Cognopolis
Revista de educación y pedagogía
Vol. 4(3), 17-29, 2026
https://doi.org/10.62574/ptvbfm72

Constructo teórico de equidad formativa situada en contextos educativos fronterizos

A theoretical framework for formative equity in border educational contexts

Gerson David Contreras-Mora
gerson.contreras-m@up.ac.pa
Universidad de Panamá, Panamá, Panamá
https://orcid.org/0009-0008-1526-0960

RESUMEN

El objetivo de investigación se basó en generar un constructo teórico de equidad formativa situada en contextos educativos fronterizos desde un estudio de caso en la Institución Educativa Juan Pablo I de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia. Se adoptó un paradigma sociocrítico y un enfoque cualitativo de método hermenéutico-interpretativo, mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental con informantes directivos, docentes, estudiantes y familias. La triangulación permitió identificar seis núcleos interdependientes: igualdad institucional situada, heterogeneidad estructural, transiciones escolares poco sistematizadas, evaluación formativa entre norma y rigidez, justicia relacional basada en la escucha, y la frontera como condición pedagógica activa. Se concluye que la equidad formativa situada exige diferenciación justificada y trazable sin renunciar al rigor académico.
Descriptores: zona de prioridad educativa; acceso a la educación; política educacional. (Fuente: Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

The research objective was to develop a theoretical construct of educational equity situated within border educational contexts, based on a case study at the Juan Pablo I Educational Institution in Cúcuta, Norte de Santander, Colombia. A socio-critical paradigm and a qualitative hermeneutic-interpretative approach were adopted, utilising semi-structured interviews, focus groups and documentary analysis with informants comprising school leaders, teachers, pupils and families. Triangulation enabled the identification of six interdependent core elements: situated institutional equality; structural heterogeneity; poorly systematised school transitions; formative assessment caught between standardisation and rigidity; relational justice based on active listening; and the border as an active pedagogical condition. It is concluded that situated educational equity requires justified and traceable differentiation without compromising academic rigour.
Descriptors: educational priority zone; access to education; educational policy. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 18/06/2026. Revisado: 21/07/2026. Aprobado: 19/08/2026. Publicado: 01/09/2026.
Articulos de investigación

INTRODUCCIÓN

En este sentido, la equidad educativa es particularmente prevalente en los territorios fronterizos porque las escuelas reciben y procesan desigualdades que no se originan en el aula, pero afectan directamente el aprendizaje, la evaluación y la retención escolar. De manera similar, Cúcuta, una ciudad fronteriza con Venezuela, es un lugar de migración y cambio cultural, y las trayectorias escolares interrumpidas y las diferencias sociofamiliares no están en el mismo nivel, por lo que no es apropiado aplicar los mismos criterios a las poblaciones que ingresan al sistema educativo bajo diferentes circunstancias.

Dado que una institución educativa fronteriza intenta alcanzar un estándar común frente a una variedad de personas, necesitamos entender qué está sucediendo en esto, y cómo estar informados sobre lo que ocurre en esto, y ahora necesitamos separar la igualdad formal, la igualdad administrativa, la equidad educativa y la justicia educativa para poner el problema en perspectiva: la igualdad formal proporciona la base legal para los derechos; la igualdad administrativa es cómo se realizan los procedimientos, calendarios, escalas y responsabilidades; la equidad busca remediar las condiciones desiguales de la situación y la justicia educativa pregunta si las oportunidades educativas y el reconocimiento son suficientes. Según lo que dijo Connell (1993), la justicia curricular no está divorciada de las condiciones en las que las personas aprenden, y Bourdieu (1997) vio que las reglas escolares son las reglas en un contexto de diferente capital social y cultural. Es decir, la misma norma no necesariamente produce el mismo efecto en estudiantes con diferentes trayectorias.

Dado que la Institución Educativa Juan Pablo I en Cúcuta se ocupa de campus, horarios, grados superiores y trayectorias escolares marcadas por la movilidad humana, el cambio de residencia, la discontinuidad académica y el cambio cultural, este caso demuestra el impacto de un estándar común en una población diversa. Pero no se trata de renunciar al rigor académico: se trata de saber que

un requisito que no tiene comprensión situada puede castigar mucho las diferencias que la escuela debería apoyar. Así, la equidad formativa situada no contribuye a una menor calidad educativa: es una posibilidad tangible de aprender con recursos iguales y apoyo diferenciado y reconocimiento institucional.

Al mismo tiempo, los estudios sobre inclusión, movilidad e investigación escolar han demostrado que las instituciones reaccionan de manera diferente a los estudiantes móviles o culturalmente diversos, especialmente en sistemas que carecen de mecanismos para la recepción, traducción pedagógica y apoyo (Kloetzer et al., 2022; Manzano, 2026; Spanner & Maué, 2022). De manera similar, la investigación sobre la mejora escolar contextualizada y la inclusión educativa ha indicado que las respuestas institucionales efectivas no son uniformes, sino adaptativas y sensibles a los perfiles demográficos de las escuelas (Bellei et al., 2025; Emam, 2026). Así, desde estas perspectivas teóricas, podemos identificar la brecha que buscamos llenar: no existe un constructo institucional que pueda usarse para describir la justicia, el límite y la formación situada dentro del mismo marco conceptual.

Partiendo de lo anterior; se presenta como pregunta de investigación: ¿qué elementos son necesarios para la generación de un constructo teórico de equidad formativa situada en contextos educativos fronterizos desde un estudio de caso en la Institución Educativa Juan Pablo I de Cúcuta, Norte de Santander en Colombia?

En conformidad a lo expresado; el objetivo de investigación se basó en generar un constructo teórico de equidad formativa situada en contextos educativos fronterizos desde un estudio de caso en la Institución Educativa Juan Pablo I de Cúcuta, Norte de Santander en Colombia.

MÉTODO

El estudio se situó en el paradigma sociocrítico porque tomó la escuela como una construcción histórica e institucional caracterizada por la desigualdad, las decisiones y las posibilidades de cambio. En este paradigma, las instituciones

educativas están consolidando rutinas, jerarquías y significados, pero también permiten a los actores evaluar sus propias prácticas. A este respecto, Habermas (2023) nos proporciona la base en el conocimiento en relación con los intereses prácticos y emancipatorios, y Freire (1970) sitúa el diálogo y la problematización como condiciones necesarias para cambiar las relaciones educativas.

Enfoque y método

Fue un enfoque cualitativo ya que hay significado, experiencia y documentos institucionales en el centro del trabajo, y no solo datos estadísticos. El método, por el contrario, fue hermenéutico-interpretativo y con el fin de reconstruir los significados de los actores y textos institucionales y no solo los cerrados.

Diseño del estudio

El diseño se basó en un estudio de caso en la Institución Educativa Juan Pablo I que se basó en el campus principal, grados 10 y 11, horario escolar y las transiciones dentro del sistema escolar. En otras palabras, el caso se consideró como un todo situado, es decir, como un sistema de relaciones entre documentos, actores, prácticas pedagógicas, evaluación, acompañamiento y contexto fronterizo y no como una colección de entrevistas individuales. El enfoque central del estudio fue la equidad formativa situada, y siete categorías a partir de las cuales se construyeron instrumentos y codificación abierta sin cerrar la posibilidad de nuevas categorías: igualdad institucional, heterogeneidad institucional, transiciones escolares, justicia educativa, evaluación formativa, acompañamiento y contexto fronterizo. Las dimensiones e indicadores se tradujeron en dimensiones e indicadores cualitativos que podrían verificarse a través de documentos, entrevistas o grupos focales según fuera necesario.

Técnicas e informantes

La entrevista semiestructurada permitió mantener una perspectiva común de aprendizaje, y los grupos focales se centraron mucho en las historias, y por lo tanto pudimos identificar acuerdos, contrastes y ejemplos que no siempre son evidentes cuando vemos respuestas individuales. Por otro lado, los informantes

fueron elegidos intencionalmente. La gestión con experiencia en gestión académica o de convivencia, docentes con experiencia previa en el campus principal o procesos de transición, estudiantes de los mismos grados que han experimentado cambios en su escuela en el campus o con su horario o cuando van a la escuela, y padres o tutores con comprensión del recorrido escolar de sus hijos fueron clave para esto. Como tal, la diversidad de posiciones no tenía como objetivo representar su conocimiento en el sentido estadístico, sino el tipo de interpretación del conocimiento que es el objetivo de los diferentes grupos de individuos, porque cada grupo tiene un conocimiento diferente sobre la equidad: la gestión desde la regulación, los docentes desde la mediación pedagógica, los estudiantes desde la experiencia formativa y las familias desde el acompañamiento.

Rigor y análisis

Juicio de expertos para la validación de instrumentos, triangulación de fuentes, técnicas y documentos, saturación de categorías, auditabilidad de matrices y registros de procesos, y retroalimentación interpretativa si es necesario. Se preservó una divergencia entre voces de una manera que pudiera explicarse por el contexto de la fuente en sí misma más que por la posición institucional, experiencia o contexto de la fuente como un todo más que una sola lectura. El análisis se llevó a cabo a través de un enfoque hermenéutico: organización documental, transcripción, lectura de los documentos, codificación abierta, agrupación por categorías, identificación de disputas internas, triangulación e interpretación, y construcción del constructo teórico.

Consideraciones éticas

A nivel ético, se garantizó el consentimiento informado, el consentimiento de estudiantes menores de edad, la confidencialidad, el anonimato del testimonio a través de códigos, solo uso académico de la información y el derecho a retirarse de la participación en cualquier momento del proceso.

RESULTADOS

La triangulación de entrevistas, grupos focales y documentos institucionales permitió identificar seis núcleos interdependientes que, en conjunto, sostienen el constructo de equidad formativa situada.

Igualdad institucional entre el marco común y la aplicación situada

En primer lugar, los directivos coincidieron en que el SIEE y el Manual de Convivencia cumplen un papel rector, aunque advirtieron que el verdadero reto reside en su interpretación ética cotidiana. Una coordinadora de sede lo expresó de manera directa:

«La igualdad institucional no puede entenderse como la aplicación uniforme de las mismas exigencias para todos los estudiantes, sino como la garantía de que cada uno tenga las mismas oportunidades para aprender [...] transitar de una igualdad formal hacia una equidad que reconozca la verdadera diversidad como un valor y no como una limitación» (Directivo 4, comunicación personal, 2026).

Sin embargo, el discurso docente introdujo un matiz porque el estándar común por sí solo no conduce a la misma experiencia para los diferentes casos. Así, el análisis documental confirmó que la institución misma se diferencia internamente: el promedio técnico articulado con el SENA requiere una calificación mínima diferente, los estudiantes con discapacidades tienen un Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), y la educación preescolar se evalúa cualitativamente. Por lo tanto, la diferenciación está integrada en el diseño institucional y no puede considerarse una excepción.

Heterogeneidad institucional como condición estructural

En segundo lugar, la heterogeneidad no se limitó a la nacionalidad o la discapacidad. Los datos presentados en el estudio mostraron una diferencia en los tamaños de los grupos, la infraestructura, las edades, los horarios, los patrones de entrenamiento y la interacción con los profesores en los campus de la misma institución. Un estudiante que se transfirió de un campus pequeño a uno más grande notó el cambio con estas palabras: "Estando en un campus más

pequeño, me sentí más acogido; había aulas de veinte estudiantes, los profesores podían prestarnos más atención" (Estudiante 2, comunicación personal, 2026). Un tutor también se refirió a esto al comparar el campus original de su hija con el campus principal, diciendo que los profesores ya no eran tan cercanos ni estaban tan coordinados.

Transiciones escolares y acompañamiento poco sistematizado

En tercer lugar, las transiciones entre ubicaciones y horarios fueron uno de los hallazgos más consistentes en el corpus; aunque la institución cuenta con mecanismos de enlace, plataformas de calificaciones e informes estructurados para estudiantes con necesidades especiales, el apoyo durante las transiciones regulares no estaba completamente estructurado y dependía mucho más de la iniciativa individual del profesor o coordinador que entregaba al estudiante. Un coordinador lo expresó de esta manera: “El apoyo durante las transiciones entre ubicaciones y horarios no está completamente estructurado como un proceso institucional sistemático [...] a menudo depende del compromiso individual de cada coordinador o profesor” (Ejecutivo 4, comunicación personal, 2026). Es decir, una estudiante sentía como si estuviera a cargo del proceso sin la ayuda de los profesores o el apoyo de nadie más allá de la ayuda ocasional de sus compañeros de clase.

Evaluación formativa entre la recuperación prevista y la experiencia de rigidez

En cuarto lugar, el SIEE incluye un sistema integral de evaluación diagnóstica, autoevaluación, nivelación y recuperación que es normativo para el aprendizaje continuo. Pero para el estudiante y la familia, está claro que la evaluación puede volverse rígida si se espera el procedimiento y no la razón detrás de él. Un estudiante me explicó en el caso del proceso que "si no haces las evaluaciones despejando la fórmula de la manera que el profesor quiere, cancelan la evaluación y no valoran los procesos aunque los procesos sean correctos" (Estudiante 1, comunicación personal, 2026). Sin embargo, la triangulación no

nos permitió atribuir rigidez a todos los profesores o áreas, por lo que el mejor resultado fue la diversidad de los profesores y las materias.

Justicia relacional fundada en la escucha

En quinto lugar, la justicia educativa se hizo visible en situaciones cotidianas de escucha, revisión y proporcionalidad en el trato. Los estudiantes y tutores valoraron las prácticas como justas, con el adulto explicando y proporcionando una alternativa, y sintieron que las decisiones tomadas sin justificación como arbitrarias o favoritismo eran injustas. Como lo expresó un tutor: “Así como el maestro tiene derecho a quejarse, los niños también tienen derecho a ser escuchados” (Tutor 4, comunicación personal, 2026). Así, la diferenciación pedagógica es legítima para los actores cuando puede ser explicada y documentada, y es entonces cuando un ajuste razonable no se convierte en un privilegio arbitrario.

La frontera como condición pedagógica activa

Por consiguiente; la frontera colombo-venezolana fue una fuente de cambio en trayectorias, tiempos de entrada, documentación y referencias culturales. Los administradores informaron sobre matrículas flotantes, ausentismo y la falta de información académica por consolidar, y los docentes también mencionaron brechas curriculares entre los sistemas educativos. Un estudiante venezolano describió el choque cultural que experimentó cuando llegó por primera vez a la institución: “Llegar allí con costumbres diferentes y formas de hablar distintas sí cambia mucho [...] lo más probable es que me miren raro porque soy venezolano y estoy hablando otro dialecto” (Estudiante 1, comunicación personal, 2026). De la misma manera, un tutor identificó restricciones documentales particulares en el acceso de su hija a la formación técnica con el SENA, lo que muestra que los requisitos administrativos pueden ser un verdadero desafío y pueden ser un obstáculo si no se acompañan de la orientación y validación de estudios previos. La triangulación era una forma de resumir seis patrones: existe un marco institucional común y bien conocido que puede usarse de manera diferente; la heterogeneidad ocurre en la institución misma y no solo entre nacionales y

migrantes; las transiciones ordinarias están menos formalizadas que los casos ya cubiertos por instrumentos específicos; la evaluación tiene dispositivos formativos que están influenciados por la práctica docente; la justicia se trata de escuchar y de la proporcionalidad, así como del cumplimiento normativo; y la frontera es también una condición cultural, curricular y administrativa.

DISCUSIÓN

Enfatizamos que la documentación institucional en sí misma está compuesta por reglas comunes y un tratamiento diferenciado, y el PIAR, criterios específicos para la educación técnica, y los mecanismos de recuperación implican que la equidad ya está parcialmente incorporada en la regulación actual. El desafío, entonces, no es inventar nuevas excepciones, sino dotarlas de condiciones institucionales que les permitan integrar esta diferenciación con coherencia y trazabilidad. En esta etapa, el enfoque de justicia curricular de Connell (1993) es oportuno; un criterio que sería neutral puede ser injusto si descuida las circunstancias desde las cuales los estudiantes participan en el proceso educativo.

En términos de heterogeneidad, el segundo supuesto fundamental del estudio ha sido respaldado por la mayoría de los autores; la diversidad no parece ser una excepción, sino un aspecto ordinario de la escuela de frontera. Esta conclusión está en línea con Bellei et al. (2025), donde la mejora escolar necesita ser una respuesta a características institucionales específicas y Emam (2026) quien ha demostrado que el sentido de inclusión de los docentes puede variar dependiendo de las condiciones institucionales. También es importante señalar que la evidencia amplía la concepción inicial de la frontera, ya que la diversidad relevante no solo fue la migración venezolana, sino también los estudiantes colombianos que se trasladaron a una ubicación diferente repitieron escuela y/o fueron promovidos a un nivel superior.

En contraste, en el momento de transición, el apoyo fue donde la brecha entre la regulación y la experiencia fue mayor. Kloetzer et al. (2022) argumentan que la llegada de estudiantes móviles plantea preguntas institucionales sobre la

bienvenida, el sentido de pertenencia y la continuidad, mientras que Spanner y Maué (2022) señalan el trabajo adicional que deben realizar los profesores al tratar con poblaciones móviles sin formación. En línea con estos enfoques, Manzano (2026) advierte que la alineación institucional y las expectativas académicas afectan directamente la continuidad educativa. El resultado de este caso está en línea con estas advertencias, pero es diferente en el sentido de que la movilidad también puede tener lugar en la misma institución y entre lugares. Esto también apoya la relación teórica entre la evaluación formativa y la justicia educativa, según Kodelja (2021), Ciani et al. (2021), Fine y Furtak (2024), y Asamoah et al. (2025). La evaluación puede verse como una herramienta para el aprendizaje o una herramienta para reproducir las desigualdades en la educación, dependiendo de cómo se diseñe y aplique. Basándonos en la evidencia que hemos visto, parece haber una buena estructura en torno a la evaluación formativa que es efectiva en términos de apropiación por parte del profesor, coordinación institucional y la comprensión del estudiante de lo que estamos haciendo.

El aspecto axiológico del razonamiento de la escucha también está en línea con la justicia educativa y el reconocimiento, la percepción de justicia mejoró cuando los estudiantes y las familias podían describir un problema y recibir una respuesta comprensible, en línea con la visión teórica del reconocimiento y la participación como parte de la justicia escolar. Así, la diferenciación solo era legítima cuando podía justificarse, para no confundir la equidad con la discreción de algunos docentes y estudiantes.

Por tanto, en la frontera, Mondaca et al. (2020) advierten que las escuelas de frontera pueden reproducir la exclusión si el currículo ignora la diversidad cultural de la región y Mutis et al. (2021) y Guio Rojas y Torres Carvajal (2023) sitúan la movilidad colombiano-venezolana en el contexto de derechos, documentación y escolarización; los resultados del caso muestran que la frontera entra en la escuela a través de varios caminos: diferentes antecedentes curriculares, documentación incompleta y expresiones culturales, la frontera no debe tratarse como una ubicación geográfica, sino como una condición pedagógica activa para

asegurar que la entrada, la ubicación en el grado y el tipo de nivelación sean aceptados.

CONCLUSIÓN

Nuestros hallazgos respaldan la afirmación de que la equidad formativa que existe en la educación fronteriza debe enmarcarse en términos de seis elementos interrelacionados: la condición normativa institucional común de interpretación situada, no solo la universal; la heterogeneidad como una condición estructural de la institución, no una excepción a la migración y, por lo tanto, no solo una migración; el apoyo que está sistematizado para las transiciones escolares (una sistematización que ahora depende únicamente de la intención del docente), la evaluación formativa que debe basarse en el proceso más que en la metodología; la justicia relacional basada en la escucha, la explicación y la proporcionalidad con lo que se trata; la frontera como un espacio pedagógico activo que permea lo que se enseña en la escuela. Todo esto en conjunto respalda la noción de que la equidad situada está justificada, es rastreable y está sostenida institucionalmente, pero no se trata de perder el rigor académico común.

FINANCIAMIENTO

No monetario

CONFLICTO DE INTERÉS

No existe conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS

A la Institución Educativa Juan Pablo I en Cúcuta.

REFERENCIAS

Asamoah, D., Shahrill, M., & Abdul Latif, S. N. (2025). Unpacking teachers' assessment conceptions and practices in post-colonial contexts. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 32*(4), 401–440. https://doi.org/10.1080/0969594X.2025.2564266

Bamidele, O. I. (2025). Toward inclusive pedagogy: A multicultural approach to educational equity in Indian schools. *Revista de Humanidades, 56*, 11–35. https://doi.org/10.5944/rdh.56.2025.45927

Bellei, C., Contreras, M., Vanni, X., Valenzuela, J. P., & Bustos, N. (2025). Adaptive responses to contextualised and differentiated school improvement: Identifying institutional profiles of secondary schools. *Research Papers in Education, 40*(3), 365–392. https://doi.org/10.1080/02671522.2024.2394043

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

Ciani, A., Pasolini, E., & Vannini, I. (2021). Formative assessment in teachers' beliefs and practices: Secondary analysis of a survey on middle school teachers from two Italian regions. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 24*, 45–65. https://doi.org/10.7358/ecps-2021-024-cian

Connell, R. W. (1993). *Schools and social justice*. Temple University Press.

Emam, M. (2026). Heterogeneity in teachers' perceptions of inclusive education and their association with school-level indicator fulfilment. *British Educational Research Journal*. https://doi.org/10.1002/berj.70209

Fine, C. G. M., & Furtak, E. M. (2024). Asset and deficit discourses of student ideas in science formative assessment co-design. *Journal of Research in Science Teaching, 61*(9), 2133–2161. https://doi.org/10.1002/tea.21944

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

Guio Rojas, L. A., & Torres Carvajal, V. M. (2023). La migración internacional venezolana a Colombia: Una variable en el sistema educativo. *Horizontes Pedagógicos, 25*(1), 63–70. https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.25106

Habermas, J. (2023). *Conocimiento e interés*. Taurus.

Kloetzer, L., Clarke-Habibi, S., Mehmeti, T., & Zittoun, T. (2022). Welcoming mobile children at school: Institutional responses and new questions. *European Journal of Psychology of Education, 37*(2), 459–488. https://doi.org/10.1007/s10212-021-00534-4

Kodelja, Z. (2021). Formative assessment and school justice. *Sodobna Pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies, 72*(2), 10–29.

Manzano, M. (2026). Between ambition and alignment: Transitions to post-compulsory education of children of migrants in Barcelona. *Critical Studies in Education*. https://doi.org/10.1080/17508487.2026.2618244

Mondaca, C., Zapata, P., & Muñoz, W. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo Andino, 63*, 261–270.

Mutis, O., Ríos, C., Montaño, L., & Monrroy, V. (2021). Crisis u oportunidad: Impacto de la migración venezolana en la productividad colombiana. *Desarrollo y Sociedad, 89*(2). https://doi.org/10.13043/DYS.89.1

Riaño, M., Díaz, E., Uribe, J., Pacheco, K., Cárdenas, M., Jiménez, S., & Aguilar, O. (2020). Atención y funciones ejecutivas en niños habitantes de la frontera colombo-venezolana: Diferencias entre educación urbana y rural. *Ciencia e Innovación en Salud, 15*(2), 71–88. https://doi.org/10.17081/innosa.101

Sánchez Dromundo, R. A. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9*(1), 1–21.

Spanner, F., & Maué, E. (2022). Thrown in at the deep end? Perceptions of burdens, gains, and contributions to the integration of refugee students among teachers with(out) target group-specific professional knowledge. *Frontiers in Sociology, 7*. https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.840176

Derechos de autor: 2026 Por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/