afirmar que la práctica docente involucra a sujetos e instituciones, da cuenta de historias, de trayectorias, de saberes, de creencias, de normas y valores. Así como también refiere a procesos de transmisión, reproducción, apropiación, representación, apreciación, negociación, resistencia, entre otros. Esto permite señalar, junto a Gaviria Cortez y Moreno López (2023), que la práctica docente es el resultado de la confluencia de situaciones que se dan en la cotidianeidad de la praxis, articulando las experiencias significativas con los saberes de la educación.

En este sentido, es pertinente recuperar el aporte de Angulo Rasco (1994) sobre la importancia del conocimiento cultural a través del currículum. Este autor plantea que el currículum nos permite acceder al conocimiento poderoso. ¿A qué se refiere con este concepto?, ¿cuándo el conocimiento es poderoso? Cuando proporciona a los estudiantes oportunidades de ir más allá de su conocimiento cotidiano; cuando favorece un conocimiento cercano a la experiencia del alumno y distanciado de las disciplinas; cuando se plantea el problema del conocimiento como una cuestión de justicia social. Centrar el conocimiento cultural es centrarlo en un conocimiento poderoso que permita al alumno comprender críticamente el mundo en el que vive. Pensar la incertidumbre de la práctica educativa requiere de un marco interpretativo/comunicativo de la práctica educativa que implica deliberación y debate curricular. Por esto, según el autor, se deberían desarrollar capacidades que permitan al estudiantado intervenir en la realidad para generar situaciones de justicia social.

El trabajo desde la cátedra de Práctica y Residencia en Instituciones Educativas con los estudiantes que están iniciando en el rol docente no es una tarea sencilla. Porque genera tensiones y la necesidad de replantearse diariamente cuestiones que hacen a la complejidad e incertidumbre que se vive en las aulas.

Algunas características que se asumen como problemáticas y acompañan a los practicantes al inicio del período de residencia son:

- Los conflictos de identidad: el practicante se encuentra entre dos identidades. Abandonan su papel de estudiante para introducirse en el de un docente, sin dejar de seguir siendo estudiante.
- Las cuestiones emocionales: el estrés, la angustia, miedos, acompañan el inicio de la experiencia adquiriendo una importancia destacada en el desempeño de cada practicante.
- Lo temporal: gestionar el tiempo de preparación, de corrección, de trabajo en clase, requiere de mucha energía, disponibilidad y concentración para resolver los problemas que se le presentan, lo que le provoca al practicante conflictos y tensiones.
- Lo formativo: la incertidumbre entre seguir los modelos aprendidos durante su formación inicial o las otras concepciones pedagógicas vigentes en el ámbito profesional.

Según Souto, M. (2024) la formación implica transformación. Requiere de un espacio, un lugar y un tiempo determinado. Esta transformación se da sobre lo existente. Se focaliza en procesos en los que se modifica, por eso es dinámico. La transformación en la práctica surge en el pasaje de la teoría a la práctica donde se produce un cambio del registro mental (pensar y decir) a la realización concreta de la acción.

Esta transformación, según la autora, no se produce sin un otro. Por ello, toda práctica implica intersubjetividad porque nos enfrenta al otro como sujeto que piensa, siente, habla, diferente de uno mismo. En este enfrentamiento se produce el cambio.

Formar en las prácticas requiere entrar en el mundo de las prácticas docentes para, desde dentro, conocer y comprender las características socio históricas de las mismas,

sus concepciones, tradiciones; incluye el socializarse en los modos de relacionarse, en las maneras de hacer y sus fundamentos. El hacer queda incluido como un componente en relación con otros. (Souto, 2016, pp. 25-26)

El campo de la práctica tiene que articular necesariamente con el campo disciplinar. Podemos decir que posee dos dimensiones claves: la epistemológica y la metodológica.

Hay tres perspectivas, que constituyen modos de analizar la práctica: la tecnocrática; la hermenéutica reflexiva y la crítica (Sanjurjo, 2024).

Nosotros adoptaremos la perspectiva crítica para abordar el sentido que asume el espacio de residencia en nuestra propuesta. Para esto se requiere generar en el espacio de residencia un ambiente de acompañamiento y contención emocional que permita la reflexión sobre la experiencia vivida y así construir sentidos en la práctica. Implica la posibilidad de transformación según los condicionantes que se presenten, políticos, sociales e ideológicos, y que generen discusiones, conflictos. Formar profesionales comprometidos con la posibilidad de cambiar implica transformar y, desde esa posición epistemológica, nos planteamos: ¿cómo se enseña esta práctica reflexiva? Y sostenemos los interrogantes: ¿qué lugar se le da al análisis didáctico de las prácticas?, ¿cómo se trabaja la construcción de la propia subjetividad en relación con la mirada del otro?, ¿cómo evaluar las prácticas en general y el periodo de residencia en particular?, ¿qué tipo de actividades de formación son susceptibles de favorecer el desarrollo de conocimientos poderosos? Todo para poder, al final de la formación, ver cuáles son las respuestas a estas preguntas.

Los dispositivos se deben implementar a partir del seguimiento. Estos pueden ser: a) basados en la escritura: diario-biografía y escritura o b) basados en la socialización: intercambio, análisis a través de talleres-ateneos, parejas pedagógicas, grupos de reflexión, co-formadores. En este punto aparece la dimensión intersubjetiva (Ferry, 1990) porque reconozco que no puedo formarme solo. Es en relación con otros o acompañando en un proceso de habilitación para confrontar miradas.

Los interrogantes son necesarios para la formación de un profesional crítico; se necesita saber la razón de las acciones, su sentido, su justificación teórica.

Esto implica articular trabajo docente con investigación. Realizar guiones para resignificar lo que se va escuchando. Sistematizar y realizar un texto de recontextualización crítica que implica una revisión de las propias prácticas y las concepciones que las sustentan desde procesos reflexivos en articulación con los aportes teóricos.

Al subrayar la complejidad de las prácticas como prácticas sociales históricamente determinadas, contextualizadas, es necesario identificar sujetos e instituciones en los que se movilizan. Además de sus creencias, habitus, valores y procesos de mediaciones.

Por ello es necesario ampliar los registros en los enseñantes, alternar diferentes tipos de saberes y conocimientos disciplinares, pedagógicos e intersubjetivos de la contemporaneidad. Preparar para los “saberes intermediarios” que, se refieren a aquellos conocimientos

que permiten analizar, interpretar y nombrar las prácticas pedagógicas transformándolas en conceptos que pueden ser comunicados y teorizados. Son herramientas que permiten reflexionar sobre la práctica y enfrentar los desafíos que presenta la enseñanza. Se necesitan sistematizar ideas de situaciones cotidianas, esto se logra cuando las vivencias se unen con la reflexión. De esta manera se convierten en experiencias (Edelstein 2013).

Los procesos de análisis implican procesos metacognitivos y procesos meta analíticos. Por ejemplo, a través de la recuperación de imágenes de los diferentes escenarios, contando historias o situaciones que faciliten un proceso de desnaturalización de las prácticas para lograr su transformación.

Conclusión

En la práctica docente en general y en el período de residencia en particular creemos que lo que da valor formativo a una acción no es solo la realización de esta, sino la posibilidad de reflexionar sobre ella. Encontramos en la reconstrucción narrativa de la experiencia un dispositivo que nos permite abordar el autoconocimiento como vía de cambio y emancipación social. Contar la propia práctica es un medio para tomar distancia de esta experiencia y, así, convertirla en un objeto de reflexión. Este proceso es llamado por los psicólogos cognitivos como “descentramiento” y permite a su vez modificar la propia visión sobre su trabajo y generar un cambio de actitud, una emancipación que implica una mirada crítica del espacio social como requisito previo para el cambio social.

Hay una distancia entre lo que uno cree que hace en la situación y lo que efectivamente realiza. El reconstruirlo y presentarlo permite tomar conciencia de esta diferencia a partir de la mirada del otro, sea tutor, par o lector.

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J. E., & Blanco, N. (Coords.). (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Edelstein, G. (2013). Prácticas y residencias en la formación de docentes. Claves de análisis de opciones teórico-metodológicas. En E. M. Miranda & N. A. Paciulli Bryan (Coords.), *Formación de profesores, currículum, sujetos y prácticas educativas. La perspectiva de la investigación en Argentina y Brasil*. Filosofía y Humanidades, UNC.
- Edelstein, G. (2013). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, 1(1) pp.148-160.

- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. Paidós.
- Gaviria Cortés, D., & Moreno López, J. D. (2023). La práctica da forma, estilo y sentido a la vida en el aula. En D. Gaviria Cortés (Comp.), *Cómo son y qué hacen los buenos profesores. Sus voces y las de sus estudiantes*. Universidad de Antioquía.
- Restrepo, M., & Campo, R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Sanjurjo, L., & Caporossi, A. (2024). *Formación en prácticas profesionales: qué hacer, cómo y por qué*. Homo Sapiens.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.
- Souto, M., & Mazza, D. (Comps.). (2024). *Las prácticas por dentro. Un estudio sobre la formación de docentes desde el enfoque clínico*. Homo Sapiens.

