LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 201 - 228 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

REVISIÓN DOCUMENTAL

EDUCAR PARA SENTIR Y CONVIVIR: EL IMPACTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN CRESE EN LA REGULACIÓN SOCIOEMOCIONAL DEL ESTUDIANTE RURAL COLOMBIANO

Alexander Gómez[1]
agomez@intep.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6154-697X
Institución Educativa Rural María Auxiliadora
Cucutilla, Norte de Santander
Colombia

Raúl Fernando Mendoza Yela[2]
raul.mendoza@correounivalle.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8419-408X
Institución Educativa Rural María Auxiliadora
Cucutilla, Norte de Santander
Colombia

Recibido: 06/03/2026 **Revisado: 10/04/2026** **Aprobado: 15/05/2026**

RESUMEN

El presente artículo analiza la formación docente en enfoques socioemocionales, especialmente en el marco de la Educación para la Ciudadanía, la Reconciliación, la Equidad, la Sostenibilidad y la Afectividad (CRESE), sobre la capacidad de regulación emocional, la empatía y la convivencia de los estudiantes en escuelas rurales colombianas. Basado en una integración de Freire, Dewey, Goleman, Bandura, Nussbaum y Bisquerra, y fundamentado en una revisión teórica, argumenta el papel del docente rural formado en competencias socioemocionales como mediador entre el marco pedagógico CRESE y la transformación dentro de las prácticas transformadoras de la práctica en el aula. Este análisis conceptual de áreas como "educar", "convivir" y "formación docente" sostiene que la formación (i) situada, (ii) continua y (iii) reflexiva proporciona la palanca con las capacidades más transformadoras para la escuela rural colombiana en la que las

[1] Docente de Aula Colombia. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y educación Ambiental. Universidad de Pamplona. (UP). Magister en Gestión de la Tecnología Educativa. Universidad de Santander (UDES). Línea de investigación: LIRDCD04

[2] Docente de Aula Colombia. Licenciado en Educación Básica con Énfasis Matemáticas Universidad del Valle. (UNIVALLE). Magister Universitario en Didáctica de las Matemáticas en Educación Secundaria y Bachillerato Universidad Internacional de la Rioja. (UNIR). Línea de investigación: LIRDCD04

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

heridas del conflicto armado, las desigualdades estructurales y la escasez de recursos coexisten con fortalezas únicas de comunidad y relación. Finalmente, se postula una articulación entre los cuatro marcos conceptuales y se delinean direcciones específicas de política educativa para implementar el enfoque CRESE desde el documento oficial dentro del aula de tierra y madera donde muchos niños rurales colombianos aún aprenden.

Palabras clave: educación socioemocional; formación docente; CRESE; escuela rural colombiana; regulación emocional.

EDUCATING TO FEEL AND COEXIST: THE IMPACT OF TEACHER TRAINING IN CRESE EDUCATION ON THE SOCIO-EMOTIONAL REGULATION OF RURAL COLOMBIAN STUDENTS

ABSTRACT

This article investigates teacher training in socio-emotional approaches, particularly within the framework of Education for Citizenship, Reconciliation, Equity, Sustainability and Affectivity (CRESE), focusing on the capacity for emotional regulation, empathy and among students in rural Colombian schools. Drawing on an integration of Freire, Dewey, Goleman, Bandura, Nussbaum and Bisquerra, and grounded in a theoretical review, it argues for the role of the rural teacher trained in socio-emotional competencies as a mediator between the CRESE pedagogical framework and transformation within classroom practice. This conceptual análisis of areas such as "educating", "living together" and "teacher training" maintains that (i) situated, (ii) continuous and (iii) reflective training provides the lever with the most transformative capacities for the rural Colombian school — where the wounds of armed conflict, structural inequalities and resource scarcity coexist with unique community strengths and relational bonds. Finally, articulation between the four conceptual frameworks is proposed, and specific educational policy directions are outlined for implementing the CRESE approach as defined in the official document — within the earthen and wooden classrooms where many rural Colombian children still learn.

Keywords: socio-emotional education; teacher training; CRESE; Colombian rural school; emotional regulation.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 201 - 228 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

BY NC SA

INTRODUCCIÓN

La escuela rural colombiana enfrenta condiciones que pocas políticas educativas describen bien. Las distancias hacen que el desplazamiento sea una odisea diaria. Los recursos son pocos. La conectividad sigue siendo una promesa incumplida en muchos contextos rurales. La realidad se agravó durante la pandemia, pero la pandemia no creó la realidad. El problema ya existía antes de la pandemia. Lo que llama la atención es que, dentro de este marco difícil, los maestros rurales siguen manteniendo el proceso educativo con algo que las métricas no miden. Las métricas no miden lo cerca que los maestros viven de las comunidades y no miden lo bien que los maestros entienden lo que pasa fuera de la escuela. En este contexto, para ver la realidad, debemos examinar lo que significa enseñar en la escuela multigrado de una zona rural remota.

En este sentido, el docente en el área rural además de ser educador de algunas asignaturas, se convierte en guía para las familias, las cuales han estado al margen de las instituciones. En este sentido, el maestro es percibido como un profesional que se mantiene y permanece en el tiempo en el campo educativo

Ahora bien, el docente requiere de una formación que se evidencie y sea disciplinar, que a su vez se evidencie aspectos emocionales y éticos de la pedagogía intrínseca. Imbernón (2017) amplia la perspectiva cuando afirma que la formación continua del docente es una condición previa para el desarrollo profesional. Esa cercanía es un detalle igualmente significativo. El docente rural observa a sus estudiantes fuera del aula y en

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

algunos casos, conoce a sus familias, los conflictos y sus gustos culturales, es así como, la cercanía del docente rural, lo pone en una posición que no se ve a menudo para crear climas escolares que favorecen el bienestar y para impulsar un trabajo en equipo que mejore el aprendizaje. Pero para aprovechar la posición del maestro rural se necesita una formación con un plan y con un objetivo, y con vínculo a la realidad del territorio.

Los artículos que hay en la base de datos Redalyc siguen los avances del problema. También siguen las persistencias del problema. Este artículo deja claro que la inversión en estrategias de la interacción y de los sentimientos para la formación docente, en el enfoque de Ciudadanía, la Reconciliación, la Equidad, la Sostenibilidad y la Afectividad (CRESE), es una de las acciones de enseñanza que puede cambiar los resultados de las escuelas en el campo en Colombia. No es una solución mágica ni un programa que pueda realizarse sin ajustes; es un horizonte, si se toma en serio y con respecto a las realidades vividas del territorio, que puede generar impactos duraderos en la forma en que los estudiantes rurales perciben, se conectan y existen en el mundo.

Es aquí donde la Educación para la Ciudadanía, la Reconciliación, la Equidad, la Sostenibilidad y la Afectividad (CRESE) se vuelve muy relevante, de esta manera, la Educación CRESE propone una opción educativa basada en la regulación emocional, la empatía, la paz, la convivencia y la reconciliación con la historia. En algunos casos, los programas educativos ignoran la educación emocional, la empatía, la paz y la convivencia, sin prestar atención a la reconciliación con la historia. En este sentido, La Educación CRESE mantiene el enfoque en los lugares que sufren la inequidad y en las secuelas del

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 201 - 228 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

conflicto armado. La regulación emocional, la empatía, la paz, la convivencia y la reconciliación con la historia no son complementos a la educación; son la base del proyecto que busca el cambio.

El Centro Nacional de Memoria Histórica proporciona materiales documentales de primera línea sobre educación para la paz en Colombia. En consecuencia, el presente artículo examinará el efecto de la formación docente en prácticas socioemocionales, particularmente en CRESE, sobre la capacidad de gestionar las necesidades emocionales de los estudiantes rurales, cultivar la empatía y las habilidades de relación basadas en el respeto mutuo. En este sentido, "educar" y "convivir" se interpretan como categorías pedagógicas, la formación docente como el eje articulador entre principios y práctica, y se muestra la necesidad de CRESE en un entorno rural colombiano. El objetivo es contribuir a una discusión urgente sobre el tipo de educación que requieren los territorios que el país ha dejado históricamente al margen.

MARCO TEÓRICO

CONCEPTO DE EDUCAR

Enseñar es un acto humano que permite una transformación para el docente y el estudiante, por ello, el reducir la educación a la transferencia de conocimiento pierde el

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

sentido esencial del enseñar. Es necesario reflexionar y pensar en la importancia de no reducir el acto educativo a transferir los conocimientos, si no, enseñarle al estudiante a observar y analizar sus contextos, cuestionando el mundo con sus propias palabras. El estudiante debe actuar sobre el mundo con responsabilidad, y el maestro debe observar el mundo con claridad. Así mismo, el maestro debe cuestionar el mundo con sus propias herramientas y debe actuar sobre el mundo con responsabilidad. En consecuencia, la educación no tiene tiempo de inicio o de finalización, es un proceso permanente y continuo.

Para entender cuál es el significado de la educación, es necesario diferenciar entre instrucción y formación. La instrucción transmite contenidos; la formación construye personas. Un proceso educativo logra alcanzar índices de instrucción algunos medidos por pruebas estandarizadas, pero sin un sustento académico y pedagógico, donde los estudiantes no logran gestionar sus emociones, de resolver conflictos, o de comprender los comportamientos del otro. Este panorama es visible en territorios donde la presión por resultados numéricos desplaza todo lo que no puede ser medido. Las implicaciones de esta tensión son analizadas en el repositorio de la OCDE (2021) sobre competencias globales.

De este modo, en el informe que la Comisión Delors presentó a la UNESCO en 1996, la educación se articuló en torno a cuatro pilares catalogados así: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. El último de ellos presenta un análisis de los currículos centrados en el rendimiento académico medible, y es precisamente el que el marco de CRESE se propone reivindicar de manera explícita

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 201 - 228 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
REVISIÓN DOCUMENTAL

(UNESCO, 1996). En esa misma línea, Paulo Freire desarrolló esta idea con una carga política que no podía eludir. En su Pedagogía de la esperanza, la enseñanza es un acto de amor y de valentía; una práctica dialógica que no puede ser neutral porque ocurre en un mundo marcado por incertidumbres (1997). Por lo tanto, se puede decir que el docente que no problematiza su propia práctica corre el riesgo de reproducir las estructuras que oprimen a sus estudiantes (Freire, 1997).

En consecuencia, conviene señalar que la propuesta freireana es un diagnóstico crítico que invita la orientación práctica. Un docente que asume la educación como práctica dialógica comienza por escuchar antes de hablar; así mismo, crea espacios para que los estudiantes pueden nombrar su realidad, no solo responder preguntas del libro de texto, sino analizar y comprender hechos y realidades en contextos específicos. Eso, en una escuela rural donde muchos estudiantes conviven con experiencias de violencia, desplazamiento o pobreza, es un acto pedagógico de valor terapéutico y político a la vez.

A partir de lo expuesto, García sostiene estas ideas para exponer que educar implica formar personas autosuficientes y capaces de tomar decisiones, pero también de contribuir a la construcción colectiva de su comunidad (2019). Desde esta perspectiva, el acto de Convivir es aprender a compartir la vida con respeto, cuidando los vínculos incluso en medio de los conflictos y viendo la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento. con experiencias y saberes previos que el currículo no puede ignorar sin incurrir en una forma sutil de violencia epistémica (García, 2019, pp. 220-224).

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

Por su parte Dewey (1938) plantea una dimensión que complementa desde la experiencia como motor del aprendizaje pues considera que aprender no es acumular información sino interactuar con el entorno, contrastar hipótesis, equivocarse, ajustar. Generando implicaciones concretas para la educación rural como los conocimientos locales, las prácticas agrícolas, las formas de organización comunitaria son materiales pedagógicos de primer orden. Los estudios empíricos sobre aprendizaje experiencial pueden rastrearse en la base de datos ERIC.

En relación con ello, cuando se piensa en las posibilidades que ofrece el entorno rural como espacio de aprendizaje, ya que se puede incorporar como escenarios de aprendizaje la huerta escolar, la gestión del agua, la historia oral de la comunidad, la organización de una junta de acción comunal espacios donde se produce el contacto con la realidad. El problema no es que esas oportunidades no existan; es que la formación que reciben la mayoría de los docentes rurales no les proporciona herramientas para reconocerlas y aprovecharlas pedagógicamente.

A partir de lo expuesto, Mosquera et al. (2025) manifiestan, que el acto educativo es siempre un acto de comunicación dialógica, esto lo exponen desde una lectura de las pedagogías críticas. Dicho de otro modo, esa perspectiva cuestiona la posición tradicional del docente, pues exige escuchar, ceder la palabra, tolerar la incomodidad del cuestionamiento. Es particularmente pertinente para pensar la formación en contextos donde la diversidad cultural, la memoria del conflicto y las tensiones intergeneracionales forman parte del paisaje cotidiano de la escuela.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 201 - 228 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

Así mismo, Savater (1997) planteó la educación como "el arte de hacer hombres libres". Libertad que no es ausencia de límites, sino aquello que presenta la forma de seleccionar y asumir posturas con criterio. En la escuela rural colombiana, donde muchos estudiantes crecen en entornos que restringen sus posibilidades de elección, ese ideal pedagógico de la libertad responsable adquiere una urgencia que va más allá de lo filosófico.

En síntesis, educar en el contexto rural colombiano no puede ser una actividad reducida a la transmisión de contenidos ni a la preparación para exámenes. Es, ante todo, un proyecto de acompañamiento humano que requiere docentes formados para escuchar, para mediar, para reconocer las emociones propias y ajenas, y para construir junto a sus estudiantes un espacio donde sea posible aprender a ser persona en comunidad. Ese es el norte que la educación CRESE le propone al sistema educativo rural, y el que este artículo defiende como necesario e impostergable.

CONCEPTO DE CONVIVIR

Compartir un espacio físico no es igual que convivir. La convivencia es el resultado de un esfuerzo activo y consciente por construir relaciones en las que el otro es reconocido como legítimo, donde los conflictos se procesan sin destruir los vínculos y donde la diversidad no genera fractura sino riqueza. En ese sentido, convivir es una competencia

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

que se aprende o que se deprende, según los entornos en que se crece. La escuela no es neutral en ese proceso. Un estado del arte sobre convivencia escolar en América Latina puede consultarse en CLACSO.

Para situar el concepto con mayor precisión, conviene distinguir entre tres planos de la convivencia escolar que con frecuencia se confunden. El primero es el plano normativo, siendo el conjunto de reglas y acuerdos que regulan el comportamiento en la institución, el segundo plano corresponde al ámbito relacional, donde se observa la calidad de las instituciones entre docentes, estudiantes y familias. . El tercero se ubica en el plano pedagógico, entendido como un proceso intencionado de enseñar a convivir. La tendencia dominante en las instituciones escolares consiste en centrarse únicamente en el primer plano, mientras se dejan de lado los otros dos.

Ahora bien, La UNESCO (1996) anticipo la necesidad de ubicar el principio de “aprender a vivir juntos” entre los pilares esenciales de la educación del siglo XXI, reconociéndolo como un aspecto importante para la sociedad con diversidades culturales La convivencia escolar no puede reducirse únicamente a la ausencia de violencia; implica, además, la construcción activa de un entorno en el que la diversidad sea valorada y los conflictos se gestionen mediante herramientas de diálogo.

Desde la norma en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia define la convivencia escolar como "convivencia pacífica, participación democrática y ejercicio de los derechos humanos en el entorno escolar"(2015). Esta definición implica compromisos concretos de toda la comunidad educativa así que no basta con que los

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 201 - 228 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

estudiantes sepan cuáles son sus derechos si no existen condiciones para ejercerlos.

En las comunidades rurales de Colombia, la convivencia se encuentra marcada por tensiones que las instituciones educativas no pueden desconocer, pues es un tema que hace parte de la dinámica interna. Entre ellas se destacan las disputas históricas por la tierra, las secuelas del conflicto armado que han fragmentado familias y la desconfianza hacia las instituciones acumulada a lo largo de décadas. Estas tensiones, lejos de constituir simples obstáculos para la labor pedagógica, representan un insumo fundamental que puede convertirse en la materia prima más valiosa para la construcción de procesos educativos significativos. El Observatorio de Educación y Paz de la Universidad de La Salle documenta experiencias pedagógicas que trabajan desde esa perspectiva.

Así pues, Perales Franco (2018) plantea que la convivencia puede comprenderse como aquel resultado de uso constante de herramientas o recursos culturales compartidos, los cuales generan pertenencias lealtad y un servicio colectivo que transciende a otras esferas. Bajo esta perspectiva, los enfoques punitivos resultan insuficientes; no porque el orden carezca de importancia, sino porque un orden impuesto externamente no logra consolidar una auténtica cultura de convivencia.

Asimismo, Diez et al. (2024) añaden que las condiciones para una convivencia sana son la regulación emocional, la empatía y el apoyo mutuo tres elementos que, en el período postpandemia, cobraron una urgencia especial. Las escuelas rurales, sin los recursos de sus pares urbanas, pero con una mayor cohesión comunitaria, tuvieron que improvisar

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

respuestas pedagógicas a problemas que ningún plan de estudios había anticipado. Evidencia comparable puede rastrearse en la colección LLECE-OREALC/UNESCO.

Ante esa realidad, lo que se requiere más allá de la normatividad o manuales de convivencia elaborados en oficinas lejanas al territorio es formar a los docentes rurales en estrategias para acompañar procesos de regulación emocional en sus estudiantes, para mediar en conflictos sin amplificarlos, y para construir en el aula una cultura cotidiana de escucha y respeto que no dependa de la supervisión permanente de un adulto.

Finalmente**,** Bohoslavsky (1999) señalaba que los grupos de pares y el entorno social escolar son espacios centrales de aprendizaje de la convivencia y de construcción de identidad, especialmente durante la adolescencia. En la escuela rural, los grupos son pequeños, las trayectorias compartidas son largas y las relaciones entre estudiantes se superponen con vínculos familiares y comunitarios que van mucho más allá del horario escolar. El docente que sabe leer esas dinámicas tiene una ventaja pedagógica enorme para promover la convivencia como práctica vivida.

FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente no puede ser un hecho puntual ni un trámite burocrático. La Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994) reconoce esto al establecer la formación docente como un componente continuo del sistema educativo, aunque la brecha entre lo que la ley prescribe y lo que el Estado efectivamente ofrece sigue siendo

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 201 - 228 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

considerable, especialmente en los territorios rurales más apartados del país.

Cabe precisar qué se entiende por formación docente en clave socioemocional. No se trata de convertir a los maestros en psicólogos ni de añadir un módulo sobre "manejo de emociones" a un programa que sigue siendo esencialmente técnico. Se trata de desarrollar en los docentes un conjunto integrado de competencias: la capacidad de reconocer y regular sus propias emociones, la habilidad de leer el clima emocional del aula, la disposición para mediar en conflictos con ecuanimidad, y los recursos pedagógicos para enseñar a sus estudiantes a hacer lo mismo. Para marcos comparados, véase CASEL (2023).

Desde un horizonte ético y político**,** Freire (1970) situó la formación docente en un terreno ineludible. Un maestro que no reflexiona sobre su posición dentro de las estructuras de poder que atraviesan su práctica corre el riesgo de reproducir, sin quererlo, las mismas desigualdades que la educación debería desafiar. Eso no significa que el docente deba convertirse en un activista político; significa que debe ser consciente de que enseñar nunca es neutro (Freire, 1970).

En sintonía con lo anterior**,** Imbernón (2017) insiste en que la formación debe ser continua, crítica y contextualizada. Continua porque el aprendizaje profesional no termina con la graduación; crítica porque debe cuestionar las prácticas instituidas; y contextualizada porque un programa de formación que ignora las condiciones concretas en que los maestros trabajan tiene pocas posibilidades de ser útil. Las experiencias internacionales de formación docente en contexto se pueden explorar en el repositorio de la OEI.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

A su vez**,** Schön aportó una figura que ha perdurado con razón: el "profesional reflexivo". No el técnico que aplica soluciones preestablecidas a problemas conocidos, sino el profesional que aprende de situaciones imprevistas, que convierte la incertidumbre en oportunidad de conocimiento. En el contexto de la educación socioemocional, la capacidad reflexiva se hace indispensable, dado que las emociones no se ajustan a protocolos específicos, ni los conflictos pueden resolverse mediante fórmulas preestablecidas y cada estudiante constituye un universo particular que exige se comprendido con atención (1992).

Así pues, lo expuesto permite precisar el tipo de formación que necesitan los docentes rurales en Colombia, desde una perspectiva situada y diseñada en función de las condiciones reales de los territorios, desarrollado en comunidades de práctica, acompañado por facilitadores que conocen el contexto rural, y sostenido en el tiempo con seguimiento y retroalimentación. Experiencias de formación situada en América Latina pueden consultarse en el portal SITEAL (IIPE-UNESCO).

Asimismo, Tardif señala que la práctica docente se nutre de saberes heterogéneos que provienen de la disciplina que se enseña, que ofrecen la didáctica y los que genera la experiencia acumulada en el trato cotidiano con los estudiantes. En el ámbito rural, los espacios de intercambio entre docentes son escasos y su creación debería ser una prioridad de política educativa (2004).

En el contexto rural colombiano, la formación enfrenta obstáculos adicionales que no pueden soslayarse como la dispersión geográfica, conectividad intermitente y

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 201 - 228 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

aislamiento profesional. Muñoz añade que las competencias socioemocionales de los propios docentes son, en sí mismas, un recurso pedagógico de primer orden pues un maestro que regula sus emociones con habilidad está modelando esa capacidad ante sus estudiantes todo el tiempo, no solo cuando lo hace de manera explícita (2023, pp. 30-42).

EDUCACIÓN CRESE

La Educación para la Ciudadanía, la Reconciliación, la Equidad, la Sostenibilidad y la Afectividad (CRESE) Es un marco pedagógico que parte de una convicción de fondo “la educación de calidad no puede limitarse a transmitir contenidos académicos, y que en contextos como el colombiano” marcado por décadas de conflicto armado, desigualdades estructurales y tensiones sociales, tiene consecuencias sobre el desarrollo humano de las comunidades más vulnerables.

Para comprender qué propone CRESE, es importante examinar la arquitectura del acrónimo. La C de ciudadanía, responde a la debilidad de la cultura democrática en territorios donde el estado ha sido intermitente o ausente. La R de reconciliación, responde a las heridas que ha dejado el conflicto armado. La E de equidad, se refiere a la existencia de brechas estructurales. La S de sostenibilidad, donde se tiene en cuenta la crisis ambiental. La E de emociones. Pues conecta con el reconocimiento de la afectividad y el reconocimiento de las emociones y la posibilidad para el aprendizaje a través de ellas y no como obstáculo.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

En cuanto a la ciudadanía, el componente en CRESE más allá del conocimiento de derechos y deberes formales, implica una práctica cotidiana de participación democrática. Formar personas con conocimiento de la constitución y acompañar procesos de construcción de identidad en los que las personas se reconocen como sujetos de derechos y agentes con capacidad de incidir en las decisiones que afectan su vida y su comunidad (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

En relación con la reconciliación, Bisquerra (2022) manifiesta que las competencias socio emocionales como reconocer sus emociones, regularlas, y desarrollar empatía hacia los demás, constituyen una condición para cualquier proceso de reconciliación. Este proceso no ocurre entre abstracciones, sino entre personas concretas, con trayectorias vitales y heridas acumuladas (p. 18). En la Teach Peace Foundation se encuentran experiencias que ilustran prácticas de reconciliación en el ámbito educativo.

En cuanto a la equidad, en Colombia la diferencia entre la educación rural y la urbana es reconocida como una de las más amplias de la región. Desde una perspectiva práctica, en el marco de CRESE esta brecha se refleja en las decisiones pedagógicas que obligan al docente a ajustar tiempos y formatos de enseñanza a las realidades de estudiantes que trabajan o que asumen responsabilidades de cuidado. Dichos ajustes implican validar y contextualizar los saberes locales como conocimiento legítimo. Información comparada sobre esta desigualdad puede consultarse en el portal del DANE Educación.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 201 - 228 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

En lo que respecta a la sostenibilidad, la UNESDO (2015) asume que los procesos educativos deben integrar dimensiones socioemocionales y éticas para responder a los desafíos del desarrollo sostenible. En este marco, CRESE incorpora la sostenibilidad como principio pedagógico transversal que orienta toda la práctica educativa. Por su parte, Nussbaum subraya la importancia de que la educación fomente la empatía y la imaginación moral como condiciones necesarias para la construcción de sociedades más justas. Su obra *Sin fines de lucro* (2010, p. 45) ofrece el fundamento filosófico de este componente**.**

Adicionalmente, Goleman identificó cinco dimensiones de la inteligencia emocional pertinentes para este análisis denominado como autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Un docente formado en CRESE puede trabajar estas dimensiones de manera sistemática a través de prácticas pedagógicas que creen condiciones para que los estudiantes las ejerciten en situaciones reales (PsycINFO, 1995).

Así mismo, Bandura también aporta que la noción de autoeficacia es importante para pensar la educación en contextos de adversidad. En entornos donde la pobreza, el conflicto y la exclusión histórica desmitifican la confianza de los estudiantes en sus propias posibilidades, cultivar la autoeficacia es una intervención pedagógica de alto impacto. (1997) Self-efficacy.

Por último, Bisquerra documenta que los programas de educación emocional bien implementados mejoran las habilidades emocionales de los estudiantes, reducen los problemas de conducta y aumentan el bienestar general. Elias et al. (1997) encontraron

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

resultados similares en su análisis de programas de aprendizaje socioemocional. Estos hallazgos deben leerse con cautela pues los contextos importan y si bien la aplicabilidad de algunos métodos y herramientas funcionan en un entorno urbano bien dotado, puede requerir adaptaciones sustanciales para ser pertinente en una escuela rural (2003).

ARGUMENTACIÓN DEL MARCO CONCEPTUAL

Los conceptos analizados en las secciones anteriores se articulan en torno a una tesis central que este artículo sostiene. La formación docente en el marco de la educación CRESE tiene una incidencia real y significativa sobre la regulación socioemocional de los estudiantes rurales colombianos. Esa incidencia no opera de manera directa o mecánica, pasa por la capacidad del docente de crear condiciones pedagógicas que hacen posible que los estudiantes construyan esas habilidades a lo largo del tiempo. (SCOPUS, Educación Emocional.)

Para entender cómo opera esa incidencia, es útil seguir la cadena de efectos. Primero: Cuando un docente recibe formación CRESE, adquiere conocimientos sobre emociones y ciudadanía y transforma sus propias prácticas de aula. Segundo: Los cambios modifican el clima emocional del aula, haciéndolo más seguro y más propicio para el aprendizaje. Tercero: Los estudiantes pueden desempeñarse con mayor facilidad en las habilidades de regulación emocional, empatía y convivencia que CRESE propone por lo tanto, es el docente el eslabón de esa cadena.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 201 - 228 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
BY NC SA

En esta dirección, Dewey mostró que el aprendizaje ocurre cuando la persona interactúa activamente con su entorno. CRESE recoge esa herencia y la pone al servicio de una formación integral que incluye, de manera explícita, la dimensión afectiva. Esto implica diseñar experiencias pedagógicas en las que los estudiantes lean sobre conflictos y practiquen formas de resolverlos (1938 – John Dewey Society). En el aula rural, con sus grupos pequeños y sus relaciones densas, ese tipo de aprendizaje experiencial tiene condiciones especialmente favorables.

En paralelo, Freire añadió que esa interacción no puede desvincularse de una conciencia crítica sobre las estructuras que configuran el entorno. La convivencia no puede relegarse a un objetivo secundario o a un ítem en el manual de convivencia escolar. La UNESCO (1996) lo reconoció al elevar el "aprender a vivir juntos" al rango de pilar educativo. CRESE lo operacionaliza en el aula rural, donde la convivencia es una necesidad cotidiana (1997).

A la luz de lo anterior, la formación docente actúa como eje que conecta los principios con la práctica. Schön (1992) y Tardif (2004) ofrecen marcos complementarios para entender el desarrollo del proceso como un aprendizaje permanente que integra teoría, reflexión y experiencia más allá de la transmisión de conocimientos teniendo como ejemplo programas de formación con este enfoque documentados por la Red Iberoamericana de Docencia (RIFOP).

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

Cabe formular una propuesta de articulación entre los cuatro marcos conceptuales, la educación como el horizonte de sentido, la convivencia como el campo de práctica donde ese horizonte se hace visible, la formación docente como el proceso que equipa al maestro y CRESE como el marco pedagógico que integra esos tres elementos en una propuesta coherente y pertinente para el contexto colombiano. Desde el punto de vista del aprendizaje, la regulación socioemocional es una habilidad que se desarrolla, y el entorno escolar es uno de los lugares donde ocurre. Muñoz señala que la capacidad del docente de modelar la regulación emocional es, en sí misma, una de las formas más efectivas de enseñarla (2023)

CRESE es un marco conceptualmente sólido y pedagógicamente pertinente, sin embargo, su implementación enfrenta limitaciones relacionadas a presupuestos insuficientes, programas de formación continua que no llegan con regularidad a los municipios más apartados, infraestructura precaria y una conectividad que sigue siendo un problema estructural. Reconocer esas dificultades no invalida la propuesta; señala con precisión dónde deben concentrarse los esfuerzos de política educativa.

Para reducir estos obstáculos en la ejecución del modelo CRESE, la respuesta debe ser institucional, así diseñar programas de formación que lleguen donde los maestros están, que usen los recursos comunitarios como contenido pedagógico, que generen redes de docentes rurales y que incorporen el acompañamiento en aula como parte central del proceso formativo. El Programa Todos a Aprender del MEN y el proyecto Escuela Nueva Activa representan referentes nacionales que apuntan en esa dirección.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 201 - 228 / Edición Contínua

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

En definitiva, Elias et al. (1997) encontraron que los estudiantes que participan en programas de aprendizaje socioemocional bien implementados tienen habilidades sociales más desarrolladas, logros académicos más sólidos y presentan menos problemas de comportamiento. La pregunta para la política educativa colombiana ¿Cómo invertir de manera que los docentes rurales con sus condiciones específicas y sus fortalezas únicas puedan ser verdaderos protagonistas del proceso?

ARGUMENTACIÓN DEL MARCO CONCEPTUAL

Los conceptos vistos en las sesiones a previas giran en torno a la tesis central del artículo: la formación docente en el marco de la educación CRESE incide directamente en la regulación emocional y en la interacción social de los estudiantes rurales en Colombia. Esta incidencia, no se manifiesta de manera espontánea, esta depende de la acción del docente y de su capacidad para generar condiciones de enseñanza adecuadas que permitan a los estudiantes desarrollar progresivamente habilidades socioemocionales a lo largo del tiempo (SCOPUS, Educación Emocional).

Para entender esto: Primero: el docente recibe la formación CRESE, aprende sobre emociones y ciudadanía y cambia su práctica en el aula. Segundo: el docente cambia el clima emocional del aula, lo hace más seguro y mejor para aprender. Tercero: los estudiantes usan mejor la regulación emocional, la empatía y la convivencia que propone CRESE.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

En este sentido, Dewey mostró que el aprendizaje ocurre cuando la persona actúa con el entorno. CRESE tomó la idea y la puso al servicio de una formación completa que también incluye la dimensión afectiva. Los docentes deben crear experiencias de aprendizaje donde los estudiantes lean sobre conflictos y practiquen cómo resolver los conflictos (1938 – John Dewey Society). En el aula rural, con los grupos pequeños y las relaciones densas, el aprendizaje experiencial tiene condiciones muy favorables.

Asu vez, Freire añadió que la interacción mantiene una conexión con la conciencia que cuestiona las estructuras que forman el entorno. Los responsables no pueden relegar la convivencia al objetivo que no tiene prioridad ni al ítem en el manual de convivencia en la escuela. La UNESCO (1996) reconoció el aprender a vivir juntos, así mismo elevó el aprender a vivir juntos al rango de pilar de la educación. Por su parte, CRESE lleva el aprender a vivir juntos al aula del campo. En el aula del campo la convivencia es la necesidad que se repite cada día (1997).

Con lo que se ha dicho, la formación docente es el eje que une los principios con la práctica. Schön (1992) y Tardif (2004) presentan marcos que se complementan para que las personas entiendan el proceso como un aprendizaje que continúa. Ese aprendizaje combina la teoría, la reflexión y la experiencia, y no solo se trata de transmitir los conocimientos. Como ejemplo, la Red Iberoamericana de Docencia (RIFOP) ha registrado los programas de formación que usan este enfoque. Los responsables crean una propuesta de unión entre los cuatro marcos, así mismo la educación define el horizonte de sentido. La convivencia muestra el horizonte de sentido en el campo de práctica donde la

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 201 - 228 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
BY NC SA

realidad aparece. La formación docente equipa al maestro. CRESE actúa como el marco de enseñanza que integra la educación, la convivencia y la formación docente en una propuesta para el contexto de Colombia.

Desde el punto de vista del aprendizaje, la regulación socioemocional es una habilidad que se desarrolla y el entorno escolar es un lugar donde la regulación socioemocional ocurre. Muñoz dice que la capacidad del docente para modelar la regulación emocional es una de las formas más efectivas de enseñar la regulación emocional (2023). CRESE es un marco sólido y útil para la enseñanza, pero su puesta en marcha tiene problemas. Los presupuestos son insuficientes. Los programas de formación continua no llegan con frecuencia a los municipios más lejanos. La infraestructura es débil y la conectividad sigue siendo un problema grave. Reconocer esas dificultades no invalida la propuesta; la propuesta muestra con claridad dónde deben concentrarse los esfuerzos de la política educativa.

Para reducir los obstáculos que aparecen al ejecutar el modelo CRESE, la solución tiene que ser institucional. La solución tiene que diseñar programas de formación que lleguen a los maestros donde están. La solución tiene que usar los recursos comunitarios como contenido pedagógico. La solución tiene que crear las redes de docentes rurales. La solución tiene que incluir el acompañamiento en el aula como parte del proceso formativo. El Programa Todos a Aprender del MEN y el proyecto Escuela Nueva Activa son referentes nacionales que apuntan a esa dirección.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

En resumen, Elias et al. (1997) mostraron que los estudiantes que participan en los programas de aprendizaje socioemocional que se implementan correctamente desarrollan habilidades sociales que se desarrollan más, logran resultados académicos que mejoran y presentan menos problemas de conducta. La pregunta para la política educativa colombiana es: ¿Cómo invertir de forma que los docentes rurales —con sus condiciones y sus fortalezas sean protagonistas del proceso?

CONCLUSIONES

Invertir en la formación docente en educación CRESE es una apuesta por mejorar los índices educativos de la Colombia rural apostándole a la capacidad de los estudiantes de esas comunidades para sentir, para convivir y para convertirse en ciudadanos que no solo sobreviven a sus circunstancias, sino que las transforman. El argumento de este artículo ha sido que esa apuesta tiene bases sólidas tanto en la evidencia teórica como en las características propias del contexto rural colombiano. (CRESE educación Colombia).

Como se ha argumentado, la educación —entendida desde Freire, Dewey, García, Savater y Mosquera— no se reduce a la instrucción académica sin empobrecer al estudiante como al propio acto de enseñar. La convivencia, lejos de ser un objetivo secundario, es un proceso pedagógico que requiere intencionalidad y herramientas específicas. CRESE ofrece un marco que integra estas dimensiones con coherencia

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 201 - 228 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
BY NC SA

interna y pertinencia para el contexto colombiano. Y la formación docente es la palanca que hace posible que ese marco pase de la teoría a las prácticas cotidianas del aula.

A partir de lo expuesto, es posible identificar al menos tres líneas de acción para la política educativa. La primera es la creación de programas de formación docente en CRESE diseñados con y para el contexto rural descentralizado, presencial en la medida de lo posible y acompañados por facilitadores con conocimiento del territorio, y sostenidos en el tiempo. La segunda es el reconocimiento institucional de los saberes comunitarios como recurso pedagógico. La tercera es la construcción de redes de docentes rurales que funcionen como comunidades de práctica.

En ese marco, los docentes rurales formados en enfoques socioemocionales están en condiciones de crear entornos de aprendizaje donde los estudiantes desarrollen autoconciencia, regulación emocional, empatía y habilidades de convivencia. Esas competencias reducen los conflictos escolares, fortalecen la resiliencia frente a la adversidad, y contribuyen a la cohesión de comunidades que en muchos casos siguen procesando heridas del conflicto armado. Como recordaba Bandura (1997), la autoeficacia —la creencia en la propia capacidad— puede ser la diferencia entre la resiliencia y el abandono. Esa creencia se construye, entre otros lugares, en el aula.

Dicho esto, sería irresponsable no señalar los obstáculos con la misma claridad que se señalan las posibilidades. Cualquier política educativa que pretenda implementar CRESE de manera genuina en el ámbito rural debe comenzar por reconocer las condiciones de dispersión geográfica, precariedad de recursos, inestabilidad de los

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

programas de formación continua y brechas de conectividad y diseñar estrategias que las tomen en serio, no que las transfieran en silencio a la voluntad individual de los maestros.

En última instancia, la capacidad de los estudiantes rurales para sentir y convivir es el fundamento concreto sobre el que se construyen comunidades capaces de procesar sus diferencias, de cuidarse mutuamente y de abrirle camino a un futuro que no repita las fracturas del pasado. La escuela rural, con todas sus limitaciones, sigue siendo uno de los pocos espacios donde ese aprendizaje puede ocurrir de manera sistemática e intencionada. Y el docente, cuando está bien formado y bien acompañado, es quien lo hace posible. Para seguir esta conversación, el Foro Mundial de Educación (UNESCO) ofrece plataformas de intercambio de experiencias de primer nivel.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 201 - 228 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

REVISIÓN DOCUMENTAL

REFERENCIAS

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W. H. Freeman.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Praxis.*

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias.* Desclée de Brouwer.

Bohoslavsky, R. (1999). *La adolescencia: Análisis existencial.* Paidós. Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry.* Henry Holt and Company.

Diez, et al. (2024). Convivencia escolar y regulación emocional. [sup]

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.* ASCD.

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

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido.*

Siglo XXI Editores.

García Gómez, T. (2019). ¿Qué profesional de la educación para qué escuela y para qué sociedad? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(3), 219–231. https://doi.org/10.6018/reifop.22.3.376391

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* Bantam Books.

Imbernón, F. (2017). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado.* Graó.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Manual de convivencia escolar.* MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Lineamientos de educación para la ciudadanía.* MEN.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727

Mosquera Mosquera, C. E., Gómez Rodríguez, J. F., Guerrero Cabrera, S. A., & Mercado Borja, W. E. (2025). Pedagogías críticas: una propuesta alternativa para la transformación de la escuela en Colombia en el siglo XXI. *Revista Ensayos Pedagógicos, 20*(1). https://doi.org/10.15359/rep.20-1.4

Muñoz, D. (2023). Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula.

Revista Estudios Psicológicos, 3(4), 30–42. https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.003

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Katz Editores.

Perales Franco, C. (2018). An ethnographic approach to school convivencia. *Educação & Realidade, 43*(3), 887–907. https://doi.org/10.1590/2175-623674800

Savater, F. (1997). *El valor de educar.* Ariel.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Paidós.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Narcea. UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Santillana/UNESCO.

UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6727