

DE LA ENSEÑANZA, SU FORMA, SU ACCIÓN Y SU CONCEPCIÓN EN EL CAMPO EDUCATIVO.

Danilo Andrés Gómez Melo¹

mg.danilogomez@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8712-4927>

Secretaría de Educación

Tunja, Boyacá

Colombia

Recibido: 12/01/2026

Revisado: 16/02/2026

Aprobado: 19/03/2026

RESUMEN

El presente artículo de revisión examina la evolución histórica del concepto de enseñanza desde diferentes puntos de vista en el ámbito educativo. Para llevar a cabo este análisis, se implementa un enfoque de investigación documental fundamentado en la revisión bibliográfica bajo un procedimiento de análisis de contenido y de contraste teórico que considera tanto textos clásicos como contemporáneos que abarcan desde la Edad Media hasta el siglo XXI. La exploración de diversas teorías centradas en la enseñanza como elemento clave; permite evidenciar un cambio en el término, pasando de una simple transmisión de conocimientos por parte del docente a una interacción activa y dinámica entre el profesor y el estudiante. Este cambio ha estado especialmente influenciado por movimientos como la escuela nueva y el constructivismo, así como por discusiones sobre el papel del docente, ya sea como guía o como figura autoritaria. Durante el análisis se evidencian conflictos entre los enfoques de enseñanza tradicionales y las visiones actuales que buscan dar poder al estudiante como un participante dinámico en su proceso de aprendizaje. En resumen, el proceso investigativo contribuye a una mejor comprensión de la enseñanza, subrayando su relevancia en el

¹ Licenciado en Lenguas Extranjeras. Especialista en Gestión Educacional. Magister En Educación UPTC. Doctorando en Educación – UPEL. Docente de aula – Secretaría de Educación de Boyacá, Colombia.

desarrollo tanto humano como social, al mismo tiempo que sugiere la necesidad de reconsiderarla más allá de la transferencia de conocimientos, integrando aspectos cognitivos, culturales y sociales.

Palabras clave: enseñanza; concepciones históricas; pedagogía; docente; estudiante; educación.

TEACHING: FORM, ACTION, AND CONCEPTION IN THE EDUCATIONAL SPHERE.

ABSTRACT.

This review article explores the historical evolution of the concept of teaching from multiple perspectives within the educational sphere. The analysis is conducted through a documentary research approach, grounded in a bibliographic review and employing procedures of content analysis and theoretical comparison. It draws upon both classical and contemporary texts, spanning from the Middle Ages to the twenty-first century. The examination of diverse theories that position teaching as a central element highlights a significant transformation: from the mere transmission of knowledge by the teacher to an active and dynamic interaction between teacher and student. This shift has been particularly shaped by movements such as the New School and constructivism, as well as by debates concerning the role of the teacher, whether as a guide or as an authoritarian figure. The study reveals tensions between traditional teaching approaches and contemporary perspectives that seek to empower the student as an active participant in their own learning process. In conclusion, the research contributes to a deeper understanding of teaching, underscoring its importance in both human and social development, while also suggesting the need to reconceptualize it beyond the simple transmission of knowledge, integrating cognitive, cultural, and social dimensions.

Keywords: teaching; historical conceptions; pedagogy; teacher; student; education.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la transmisión de conocimientos se presenta como un ámbito de reflexión que conecta la teoría educativa, la práctica docente y la formación del individuo (Biesta, 2017). Este enfoque se distingue por la complejidad social y cultural que conlleva el análisis de la enseñanza como base para el desarrollo de personas críticas y autónomas que puedan enfrentar los retos del mundo contemporáneo (Dewey, 1902/2001; Noddings, 2013).

Por estas razones, entender el concepto de enseñanza se vuelve esencial debido a las diversas definiciones históricas y a las tensiones epistemológicas que aún persisten en la teoría pedagógica (Marton, 2006; Biesta, 2017). Mientras que algunos enfoques ven la enseñanza como una transferencia unidireccional de conocimientos, otros enfatizan la interacción y la co-creación del saber, lo que genera debates sobre la función del docente, del alumno y la esencia del proceso educativo (Vygotsky, 1978; Freire, 1970).

En relación a lo mencionado, esta revisión aborda contribuciones conceptuales de pensadores clásicos como Comenio (1631/1986), Locke (1693/1979) y Rousseau (1762/2011), así como enfoques contemporáneos que abarcan el constructivismo y teorías críticas que cuestionan la función social y política de la educación (Biesta, 2017; Noguera, 2012).

Por lo tanto, el objetivo de este análisis documental es estudiar la historicidad del término desde una perspectiva crítica y sociocultural que responda a ¿Cómo ha cambiado el concepto de enseñanza y qué tensiones continúan en la teoría pedagógica actual? , con el fin de crear un espacio para la comprensión educativa.

METODOLOGÍA

El trabajo de investigación documental basado en la revisión bibliográfica tiene como objetivo analizar la evolución histórica y teórica de la enseñanza dentro del ámbito educativo. La búsqueda de documentos incluyó un análisis del contenido y un contraste teórico que se realizó entre febrero y noviembre de 2025, utilizando bases de datos académicas relevantes como Scielo, Redalyc, Dialnet, Google Scholar, Google Books, Archive.org y Academia.edu. Se utilizaron términos clave específicos como enseñanza, historia de la pedagogía, educación y formación, conectados por operadores booleanos (AND, OR) para lograr una búsqueda exhaustiva y precisa (Guirao, 2015).

Los criterios utilizados para la inclusión se fundamentaron en textos clásicos e históricos desde el siglo XVI hasta el siglo XXI, artículos con revisión por pares, obras filosóficas y teóricas relacionadas con la educación, fuentes en español, inglés o francés, así como publicaciones que tuvieran texto completo y citas verificables. Asimismo, se excluyeron documentos sin respaldo académico, estudios empíricos que carecían de reflexión teórica y publicaciones que fueran duplicadas o incompletas, asegurando así la

calidad y relevancia de la información analizada (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, y Baptista-Lucio, 2014).

Las fuentes se organizaron de manera cronológica y se clasificaron de acuerdo a las corrientes epistemológicas de las épocas premoderna, moderna y contemporánea. El análisis crítico se enfocó en tres aspectos: la enseñanza como transmisión del conocimiento, como medio formativo y como tema de reflexión pedagógica. Este enfoque metodológico permitió resumir y evaluar de manera crítica la literatura existente, estableciendo una comprensión sólida y contextual del concepto de enseñanza (Torraco, 2005; Whittemore y Knafl, 2005).

DESARROLLO

Etimológicamente, el término enseñanza, según la definición de la Real Academia Española (RAE, 2014), se origina del latín vulgar "*insignare*", que se traduce como "*indicar*". Esta palabra proviene de "*in*" y "*signare*", que se refieren a: "*in*", '*en*', '*entre*', '*durante*' o, con verbos que indican movimiento, '*interiorizar*', '*estar o ir dentro*' o '*hacia adentro*'; y '*signare*', '*indicar*', '*marcar*', '*grabar*', '*colocar una señal distintiva*' (Estévez, 1997). A partir de esto, se puede inferir que el acto de enseñar se considera una actividad que conlleva la grabación de ciertos signos o marcas en el interior de las personas. Esto se complementa al señalar que "*insignare*", derivado de la palabra clásica latina "*docere*", proviene, según Estévez (1997), del "infinitivo de '*doceo*', un verbo derivado de *do*, *das*,

daré que implica '*dar*' y '*scire*', '*scio*', que se traducen como '*saber*'. " Por lo tanto, se podría concebir la enseñanza, en un sentido más profundo, como un acto de proporcionar, no en un sentido material, sino en lo que respecta al conocimiento; ofrecer lo que uno sabe, conoce y distingue; transmitir el conocimiento.

Para tener una comprensión completa de este concepto, es fundamental investigar sus orígenes. Por lo tanto, mencionamos la época medieval como un periodo inicial donde la actividad educativa cobró importancia con la creación de universidades y colegios vinculados a órdenes religiosas como las de San Agustín y Santo Tomás. Estas comunidades, desde su objetivo educativo, comenzaron a formar el concepto de enseñanza basándose en la práctica de la misma. En esta línea, Noguera (2012) examina la visión de Tomás de Aquino sobre la enseñanza, la cual se define como:

Un complejo proceso que funciona de la siguiente manera: el maestro exterior ofrece, a través de las señales (palabras y otras señales) las cosas inteligibles para el intelecto agente del alumno que capta los contenidos y los presenta (no los representa) para el intelecto pasivo o paciente, encargado de depurar los restos de materialidad, abstrayéndolos de sus condiciones individuales, y particulares y alcanzando, así, el concepto o conocimiento de la universalidad. (p.74)

En otras palabras, la educación implica la actividad de un educador que comparte su entendimiento mediante la comunicación verbal de conceptos claros al estudiante, quien tiene la habilidad de comprender la información y adaptarla según sus propias circunstancias para, en última instancia, lograr una comprensión o conocimiento general.

En lo que concierne al impacto que tuvieron los jesuitas en la educación, de acuerdo con Gomes (1991), importantes modelos medievales existían en Boloña, donde

se practicaba un "*modus italicus*" centrado en la enseñanza, y en París, donde el "*modus parisiense*" se destacaba por su enfoque más dinámico y dirigido al estudiante. Este modelo se fundamentaba en cuatro aspectos principales: la organización de los estudiantes en el aula, la participación activa de los alumnos en actividades académicas, los estímulos para el esfuerzo escolar y la combinación de la devoción con las buenas costumbres y el estudio.

Lo que se ha mencionado hasta este punto indica que, en las instituciones educativas administradas por grupos religiosos, el conocimiento pedagógico, en lo que respecta a la enseñanza, se organizaba en relación con cómo se distribuían los alumnos en actividades sistemáticas enfocadas en el entendimiento de su fe y de la literatura, lo que destaca cuán relevantes consideraban las comunidades religiosas temas como la autodisciplina y el manejo de la buena y la mala conciencia.

Progresivamente, durante el siglo XVI, a causa de las diversas crisis gubernamentales que se originaron en la Edad Media y basándose en los estudios actuales de Foucault (2006); la educación se contempla desde una perspectiva de gubernamentalidad. Este concepto, según Caruso y Dussel (1999), "permite un estudio de la conexión entre el aula y el gobierno: la historia de las formas de comunicación y gobierno del aula moderna como parte de una historia más amplia, la historia del gobierno de las sociedades modernas" (p. 31), lo que se concreta al adoptar una mentalidad donde se reconozca y aprecie el gobierno en su forma más esencial.

Sin embargo, para alcanzar lo mencionado anteriormente, es fundamental enfocarse en dos elementos esenciales; el primero se refiere a la conducción de sí mismo y el segundo, a la conexión entre otras formas de liderazgo; las cuales son representadas por figuras como el instructor, el progenitor o el médico, junto con la dirección de un estado contemporáneo y global. Es importante señalar en este punto, que la falta de coincidencia de estos elementos, en la medida en que el individuo no acepta lo que la sociedad impone y por lo tanto se autoadministra, da lugar a ciertos espacios caracterizados por la libertad (Caruso y Dussel, 1999).

En este contexto, el término gubernamentalidad ha sido ampliamente utilizado en los procesos de educación debido a la creencia común de que la educación de los niños era vista como un asunto de administración y un deber familiar que formaba parte de una “larga cadena educativa que comenzaba en la casa continuaba en la parroquia, se perpetuaba y perfeccionaba en la predicación y en la confesión sacramental” (Hernández, 2016, p. 30).

En este tiempo, la educación se configura desde la perspectiva de “enseñanza básica” enfocándose principalmente en las clases sociales y económicas más favorecidas. En las colonias americanas, por ejemplo, la formación estaba orientada a la élite criolla e indígena de ese período (Caruso y Dussel, 1994, pp. 49). Dicho aprendizaje “separaba a los niños de las niñas, destinando a éstas a la formación doméstica y a los niños al aprendizaje de las letras, la fe, la doctrina y las buenas costumbres” (Hernández, 2016, p. 30).

Avanzando en el recorrido del conocimiento pedagógico del siglo XVII, surge una perspectiva favorable del término enseñanza, considerándola como un objeto de conocimiento. Según Zuluaga (1999), este concepto se inicia con el *“Tratado de la enseñanza”* de Juan Luis Vives, publicado en 1531, pero se refuerza gracias a las aportaciones teóricas y prácticas de la enseñanza propuestas por Comenio en su obra *“Didáctica Magna”* publicada en 1657. En esta obra, la enseñanza toma un enfoque práctico en un contexto más amplio que se refiere al "arte de enseñar a todos". (Noguera, 2012). Entre las contribuciones de Comenio al concepto de enseñanza, es importante destacar su propuesta centrada en la organización de los procesos, así como el establecimiento de edades y etapas en el desarrollo educativo para facilitar el aprendizaje del alumno. En este contexto, no solo se considera al alumnado, sino que también se observa una organización en términos del proceso de aprendizaje, orientándose más hacia la forma que hacia el contenido.

Como resultado, la visión panteísta se refuerza en la enseñanza de Comenio, ya que esta noción, que fue propuesta inicialmente por San Francisco de Asís, conserva una intensa percepción de la idea organizadora. Se sostenía que este concepto estaba arraigado en la esencia humana porque toda la creación estaba llena de la presencia de Dios (Romero, 1987, p 80.); según Caruso y Dussel (1999):

Si la enseñanza extrae su estructura de la naturaleza, entonces ella parte de admirar el mundo como ‘creación’. El eje central del método es esta relación que Romero describe como ‘ordenado a uno’; es decir, la variedad empírica y concreta de la naturaleza – aunque parezca desordenada – es en realidad un orden que proviene de un ‘uno’ o totalidad singular como principio ordenador. (p.60.)

Por eso, Comenio vio ese “uno” como la divinidad que efectivamente le ayudó a implementar su método integral a través de la metáfora del sol en el contexto natural, dado que, desde esta estrella, se puede observar su trabajo; que no solo atiende de forma específica todos los aspectos de la tierra, sino que también la ilumina, la calienta y le proporciona vida en su totalidad (Comenio, 1986). Así, el lenguaje educativo respaldó la noción de organizar en un área dedicada a la enseñanza a un grupo determinado de estudiantes frente al maestro.

Siguiendo esta dirección; al concluir el siglo XVII se propuso la iniciativa de Juan Bautista de La Salle (1651-1719), creador de la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, enfocada en educar a jóvenes de bajos recursos económicos. La Salle implementó un enfoque global y formuló lo que se conoce como pedagogía del detalle, fundamentada en un reglamento muy riguroso y detallado, donde el silencio era esencial para el control de los estudiantes (Foucault, 1995). La novedad del enfoque educativo que presentó La Salle se basó en el uso de su lengua materna, el francés, con el fin de facilitar el comienzo de la experiencia escolar y la enseñanza de la religión. (Chartier et al, 1976).

Lo mencionado anteriormente también se relaciona con el contexto histórico en el cual surgieron estas ideas, dado que el humanismo y la reforma, característicos del siglo XVII, prepararon el camino para nuevas oportunidades en el establecimiento de la escuela, la revalorización de las funciones del docente y el significado cultural de la enseñanza que se afianzaron más tarde en el siglo XVIII.

Abriendo camino hacia el siglo XVIII; Europa experimenta importantes cambios: el primero se manifiesta a través de la industrialización de los productos característicos de la economía artesanal, lo que permitió reconfigurar las relaciones sociales, laborales y arquitectónicas de la época, dando lugar a nuevas dinámicas entre capitalistas y trabajadores, así como entre autoridades y ciudadanos, y también, en el ámbito familiar, entre padres e hijos. La participación de las mujeres y los campesinos en la industria se hizo notar a través de los salarios diarios, lo que provocó el desplazamiento de personas del campo hacia las grandes urbes, donde se empezaron a notar las transformaciones en las interacciones sociales y las dificultades que enfrentaban los gobernantes para controlar a la población.

De manera similar, en este tiempo tiene lugar la revolución francesa “a partir de una alianza entre burguesas antimonárquicos y los estratos pobres de la ciudad que decidieron terminar con la monarquía” (Caruso y Dussel, 1991. p. 91). Esto permitió la difusión de conceptos como democracia, avance y la distinción entre la iglesia y el estado, que tuvieron un impacto significativo en las futuras revoluciones en Hispanoamérica.

Un aspecto clave a considerar en el S. XVIII es el fenómeno conocido como La Ilustración, que se describía a sí misma como "luz" en contraste con la oscuridad de la época medieval (Caruso y Dussel, 1991. p 92); gracias a este movimiento, surgió el interés por la educación básica y obligatoria como un medio que promovía la obediencia de todos los ciudadanos en las ciudades en expansión, impulsadas por la alta migración

de personas del campo. Con la llegada del siglo de las luces, la pedagogía y las instituciones educativas cobraron impulso debido a la abundante producción de ideas filosóficas y pedagógicas, destacándose obras como *"Emilio o la educación"* de Rousseau (1762) y más adelante el *"Tratado de Pedagogía"* de Kant (1804). Asimismo, es claro que se llevaron a cabo reformas educativas que fueron promovidas por decisiones políticas y económicas que apoyaban el proyecto burgués, el cual se centraba en la formación de los ciudadanos, su espíritu y la estructura de las escuelas.

La Ilustración facilitó el surgimiento de movimientos que veían la educación como un objetivo centrado en la formación a través de un proceso orientado hacia la cultura y el desarrollo del espíritu. Es importante mencionar dentro de este contexto las diversas preocupaciones que llevaron a la aparición del dilema político-pedagógico, impulsado por la Revolución Francesa (1789-1799). Este fenómeno no solamente fue una respuesta a la crisis económica que padecía el pueblo francés, sino también a los elevados niveles de analfabetismo que alimentaban la pobreza y provocaban problemas de salud pública. Por lo tanto, como indica Condorcet (2001), las discusiones del siglo XVIII se enfocaban en la educación, los desafíos escolares y la reflexión sobre la pedagogía.

En la Revolución Francesa, el propósito de una educación nacional representa para el Estado una obligación de equidad y libertad. Rousseau (1762) afirma que el bien más precioso de todos no es el poder, sino la libertad ya que el verdadero hombre libre solo desea lo que puede y actúa según su propio deseo. Esto da paso a una transformación radical desde la educación pública del enfoque pedagógico de Locke

(1693) hacia un modelo pedagógico liberal que propone Rousseau (1762). Este cambio creó una nueva visión del proyecto educativo centrada en la intuición y la exploración del entorno natural, convirtiendo al niño en un ser pensante, eficaz y sensible, a diferencia de la propuesta de Locke, donde la escuela se ve como una herramienta poderosa para forjar un estado robusto y organizado, capaz de enfrentar cualquier desafío con ciudadanos capacitados, formados e instruidos a través de la disciplina y los hábitos.

A finales del S. XVIII, Comenio, Locke, Rousseau y Kant habían establecido conceptos educativos y pedagógicos dirigidos a la formación ciudadana, la promoción de un espíritu libre, el desarrollo de una escuela contemporánea y la implementación de una enseñanza democrática. Estas propuestas impactaron el discurso pedagógico que se observa en las culturas intelectuales modernas, ofreciendo diversas perspectivas sobre educación, formación y currículo. Esto se puede observar en la cultura intelectual francófona, que consolida la noción de educación y pedagogía modernas, brindando una perspectiva de enseñanza práctica en la que el aprendiz se conecta a través de las particularidades del conocimiento.

Siguiendo la tradición intelectual de los países de habla francesa, en los inicios del siglo XIX, Herbart elabora uno de los textos más influyentes en el ámbito educativo titulado *“Pedagogía General Derivada de los Fines de la Educación”* (1806), donde se pone de manifiesto la cultura intelectual de origen germánico; “Bildung”, que se describe como una formación a través del aprendizaje. En este enfoque, se destaca un vínculo inquebrantable entre la educación y la enseñanza, dado que la relación entre ambas está

estrechamente relacionada con las ideas sobre la infancia, sus interacciones y las estructuras sociales y políticas que, de alguna manera, afectan el proceso de alcanzar el objetivo de la educación que Herbart define como el desarrollo del carácter.

De igual manera, Herbart al emplear el término “educación a través de la instrucción” posiciona la enseñanza como el núcleo del proceso educativo. Considera que para que exista una auténtica educación, es necesario un trabajo metódico y estructurado con los conocimientos intelectuales en los niños, priorizando esto sobre los aspectos de crianza o simplemente de atención. En otras palabras, la enseñanza es lo que impulsa la educación hacia sus objetivos.

Asimismo, el individuo que participa en los métodos de enseñanza se describe en los escritos de Herbart como alguien que establece relaciones estructurales inmediatas vinculadas con la virtud, la experiencia y la interacción social, lo que ayuda a la creación de representaciones que integran la formación, la disciplina y la instrucción. Por lo tanto, el educador según Herbart se distingue del antiguo docente en que requiere de la ciencia y de conocimientos profundos y sólidos; y no solo de un método general para llevar a cabo su labor educativa (Noguera, 2010).

En este momento, es importante reflexionar sobre las teorías educativas tradicionales que provienen de las ideas del currículum clásico humanista y que se enfocan en la elección de contenidos para la enseñanza, pero no para el aprendizaje; además, promueven el conocimiento científico que es experimental, teórico, empírico y analítico. Estas teorías pueden situarse en el siglo XX, aunque no hay una fecha de

finalización definida, ya que en las escuelas actuales se pueden encontrar numerosas características de este tipo de teorías que, con el tiempo, han cambiado y sido reinterpretadas según las transformaciones históricas experimentadas.

Entre los principales exponentes de las teorías clásicas del currículo destacan a John Dewey (1859-1952), un pedagogo, psicólogo y filósofo estadounidense, reconocido por sus aportaciones en lo que se conoce como "Pedagogía progresista". Dewey aborda la educación desde la perspectiva de una construcción democrática del estudiante, donde los intereses y vivencias de los niños son fundamentales para el diseño del currículo. Según Dewey (1902), en el contexto de la enseñanza, la escuela se plantea como un lugar para experimentar y aplicar los principios democráticos que apuntan a modificar el orden social, y el educador actúa como un guía y orientador para los estudiantes. Dewey mostró un enfoque práctico para la planificación y desarrollo del currículo, específicamente en la creación de un currículo integrado, ya que para llevar a cabo los procesos de enseñanza, el docente debe considerar las actividades relacionadas con el entorno del niño, lo que derivó eventualmente en la elaboración de programas educativos en ciclos de tiempo reducidos.

Siguiendo la corriente del diseño educativo enfocado en la enseñanza, en 1918 se publica la obra *"The curriculum"* de John Franklin Bobbitt. (1876 - 1956). Este profesor universitario, autor y educador estadounidense, es reconocido por ser un defensor del "movimiento de la eficiencia" y un experto en el ámbito del currículo. Bobbitt aborda el currículo desde una óptica tecnocrática centrada en la efectividad. En esta aproximación

de carácter tradicional, la escuela se asemeja a un negocio o industria donde la educación debía prepararse para formar individuos hábiles en labores o habilidades industriales. En este contexto, lo esencial era definir los objetivos laborales de esa educación para determinar los métodos y formas adecuados de enseñanza y evaluación, puesto que el propósito final de la educación, según Bobbitt, estaba vinculado con la vida laboral en la adultez.

Por otro lado, Ralph W. Tyler (1902-1994), educador de Estados Unidos conocido por su enfoque en la creación y evaluación de metas educativas, sugiere un currículo que se analice desde la perspectiva de su organización y evolución. Según Tyler (1949), el currículo es fundamentalmente un aspecto técnico, ya que debe abordar la estructuración de contenidos, la manera en que se enseñan e instruyen y, por último, su evaluación adecuada. Respecto a los aspectos relacionados con la enseñanza, Tyler incorpora diversas disciplinas en el desarrollo del currículo, como la filosofía social, la filosofía educativa y la psicología del aprendizaje. Esto se debe a que considera fundamental tener en cuenta los conocimientos previos de los aprendices, la realidad social más allá del entorno escolar y las recomendaciones de expertos en diversas áreas para diseñar métodos de enseñanza que se alineen con las habilidades que el estudiante debe adquirir.

Dicho esto, se pueden observar las diversas transformaciones que llevaron a un complejo y amplio concepto de la educación durante el S. XX debido a que la enseñanza se redefine continuamente a medida que emergen movimientos educativos que buscan

entender cómo se desarrolla el individuo que aprende. Es en ese contexto donde surgen las primeras acciones claras para alejarse del modelo de escuela tradicional. Estas acciones se basan en el desarrollo de conocimientos sobre la psicología infantil, que impacta la percepción del papel del niño en la educación.

De tal manera, surge el movimiento de la escuela nueva o la escuela activa, que fortalece la posición del niño dentro del entorno escolar. Este movimiento centra su atención en el aprendizaje según las leyes o procesos de desarrollo del estudiante, con la idea de que las etapas de aprendizaje ayudan a construir y consolidar el conocimiento en la infancia. En este ámbito, es posible destacar los análisis realizados por Jean Piaget (1896 – 1980) en el marco del constructivismo, donde describe las etapas del desarrollo infantil, las cuales condicionan la capacidad del niño para asimilar en ciertos momentos el conocimiento. Sin embargo, enfocar la educación, y el conocimiento especialmente, en el desarrollo del niño no solo le otorga un papel privilegiado, sino que también relega la función del maestro a un segundo plano, alejándolo del control del conocimiento y de la enseñanza para acercarlo más a un rol de apoyo y orientación del estudiante.

Las concepciones constructivistas que posicionan al aprendiz como el único creador de su propio saber promueven un cambio relevante que induce un desplazamiento temporal que transforma la enseñanza en aprendizaje, interpretando la enseñanza como una transmisión de información, a diferencia del aprendizaje que se considera en términos de apoyo y ayuda en el proceso; desde esta perspectiva, la pedagogía constructivista se entiende según la opinión de Richardson (1992):

La creación de entornos, actividades y métodos en las aulas, basados en la teoría constructivista del aprendizaje, con objetivos dirigidos a que cada alumno adquiera un conocimiento profundo sobre el tema de interés y hábitos mentales que le ayuden al aprendizaje en el futuro (citado en Biesta, 2017. p.63)

Tales enfoques constructivistas recibieron duras críticas a lo largo del siglo XX, basadas en la falta de interés de la escuela nueva por examinar las normas y procesos relacionados con la enseñanza. En este contexto, Biesta señala que se ha perdido el propósito de la enseñanza, ya que el profesor se ve obligado a cambiar su rol para convertirse en un facilitador, un apoyo en el aula que solo tiene relevancia en función de las necesidades del estudiante. Esto plantea una crítica profunda al modelo pedagógico constructivista, que, en términos simples, no reconoce un papel legítimo para el docente. Según Biesta, este cambio en la posición del profesor conlleva una pérdida de significado en la enseñanza dentro del sistema educativo y establece una clara distinción entre el "ser enseñado" y el "aprender de", donde sostiene que:

La experiencia de ser enseñado trata de aquellas situaciones en las que algo entra a nuestro ser desde afuera, por así decirlo, como algo que esta fundamentalmente fuera de control del que aprende. [...] ser enseñado – estar abierto a recibir el regalo de la enseñanza – por tanto, significa ser capaz de darle a estas interrupciones un lugar en la propia comprensión y el propio ser. (Biesta, 2017, pp.71)

De manera similar, Biesta considera importante analizar la educación desde la perspectiva de la trascendencia, entendiendo esta como una forma de revelación que se manifiesta en relación con la verdad, una verdad que no solo debe ser aceptada como

un hecho, sino también como un reconocimiento propio dentro de la realidad del ser; y que progresivamente ayuda a generar un cambio significativo, o lo que es lo mismo, una formación para la transformación del ser.

Por otro lado, el conductismo, desde un enfoque diferente, se fundamenta en verdades respaldadas por leyes comprobables relacionadas con los procesos de aprendizaje. Se considera el aprendizaje como un comportamiento regulado que se manifiesta en el cambio de conducta bajo ciertas condiciones controladas. Las propuestas conductistas sobre el aprendizaje dan origen a lo que se conoce como ingeniería conductual, que se basa en la clasificación de diversas ideas, actividades y prácticas que permiten enseñar desde el aprendizaje; es decir, entender la enseñanza como una objetivación que sugiere una mediación fundamentada en las leyes del aprendizaje (Martínez, 2014).

En este contexto, es esencial diferenciar entre la enseñanza y el acto de enseñar, ya que aunque puedan compartir ciertas raíces etimológicas, cada una tiene su propia identidad. Así, el enseñar se debe ver como una aplicación práctica de la enseñanza, un concepto convertido en acción, que cobra vida a través de procedimientos estructurados; en contraste, la enseñanza se define como la interacción entre los participantes en la práctica pedagógica.

Siguiendo lo mencionado anteriormente, Alberto Martínez Boom (2003) presenta cuatro enfoques que tienen en común la idea de que la enseñanza se desarrolla en el contexto de la interacción entre el profesor y el alumno en el ámbito escolar. El primer

enfoque resalta los estudios etnográficos que, a partir de las contribuciones de Rockwell (1986), surgen como una oportunidad para registrar y describir el conocimiento profesional docente a través de sus experiencias, prácticas e historias de vida de los educadores en situaciones reales dentro del aula. En relación a la enseñanza, la etnografía adquiere relevancia debido a su capacidad para detallar la labor docente, es decir, desde el propio acto de enseñar.

En un segundo plano, está la perspectiva que propone Eloísa Vasco (1987), la cual se enfoca en diversas interacciones multidireccionales que sitúan la enseñanza dentro de las relaciones que se generan en el aula, resaltando su dimensión práctica y/o activa; en otras palabras, el análisis de lo que sucede en el aula. Para Vasco, la enseñanza representa un modo de gestionar conocimientos que favorece un ambiente tanto efectivo como intelectual en la creación y asimilación de saberes, ya que es en el aula donde se integra la enseñanza con las distintas formas de enseñar.

En tercer lugar, se encuentra la perspectiva que aborda la enseñanza a través de la relación entre el maestro y el alumno, entendiendo la enseñanza como una competencia y un saber hacer que se desarrolla en torno a la práctica efectiva del que enseña (Mockus, 1988). En este sentido, el acto de enseñar se plantea en términos de competencia pedagógica, lo que implica dominar habilidades comunicativas discursivas que dan forma a la enseñanza en un contexto de juegos lingüísticos entre los participantes.

Por último, en cuarto lugar, Carlos Eduardo Vasco (1999) defiende la enseñanza desde la perspectiva de lo que ocurre al argumentar que:

La enseñanza es la actividad del maestro que corresponde a uno de los dos sentidos de la relación maestro-alumno(s), juntamente con uno de los dos sentidos de la relación maestro-microentorno(s), en cuanto el maestro trata de reconfigurar los microentornos para potenciar la relación microentorno(s)- alumno(s) de tal manera que en lo posible esté sintonizada y no desfasada de la primera. (pp.119).

El profesor vasco sitúa la educación en un marco sistémico donde se encuentran diversos elementos educativos que están conectados y que, en conjunto, impulsan la enseñanza al servicio de un sistema. Este vasto entramado de relaciones entre el educador y el alumno va más allá de la simple interacción en el aula, y se refiere al poder que se ejerce fuera de los currículos o de las normas de la institución. En otras palabras, se trata de las pautas relacionales que poseen un carácter jerárquico, pero que también fomentan la interacción para la participación en igualdad de condiciones; la enseñanza se concibe como una “guía” para los estudiantes en el entorno escolar, que en términos generales se extiende a la dirección de la sociedad. (Caruso y Dussel, 1999, p. 31).

En síntesis, el análisis histórico y conceptual del concepto de enseñanza en el marco educativo presentado en este documento muestra que el acto de transmitir saberes es un fenómeno en movimiento, en continua evolución y estrechamente relacionado con las circunstancias sociales, políticas, culturales y económicas de cada período de la historia. Desde sus orígenes lingüísticos hasta las teorías más contemporáneas, la formación de los seres humanos ha sido moldeada como un proceso que va más allá de la simple transmisión de información, convirtiéndose en una actividad

que integra el adiestramiento de los individuos, la creación de ciudadanía y la búsqueda de justicia y libertad. Por lo tanto, entender la enseñanza significa reconocerla como un acto complejo y relacional, que no solo influye en el aprendizaje, sino que también ayuda a la transformación del ser humano y de la sociedad en su conjunto.

DISCUSIÓN.

La revisión extensa de la literatura, apoyada en un análisis de contenido y una comparación teórica de textos desde la Edad Media hasta el siglo XXI, muestra una evolución histórica compleja del concepto de enseñanza. En primer lugar, en los periodos medievales y del Renacimiento, el acto de enseñar se entiende como la acción de transmitir conocimiento accesible mediante el uso de palabras, como lo indica Noguera (2012) al citar a Tomás de Aquino. Esta etapa resalta la transmisión unilateral de saberes proveniente de la educación religiosa y jesuita hacia alumnos organizados en aulas con un orden disciplinario (Gomes, 1991). Esta perspectiva de transmisión se mantiene en la era moderna con Comenio (1631/1994), quien desarrolla métodos pedagógicos fundamentados en etapas de crecimiento inspiradas en la esencia divina, y La Salle, cuya "pedagogía del detalle" fomenta un ambiente de silencio y control foucaultiano (Foucault, 1995), reflejando una manera de gobernar en la formación de los individuos (Caruso y Dussel, 1999).

En el siglo XVIII, la Ilustración y la Revolución Francesa impulsan un cambio hacia modos de pensamiento más abiertos: Locke (1693) se centra en formar ciudadanos robustos mediante la disciplina, mientras que Rousseau (1762/2011) promueve la libertad del niño hacia un entendimiento natural, generando un conflicto entre la autoridad del maestro y la autonomía del niño. En el siglo XIX, influenciado por Herbart, la educación se convierte en el foco principal del “Bildung”, que se relaciona con el desarrollo moral a través de una formación sistemática. En el siglo XX, esto se transforma en planes de estudio más efectivos (Bobbitt, 1918; Tyler, 1949) y en enfoques progresistas (Dewey, 1902/2001), donde el maestro asume el rol de mediador en experiencias democráticas. Sin embargo, el constructivismo y la nueva escuela cambian la atención hacia el estudiante (Piaget, Richardson en Biesta, 2017), reduciendo la enseñanza a una función de apoyo, lo que provoca críticas al considerar que el proceso de "ser enseñado" es una intervención crucial que escapa al control del alumno (Biesta, 2017).

Estas tensiones; transmisión en contraste con formación, autoridad en oposición a orientación, respaldan el empleo de la metodología documental al ilustrar cómo diferentes contextos culturales y sociales (industrialización, revoluciones) alteran la enseñanza en una relación cambiante (Vasco, 1987, 1999; Mockus et al. , 1989), incorporando la etnografía en el medio escolar (Rockwell, 1986) y competencias comunicativas. La relevancia de este análisis está en la integración de estas perspectivas, destacando que la enseñanza va más allá de una práctica simple,

transformándose en un "regalo" educativo que promueve el pensamiento crítico y la transformación social, superando enfoques simplificados.

Por lo tanto, el análisis documental responde de manera positiva a la pregunta principal: la idea de enseñanza ha evolucionado de un mandato transmisivo premoderno basado en la autoridad del docente y el control gubernamental (Noguera, 2012; Foucault, 2006) a una práctica dinámica actual, marcada por el constructivismo y metodologías activas, en la que el alumno juega un papel activo en la creación del conocimiento bajo la supervisión del profesor (Dewey, 1902/2001; Biesta, 2017). Asimismo, existen tensiones entre las perspectivas tradicionales (Herbart, 1806; Tyler, 1949), que organizan los contenidos, y aquellas visiones críticas que defienden la enseñanza como un acceso a lo externo y trascendental, evitando que se reduzca a una mera autodidacticidad.

Es fundamental subrayar que este estudio de contenido tanto cronológico como epistemológico ofrece una visión completa, enfatizando la enseñanza como un eje de interacción bidireccional entre el maestro, el estudiante y los microentornos (Vasco, 1999), que a su vez incluyen dimensiones etimológicas (RAE, 2014), históricas (Comenio, Rousseau, Locke) y socioculturales, favoreciendo el desarrollo humano independiente. Finalmente, se sugiere llevar a cabo futuras investigaciones empíricas para confirmar estas transformaciones en entornos latinoamericanos, con el fin de promover prácticas híbridas que integren la tradición y la innovación en pedagogía.

CONCLUSIONES.

A partir de los autores analizados, se pueden observar las distintas interpretaciones y perspectivas sobre el concepto de enseñanza en los múltiples contextos sociales y culturales que han influido en su evolución a lo largo del tiempo. Sin embargo, es fundamental resaltar que la enseñanza no es solo un aspecto de la educación, sino que es un elemento clave, ya que comienza a desarrollarse cuando el maestro observa a su alumno, lo recibe y lo orienta.

Desde sus orígenes, la enseñanza estuvo dominada por el conocimiento del educador, quien era visto como una figura de autoridad por su saber. La función del educador organizó y clarificó la información, haciéndola accesible para el estudiante y de este modo; facilitando su proceso de aprendizaje. Esta forma de transmisión del conocimiento, que en un principio se centraba en la autoformación en el hogar, se amplió hacia la enseñanza a otras personas, abarcando diferentes áreas como la religión, la literatura, las ciencias y las artes, entre otros ámbitos del saber.

De manera contemporánea, la percepción de la enseñanza ha sido sujeto de evolución, adoptando un enfoque que pone al estudiante en el centro, desde donde se le otorga un papel crucial en el proceso educativo. Como resultado de ello, las estrategias de enseñanza se han adaptado para tener en cuenta los intereses, conductas y formas de aprender de los alumnos, así como las diversas interacciones que ellos mantienen con sus docentes, compañeros y su entorno educativo en general. Esto ha transformado

al docente en un orientador, compañero y facilitador del aprendizaje, que aplica métodos educativos eficientes y pertinentes con un enfoque que capta la atención de los estudiantes, permitiéndoles desarrollar su propio entendimiento.

Todo lo anterior incita a una reflexión sobre la enseñanza, la educación y la función del educador que trasciende de una simple interacción con el alumno o la repetición de información. Se trata de abordar la enseñanza desde un punto de vista más amplio, que considere la posibilidad de que un educador guíe a sus alumnos hacia nuevas dimensiones culturales, lingüísticas, cognitivas y artísticas desde la construcción conjunta de un camino facilitador que involucre el ser humano, la familia y la sociedad. Por consiguiente; la enseñanza debe ser direccionada desde y hacia el mundo, con la intención de resguardar el pasado, generar y ofrecer saberes desde el presente para proyectar un futuro prometedor e innovador, entrelazando saberes y conocimientos en una red infinita de conexiones que tienen como fin último al ser humano.

REFERENCIAS.

- Biesta, G. J. (2017). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. Madrid.
- Bobbitt, J. F. (2001). *The curriculum*. En T. T. da Silva (Ed.), *Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el currículo* (pp. 11-42). Octaedro. (Obra original publicada en 1918)
- Caruso, M., & Dussel, I. (1999). *La invención del aula: Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Chartier et al. (1976). *L'Éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*. Societe d'edition d'enseignement superieur. Paris. France.
- Comenio, J. (1986). *Pampaedia or universal education*. Dobbie, Dover: Buckland Publications.
- Comenio, J. A. (1994). *Didáctica magna*. México: Editorial Porúa. (Obra original publicada en 1631)
- Condorcet. (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata
- Dewey, J. (2001). *The child and the curriculum*. University of Chicago Press. (Obra original publicada en 1902)
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. En SILVA DA, Tomaz Tadeu. *Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Octaedro. 2001. 11-42
- Estévez, (1997). *El milagro de Alejandría y otros estudios*. En : http://www.horagar.com/Publicaciones/index_publicaciones.htm
- Foucault, M. (1995). *¿Qué es la crítica? Crítica y Aufklärung*. Revista de Filosofía, (11), 5-25.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

- Gomes, J. (1991), *O 'Ratio Studiorum' da Companhia de Jesus*. En: Revista Portuguesa de Pedagogía, vol. 25, no. 2, pp. 131-154.
- Guirao Goris, S. J. A. (2015). *Utilidad y tipos de revisión de literatura*. Revista Española de Salud Pública, 89(2), 123-131.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández. (2016). *La familia y la educación de los hijos en el siglo XVI*. España: centro de profesores. p.30-42.
- Kant, I. (1804). *Tratado de Pedagogía*. En Noguera, C. (2010). *La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: una aproximación conceptual*.
- Locke, J. (1979). *Some thoughts concerning education*. University Press. (Obra original publicada en 1693)
- Martínez, A. (2003). *La enseñanza como posibilidad del pensamiento*. En: Pedagogía y epistemología. Bogotá: Magisterio. https://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2003_Pedagogia_y_epistemologia.pdf
- Marton, F. (2006). *Reconceptualizing university teaching: A framework for the analysis of significant learning*. Higher Education. 51(1), 1-18.
- Mockus. A. (1988). *Presupuestos filosóficos y epistemológicos del privilegio del curriculum*. En Memorias, Ciclo de conferencias sobre planteamientos y reflexiones alrededor del currículo en la educación superior, organizado por la facultad de ingeniería de la Universidad Nacional, Bogotá, ICFES.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Noguera. C. (2010). *La constitución de las culturas pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual*. En: Pedagógica y saberes, Núm. 33, pp. 9-25
- Noguera. C. (2012). *El Gobierno Pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del hombre Editores.

- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). <http://dle.rae.es>
- Richardson, V. (1992). *The agenda-setting dilemma in a constructivist staff development process*. Teaching & Teacher Education. Vol.8 n.3. pp 287-300. Pergamon Press Ltd. Great Britain.
- Rockwell, E. (1986). *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. En Memorias: Tercer seminario nacional de investigación en educación, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, ICFES.
- Romero, R. (1987). *Grupo, objeto y teoría*. Buenos Aires: Lugar Editorial
- Rousseau, J. J. (2011). *Emilio, o de la educación*. Basic Books. (Obra original publicada en 1762)
- Rousseau, J. J. (1762) *Emilio o de la Educación*. En: Noguera, C. (2010). *La constitución de las culturas pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual*. En: Pedagógica y saberes, Num. 33, pp. 9-25
- Torraco, R. J. (2005). *Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples*. Human Resource Development Review, 4(3), 356-367.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. En Silva DA, Tomaz Tadeu. *Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Octaedro. 2001. 11-42
- Vasco, C. E. (1999). *Perspectiva sistémica de la enseñanza*.
- Vasco, C.E. (1990). *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. Recuperado de: [https://cursa.ihmc.us/rid=1Q1K5K9MF-2DH10MN-2M4Y/pedagogia didactica.pdf](https://cursa.ihmc.us/rid=1Q1K5K9MF-2DH10MN-2M4Y/pedagogia%20didactica.pdf)
- Vasco, E. (1987). *Algunas estrategias para apoyar el desarrollo del pensamiento en el aula*. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Inteligencia, Bogotá, Colegio Cafam.
- Vives, J. (1531). *Tratado de la enseñanza*. En: Obras completas, tomo II. Madrid: M. Aguilar Editor, pp. 1147-1319.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). *The integrative review: Updated methodology*. Journal of Advanced Nursing, 52(5), 546-553.
- Zuluaga. O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Universidad de Antioquia- Anthropos - Siglo del Hombre Editores.