



GUIONES Y RUTINAS: ACCIONES DEL PROFESORADO DESDE LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA

SCRIPTS AND ROUTINES: ACTIONS OF THE EDUCATORS FROM THE SCIENTIFIC TEACHING

Rosa Viviana Torres Martínez
Magíster en Ciencias de la Educación
Universidad de San Buenaventura Bogotá

Fecha de Recepción:

10 de octubre de 2023

Fecha de Aprobación:

18 de diciembre de 2023

ISSN: 2954-5781 (En línea)

DOI: <https://doi.org/10.61447/20231211/art3>

Citar artículo como:

Torres Martínez, R. V. (2024). Guiones y Rutinas: Acciones Del Profesorado Desde La Pedagogía Científica. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 2(2), 47-64.
<https://doi.org/10.61447/20231211/art3>

Resumen

La pedagogía científica toma fuerza en el marco de las propuestas realizadas por María Montessori durante la primera mitad del siglo XX, su eje se encuentra en la idea de incorporar discursos y prácticas médicas, biológicas y antropológicas al campo educativo con el fin de fortalecer los procesos de aprendizaje de los individuos para lograr avances en su desarrollo físico, psicológico y comportamental, atendiendo a sus necesidades cognitivas y sociales. Bajo esta perspectiva, se le asigna al profesor el rol de acompañante y guía del proceso de los educandos y se establecen para él una serie de guiones y rutinas que se convierten en instrucciones que debe cumplir para alcanzar los objetivos propuestos en el marco del aprendizaje.

Esta visión respecto al papel del profesor se contrasta con propuestas más recientes, las cuales amplían el horizonte de sentido sobre la profesión docente y sus implicaciones en los procesos de formación de sujetos; en esta línea, se exploran algunos postulados de los

estudios sobre el conocimiento del profesor, donde se establece que los guiones y rutinas, más allá de concebirse como un aspecto instruccional, son un tipo de saber tácito que mantiene el profesorado durante la enseñanza, el cual se construye en un contexto específico y se representa en la secuencia de acciones estructuradas que de forma inconsciente son implementadas por el profesor.

Palabras Clave:

Pedagogía científica, guiones y rutinas, conocimiento profesional del profesor.

Abstract

Scientific pedagogy gathers strength in the frame of the proposals made by María Montessori during the first half of the XX century. The edge it has can be found in the idea of intertwining discourses and medical, biological and anthropological practices in the education field, to strengthen the learning processes in the individuals and to achieve advances in their physical, psychological and behavioral development. Under this perspective, the teacher gets assigned the role of accompanying and guidance of the process of the students and for it, a series of scripts and routines are established, which will become instructions that the educator must accomplish to reach the objectives proposed in the learning framework.

This vision regarding the role of the teacher can be contrasted with more recent proposals, which expand the horizon of meaning around the teaching profession and the implications it has in the process of forming individuals. Accordingly, some hypotheses are explored about the studies of the knowledge of the pedagogue where it is stated that scripts and routines, more than being an instructional aspect, is an unspoken way of knowledge that the educators maintain during the teaching

process, which is built in a specific context and is represented in the series of structured actions than unconsciously are used by the teacher.

Keywords:

Scientific pedagogy, scripts and routines, professional knowledge

Introducción

El presente documento es producto de un ejercicio de reflexión realizado en el marco del desarrollo de la Cátedra Doctoral en Educación y Pedagogía: “Año María Montessori: Mujeres en educación y pedagogía” de la Universidad Pedagógica Nacional. A lo largo del artículo, se plantean dos perspectivas sobre la manera de concebir al profesor dentro de su campo de acción profesional, centrándose en el análisis de los guiones y rutinas, que, cada una de ellas, considera mantiene el profesorado durante la enseñanza.

En primer lugar, se toman como punto de partida las propuestas educativas que se desprenden de las investigaciones realizadas por María Montessori, a partir de allí, se exponen algunos elementos relacionados con la pedagogía científica y el papel que se le atribuye al maestro como observador y acompañante del aprendizaje de los individuos; en segundo lugar, se establecen algunas consideraciones en torno a los estudios sobre el conocimiento del profesor, en los cuales se asume que el docente como profesional mantiene un estatuto epistemológico propio, diferenciado de las disciplinas y que se construye en un contexto específico que se encuentra mediado por la intencionalidad de la enseñanza, en este marco se concibe al profesor como un sujeto discursivo y productor de sentido que con la mediación de sus acciones promueve la existencia de sujetos.

A partir de lo anterior, se plantean los siguientes interrogantes como referente de reflexión sobre el tema en cuestión: ¿Cuáles son los guiones y rutinas que debe mantener el profesor según los planteamientos de la pedagogía científica? ¿Cómo se conciben los guiones y rutinas desde la perspectiva del conocimiento del profesor? y ¿De qué manera los guiones y rutinas que mantiene el profesorado aportan a los procesos de enseñanza y aprendizaje?

La pedagogía científica

Durante finales del siglo XIX e inicios del XX destacan en el campo educativo los postulados de María Montessori¹ quien propuso un método de aprendizaje creado con la intención de atender a los niños que para la época se reconocían como “anormales”, dando lugar a una serie de reformas en la educación, que tomaron como base los referentes planteados por lo que se denominó: pedagogía científica, la cual “instala en la escuela moderna discursos y prácticas médicas, biológicas, antropológicas en el campo de la pedagogía” (Montero y Moreno, 2011. p, 1).

En este marco, se desarrolló una visión de escuela y educación centrada en el logro de un adecuado desarrollo físico, psicológico y cognitivo del individuo, atendiendo a los estándares de “normalidad” propios de la época, situación que desembocó en un replanteamiento de las formas de enseñanza tradicionales que privilegiaron la reproducción de saberes disciplinares por medio de la repetición y memorización de contenido, y, que emplearon el castigo físico y psicológico como herramienta de poder y autoridad del maestro, quien se consideraba “el agente indiscutible del proceso educativo, como un sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración” (Freire, 1970, p. 71).

Esta situación, sumada al desconocimiento frente a la manera de atender a los individuos con deficiencias físicas, cognitivas o comportamentales, llevaron a Montessori (1909) a estudiar casos de población que padecía de estas condiciones e influenciada por algunos médicos y psiquiatras como Lombroso² y Séguin³, propone un método cuyo fin fundamental es “producir una serie gradual de estímulos mentales, comportamentales y motores mediante el uso de material didáctico” (Montero y Moreno, 2011. p, 4), diseñado con el fin de brindar a los niños

¹ María Montessori (1870-1952) fue una médico, pedagoga y psiquiatra italiana creadora del método Montessori que se adopto en las Casas de Balbina (casa de los niños).

² Ezechia Marco Lombroso (1835 -1909), conocido con el pseudónimo Cesare Lombroso, fue un criminólogo y médico italiano, fundador de la escuela de criminología positivista, conocida en su tiempo también como la Nueva Escuela.

³ Eduardo Séguin (1812-1880) fue un médico que trabajó con niños mentalmente discapacitados en Francia y en Estados Unidos. Había estudiado con el psiquiatra francés Jean Marc Gaspard Itard, que había educado a Victor of Aveyron, conocido también como "El niño salvaje".

los recursos ambientales y físicos precisos para atender sus particularidades y necesidades, especialmente a nivel cognitivo.

El método Montessori (1909) se basa en las teorías médicas, biológicas y antropológicas que reconocen el proceso de observación como un elemento fundamental para realizar el estudio detallado de las potencialidades y capacidades del individuo, con el fin de determinar no sólo sus necesidades de aprendizaje, sino de identificar las particularidades de los niños en relación con la concepción de normalidad que predominaba en la época, donde las deformaciones físicas, la mal nutrición (raquitismo), los bajos niveles de inteligencia (idiotéz) y la falta de adaptación social eran indicadores de personas anormales o antisociales.

Fue así como interesandome por los idiotas vine en conocimiento del método especial de educación, ideado para estos infelices por Eduardo Séguin, empecé a penetrarme en la idea entonces naciente, de la eficacia de los “tratamientos pedagógicos” para curar varias formas morbosas como la sordera, la parálisis, la idiotéz, el raquitismo, etc. (Montessori, 1909. p, 43-58).

Así, el método se presentó como una alternativa terapéutica pedagógica que pretendía mejorar las condiciones de aprendizaje de este tipo de población, a partir del uso de materiales didácticos que privilegiaron el desarrollo de la motricidad, el pensamiento lógico y la adquisición de comportamientos saludables e higiénicos sobre la interiorización de contenidos disciplinares, pues el objetivo fundamental era reducir de forma espontánea las anomalías que caracterizaban a la personas enfermas. En este sentido, se establecen unos elementos básicos para lograr que los niños desarrollen sus habilidades y destrezas con normalidad, destacando que se debe propender por un aprendizaje centrado en la adecuación del ambiente, la organización de los materiales, la disposición del adulto como acompañante del proceso, el respeto por los ritmos de aprendizaje y la preparación de tareas que permitan que el individuo actúe con libertad frente a la toma de decisiones sobre la manera en que va a utilizar el material y las actividades que desarrollará.

Lo anterior, sintetiza las ideas que constituyen la esencia de la pedagogía científica, la cual plantea que la infancia es el período preciso para atender las inconsistencias genéticas y biológicas que pueda presentar el individuo, y que la escuela como espacio de socialización y

formación es el lugar indicado para llevar a cabo el tratamiento de corrección de las deficiencias; entonces, se instaura el discurso médico en el campo educativo, incorporando conceptos como: pedagogización clínica del niño, funcionalidad del aprendizaje y práctica sanitaria de la pedagogía en la escuela (Montero y Moreno, 2011), ideas que traen consigo unas implicaciones para la forma de entender la educación y los desarrollos a nivel pedagógico.

Esta perspectiva abre paso a entender la escuela desde una mirada científica, la cual considera que los niños deben ser tratados a la luz de los postulados clínicos, biológicos y antropológicos, en los que se establecen los procesos de observación y diagnóstico del individuo como elementos fundamentales para reconocer sus características físicas, cognitivas y comportamentales, con el fin de determinar el tratamiento adecuado para el infante y lograr su normalización y humanización; así pues, se considera que la primera responsabilidad del maestro consiste en diagnosticar adecuadamente las condiciones de los individuos para clasificarlos según su nivel de inteligencia, desarrollo físico, capacidad de aprendizaje y escala de comportamiento, aplicando instrumentos médicos (test) que le den las bases para el diseño e implementación de los materiales didácticos adecuados para la población que atiende. Al respecto, es posible afirmar que en esencia:

La pedagogía científica permite encargarse especialmente de los individuos anormales para protegerlos y defender a los niños sanos en su desarrollo conforme a las leyes biológicas, ayudando a cada alumno a adaptarse al medio ambiente que le corresponde; es decir, encaminándolos hacia la clase de aprendizaje y de trabajo más adecuados a su temperamento y a sus tendencias naturales, para no propiciar en ellos más desviaciones por una inadecuada atención (Montessori, 1913, como se citó en en Montero y Moreno, 2011, p. 8).

Es así como la pedagogía científica sugiere que la transmisión de saberes disciplinares no debe ser la tarea primordial del profesor, sino que en su práctica pedagógica debe privilegiar la generación de ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de las habilidades y destrezas del niño según sus particularidades. Además, considera importante erradicar de la cotidianidad de la escuela, aquellas tendencias conductistas que privilegian el premio y el castigo como métodos de represión y adoctrinamiento; en cambio, se plantea la aplicación de tratamientos médicos que sean favorables para corregir el tipo de desviación que se presente.

Bajo esta perspectiva, la pedagogía científica le asigna al profesor dos papeles; por un lado, el de aplicador de instrumentos médico-pedagógicos, y, por el otro, el rol de acompañante y guía del proceso de los educandos y se establecen para él una serie de guiones y rutinas que se convierten en instrucciones que debe cumplir para alcanzar los objetivos propuestos en el marco del aprendizaje.

Guiones y rutinas del profesor desde la pedagogía científica

Según Shulman (1986), para comprender el papel que cumple el maestro en la enseñanza es fundamental realizar un ejercicio de análisis teniendo en cuenta dos aspectos: el primero se encuentra relacionado con el pensamiento del profesor, entender qué, cómo y por qué piensa de determinada manera al enseñar permite construir un horizonte de sentido sobre su quehacer; el segundo se relaciona directamente con las acciones que ejecuta el maestro en el acontecimiento de la clase, las cuales se encuentran definidas, precisamente, por su pensamiento. Entonces, al tratar de interpretar el rol que asume el profesor desde la mirada de cualquier modelo pedagógico, es necesario profundizar no solo en lo que hace sino sobre lo que piensa.

En este sentido, se establecen algunas cuestiones que abordan las tareas, conductas y prácticas de enseñanza que se les atribuyeron a los profesores con la aparición de la pedagogía científica, entendiéndose como los guiones y rutinas que se suponía debían mantener para responder a las exigencias del método Montessori (1909) y a las transformaciones educativas que se vivieron a raíz de sus planteamientos durante el siglo XX.

Al hablar de guiones y rutinas se hace referencia al conjunto de acciones intencionadas o no que estructuran y dan vida a las decisiones que toma el profesor durante el desarrollo de su labor, estas se encuentran en la base de su pensamiento. Para Schank y Abelson (1995), las personas poseen scripts (guiones de acción) que se convierten en prácticas cotidianas y muchas veces se ejecutan de forma inconsciente; en el caso del profesor, se conciben como:

Entidades teóricas que permiten capturar e interpretar los aspectos del pensamiento del profesor, a veces los aspectos más tácitos de la enseñanza, como las creencias,

conocimien-tos y objetivos en la acción y, por otro lado, comprender cómo estas cogniciones interactúan entre sí en un contexto particular de enseñanza (Montero, Carrillo y Aguaded, 2009, p. 78).

Por ejemplo, en la pedagogía tradicional se mantiene una concepción de profesor como reproductor de conocimientos, su labor en la escuela se centra en la transmisión de saberes disciplinares con el fin de lograr que los alumnos memoricen los conceptos de la forma más fidedigna posible y que den cuenta de ello en los exámenes que se califican con fines reprobatorios; de ahí que, dentro de los guiones y rutinas propias del profesorado, se incorporan acciones centradas en la repetición de contenidos y en la aplicación de premios y castigos como recurso de adoctrinamiento y símbolo de autoridad ante individuos vacíos de saber. Además, los maestros emplean un discurso autoritario y dentro de sus rutinas se encuentra el uso del pizarrón, el dictado y la elaboración de planas como recursos de aprendizaje, se mantienen prácticas como recitar la oración, ponerse de pie en presencia del maestro y organizar las filas del salón una tras otra.

Lo anterior, alude a los guiones y rutinas que estructuran la labor del maestro durante el siglo XIX y se convierten en una representación de las creencias, conocimientos y objetivos que direccionan el proceso educativo para la época. Ahora bien, con la aparición de los postulados propios de la pedagogía científica impulsada por Montessori (1909), se propone un cambio de visión respecto a la posición que ocupa el profesor en la educación.

En primer lugar, para la pedagogía científica es imperativo que se produzca una transformación en la relación profesor-alumno, lo que se busca es que el maestro se convierta en un acompañante y guía del proceso de aprendizaje de los estudiantes y que sus rutinas se concentren en el control del ambiente, el diseño de los materiales y la conducción de los individuos hacia lo que desean conocer, aquí, no tiene importancia la adquisición de saberes disciplinares, sino los comportamientos que se logren normalizar en los individuos.

En segundo lugar, se establece la necesidad de ajustar el discurso autoritario que caracteriza al profesorado de los modelos tradicionales por uno más dócil, pues la intención es aplicar el método y llevar al niño a que emplee los materiales didácticos según su interés, lo cual se puede

ver afectado si el profesor utiliza expresiones que generen sentimientos de temor o angustia en el aprendiz, de ahí que la práctica del castigo también se considera debe erradicarse.

En tercer lugar, se propone incorporar al discurso pedagógico expresiones propias del ámbito de la salud e higiene, al considerarlos aspectos fundamentales para el desarrollo de los infantes, la idea es que el profesor tenga un conocimiento del lenguaje técnico-científico propio de la medicina para que pueda involucrar dentro de sus acciones, algunas tareas en las que aplique los test o instrumentos médicos que le permitan clasificar y determinar el grado de normalidad de los estudiantes que tiene a cargo, así, se logra establecer la correlación entre la labor médica y las orientaciones pedagógicas que constituyen la esencia del aprendizaje dentro del método en cuestión.

Como se evidencia, uno de los fines de la pedagogía científica consiste en la definición precisa de las tareas a desarrollar por parte del profesor, quien debe dedicar gran parte de sus acciones al estudio del niño en edad escolar, a registrar en las cartillas biográficas⁴, los datos obtenidos producto de las mediciones periódicas de talla, contextura, capacidad intelectual y peso de cada uno de los individuos; así mismo, se ocupa de aspectos relacionados con la disciplina, la aplicación de procedimientos para mantener la salud e higiene en los menores, el desarrollo de prácticas gimnásticas que contribuyan al fortalecimiento de la motricidad y a la adquisición de comportamientos adecuados para la vida cotidiana, siempre respetando los espacios y generando experiencias prácticas que potencien la autonomía del infante, al respecto se considera que:

Una acción pedagógica sobre los niños pequeños, para ser eficaz, debe ayudarlos a avanzar por el camino que conduce a su independencia. Ayudarles a aprender a andar, a correr, a subir y a bajar las escaleras, a levantar del suelo objetos caídos, a vestirse y a desnudarse, a lavarse, a hablar para expresar claramente las propias necesidades, a buscar el modo de satisfacer sus deseos: he aquí la educación que conduce a la independencia (Montessori, 1909, p. 102-103).

⁴ Las cartillas biográficas o cuadros biográficos propuestos por Montessori se hacen necesarios para la buena marcha de las escuelas y se convierten en un instrumento de control para los maestros (Montero y Moreno, 2011, p. 10).

Estos postulados también incidieron en los procesos de formación de maestros, en las reformas educativas se incluyeron cambios en los currículos de enseñanza para la profesionalización del profesorado, se generaron una serie de requisitos a tener en cuenta para lograr una instrucción eficaz frente a lo que se debía o no hacer dentro de las prácticas de aprendizaje; por ello, se incluyeron lecciones sobre el estudio individual del niño y sus características, se buscó potenciar el desarrollo de capacidades para la interpretación y análisis del comportamiento humano, se abordaron temas relacionados con las teorías sobre clínica pedagógica y la aplicación de instrumentos médicos y psiquiátricos para aprender a clasificar a los niños sanos de los enfermos. En suma,

las bases para la formación intelectual docente se encuentran en la aplicación del método, en el uso de materiales didácticos, en el entrenamiento de una mirada capaz de distinguir cualidades y semejanzas psicológicas, físicas y mentales, así como en el registro sistemático y puntual de datos (Montero y Moreno, 2011, p. 16).

Hasta este punto se establecieron algunos guiones y rutinas que la pedagogía científica declara debe mantener el profesor en su práctica cotidiana, estos se plantean de forma instruccional; es decir, se presentan como un manual de acciones médico-pedagógicas que el maestro aplica para lograr un aprendizaje efectivo durante la infancia y con ello responde a los propósitos de normalidad instaurados para la época, así, su labor se reduce a la ejecución de acciones sistemáticas y rutinarias en las que no hay lugar para la reflexión sobre las propias experiencias.

Al respecto, es necesario plantear que la pedagogía científica sugiere que el conocimiento del profesor se funda en saberes provenientes de la medicina, la biología y la antropología, y, desde esta mirada no se da un lugar significativo al maestro como profesional, ni a la enseñanza como parte fundamental dentro del proceso de formación, pues la atención se centra en la manera en qué se aplica el método para el aprendizaje y en el adiestramiento del individuo, al punto que en algunos postulados se llega a insinuar que el niño puede aprender sin ayuda del profesor.

Si bien es cierto la pedagogía científica se presenta como una alternativa de educación revolucionaria para las condiciones de la época en la que surgió y sus postulados sirvieron como base para impulsar una reforma educativa necesaria en su momento, vale la pena analizar y

reflexionar sobre el alcance del método para las necesidades educativas y la realidad de las infancias en la actualidad.

De ahí, surge la intención de contrastar los aportes de la pedagogía científica con perspectivas recientes, haciendo énfasis en los cambios que se han presentado respecto al papel del profesor, lo cual, amplía el horizonte de sentido sobre la profesión docente y sus implicaciones en los procesos de formación de sujetos. En esta línea, se exploran algunos postulados de los estudios sobre el conocimiento del profesor, donde se establece que los guiones y rutinas, más allá de concebirse como un aspecto instruccional, son un tipo de saber tácito que mantiene el profesorado durante la enseñanza, el cual se construye en un contexto específico y se representa en la secuencia de acciones estructuradas que de forma inconsciente son implementadas por el profesor.

El conocimiento profesional del profesor

Al realizar un recorrido por algunas perspectivas históricamente construidas en torno a la profesión docente, aparecen diversas visiones respecto al saber epistemológico fundante de su conocimiento. Una de ellas, se encuentra en la postura tradicional que considera al profesor como un transmisor de los saberes disciplinares que enseña; bajo esta mirada, su rol se limita a la reproducción total o parcial de los conceptos provenientes de las comunidades científicas y se reduce su quehacer a la repetición de contenidos académicos, como ya se mencionó, esta idea permaneció instaurada en las concepciones de educación imperantes durante el siglo XIX y parte del XX.

Aquí se encuentra el fundamento de los enfoques pedagógicos y didácticos tradicionales, que condicionaron las prácticas educativas, y, en consecuencia a la profesión docente a la transferencia de saberes, ocasionando que los currículos y los modelos de enseñanza de la época, se enfocaran en la réplica de los contenidos científicos, situación que trajo consecuencias no sólo en los procesos de formación de maestros sino en las formas de entender la educación; pues, dichas ideas se arraigaron a nivel social y cultural, al punto que se mantuvieron a lo largo de los años en los escenarios educativos, e incluso, en la actualidad se encuentra que los

currículos se fundamentan en los contenidos de carácter disciplinar y dejan de lado las construcciones particulares que realiza el profesor sobre los conocimientos que enseña.

Una situación similar se vivió con el surgimiento de la pedagogía científica, la cual, aunque planteó la necesidad de despojar de las prácticas educativas los métodos de enseñanza tradicionales, limitó el rol del profesor al diseño y aplicación de materiales didácticos que sirvieran como recurso de aprendizaje e incorporó en su discurso expresiones propias del campo médico, tal vez, sugiriendo que el fundamento de la profesión docente se encuentra en los saberes provenientes de la biología, la medicina y la antropología; una vez más se desconoce al profesor como un intelectual capaz de producir sentidos en torno a su propio quehacer.

Este desconocimiento histórico le ha significado al profesor una falta de reconocimiento ante las comunidades científicas e intelectuales, pues consideran que no es un profesional productor de su propio conocimiento, sino que se concibe como un sujeto que toma los saberes que se producen en otras disciplinas para repetirlos; por tal razón, líneas de investigación recientes se han interesado por realizar estudios que permitan poner en evidencia que el maestro produce el conocimiento que enseña y que los fundamentos epistemológicos de su profesión no se pueden encontrar en otras áreas del saber, sino que se deben buscar en su pensamiento mismo.

En este marco, se encuentra la línea de investigación sobre el conocimiento del profesor que desde un enfoque alternativo se ocupa no sólo de cómo piensa el maestro, sino que se centra en el análisis sobre qué piensa y por qué piensa de esa manera al momento de enseñar una noción y durante la toma de decisiones que determinan su quehacer pedagógico. Así, desde esta perspectiva se plantea que el profesor ha construido un conocimiento profesional que integra los saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones y rutinas y teorías implícitas (Porlán y Rivero, 1998 y Perafán, 2004), cuya acción se pone en evidencia durante el acontecimiento de la clase.

Entonces, con el propósito de describir y caracterizar el conocimiento del profesor que se moviliza en los contextos escolares, se propone la categoría de análisis: el conocimiento profesional específico del profesor como sistema de ideas integradas (Perafán 2004, 2011, 2015), desde la cual se reconoce que:

el profesorado, desde una epistemología polifónica producida históricamente por el mismo, ha construido un conocimiento profesional como un sistema de ideas integradas que asocia a cada uno de los saberes constitutivos del conocimiento del profesor con un estatuto epistemológico fundante particular (Barinas y Perafán, 2015, p. 35).

En este sentido, se entiende que cada uno de los saberes que integran el conocimiento del profesor tiene un estatuto epistemológico fundante específico; dichos saberes se ponen en acción al momento de la enseñanza y se explicitan a través del orden discursivo, que es donde se puede evidenciar la construcción que realiza el profesor sobre las nociones que enseña, las cuales no sólo educan sino que promueven la existencia de sujetos.

Para el caso que ocupa este texto, se hará referencia a uno de los saberes que integra el conocimiento del profesor, el cual corresponde a los guiones y rutinas, este se considera como un saber tácito que mantiene el profesorado durante la enseñanza, su construcción se da en un contexto específico y representa la secuencia de acciones estructuradas que de forma inconsciente son implementadas por el profesor en su que hacer cotidiano.

Guiones y rutinas de acción y su estatuto epistemológico fundante: La historia de vida.

Desde la perspectiva del conocimiento del profesor, los guiones y rutinas se definen como un tipo de saber implícito que se genera en el plano de la inconsciencia, sirve para preveer los sucesos que ocurren en el marco de la cotidianidad de la clase (Porlán y Rivero, 1998) y su principio epistemológico fundante se encuentra en la historia de vida, es decir, se produce a partir de las vivencias que el maestro experimenta a diario, particularmente en el aula; aunque, se considera que gran cantidad de los guiones y rutinas que construye el profesorado provienen de los acontecimientos que surgen en el marco del proceso de su formación docente: Al respecto es posible afirmar que:

Las rutinas y guiones son conjuntos de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos del aula y se generan cuando se es estudiante antes de ejercer la docencia. Responden a preguntas sobre el qué y el cómo del hacer. Por su carácter no explícito son muy resistentes al cambio” (Castañeda y Perafán, 2015. p, 15)

Es así como, bajo esta mirada de comprensión frente al papel del docente, los guiones y rutinas no se entienden desde un punto de vista instrumental, ni se asumen como instrucciones que parten de un método y que el profesor debe aplicar de forma rigurosa en sus clases; sino que, se conciben como enunciados, frases, anécdotas, acciones inconscientes que se ejecutan con frecuencia en la cotidianidad de la escuela, y, cuyo sentido es construido por el mismo profesor sin que sea consciente de ello. Entonces, para poder identificarlos es preciso profundizar en qué, cómo y por qué piensa el profesor de la forma en que lo hace al momento de tomar decisiones, mantener acciones dentro del aula o emitir expresiones de manera sistemática que producen sentidos particulares durante la enseñanza.

Consideraciones finales

Para finalizar se expondrán algunas ideas que sirven de conclusión frente a los planteamientos realizados en torno a los guiones y rutinas de acción del profesorado desde la pedagogía científica:

- Los planteamientos realizados por María Montessori fortalecieron las bases teóricas y conceptuales de la pedagogía científica, desde la cual se impulsó una transformación del sistema educativo tradicional y se generó una nueva mirada frente al propósito de la formación de individuos.
- La pedagogía científica incorporó en el discurso pedagógico elementos provenientes de la medicina, la antropología y la biología con lo que desarrolló una visión de escuela y educación centrada en el logro de un adecuado desarrollo físico, psicológico y cognitivo del individuo, atendiendo a los estándares de normalidad propios de la época; así, la escuela se concibió como el espacio preciso para el desarrollo de tratamientos clínicos con mediación de la pedagogía.

- La terapia médico- pedagógica pretendió mejorar las condiciones de aprendizaje de la población considerada anormal o antisocial, a partir del uso de materiales didácticos que privilegiaron el desarrollo de la motricidad, el pensamiento lógico y la adquisición de comportamientos saludables e higiénicos sobre la interiorización de contenidos disciplinares, pues el objetivo fundamental era reducir de forma espontánea las anomalías que caracterizaban a la personas enfermas.
- La pedagogía científica se centra en el aprendizaje, por lo que se desconoce la enseñanza como un tema importante para comprender los procesos pedagógicos que se viven en la escuela. De ahí que el papel del profesor se limita a la aplicación de un método que se considera adecuado para responder a las necesidades físicas, comportamentales y biológicas del estudiante; a su vez, se incorporan dentro de sus prácticas la aplicación de instrumentos o test médicos que le permitan clasificar a los infantes de acuerdo con sus características para separar a los enfermos de los sanos.
- Si bien es cierto, en el método Montessori no se mencionan las expresiones guiones y rutinas para los profesores, de forma implícita si se le atribuye al profesorado una serie de tareas que se considera debe realizar de forma sistemática y frecuente en la escuela, como es la aplicación de instrumentos de valoración física y comportamental y la ejecución del método de forma rigurosa; dichas instrucciones se pueden considerar rutinas sugeridas en la escuela, en la medida en que se constituyen en acciones cotidianas que el maestro lleva a cabo en el marco de su práctica.
- El modelo pedagógico tradicional y la pedagogía científica desconocen el papel del profesor como profesional que construye su propio conocimiento; en el primero, se limita la acción docente a la repetición de saberes disciplinares, y, en el segundo, se incorporan en las prácticas educativas, acciones propias del campo médico, tal vez, sugiriendo que el fundamento de la profesión docente se encuentra en los saberes provenientes de la biología, la medicina y la antropología; una vez más se desconoce al profesor como un intelectual capaz de producir sentidos en torno a su propio que hacer.

- A manera de contraste, se presenta la intención de los estudios actuales sobre el conocimiento del profesor, con el fin de poner en evidencia que el maestro produce el conocimiento que enseña y que los fundamentos epistemológicos de su profesión no se pueden encontrar en otras áreas del saber, sino que se deben buscar en su pensamiento mismo.
- Los estudios sobre el conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas establecen que los guiones y rutinas corresponden a un saber tácito que mantiene el profesorado durante la enseñanza, su construcción se da en un contexto específico y representa la secuencia de acciones estructuradas que de forma inconsciente y particular son implementadas por el profesor en su quehacer cotidiano.

REFERENCIAS

Artola, I. y Coma, T. (2015). Utilidad de la metodología Montessori en un aula de pedagogía terapéutica. *Educación y Diversidad*, 9 (1-2) 115-130.

Barinas, G. L. Y Perafán, G. A. (2015). El conocimiento profesional específico del profesor de ciencias asociado a una categoría de enseñanza: estudio de caso sobre la noción de célula. *Revista EDUCyT*, 10, 34-48.

Castañeda, L. A. y Perafán, G. A. (2015). El conocimiento profesional del profesor: Tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. *Pensamiento, palabra y obra*, (14), 8-21. <https://doi.org/10.17227/2011804X.14PPO8.21>

Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. (pp. 134-148) Lisse: Sweets and Zeitlinger.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva.

Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*. Morato.

- Monteiro, R.; Carrillo, J. Y Agueda, S. (2009). Guiones de acción de un profesor novel de ciencias a partir de la modelización de la enseñanza. *Enseñanza de las ciencias*, 27 (1), 77-88.
- Montero, M. S. y Moreno, O. (2011). *Pedagogía Científica y Normalidad en Montessori*. Logos, (1) 20, 59-80.
- Montessori, M. (1909). *El método de la pedagogía científica, aplicado a la educación de la infancia en las "Case de bambini"*. Araluce.
- Perafán, G. A. (1997). *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Editorial Magisterio.
- Perafán, G. A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. A. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas: El profesorado como productor de conocimiento disciplinar-profesional*. Ed, Aula de Humanidades.
- Porlán, R. (2000). *Constructivismo y escuela*. Ed, Díada.
- Porlán, R., & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Ed, Díada.
- Shulman, L. (1986). El saber y entender de la profesión docente. *Revista de Educación*, (15), 195-224.