LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 33 - 60 / Edición Contínua

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

EL BUEN TRATO COMO REQUISITO EPISTEMOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA: FUNDAMENTOS DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA A PARTIR DEL DIÁLOGO, LA HUMANIZACIÓN Y LA JUSTICIA EDUCATIVA

María Del Pilar Bedoya Cerquera[1]
maradeiya@hotmail.com
ORCID: https//orcid.org/0009-0002-0177-3083
Institución Educativa
Oficial la Balsa
Municipio Chía, Cundinamarca
Colombia

Recibido: 03/03/2026 **Revisado: 07/04/2026** **Aprobado: 12/05/2026**

RESUMEN

Este artículo reflexiona acerca del buen trato como un requisito epistemológico dentro de la educación contemporánea, comprendiendo que las relaciones pedagógicas no solo se configuran como normas redactadas para un manual de convivencia escolar, sino que también trascienden las prácticas escolares. A partir de los aportes de Pierre Bourdieu, Paulo Freire y Edgar Morin, se analiza la forma en la que la escuela reproduce desigualdades, invisibiliza sujetos y fragmenta la comprensión humana cuando reduce al estudiante únicamente a resultados de promoción o reprobación. De igual manera, se plantea que el buen trato significa reconocimiento, escucha y comprensión de la complejidad humana dentro de escenarios escolares atravesados por tensiones estructurales, desigualdades sociales y limitaciones reales de la práctica docente. Finalmente, el texto propone una reflexión crítica entre la escuela ideal, la escuela real y la escuela posible, reconociendo que humanizar la educación no significa desconocer la complejidad del contexto escolar contemporáneo ni las condiciones que también invisibilizan al docente.

Palabras clave: buen trato – relación pedagógica – humanización de la educación – aprendizaje significativo – justicia educativa.

[1] Magister en Educación con énfasis en Desarrollo Humano y Valores de la Universidad Externado de Colombia, Licenciada en Educación Física de la Universidad Surcolombiana, Docente de Educación Física y Formación Técnica en Deporte y Recreación de la Institución Educativa Oficial la Balsa. Colombia. Línea de Investigación: educación, ambiente y desarrollo liead0103

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

GOOD TREATMENT AS AN EPISTEMOLOGICAL REQUIREMENT OF CONTEMPORARY EDUCATION: FOUNDATIONS OF THE PEDAGOGICAL RELATIONSHIP BASED ON DIALOGUE, HUMANIZATION AND EDUCATIONAL JUSTICE

ABSTRACT

This article reflects good treatment as an epistemological requirement within contemporary education, understanding that pedagogical relationships are not only configured as rules written for a manual of school coexistence, but also transcend school practices. Based on the contributions of Pierre Bourdieu, Paulo Freire and Edgar Morin, we analyze the way in which the school reproduces inequalities, makes subjects invisible and fragments human understanding when it reduces the student only to results of promotion or failure. Similarly, it is proposed that good treatment means recognition, listening and understanding of human complexity within school settings crossed by structural tensions, social inequalities and real limitations of teaching practice. Finally, the text proposes a critical reflection between the ideal school, the real school and the possible school, recognizing that humanizing education does not mean ignoring the complexity of the contemporary school context or the conditions that also make the teacher invisible.

Keywords: good treatment – pedagogical relationship – humanization of education – meaningful learning – educational justice

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 33 - 60 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

OBJETIVO

Analizar cómo el buen trato, más allá de una disposición ética o actitud de cordialidad, se configura como una condición epistemológica que incide en la legitimación de saberes, la participación del estudiante y la construcción del conocimiento dentro de la escuela.

INTRODUCCIÓN

En el escenario educativo actual se enfrentan diariamente una serie de desafíos relacionados con la convivencia escolar, las desigualdades, la exclusión y, con mayor profundidad, la humanización de las relaciones pedagógicas. En el contexto escolar, especialmente en América Latina, la escuela atraviesa momentos difíciles debido a tensiones estructurales que la permean a diario y a exigencias institucionales de índole gubernamental —en el caso de Colombia, municipales y departamentales— enfocadas en resultados por encima de lo humano. A esto se suman diferencias culturales y sociales que influyen de manera directa en los estudiantes y en sus relaciones con el conocimiento.

Hoy, en este contexto, el concepto de buen trato está presente en las discusiones pedagógicas dentro y fuera del establecimiento escolar. A pesar de ello, en algunos casos se limita a normas establecidas dentro de un manual de convivencia, a actitudes

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

de cordialidad o a una disposición ética individual, dejando de lado su relación directa con la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, el buen trato no se refiere solamente a las actitudes presentes en las relaciones pedagógicas entre los actores del proceso escolar; va mucho más allá y se refleja en la participación del estudiante en su proceso formativo, en la manera en la que se visibiliza su presencia en el aula, se legitiman sus saberes, se escucha su voz y se reflexiona sobre sus experiencias de vida.

A partir de esta reflexión, el presente artículo se propone analizar el buen trato como un requisito epistemológico en la educación contemporánea, mostrando de qué manera las relaciones pedagógicas inciden en los procesos de humanización, diálogo, reconocimiento y justicia educativa. Para ello, se tienen en cuenta los aportes de Pierre Bourdieu sobre la neutralidad de la escuela y la violencia simbólica; las reflexiones de Paulo Freire acerca del diálogo y la humanización en la educación; y, finalmente, los planteamientos de Edgar Morin sobre la comprensión y la complejidad humana asociadas a la escuela contemporánea.

> Pensar en el buen trato significa reconocer que, entre la escuela ideal y la escuela real, sigue existiendo una escuela posible.

En la búsqueda de un principio que se plantee como una forma de justicia educativa, es importante reconocer al estudiante como un individuo que tiene conocimientos y experiencias. Esto permite que los estudiantes puedan construir su

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 33 - 60 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

propio sentido de las cosas. Dentro de esta reflexión del buen trato como principio de justicia educativa, un autor que puede ayudar a comprender es Pierre Bourdieu, quien desde su mirada cuestiona la aparente neutralidad de la escuela. El trabajo de Bourdieu muestra las contradicciones existentes en el sistema educativo y cuestiona la idea de que todos tienen las mismas oportunidades al interior de la escuela. La escuela aun cuando se presenta como un espacio abierto y neutral a disposición de todos, reproduce desigualdades mediante una “violencia simbólica” que legitima de manera invisible a ciertos grupos sociales y transforma las diferencias sociales en méritos individuales. En este sentido, (Bourdieu & Passeron, 1977) afirman que:

> Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza…Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que es imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural. (pag.45)

Desde este punto de vista, la escuela no constituye un espacio plenamente neutro dentro de la sociedad, ya que no está aislada de las relaciones de poder y de las condiciones sociales. Por el contrario, privilegia ciertos tipos de capital cultural presentes en algunos estudiantes.

Cuando Bourdieu se refiere a violencia simbólica, se refiere a la capacidad que tiene la escuela no solo de transmitir conocimientos, sino también de legitimar ciertos tipos de conocimiento, formas de aprender, maneras de hablar y comportamientos como universales y naturalmente aceptados. Así, ciertos estudiantes ingresan al sistema

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

educativo con ventajas culturales heredadas de su familia, su “habitus”. Ventajas que no son producto de la escuela, pero que de manera invisible son reconocidas y valoradas por esta. De este modo, las diferencias culturales se acaban interpretando como capacidades individuales o méritos personales.

La violencia simbólica se consolida, entonces, en la medida en que se ignora que hay formas de dominación que difieren de la violencia física. Existen discursos, lenguajes y prácticas culturales que persuaden de manera invisible la mente humana, haciendo que ciertas formas de pensar y actuar se admitan como naturales, correctas o legítimas. No hace falta recurrir a la fuerza física cuando existen lenguajes, condiciones e instituciones que consiguen hacer pasar como válida una determinada estructura de significados.

En la actualidad, la escuela está abierta para todos y su acceso representa un avance en la búsqueda del cierre de brechas sociales, desigualdad y generación de mayores oportunidades para todos. Sin embargo, ingresan estudiantes diferentes en relación con sus contextos, con ventajas culturales que le han legado sus familias y entornos sociales. Las diferencias no se reducen a términos económicos, sino que incluyen el vocabulario, la manera de expresarse o de escribir, los hábitos de estudio o de lectura e incluso la forma de relacionarse con el conocimiento.

El problema es que, dentro de este espacio que pretende ser neutral, se recompensan ciertas disposiciones culturales y se hacen pasar por naturales o méritos personales. Es ahí donde el sistema educativo reproduce violencia simbólica, cuando

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 33 - 60 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

valora o premia a quien ingresa a la escuela y ya posee un capital cultural heredado de su familia o de su experiencia de vida, reproduciendo de manera invisible y sistemática las desigualdades existentes. Esa idea se evidencia cuando (Bourdieu & Passeron, 1977) afirman que:

> Los estudiantes más favorecidos no deben solo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un "buen gusto" cuya rentabilidad académica, aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente… El privilegio cultural se vuelve evidente cuando se trata de la familiaridad con las obras que solo puede dar la frecuentación regular del teatro, de los museos o conciertos (frecuentación que no es organizada por la escuela, o lo es solo de modo esporádico). Y es más evidente aún en los casos de las obras generalmente más modernas, que son las menos “académicas". pp. 32-33.

Esta reflexión permite comprender que los logros académicos obtenidos por algunos estudiantes no son necesariamente el resultado del esfuerzo personal, sino que se presentan al mismo tiempo ventajas culturales y sociales heredadas que facilitan la posibilidad de aproximación al conocimiento con capacidades de comprensión y argumentación diferentes. Así, algunos estudiantes tienen a su favor entornos familiares que brindan herramientas pedagógicas y didácticas que no están disponibles para todos. Incluso aspectos como el tiempo de acompañamiento en casa, las responsabilidades familiares, los tiempos de ocio o descanso y el acceso a experiencias en entornos culturales - museos, teatros, conciertos o viajes-- pueden ser factores que marcan la diferencia y otorgan ventaja en el ámbito académico. En muchos casos, el estudiante no es plenamente consciente de esta situación y, de la misma manera, quienes no poseen

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

estas condiciones tampoco son responsables de las desventajas estructurales que permean su proceso de formación.

En este marco, la institución escolar adquiere un papel protagónico en la posibilidad que tiene de cuestionar y transformar las desigualdades estructurales existentes en su interior. Sin embargo, si dentro del contexto escolar se favorece a quienes poseen capital cultural, se perpetúan los mecanismos de exclusión simbólica. Estas dinámicas, además, se refuerzan en la medida en la que se desvaloriza a los estudiantes que no poseen dichas ventajas sociales. Bourdieu entiende la violencia simbólica como algo que opera de forma sutil e imperceptible. No se manifiesta a través de la agresión física, pero influye en la forma en la que el estudiante se percibe a sí mismo, sus conocimientos, su contexto personal y sobre su papel en la sociedad.

Ahora bien, si desde la perspectiva de Pierre Bourdieu la escuela no crea la desigualdad, sino que la reproduce, se plantea entonces una cuestión inevitable: ¿todo está perdido? Los seres humanos no pueden alterar su origen ni el capital cultural que les ha sido transmitido; los que carecen de estas ventajas se ven permanentemente sometidos a la incomprensión de sus circunstancias y vivencias. Muchas veces sus carencias culturales se interpretan como despreocupación, apatía o ignorancia. Y es allí justamente donde la institución escolar debe impactar de forma positiva, pues el maltrato a veces opera de manera silenciosa e imperceptible: cuando no se reconoce al estudiante en su contexto, cuando se invalida su voz de manera consciente o

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 33 - 60 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

inconsciente, cuando se impone una única forma legítima de pensar, hablar, de aprender, o cuando la diferencia termina interpretándose como incapacidad o discapacidad.

En este sentido, es fundamental pensar el buen trato como una forma de justicia educativa, capaz de consolidar el reconocimiento de todos los estudiantes como sujetos portadores de saberes diversos, experiencias de vida propias y capitales culturales distintos. Bourdieu pone de relieve que la escuela no trabaja con estudiantes que parten del mismo punto de referencia cultural, emocional ni social. Sin embargo, la escuela contemporánea se sigue estructurando bajo modelos homogéneos que pretenden enseñar de manera uniforme a estudiantes heterogéneos.

De igual forma, a la escuela ingresan estudiantes con diferentes historias familiares. Hay quienes tienen el apoyo en su hogar y condiciones favorables para el aprendizaje, mientras que otros se ven rodeados de contextos llenos de vacíos afectivos, económicos y académicos. Estas experiencias pueden incidir en los estudiantes en su relación con el contexto escolar y con el conocimiento. En muchos casos, los sentimientos de apatía o desinterés frente al aprendizaje no provienen solo de una falta de voluntad, sino de experiencias escolares donde los estudiantes nunca le encontraron sentido, o porque históricamente han sido excluidos simbólicamente por no responder a las formas culturales legitimadas por la escuela.

Por consiguiente, enseñar y compartir saberes en estos diversos contextos se torna cada vez más complejo. Reconocer esta realidad, sin embargo, no significa aceptar automáticamente la reproducción sistemática de las desigualdades desde el interior de

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

la escuela. Por el contrario, esto requiere un debate pedagógico y ético sobre la manera en que se comprenden y valoran las diferencias. La escuela continúa juzgando el mérito individual desde criterios que muchas veces están condicionados por la familia, el lenguaje, el acceso a la cultura, los hábitos de estudio y la estabilidad emocional. Así pues, muchas veces la inteligencia acaba equiparándose a una mayor exposición cultural.

La escuela moderna, sin embargo, parece pensada para un modelo ideal de estudiante: aquel que recibe apoyo familiar, duerme y se alimenta bien, tiene hábitos de estudio, estabilidad emocional y encuentra sentido en el aprendizaje. Sin embargo, esta imagen se distancia de la realidad del estudiante promedio latinoamericano. Esta situación nos obliga a plantearnos: ¿cómo enseñar cuando las diferencias culturales, familiares y sociales son tan profundas? Superar la violencia simbólica no significa tratar de eliminar las diferencias, ni reemplazar el capital cultural heredado por las familias, pero sí implica evitar que esas diferencias se conviertan en mecanismos de exclusión.

Así pues, la escuela puede concebirse como un lugar donde las desigualdades no se incrementen ni se naturalicen, sino que puedan identificarse e interrumpirse. Un espacio en el que se reconozca que no todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades y que cada uno de ellos llega con una diversidad cultural que espera ser escuchada y visibilizada. Sin embargo, hay que reconocer que esta intención genera también tensiones y desgaste emocional a miembros de la comunidad educativa, no solo

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 33 - 60 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

a estudiantes, especialmente ante la ausencia de acompañamiento familiar, las dificultades sociales y las exigencias burocráticas que atraviesan el sistema educativo.

Sin embargo, la escuela no superará la violencia simbólica si reduce la exigencia pedagógica, ya que esto también es una forma de exclusión. Los discursos teóricos, por sí solos, no bastan. La escuela debe poder reconocer, escuchar y vincular a los estudiantes, y debe estar dispuesta a acompañarlos, flexibilizar sus prácticas y diversificar las formas de enseñanza. También debe apoyar a los estudiantes partiendo del reconocimiento de sus realidades humanas y culturales.

Es preciso preguntarse si una escuela verdaderamente neutral existe. O si el verdadero reto de la educación hoy en día es evitar que las diferencias humanas se conviertan en desigualdades legitimadas por la escuela. La perspectiva de Pierre Bourdieu permite entender cómo la escuela puede reproducir desigualdades de forma sutil. Pero es aquí donde surge la necesidad de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y si estas pueden transformar esas dinámicas en el escenario educativo.

De esta manera, el reconocimiento del estudiante como sujeto de saberes, experiencias y realidades diversas implica la transformación de las relaciones tradicionales de poder en la educación. Se debe avanzar hacia formas más humanas de encuentro pedagógico. En esta búsqueda es donde cobra importancia la propuesta de Paulo Freire al ubicar el diálogo, la escucha y el reconocimiento del otro como fundamentos esenciales de una educación que humaniza.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. (Freire, 1970)

El concepto de buen trato se plantea como una “competencia social” (Ruvalcaba, 2018) donde las personas constituyen relaciones basadas en el respeto, el reconocimiento del otro, la empatía (Barudy & Datagnan, 2005) y la comunicación asertiva y efectiva. Esto significa, además, el bienestar propio y ajeno. Según (Arango & Campos, 2000), describen este concepto en dos dimensiones: la relación consigo mismo y con el entorno, y la construcción de un mundo basado en el respeto por la vida. Paulo Freire pensaba que el buen trato parte de la necesidad de crear un diálogo horizontal entre educador y educando. Se trata del respeto por los saberes y la realidad del sujeto, de la escucha y el reconocimiento del otro, no como un objeto más, sino como sujeto activo en el proceso educativo.

En la educación actual, se busca formar a los estudiantes de manera integral. Esto significa desarrollar no solo competencias cognitivas, sino también valores éticos, habilidades sociales y cualidades humanas. En este sentido, surgen preguntas y necesidades sobre cómo tratar a los demás de manera adecuada dentro de la escuela. Esto incluye las relaciones entre estudiantes, profesores y personal de la institución. Por lo tanto, es importante crear espacios que fomenten el diálogo, el clima escolar y la participación de todos en un aprendizaje significativo.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 33 - 60 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

De esta manera, se pueden dejar atrás los modelos tradicionales de enseñanza que se enfocan, como plantea Freire, en “archivar” información, recibir, memorizar y repetir. La educación debe formar personas críticas y conscientes de su realidad, debe ser un proceso que permita a los estudiantes desarrollarse como personas íntegras, capaces de interactuar de manera positiva con los demás y contribuir al mejoramiento de la sociedad.

En este sentido, para (Freire, 1970), el diálogo es una condición de humanización y amor. El autor además señala que:

> El diálogo es una exigencia existencial. y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. Tampoco es discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados solamente en la imposición de su verdad. (pag.107)

Así entonces, el diálogo al interior de la escuela, como competencia social que acerca a los individuos en un compartir de saberes, se rehúsa a servir de medio para convertir personas en archivadores de ideas. El diálogo según Freire, es un acto de humanización que transforma, que busca una verdad compartida, convierte a los individuos en buscadores inquietos, impacientes, en el mundo, con el mundo y para el mundo.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

En este sentido, el diálogo es la posibilidad de un compartir de ideas que se distancia de los modelos tradicionales de opresión al individuo, que lo desconoce como sujeto activo de su propia realidad, este es un diálogo que contribuye a una liberación consciente y transformadora, descartando la narración en un solo sentido en los procesos educativos que mantienen relaciones verticales mediante el discurso descontextualizado, y de una escucha silenciosa de los educandos. Freire fomenta un diálogo que parte del reconocimiento del otro, como acto político fundamentado en el amor al mundo y a los hombres, una competencia que contribuye significativamente al buen trato al interior de la escuela.

Ahora bien, frente a la relación con uno mismo y con el entorno, el respeto a la vida y el cuidado personal que proporciona el buen trato, (Freire, 1970) ofrece esta idea relacionada con la profunda relación entre el diálogo y el amor:

> …No hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación…El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa… Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo. No hay, por otro lado, diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante. (pag.108)

En este sentido, el diálogo como práctica se sustenta en dimensiones éticas y sociales. El amor y la humildad no son simplemente palabras, sino una postura ética y

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 33 - 60 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

política en donde se reconoce al sujeto que educa y al educando. De igual modo, se encuentra el educador que asume su responsabilidad de propiciar un encuentro dialógico en el que, reflexiona sobre su tarea y lugar en el proceso formativo, supera falsas generosidades y se reconoce como sujeto que se educa en comunión con los demás. Finalmente, el diálogo atraviesa todos los procesos, es visto como una práctica de amor auténtico, se convierte en herramienta de transformación educativa, permite al educador comunicar y dejar de "*hacer comunicados"*, y permite a todos los actores cuestionar la realidad y transformarla.

Bajo este contexto, las relaciones pedagógicas no deben construirse sobre el miedo; por el contrario, la escuela debe convertirse en un escenario ético y humanizador donde el estudiante se sienta seguro para expresar sus ideas, emociones y experiencias sin temor a ser descalificado por el docente o incluso por sus pares. La voz del estudiante no sólo se silencia limitando los espacios de participación, o con prácticas autoritarias, sino también con los temores infundados o no, frente a un posible rechazo, descalificación o señalamiento dentro del entorno escolar, Por el contrario, una relación entre sujetos sustentada en el respeto, la humildad y la escucha brinda al estudiante el reconocimiento legítimo dentro del proceso educativo.

En esta misma línea de análisis, Paulo Freire critica los modelos tradicionales en la educación, planteando la concepción bancaria de la educación, que no solo limita la acción de educar, sino que deshumaniza el proceso. A este respecto, afirma: **"**En la concepción 'bancaria' de la educación, el educador es quien deposita contenidos en los

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

educandos, considerados como recipientes que deben ser llenados. Cuanto más se dejen llenar dócilmente, tanto mejor educandos serán." (Freire, 1970, pág. 72). Así la concepción del educando como un recipiente donde se deposita información, va en contravía del buen trato, en cuanto plantea la idea del estudiante como un objeto, anulando su voz, invisibilizando lo que tiene para contar.

En concordancia con este orden de ideas, la comunicación se limita a una sola dirección, se ha deshumanizado al educando, reproduciendo la verticalidad de las relaciones pedagógicas como en un modelo tradicional, emergiendo las relaciones de poder que desconoce al estudiante como sujeto de saberes, lo que afecta la construcción de una conexión pedagógica justa. Con esta premisa, el buen trato en la escuela no es solo una actitud de amabilidad o solo empatía, sino acciones que transforman la manera de dialogar, comunicar y reconocer al otro como sujeto activo del proceso educativo.

Continuando con el tema, la reflexión anterior muestra una ruptura con las prácticas tradicionales de educación como transmisión vertical del conocimiento, en cambio, visibiliza y reconoce los actores que participan en el proceso formativo. Desde este punto de vista Freire también reflexiona sobre las formas tradicionales de autoridad en la escuela y afirma que:

> De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en el que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar con las libertades y no contra ellas. (Freire, 1970, pág. 92)

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 33 - 60 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

Para Paulo Freire, la relación pedagógica en la escuela deja de configurarse como un proceso vertical de transmisión de información, característica de la lógica tradicional de la enseñanza. Hoy en día se plantea una experiencia de interacción de saberes basada en el diálogo, donde el educador no tiene una verdad absoluta ni la totalidad del conocimiento y la transmisión vertical del saber da paso al aprendizaje compartido. En este escenario el estudiante deja de ser un actor pasivo del proceso y se reconoce como sujeto activo, con capacidad de aportar desde sus saberes previos, desde su contexto, experiencia y desde sus propios interrogantes. Por consiguiente, se logra un reconocimiento mutuo y un aprendizaje compartido.

A este respecto, la noción de autoridad pedagógica adquiere también un nuevo sentido, en la medida que, las prácticas jerárquicas impositivas son relegadas por una relación basada en el respeto al igual que en la verticalidad del conocimiento. (Freire, 1970, pág. 92) el buen trato pasa a ser un elemento indiscutible dentro de la práctica pedagógica, en tanto, reconoce al educando como sujeto activo con voz. Se fomenta una relación pedagógica basada en el respeto, sin eliminar la autoridad y se contribuye así a transformar la forma de ejercer y la autonomía docente.

En un sentido más amplio, Paulo Freire reflexiona sobre las prácticas educativas y las relaciones entre los sujetos que participan en el proceso de aprendizaje, resaltando la importancia de las acciones del educador y la manera en que estas inciden directamente en la formación integral del educando. En este sentido, el autor afirma que:

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

> La práctica educativa…es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, con nuestra preparación científica y nuestro gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo (Freire, 2010, pág. 68).

En este respecto Freire, afirma que un educador no se limita a transmitir informaciones. El enseñar también tiene una enorme responsabilidad social. Esto se debe a que la enseñanza y el aprendizaje influyen en la formación de los estudiantes como personas. El educador debe pensar en el impacto ético y humano que tiene en sus estudiantes. La educación es un proceso que trasciende la mera transmisión de conocimientos y contribuye a la formación integral de los estudiantes. El autor subraya la seriedad de la práctica educativa y la responsabilidad de trabajar con seres humanos; el docente debe tener claridad de su papel dentro del proceso y tomar conciencia de que los errores por incompetencia o falta de información afectan de manera directa la vida de los estudiantes, pero también que se puede aportar en su transformación con preparación y testimonio.

En este marco, el proceso educativo se configura como experiencia de encuentro entre personas que tienen algo que decir y compartir; es una muestra de experiencias y contextos que aportan significativamente en la vida de quien transita por el camino del conocimiento. De este modo, el buen trato deja de ser un simple formalismo, una mera actitud de amabilidad, para convertirse en una práctica que se sustenta en la escucha

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 33 - 60 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

consciente, el reconocimiento de los sujetos que participan en ella y la responsabilidad ética.

El buen trato, entonces, implica que el educador se prepare para el encuentro académico, reflexione acerca de la realidad del estudiante, aporte desde su testimonio, favorezca la participación de los actores del proceso, escuche y valore lo que otros tienen que decir, además debe motivar la continuidad en el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, educar es una responsabilidad humana orientada a la formación de sujetos críticos, visibles y capaces de participar activamente en la transformación de la sociedad.

En esta misma línea de reflexión, es importante ahondar en algunos elementos que complejizan la comprensión de las relaciones pedagógicas. La humanización de la educación y el diálogo son fundamentales dentro del proceso de formación, pero no pueden quedarse reducidos a una escucha vacía o desprovista de sentido. Escuchar significa también comprender lo que dice el otro, desde qué realidad lo hace y cuáles son las condiciones humanas que atraviesan su experiencia.

La reflexión de Edgar Morin permite comprender mejor a los seres humanos. Para Morin, cada persona es única porque posee experiencias, sentimientos y visiones del mundo propias y diferentes. Para comprender a un estudiante, no basta con ver sus notas académicas o saber cómo lo catalogan en la escuela. No basta solamente con que los estudiantes participen en clase o hablen con los demás, si realmente no saben quiénes son. A menudo, en la escuela, todo se reduce a calificaciones o a lo que los estudiantes han hecho mal, y no a la “complejidad humana”.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

Para la educación, es fundamental la comprensión humana. Es importante pensar en la realidad de los estudiantes y no solamente en los resultados académicos. En las escuelas, se suele simplificar tanto la realidad de los estudiantes que, al final, se los reduce a diagnósticos o notas, sin poder ver la complejidad que tienen como personas. Eso restringe nuestra habilidad de poder realmente reconocerlos y entenderlos. Por esta razón, el buen trato no puede entenderse solamente como una actitud de cordialidad, sino como una práctica pedagógica en la comprensión integral del estudiante y en el reconocimiento de su singularidad.

De este modo, Morin nos pone sobre aviso respecto de las limitaciones de un conocimiento fragmentado y descontextualizado en la educación contemporánea al decir que:

> A este problema universal está enfrentada la educación del futuro porque hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poli-disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios (Morin, 1999, pág. 14).

A partir de esta reflexión, es posible comprender que el problema no se encuentra en la enseñanza de saberes alejados de la cotidianidad inmediata del estudiante, sino en la ausencia de conexiones con significado entre los conocimientos y las realidades humanas y sociales que atraviesan su experiencia. Si el aprendizaje se presenta de manera distante de la vida del educando, dificulta la construcción de sentido y se debilita la posibilidad de generar procesos educativos verdaderamente humanos y pertinentes.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 33 - 60 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

Es importante tener en cuenta que, a estas alturas, el buen trato no se reduce a tener buenas relaciones entre docentes y estudiantes en el establecimiento educativo. A este respecto, es necesario detenerse a pensar en cómo la manera en que el docente comprende al estudiante transforma la relación que este construye con el conocimiento. Sin embargo, al interior de la escuela es común encontrar diversas situaciones que alejan a los actores educativos de esta premisa, sobre todo cuando se reduce al estudiante a resultados académicos, diagnósticos o calificaciones, y cuando la enseñanza se limita a contenidos aislados y descontextualizados.

En este marco, se da en Edgar Morin una preocupación constante por el verdadero reconocimiento del estudiante como ser humano. En este sentido, el autor afirma que “la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas” (Morin, 1999, pág. 53). Esta reflexión permite comprender que, si bien la escuela cumple una función de transmisión de conocimientos, muchas veces este proceso ocurre sin una comprensión profunda de la historia, el contexto y las realidades del sujeto que aprende. No solo se reduce a la escucha y la humanización, sino que también se ignoran las incertidumbres, emociones y las vivencias que está atravesando el estudiante y que impactan directamente en su proceso de aprendizaje.

Así pues, el buen trato no se debe reducir a un conjunto de normas consignadas en un manual de convivencia, sino que debe entenderse como una práctica pedagógica basada en el reconocimiento y la comprensión de la complejidad humana del estudiante. Según (Morin, 1999)

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

> Interrogar nuestra condición humana, es entonces interrogar primero nuestra situación en el mundo. Una afluencia de conocimientos a finales del siglo XX permite aclarar de un modo completamente nuevo la situación del ser humano en el universo. Los progresos concomitantes con la cosmología, las ciencias de la Tierra, la ecología, la biología, la prehistoria en los años 60-70 han modificado las ideas sobre el Universo, la Tierra, la Vida y el Hombre mismo. Pero estos aportes aún están desunidos. Lo Humano permanece cruelmente dividido, fragmentado en pedazos de un rompecabezas que perdió su figura. (Pag.20)

Según Edgar Morin, uno de los grandes retos de la educación contemporánea consiste en enseñar la condición humana. Esto implica reconocer que el estudiante no se puede entender solo desde su desempeño académico, sino como un sujeto atravesado por dimensiones biológicas, culturales, sociales, históricas y afectivas que influyen permanentemente en su manera de aprender y relacionarse con el mundo. En este sentido, la escuela no solo debe transmitir conocimientos, sino también propiciar procesos de reflexión acerca del ser humano, sus relaciones y su responsabilidad dentro de la sociedad.

Desde esta perspectiva, el buen trato tiene una importante dimensión humana y pedagógica, pues exige comprender al estudiante desde su complejidad y singularidad. Reconocer las diferentes formas de interpretar, sentir, aprender y habitar el mundo hace posible cuestionar las prácticas homogeneizadoras que reducen al educando a resultados o categorías rígidas. Por lo tanto, entender la diversidad humana implica también que cada estudiante tiene experiencias, trayectorias y contextos diferentes que deben ser considerados dentro del proceso educativo.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 33 - 60 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

Dentro del contexto escolar latinoamericano, esta propuesta podría ser vista como una concepción romántica o idealizada de la educación. Sin embargo, resulta importante reconocer que la vida escolar está atravesada por múltiples factores y tensiones que, en ocasiones, parecen invisibilizados dentro de estas discusiones. Al referirse a la escucha, el reconocimiento, la visibilidad y humanización de las relaciones pedagógicas, no se trata de centrar la reflexión solo en uno de los actores del proceso educativo, ni desconocer las realidades de los diferentes contextos escolares y de la práctica docente contemporánea.

Así pues, el ejercicio docente pasa diariamente por aulas con más de treinta estudiantes, cargas administrativas excesivas, presión por resultados en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, currículos extensos y descontextualizados, tiempos reducidos y escenarios escolares marcados por diversas problemáticas. En este sentido, resulta válido preguntarse: ¿hasta dónde se logra comprender y reconocer la singularidad de cada estudiante en esas condiciones estructurales? No obstante, se debe aclarar que la reflexión sobre el buen trato no pretende constituirse en un decálogo idealizado de comportamientos perfectos ni en una exigencia imposible de cumplir dentro de la escuela.

Por el contrario, la propuesta desarrollada desde perspectivas como las de Paulo Freire y Edgar Morin busca promover una reflexión ética y pedagógica sobre las formas en que se construyen las relaciones humanas al interior de la escuela. Esto no significa que se le exija al docente un conocimiento absoluto e individualizado de la vida de todos

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

sus estudiantes, ni que asuma la responsabilidad de resolver todas sus problemáticas personales o sociales. Más bien, supone reconocer la necesidad de evitar las prácticas de deshumanización que históricamente se han legitimado dentro de algunos espacios escolares, como por ejemplo ridiculizar un acento, el descalificar una pregunta, el etiquetar comportamientos, el invisibilizar contextos o el reducir al estudiante únicamente a una calificación o a la aprobación y reprobación académica.

Reconocer la complejidad humana del estudiante, no significa entonces desconocer las limitaciones estructurales que atraviesan las prácticas docentes contemporáneas. La propuesta de Morin no supone un conocimiento exhaustivo de cada individuo, sino la conciencia de que cada estudiante tiene una historia, unas experiencias y unas condiciones humanas que van más allá de los resultados académicos. De este modo, el buen trato no ha de entenderse como una práctica idealizada de perfección pedagógica, sino como una disposición ética orientada al reconocimiento, a la escucha y la dignificación del otro en las posibilidades reales que ofrece el escenario educativo.

Dentro de este contexto de relaciones pedagógicas y reconocimiento del estudiante, algunos informes internacionales resaltan la importancia del “sentido de pertenencia” escolar. El informe PISA 2018 de la (OECD, 2019) muestra que los estudiantes que se sienten conectados con su escuela tienden a tener mayor motivación y mejores resultados académicos. Estos estudiantes se sienten vistos y escuchados, y por eso tienen menos probabilidades de participar en conductas de riesgo. Por otra parte, quienes se sienten excluidos o desconectados de la escuela suelen mostrar menor

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 33 - 60 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

participación y compromiso con su aprendizaje. El sentido de pertenencia escolar es fundamental para el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes.

Otro elemento importante para considerar en la reflexión sobre el buen trato va más allá de las relaciones entre personas dentro de la escuela. También tiene una dimensión ética y social más amplia. El informe “Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación” de la UNESCO dice que “la educación se vive en común, poniendo a las personas en contacto con los demás y con el mundo". Esto reconoce que la educación es un acto colectivo que puede afirmar la dignidad humana y fortalecer una humanidad compartida. (UNESCO, 2021, pág. 13). Desde este punto de vista, debemos retomar la idea de que la escuela no debe quedarse solo en la transmisión de contenidos. Por el contrario, debe ser un espacio de reconocimiento y construcción colectiva.

El mismo informe señala que el nuevo contrato social para la educación requiere que “se reconozca y afirme el sentido de identidad de los estudiantes, en lo cultural, espiritual, social y lingüístico". (UNESCO, 2021, pág. 27). Así, el buen trato no se reduce solo a la ausencia de violencia. Implica reconocer la diversidad cultural y humana de los estudiantes como parte fundamental de una educación más justa y significativa.

A lo largo de este artículo, surgieron varios elementos que permitieron responder cómo el buen trato no puede limitarse solamente a orientaciones éticas o actitudes de comportamiento dentro de la escuela, sino que hace parte fundamental de la construcción de relaciones pedagógicas y, de esta manera, de la producción del

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

conocimiento. Aquí también se hace énfasis en la necesidad de reconocer al estudiante como portador de saberes, de experiencias y de maneras diversas de comprensión del mundo. Lo anterior implica una reflexión contextualizada al interior de la escuela y de sus prácticas pedagógicas, identificando si existen dinámicas tradicionales de verticalidad en las relaciones y en el acercamiento al conocimiento que legitiman la exclusión mediante formas sutiles de violencia simbólica.

En este sentido, desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, se permitió problematizar la aparente neutralidad del espacio académico y reconocer cómo existen en su interior desigualdades de índole social y cultural que se legitiman a partir de comportamientos sutiles de violencia simbólica que continúan reproduciendo desigualdades. A su vez, Paulo Freire posibilita una reflexión acerca de cómo el diálogo y la escucha consciente humanizan el proceso educativo al interior de la escuela. Finalmente, Edgar Morin permite ampliar esta reflexión aportando, desde sus planteamientos, la necesidad de comprender al estudiante desde su propia complejidad humana como miembro de la escuela contemporánea.

Ahora bien, reflexionar acerca del buen trato también implica el reconocimiento de las realidades de la escuela. Las condiciones estructurales de muchos contextos latinoamericanos están permeadas por sobrecarga docente, exigencias institucionales y diversas problemáticas sociales. Lo anterior muestra que humanizar no significa ignorar la complejidad de los escenarios escolares actuales. También es necesario visibilizar al docente dentro del sistema educativo, que en ocasiones se limita a las exigencias de

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 33 - 60 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

resultados, pero pocas veces al reconocimiento de la condición humana del docente y desde el lugar donde ejerce su labor.

Finalmente, el presente artículo no pretende presentar una visión idealizada ni romántica de la escuela, ni propone una fórmula milagrosa para resolver las profundas problemáticas educativas de la actualidad. Su intención es abrir una reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y la necesidad de construir relaciones más conscientes, humanas y justas dentro de las realidades de la escuela. Entre la escuela ideal y la escuela real, sigue existiendo una escuela posible: una escuela capaz de reconocer la dignidad humana, legitimar múltiples formas de saber y comprender que educar continúa siendo, ante todo, un acto profundamente humano.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684

REFERENCIAS

Arango, C., & Campos, D. (2000). *Educacion para la convivencia en entornos comunitarios.* Universidad del Valle - Colciencias.

Barudy, J., & Datagnan, M. (2005). Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resilencia.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia S.A.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Mexico: Siglo XXI.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretenda enseñar.* Buenos Aires: Biblioteca clasica siglo XXI.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educacion del futuro.* UNESCO.

OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives.* Obtenido de Development, Organisation for Economic Co-operation and: https://doi.org/10.1787/acd78851-en

OMS. (31 de maro de 2023). *Organiación Mundial de la Salud*. Obtenido de https://www.who.int/es/health-topics/depression#tab=tab_1

ONU. (s.f.). Obtenido de Naciones Unidas: https://www.un.org/es/global-issues/population

Ruvalcaba, N. (2018). Construcción y Validación de la escala de buen trato en adultos Mexicanos. *Revista de educación y desarrollo*.

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación.* Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

UNESCO. (2021). *UNESCO Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación.* Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: https://www.unesco.org/es

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6684