

# Exclusión e inclusión educativas desde aspectos sociales, subjetivos y familiares en procesos de extraedad escolar<sup>1</sup>

Por:  
Karol Vanesa Gaviria<sup>2</sup>  
Sandra Estrada Guzmán<sup>3</sup>  
Yackeline Avendaño Arango<sup>4</sup>  
Valentina Guzmán Cuadros<sup>5</sup>

## Resumen

El presente artículo realiza un análisis documental sobre la extraedad, la exclusión y la inclusión escolar en Colombia, puesto que lo hace desde un enfoque cualitativo-hermenéutico y la modalidad de estado del arte, con el propósito de identificar las tendencias teóricas y los principales aportes investigativos desarrollados entre 2002 y 2025. Por esto, a partir de la revisión de treinta y un documentos académicos, se examinaron las causas estructurales y pedagógicas de la exclusión escolar, como también las respuestas institucionales orientadas a la equidad educativa. Los resultados evidencian que la extraedad constituye una manifestación de desigualdad acumulada, ya que está vinculada a la pobreza, la violencia, el desplazamiento forzado, las brechas de género y las carencias familiares. De igual manera, la exclusión escolar persiste como un fenómeno de muchas causas, puesto que se agrava por las barreras socioeconómicas, culturales y de accesibilidad. Por otro lado, la inclusión educativa emerge como una propuesta transformadora. En definitiva, el estudio reconoce la necesidad de fortalecer las políticas públicas y las prácticas pedagógicas, con el fin de que garanticen trayectorias escolares diversas, justas y sostenibles.

**Palabras clave:** *extraedad escolar, exclusión educativa, inclusión educativa, equidad.*

## Introducción

La educación es uno de los pilares más importantes para el desarrollo humano, social y también económico de las naciones, pero, en América Latina y en particular en Colombia, persisten hondas desigualdades que ponen trabas al acceso, la permanencia y la culminación de los estudios en condiciones de equidad. Uno de los fenómenos que mejor representa dichas brechas es la extraedad escolar, ya que esta se entiende como

---

<sup>1</sup> Este texto es resultado del trabajo de grado del programa de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó ejecutado durante el año 2025. El asesor fue el Magister Edison Francisco Viveros Chavarría

<sup>2</sup> Estudiante de Psicología Universidad Católica Luis Amigó. Correo: [karol.gavirajaja@amigo.edu.co](mailto:karol.gavirajaja@amigo.edu.co)

<sup>3</sup> Estudiante de Psicología Universidad Católica Luis Amigó. Correo: [sandra.estradaagu@amigo.edu.co](mailto:sandra.estradaagu@amigo.edu.co)

<sup>4</sup> Estudiante de Psicología Universidad Católica Luis Amigó. Correo: [yakeline.avendanoar@amigo.edu.co](mailto:yakeline.avendanoar@amigo.edu.co)

<sup>5</sup> Estudiante de Psicología Universidad Católica Luis Amigó. Correo: [valentina.guzmancu@amigo.edu.co](mailto:valentina.guzmancu@amigo.edu.co)

la discrepancia entre la edad de un estudiante y el grado que cursa, de modo que esta situación suele reflejar procesos de exclusión, repetición o ingreso tardío al sistema educativo.

De acuerdo con la UNESCO (2023), más del 20% de los niños latinoamericanos presenta desfase escolar, por lo cual esto evidencia no solo deficiencias institucionales, sino también desigualdades estructurales asociadas a la pobreza, la violencia y las condiciones familiares. En vista de esto, la inclusión educativa se levanta como un desafío ético, político y pedagógico, puesto que exige transformar los modelos tradicionales de enseñanza y repensar la función social de la escuela como espacio de reconocimiento y justicia.

Por ello, el presente artículo aborda el fenómeno de la extraedad y su vínculo con los procesos de exclusión e inclusión escolar a partir de una revisión documental sistemática. Se inscribe en un enfoque cualitativo de tipo hermenéutico, ya que está sustentado en la interpretación crítica de investigaciones previas, con el propósito de comprender cómo la literatura académica latinoamericana ha explicado, enfrentado y dado un nuevo significado a este problema. Esta aproximación resulta pertinente porque la exclusión escolar no puede analizarse desde una óptica cuantitativa o técnica, sino desde una mirada comprensiva que junte las dimensiones económicas, sociales, culturales y afectivas que lo configuran. Como señalan Hernández Sampieri et al. (2022), la investigación cualitativa ayuda a desentrañar los significados que los actores otorgan a sus experiencias, de modo que ofrece una lectura profunda de los fenómenos educativos que va más allá de los indicadores numéricos.

Con respecto a la condición de extraedad, esta representa mucho más que un retraso académico, puesto que constituye una forma de desigualdad acumulada que combina factores de clase, género, territorio y cultura. Ruiz & Pachano (2006) advierten que el sistema escolar tiende a atribuir culpas al estudiante por su rezago, sin reconocer las causas estructurales que lo originan. A partir de esta perspectiva, la repetición, el ausentismo o el abandono no son fallas individuales, sino expresiones de un modelo educativo que reproduce la exclusión bajo lógicas de mérito.

De igual manera, Verdú (2011) demuestra que la pobreza monetaria y la falta de cosas materiales generan trayectorias educativas interrumpidas, pues los hogares más vulnerables deben priorizar la supervivencia sobre la escolarización. Por consiguiente, la desescolarización no es un accidente, sino el síntoma visible de un sistema desigual que no logra garantizar el derecho efectivo a la educación. En el ámbito familiar y comunitario, las investigaciones revisadas revelan que la maternidad adolescente, la migración, el desplazamiento forzado y la falta de redes de apoyo pegan directamente en la permanencia escolar (Mazuera & Albornoz, 2017).

A causa de esto, estos factores exponen cómo los problemas de exclusión educativa están profundamente ligados a contextos sociales de vulnerabilidad. La escuela, en ese sentido, no puede ser analizada aisladamente, sino como parte de un tejido social que refleja y reproduce las inequidades que ya existen. Tal como afirman

Bell et al. (2010), la relación entre familia, escuela y comunidad resulta ser determinante para la inclusión, ya que, sin un entorno de acompañamiento y cooperación, las políticas educativas no tienen efectividad y los estudiantes continúan saliéndose del sistema.

Por otro lado, la exclusión escolar se manifiesta en múltiples niveles. Linaza (2006) la describe como un ciclo que pasa entre generaciones y que perpetúa la desigualdad social, mientras que Echeita (2008) y Cabero (2009) ponen el foco en las barreras físicas, curriculares y tecnológicas que limitan la participación de los estudiantes con discapacidad o con condiciones de desventaja. Del mismo modo, las barreras culturales y lingüísticas siguen siendo un reto pendiente, puesto que Bedmar (2002) y Lencina (2019) sostienen que la educación intercultural es una vía fundamental para la equidad, ya que reconocer la diversidad cultural en el aula amplía las oportunidades de aprendizaje y fortalece la unión social. De esta manera, la inclusión educativa no debe entenderse únicamente como el ingreso de los estudiantes a la escuela, sino como su participación plena, con sentido y sostenida dentro de ella.

Por tanto, el propósito de este artículo es analizar la relación entre extraedad, exclusión e inclusión escolar a partir de una revisión crítica de estudios realizados entre 2002 y 2025. A través de un enfoque cualitativo-hermenéutico y una metodología de estado del arte, se busca identificar las tendencias teóricas y empíricas que explican este fenómeno, como también los desafíos que enfrenta el sistema educativo colombiano para garantizar una educación que de verdad sea inclusiva. De ahí que el trabajo pretende, además, ofrecer una reflexión que contribuya al debate académico y a la formulación de políticas públicas más sensibles a la diversidad, de modo que se reconozca que la educación inclusiva no es solo un objetivo pedagógico, sino un derecho humano que no se puede quitar y que debe hacerse efectivo para todos los estudiantes, sin distinción de edad, género, origen o condición social.

## **Metodología**

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, puesto que este se caracteriza por privilegiar la comprensión e interpretación de los significados que emergen de los textos y discursos, más que por la medición de variables numéricas. De este modo, este enfoque ayudó a explorar la riqueza semántica, contextual y argumentativa de las fuentes revisadas, de modo que posibilitó un acercamiento reflexivo al fenómeno estudiado. Tal como señalan Hernández Sampieri et al. (2022), la investigación cualitativa se orienta a comprender las realidades sociales desde las perspectivas de los sujetos y de las producciones simbólicas, por lo cual esto la hace idónea cuando el interés del investigador radica en la interpretación más que en la cuantificación. En coherencia con ello, el trabajo se sustentó en la búsqueda de sentidos, la construcción de categorías analíticas y la comprensión crítica del conocimiento producido por otros autores.

El enfoque metodológico es hermenéutico, ya que se basó en la interpretación profunda de textos escritos, entendidos como expresiones cargadas de intencionalidad, contexto y significado. La hermenéutica, según Gadamer (2012), trasciende la lectura

literal y promueve un diálogo entre el texto y el intérprete, en el que se reconstruyen los significados implícitos y se genera una nueva comprensión del objeto de estudio. A la luz de esta perspectiva, los documentos analizados no fueron concebidos como simples depósitos de información, sino como producciones discursivas que reflejan visiones del mundo, posturas teóricas y contextos históricos específicos. Así, el investigador asumió una actitud reflexiva frente a cada texto, de modo que reconoció su valor interpretativo dentro del campo disciplinar abordado.

La modalidad de investigación es estado del arte, entendida como una revisión crítica, analítica y sistemática de la producción académica existente sobre un tema. Esta modalidad resulta pertinente cuando se busca identificar los avances, tensiones, vacíos y perspectivas teóricas en un campo del conocimiento determinado. En este caso, ayudó a recopilar y analizar investigaciones relevantes con el fin de construir una comprensión integradora del objeto de estudio. De acuerdo con Hoyos (2000), el estado del arte constituye un proceso investigativo que no se limita a recopilar información, sino que implica una lectura analítica y valorativa de los aportes de otros autores, de modo que sitúa el propio estudio dentro de una red de significados ya construidos.

La estrategia de investigación corresponde a estudios documentales, sustentados en la revisión, selección y análisis de fuentes académicas y científicas disponibles en bases de datos de libre acceso y reconocido rigor, tales como Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Scholar. Esta estrategia hizo posible identificar los textos más pertinentes y actuales, como también contrastar perspectivas teóricas y enriquecer la interpretación con diversidad de enfoques. Las técnicas de generación de información utilizadas fueron el análisis crítico de discursos y el análisis crítico de textos, puesto que estos ayudaron a desentrañar las estructuras argumentativas, los enfoques metodológicos y las posturas epistemológicas presentes en las producciones revisadas.

Durante la lectura de cada fuente, se realizaron comentarios y notas al margen de los textos, técnica que facilitó el registro inicial de observaciones, conceptos recurrentes y relaciones entre categorías. Este procedimiento ayudó a capturar ideas clave y establecer nexos entre los diferentes autores, de modo que se convirtió en una base sólida para la organización posterior de la información. La técnica de organización de la información fue una matriz de organización de información, diseñada para sistematizar los datos esenciales de cada documento, puesto que en dicha matriz se consignaron elementos como el título, autor, año, objetivos, metodología, hallazgos y aportes principales, así como reflexiones interpretativas derivadas de la lectura crítica.

Posteriormente, se aplicó la técnica de análisis mediante una matriz de categorías, que permitió agrupar los significados recurrentes en torno a los ejes temáticos del estudio. Este proceso de codificación hizo posible identificar patrones, contrastar ideas y descubrir nuevas relaciones entre los conceptos presentes en los textos. Finalmente, la técnica de interpretación consistió en la construcción de categorías, entendida como la síntesis conceptual que emerge del diálogo entre el investigador y los documentos revisados. A partir de este proceso, se elaboraron interpretaciones globales que

integraron los hallazgos y generaron nuevas comprensiones teóricas sobre el fenómeno investigado.

En definitiva, la metodología adoptada hizo posible un abordaje riguroso y reflexivo de las fuentes, ya que articuló los principios de la investigación cualitativa con el enfoque hermenéutico y las estrategias propias del estado del arte. Por ello, esto garantizó la coherencia interna del estudio, la validez interpretativa de los resultados y la posibilidad de contribuir al fortalecimiento del conocimiento académico desde una perspectiva crítica y comprensiva.

## Resultados

En la revisión bibliográfica realizada se encontraron una variedad de componentes referentes a la extraedad, inclusión y exclusión escolar. Este artículo se redactó a partir de los resultados obtenidos del rastreo bibliográfico realizado. La bibliografía encontrada se presenta como lo indica la tabla 1. Se logro analizar cada uno de estos puntos con diferentes subtemas que dejan entender mejor cada situación. Por ello, con respecto a la extra edad escolar, se analizaron artículos referentes principalmente las consecuencias de la repetición de años y los factores de dinero, con lo que se hace claro cómo las situaciones sociales, familiares y de salud influyen en que los estudiantes no estén en el año que les corresponde.

**Tabla 1.** *Rastreo bibliográfico*

<b>Extra-edad escolar</b>	<b>Exclusión escolar</b>	<b>Inclusión escolar</b>
En esta categoría se encontraron 10 textos, que representan el 32,26 % del total revisado.	En esta categoría se hallaron 11 textos, que corresponden al 35,5 % del total revisado.	En esta categoría se recopilaron 10 textos, equivalentes al 32,26 % del total revisado.

*Nota.* Elaboración propia

Por otro lado, en cuanto a la exclusión escolar, en la revisión se encontraron que las barreras socioeconómicas, los efectos de la exclusión y el abandono de la escuela como los temas más vistos, ya que estos resultados muestran que la exclusión está muy ligada a la desigualdad estructural y a factores de cultura, de género o de acceso. Asimismo, la inclusión escolar analiza las políticas de equidad educativa, las pedagogías que se adaptan y la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad.

**Tabla 2.** *Información categorial*

<b>Concepto</b>	<b>Subcategoría / Tema</b>	<b>Total Textos encontrados</b>
	Consecuencias de la Reprobación escolar	2
	Factores económicos	2
	Causas familiares	1

<b>Extraedad escolar</b>	Factores culturales y lingüísticos	2
	Desplazamiento forzado y conflicto armado	2
	Problemas de salud	1
<b>Total de textos</b>		<b>10</b>
<b>Exclusión escolar</b>	Barreras socioeconómicas	2
	Efectos de la exclusión	2
	Discriminación étnica y cultural	2
	Violencia escolar	1
	Discriminación de género	1
	Barreras de accesibilidad para personas con discapacidad	3
<b>Total de textos</b>		<b>11</b>
<b>Inclusión escolar</b>	Políticas de equidad educativa	1
	Pedagogías flexibles	2
	Educación inclusiva para estudiantes con discapacidad	3
	Diversidad cultural en la escuela	1
	Participación de la familia y la comunidad	1
	Uso de TIC como herramienta inclusiva	1
	Atención a población migrante y desplazada	1
<b>Total de textos</b>		<b>10</b>

*Nota.* Elaboración propia

## Discusión

### Extraedad, pobreza extrema y la baja inversión pública en educación

La condición de extraedad constituye una manifestación compleja de inequidades acumuladas más que un simple desfase cronológico. Ruiz (2006) advierte sobre la generación de mecanismos de exclusión interna en las escuelas por la reprobación reiterada, donde los estudiantes mayores son etiquetados como “rezagados” y marginados de los procesos pedagógicos regulares. En la misma línea, Verdú (2011) ubicó la raíz del fenómeno en las condiciones económicas, al señalar a la pobreza y a la privación material como fuerzas limitantes del aprendizaje, con un aumento del ausentismo y un elevado riesgo de retraso escolar.

Desde otra perspectiva, Bernal (2015) analizó la resiliencia y la satisfacción vital en jóvenes en situación de extraedad, con la evidencia de muchos desarrollando recursos personales para adaptarse y perseverar en la escuela a pesar de la frustración y la estigmatización. Sin embargo, Bernal (2015) y Ruiz (2006) revelan una tensión crítica, pues al enfocarse solo en la resiliencia puede invisibilizar las causas estructurales

del rezago, con el traslado de la responsabilidad al estudiante. De hecho, Verdú (2011) refuerza esta postura al afirmar la imposibilidad de compensar la desigualdad material con la motivación individual, por lo que cualquier programa de nivelación debe reconocer la injusticia de origen productora de la extraedad.

La dimensión familiar resulta igualmente decisiva, Mazuera (2017) demostró cómo la maternidad adolescente en zonas de frontera entre Colombia y Venezuela interrumpe la trayectoria educativa y reproduce desigualdades de género, puesto que el abandono escolar temprano de las madres jóvenes, sumado a la precariedad económica, se traduce en rezago y en exclusión intergeneracional. Por lo cual este hallazgo complementa el análisis de Verdú (2011), al mostrar a la pobreza no actuando de forma aislada, sino entrelazada con las cargas de cuidado y con la falta de redes de apoyo.

Bernal (2015) subraya el carácter no solo académico, sino también emocional de la frustración ante el atraso escolar, y cómo un acompañamiento psicosocial podría reducir el riesgo de deserción, en conjunto, estos autores evidencian a la familia y a las condiciones sociales como determinantes en la continuidad educativa, y la necesidad de la escuela de asumir un papel compensador frente a tales factores.

El contexto sociopolítico amplía este panorama, ya que Huertas (2019) documentó la manera en que el Programa de Aceleración del Aprendizaje, implementado en escenarios de posconflicto, permitió el retorno de niños desplazados por la violencia al sistema educativo, no obstante, coincidió con Ortiz (2020) en advertir la dependencia de la sostenibilidad de tales programas de la voluntad política y de la estabilidad presupuestal. De tal manera que ambos autores sostienen a la extraedad en territorios afectados por el conflicto armado como un reflejo de la violencia estructural y de la debilidad estatal. De este modo, el diálogo entre Huertas (2019), Ortiz (2020) y Mazuera (2017) muestra la deserción escolar en Colombia no solo como un problema pedagógico, sino como una consecuencia directa de la fractura social generada por el desplazamiento, la desigualdad y el abandono institucional.

El componente cultural y lingüístico también incide de forma significativa, puesto que Bedmar (2002) planteó la interculturalidad como una vía para superar la exclusión, ya que los estudiantes hablantes de otras lenguas suelen abandonar sus estudios escolares al enfrentarse a un currículo monolingüe. En la misma dirección, Espinosa (2020) propuso el aprendizaje basado en proyectos como una estrategia para mejorar la adquisición del lenguaje en jóvenes en extraedad, con la demostración de la reducción de la brecha entre estudiantes de contextos diversos gracias a las metodologías activas.

Por otra parte, la dimensión cognitiva y de salud ofrece un ángulo complementario, de modo que Ison (2015) analizó la eficacia atencional en niños con extraedad, con el hallazgo de un impacto negativo de las dificultades de atención en su desempeño, aunque sin atribuir la extraedad escolar a una patología. Por ello, su postura coincide con la de Bernal (2015) al reconocer la influencia de factores psicológicos y emocionales en la permanencia escolar, pero difiere en la interpretación, puesto que mientras Bernal enfatiza la resiliencia como una capacidad para resistir entornos adversos, Ison (2015)

propone la adaptación de las estrategias pedagógicas de la escuela a los distintos perfiles cognitivos.

En cuanto a la dimensión económica, Verdú (2011) y Ordoñez (2022) coinciden en señalarla como una parte fundamental del problema. Ya que, mediante análisis apoyados en inteligencia artificial, Ordoñez (2022) identificó patrones territoriales con una asociación entre la extraedad, la pobreza extrema y la baja inversión pública en educación básica, con la reafirmación de la tesis sobre las brechas educativas no como fallas del estudiante, sino del sistema de distribución de oportunidades. De ahí que este hallazgo se enlaza con las conclusiones de Huertas (2019) y de Ortiz (2020), quienes advierten sobre el fracaso de los programas de aceleración al no articularse con políticas de equidad social y de financiamiento sostenible.

La dimensión institucional y pedagógica también resulta determinante. De tal manera que Méndez (2024) sostiene el desarrollo de procesos irregulares en los jóvenes en extraedad escolar, los cuales no encajan en los modelos escolares tradicionales, por lo que la escuela debe flexibilizar sus tiempos y metodologías para evitar la repetición del fracaso. De manera complementaria, Senior-Naveda (2024) propone una ruta de gestión escolar centrada en el seguimiento individual y en la evaluación continua, por lo cual estas perspectivas dialogan con las de Espinosa (2020) y de Bedmar (2002), al coincidir en la flexibilidad curricular y en la personalización pedagógica como elementos esenciales para una inclusión no solo formal, sino efectiva.

Finalmente, emerge el papel de la docencia y de la ética pedagógica, ya que si bien Ruiz (2006) se enfocó en la estructura institucional, su planteamiento se complementa con la visión de Senior-Naveda (2024), quien defiende un rol activo del profesorado en la gestión del aprendizaje, sin limitarse a reproducir programas impuestos. De modo que Bernal (2015) refuerza esta idea al demostrar la capacidad del vínculo emocional entre docentes y estudiantes para transformar la percepción del abandono escolar en una oportunidad, mientras Ison (2015) insiste en la necesidad de evaluaciones con un reconocimiento del progreso individual, más allá de la edad o del grado.

### **Exclusión escolar: la educación un privilegio en lugar de un derecho**

En relación con la exclusión escolar, esta se manifiesta como uno de los fenómenos más complejos del sistema educativo, puesto que articula dimensiones sociales, económicas, culturales y pedagógicas. Por esto Linaza (2006) conceptualiza la exclusión como parte de un círculo intergeneracional donde la pobreza y la falta de oportunidades educativas se retroalimentan, impidiendo así la movilidad social. De este modo, Bell (2010) postula que la relación entre familia, escuela y comunidad es un pilar esencial para poder romper ese ciclo, ya que, sin un entorno de apoyo y cooperación, la escuela por sí sola no logra compensar las desigualdades de origen.

Desde la perspectiva socioeconómica, los autores coinciden en que el origen de la exclusión no se encuentra en el aula, sino en la precariedad material de los hogares,

ya que Linaza (2006) sostiene que los procesos de marginación inician cuando el desarrollo infantil se ve limitado por la pobreza, afectando la motivación y el rendimiento académico, a la luz de esto, su visión se vincula con la de Bell (2010), al enfatizar la falta de diálogo entre la escuela y la comunidad como un factor que convierte la educación en un privilegio en lugar de un derecho.

En el campo de la accesibilidad y la discapacidad, el debate adquiere un carácter más técnico, por lo cual Echeita (2008) advierte sobre la brecha existente entre los discursos de inclusión y las transformaciones reales en las instituciones, debido a que persisten barreras arquitectónicas, curriculares y actitudinales. De forma complementaria, Cabero (2009) refuerza esta idea desde una perspectiva tecnológica, pues señala a la llamada inclusión digital como una herramienta de equidad solo bajo condiciones adecuadas de infraestructura, capacitación docente y políticas públicas orientadas a reducir la brecha de acceso.

Por su parte, Mirete (2015) argumenta a favor de los enfoques de aprendizaje centrados en el estudiante, basados en la motivación, la cooperación y el respeto por los diferentes ritmos, ya que estos constituyen estrategias concretas para reducir el fracaso escolar y mejorar la permanencia de estudiantes con discapacidad o con estilos de aprendizaje diversos. En ese sentido, el diálogo entre Echeita (2008), Cabero (2009) y Mirete (2015) permite concluir algo fundamental, la accesibilidad no se limita al acceso físico a la escuela, sino a la posibilidad real de aprender y participar en igualdad de condiciones.

La exclusión, como es sabido, también se manifiesta a través de barreras culturales y lingüísticas, de ahí que Lencina (2019), al estudiar la educación secundaria nocturna, describe cómo los jóvenes “adultizados”, es decir, aquellos que trabajan desde temprana edad, enfrentan modelos pedagógicos inflexibles y una escasa comprensión de su realidad socioeconómica. En una línea similar, Villa-Guardiola (2023) analiza la situación de migrantes y estudiantes nacionales en extraedad en Colombia, evidenciando una doble discriminación, una por el retraso escolar y otra por su origen cultural o étnico. Por lo cual ambas autoras coinciden en la tendencia excluyente de la escuela tradicional, sustentada en una noción homogénea de cultura y lengua, al no reconocer la diversidad como un valor educativo, por ende, la reflexión conjunta de Lencina (2019) y Villa-Guardiola (2023) plantea la necesidad de una educación intercultural y contextualizada, capaz de adaptarse a trayectorias diversas sin imponer un modelo único de estudiante.

Otro factor determinante en la exclusión es la violencia escolar, puesto que Vásquez (2022) exploró las percepciones de estudiantes en extraedad sobre la convivencia escolar y concluyó un incremento del sentimiento de rechazo y del deseo de abandonar la escuela en ambientes violentos y con falta de respeto, con esto, su hallazgo complementa lo planteado por Bell (2010) sobre el carácter no solo material, sino también simbólico de la exclusión, es decir, una escuela deja de ser un espacio seguro y acogedor y pierde su función socializadora, por consiguiente, la violencia, ya sea física o psicológica, no debe entenderse como un problema disciplinario aislado, sino como un

reflejo de tensiones estructurales con un efecto en la convivencia y la permanencia escolar.

A la violencia se suman también las desigualdades de género, en tanto que Vergara (2017) sostiene la reproducción de estereotipos y jerarquías de género en la escuela al no ofrecer iguales oportunidades de participación y liderazgo a mujeres y hombres, por ello su propuesta de una pedagogía con perspectiva de género busca no solo desarrollar competencias cognitivas y sociales en los estudiantes en extraedad, sino también promover prácticas docentes más equitativas, y este planteamiento dialoga con el de Mazuera (2017), pues ambas investigadoras, desde enfoques distintos, evidencian la desigualdad de género como un eje transversal en las causas y consecuencias de la deserción escolar, a causa de esto, la reflexión de Vergara (2017) dentro del marco de la exclusión introduce una dimensión ética, porque advierte sobre el riesgo de que las políticas de inclusión reproduzcan los mismos patrones de discriminación si no se cuenta con una perspectiva de género.

En cuanto a las estructuras institucionales, Morche (2012) analiza un efecto paradójico en la expansión de la educación superior en países como Brasil, India y China, una inclusión cuantitativa acompañada de una exclusión cualitativa, es decir, muchos ingresan al sistema, pero pocos logran permanecer y graduarse, y aunque su estudio se centra en el nivel superior, revela una constante aplicable a la educación básica y media, la masificación sin recursos adecuados produce una exclusión interna.

De este modo, Ramírez (2017) complementa esta crítica al demostrar una tendencia de los discursos de inclusión a reforzar la exclusión cuando no se acompañan de cambios metodológicos, ya que muchas prácticas denominadas “inclusivas” operan en realidad como mecanismos de control simbólico, porque simulan apertura, pero mantienen intactas las jerarquías académicas y sociales.

La relación entre Morche (2012) y Ramírez (2017) permite visibilizar una contradicción inherente al sistema educativo contemporáneo, porque las políticas públicas amplían la cobertura, pero la estructura escolar sigue reproduciendo procesos de selección y jerarquización, y este fenómeno de inclusión excluyente se expresa en la segregación interna por rendimiento, edad o procedencia, lo que se conecta con la crítica de Ruiz (2006) en torno a la extraedad, de tal manera que, el sistema escolar colombiano reproduce una exclusión institucionalizada, donde las oportunidades se presentan como universales, pero los resultados continúan dependiendo del origen social.

Finalmente, la discriminación cultural y lingüística se agrava en contextos de migración, por esto Villa-Guardiola (2023) subraya los obstáculos burocráticos que enfrentan los estudiantes migrantes para ser admitidos o reconocidos dentro del sistema educativo, lo que los empuja a la informalidad o al abandono escolar. Este hallazgo se relaciona con lo señalado por Lencina (2019), al advertir sobre la adopción superficial de muchas políticas inclusivas, es decir, los marcos legales existen, pero las prácticas escolares no los materializan, en consecuencia, la inclusión educativa en Colombia y América Latina enfrenta el desafío de pasar del discurso a la acción, y debe transformar

la estructura y la cultura institucional para garantizar el derecho efectivo a la educación para todos.

### **Inclusión escolar: un reto más allá del respeto**

En relación con la inclusión escolar, esta se presenta como el gran objetivo ético y político que debería guiar cualquier sistema educativo, pero su aplicación real se topa con problemas muy de fondo, tanto estructurales como culturales y pedagógicos, es por eso que Gómez Duque (2019) insiste en que la inclusión no puede ser solo meter a estudiantes con historias diferentes en las aulas de siempre, sino que es necesario cambiar de raíz las formas de enseñar para poder atender a la diversidad sin crear más jerarquías. Ya que su investigación en Medellín muestra que los jóvenes en extraedad, al estar con compañeros más chicos, necesitan que se valoren sus experiencias de vida para que esa diferencia se vuelva algo útil para aprender, con esto, su idea se parece mucho a la de Vigoa (2017), quien ya había probado que usar juegos ayuda a que los estudiantes participen más y no abandonen la escuela, creando así un ambiente de estudio más justo y que da más ganas de seguir.

Asimismo, Ledesma (2013) analiza el concepto de aprendizaje desde un punto de vista epistemológico, porque señala que para entender de verdad un concepto hace falta una conexión real con los textos y con lo que uno vive, si bien su trabajo se enfoca en cómo se enseña la física, tiene mucho que ver con la inclusión, puesto que defiende que la diversidad de formas de pensar es la base para poder comprender las cosas, y este punto de vista se conecta directamente con lo que dicen Mena (2021) y Moreno (2021), debido a que ellos miraron la educación inclusiva desde la psicoeducación.

De acuerdo con lo señalado por Mena (2021), la razón de las malas notas de los estudiantes del programa de Aceleración del Aprendizaje no es que no puedan, sino que les falta un apoyo constante y motivador. Mientras que Moreno (2021) diseña un modelo de trabajo que mezcla lo cognitivo y lo motivacional, puesto que, para él, el éxito de estos programas de aceleración depende de juntar los factores emocionales con los de conocimiento.

En cuanto a la parte institucional, Senior-Naveda (2024) propone un camino claro para la gestión de las escuelas, centrado en que los estudiantes en extraedad de verdad aprendan, por ello, su propuesta le da mucha importancia al seguimiento de cada uno, a la evaluación constante y a dar una retroalimentación que sirva para mejorar, de modo que estos elementos no solo ayudan a que se pongan al día en lo académico, sino que también hacen más fuerte el vínculo entre los profesores y los estudiantes.

Por otro lado, Ramos (2025) estudia las políticas de equidad en Colombia y llega a la conclusión de que, a pesar de que hay leyes, falta conexión entre lo que se decide a nivel nacional y lo que pasa en lo local, por lo cual su efectividad se ve muy limitada, en definitiva, los dos autores ven la necesidad de una gobernanza educativa para la inclusión, que no es otra cosa que coordinar todo el trabajo pedagógico, administrativo y político para asegurar que ningún estudiante se quede por fuera.

La figura del docente adquiere una importancia tremenda en todo este asunto, por esto, Vallejo (2023) se pone a pensar sobre la ética del maestro ante el dilema de la inclusión, que es enseñarles a todos dentro de un sistema que por su propia estructura elige a unos y deja a otros por fuera, a razón de esto, para el autor, un docente inclusivo no es solo el que sabe muchas técnicas, sino el que tiene un compromiso moral y que reflexiona, lo que lo lleva a darse cuenta de sus propios prejuicios y a actuar con justicia en el salón de clase.

De este modo, esta forma de ver las cosas se une a la de Lossio (2018), quien estudió la participación de voluntarios de la universidad en proyectos de inclusión en las escuelas, y aunque ve que esa colaboración es valiosa, también advierte que a esas experiencias les falta continuidad y no se sostienen en el tiempo si no se meten dentro de los proyectos de las instituciones, por lo cual, tanto Vallejo (2023) como Lossio (2018) están de acuerdo en que la inclusión no se logra con esfuerzos sueltos o de buena voluntad, sino con una cultura de trabajo profesional y en equipo que impulse la reflexión ética, la planeación entre todos y un compromiso real y duradero con la equidad.

La inclusión, como también es lógico, tiene que ver con la diversidad cultural y social, por esto, Gómez (2019) destaca que los estudiantes en extraedad traen consigo saberes de sus comunidades y experiencias de trabajo que pueden hacer más ricas las clases para sus compañeros, a su vez, Méndez (2024) subraya que las trayectorias en la escuela no son una línea recta ni iguales para todos, ya que muchos jóvenes se van y vuelven al sistema en diferentes etapas de su vida, lo que exige una escuela mucho más flexible y que esté preparada para esos regresos, por ende, ambos autores coinciden en que hay que dejar atrás la idea de un progreso escolar igual para todos y empezar a ver como legítimas esas trayectorias que se interrumpen, por lo cual, esta perspectiva encaja con lo que dice Ramos (2025), al afirmar que las políticas tienen la obligación de tomar en cuenta esa diversidad de tiempos y no castigar a los estudiantes que no van al ritmo que se "espera".

Con respecto a la tecnología en la educación, Ledesma (2013) y Moreno (2021) ven a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no solo como simples medios, sino como formas de mediación para que el conocimiento llegue a más gente, no obstante, los dos alertan sobre el peligro de que la brecha digital se vuelva otra forma de exclusión si no hay una buena formación para los docentes y un acceso justo para todos, de ahí que Mena (2021) añade a esta preocupación el hecho de que muchos programas de aceleración dependen de recursos tecnológicos que casi nunca están disponibles en las escuelas del campo, en efecto, estas críticas muestran un problema que atraviesa todo, la inclusión digital, si no viene con equidad tecnológica, se arriesga a repetir las mismas desigualdades que se supone que quiere arreglar.

En el terreno pedagógico, Vigoa (2017) prueba que hay una mejoría en la relación entre estudiantes y docentes cuando se usa el juego como una estrategia para enseñar, porque esto ayuda a que aprendan en grupo, por consiguiente, esta idea encaja con la de Gómez (2019), cuando defiende métodos de enseñanza activos que incluyan las emociones y la participación de todos, ya que la conexión entre ambos estudios muestra

que para la inclusión no basta con dar acceso, sino que se necesitan experiencias de aprendizaje que de verdad signifiquen algo, donde equivocarse, cooperar y disfrutar sean parte central del proceso, de tal manera que, esta visión se une a la propuesta de Senior-Naveda (2024), al recalcar la urgencia de que estas estrategias se vuelvan parte oficial de la gestión de la escuela para que no dependan solo de la buena voluntad de cada profesor.

En definitiva, la inclusión tiene que verse como una política cultural y de justicia social, porque Méndez (2024) dice que las estrategias para la población migrante y desplazada no son suficientes si no se reconoce que los estudiantes tienen muchas identidades distintas, y esta postura se conecta con la de Vallejo (2023), cuando afirma que la tarea del docente es fomentar una ética del reconocimiento que se base en el respeto a la diferencia (Lossio, 2018), por todo esto, estos enfoques confirman la necesidad de no quedarse solo en el acceso a la escuela, sino de ir más allá y transformar las estructuras de las instituciones y las prácticas de enseñanza para poder asegurar la equidad, la diversidad y la dignidad de absolutamente todos los estudiantes.

### **Conclusión**

En relación con la extraedad escolar, esta es un reflejo de las desigualdades estructurales que persisten en el sistema educativo colombiano, puesto que este fenómeno no responde únicamente a factores individuales, sino a condiciones sociales, económicas y familiares que limitan la equidad, por esto, se requiere una respuesta integral que vincule políticas sociales y pedagógicas con el fin de garantizar trayectorias escolares justas. Por otro lado, la exclusión educativa sigue presente bajo nuevas formas de marginación simbólica, cultural y económica, ya que, si bien se han ampliado las oportunidades de acceso, la permanencia y la participación siguen siendo desiguales, a causa de esto, superar esta problemática implica repensar la escuela como un espacio de inclusión real y de reconocimiento hacia la diversidad.

De acuerdo con lo señalado, la inclusión educativa exige una transformación profunda de las prácticas pedagógicas tradicionales, puesto que no se trata solo de dejar entrar, sino de generar condiciones de aprendizaje equitativas, de este modo, las metodologías flexibles, el acompañamiento emocional y el respeto por las diferencias son cosas claves para avanzar hacia una educación inclusiva. En cuanto a la función del docente, esta resulta muy importante en la construcción de entornos educativos más justos y participativos, ya que su compromiso ético, la sensibilidad frente a las desigualdades y la capacidad de adaptar su enseñanza son elementos muy importantes para promover la equidad, por consiguiente, formar docentes reflexivos y empáticos fortalece la cultura de inclusión.

Ya para terminar, las políticas públicas deben orientarse hacia la sostenibilidad, la equidad y la articulación entre los distintos niveles del sistema educativo, por esto, la inclusión no puede depender solo de proyectos temporales, sino de una planificación integral con recursos estables, en definitiva, solo así podrá garantizarse una educación verdaderamente inclusiva y transformadora. Se recomienda que futuras investigaciones

analicen con mayor profundidad cómo las prácticas pedagógicas inclusivas y el uso equitativo de las tecnologías pueden ayudar a reducir la extraedad y la exclusión escolar en Colombia. En este sentido, surge la pregunta: ¿de qué manera la innovación educativa, la formación docente y la conectividad en contextos rurales y vulnerables pueden fortalecer la equidad y garantizar trayectorias escolares sostenibles y diversas? Esta línea de estudio permitiría orientar políticas más efectivas hacia una educación verdaderamente inclusiva.

### Referencias Bibliograficas

- Bedmar Moreno, M. (2002). La educación social contra la exclusión: la interculturalidad. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 8(16), 83–95. Universidad de Colima. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31601606>
- Bell Rodríguez, R., Illán Romeu, N., & Benito Martínez, J. (2010). Familia – Escuela – Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 47–57. Universidad de Zaragoza. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419173004>
- Bernal Romero, T., Daza Pinzón, C., & Jaramillo Acosta, P. (2015). Satisfacción con la vida y resiliencia en jóvenes en extraedad escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(2), 43–53. Universidad Santo Tomás
- Cabero Almenara, J., & Córdoba Pérez, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista Educación Inclusiva*, 2(1), 61–77. Universidad de Sevilla & Universidad de Huelva. <https://revistaeducacioninclusiva.es>
- Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: “Voz y quebranto”. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9–18. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202>
- Espinosa Rendón, D., & Londoño Ladino, L. T. (2020). *El aprendizaje basado en proyectos como una estrategia metodológica que favorece los procesos de adquisición de la lengua en estudiantes con extraedad en aula regular* [Trabajo de grado, Universidad Pontificia Bolivariana]. Facultad de Educación, Programa de Licenciatura en Inglés - Español.
- Gómez Duque, M. P., & Lopera Vásquez, A. A. (2019). *Una mirada a la condición de extraedad escolar dentro de la jornada regular en la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco de la ciudad de Medellín* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales & Fundación CINDE]. Universidad de Manizales
- Huertas Díaz, O., López Gómez, D., & Fonseca López, L. (2019). La pedagogía para la paz y el Programa de Aceleración del Aprendizaje. Estudio de caso: Colegio San

- Francisco I. E. D., Ciudad Bolívar. *Via Inveniendi et Iudicandi*, 14(1), 13–48. Universidad Santo Tomás. <https://doi.org/10.15332/s1909-0528.2019.0001.01>
- Ison, M. S., Korzeniowski, C., Segretin, M. S., & Lipina, S. J. (2015). Evaluación de la eficacia atencional en niños argentinos sin y con extraedad escolar. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 7(1), 38-52. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333439929005>
- Ledesma, L., & Pocovi, M. C. (2013). Ontología del concepto de aceleración: su comprensión mediante el aprendizaje a partir de textos. *Latin American Journal of Physics Education*, 7(1), 68-74. <http://www.lajpe.org>
- Lencina, R. (2019). Secundaria nocturna y jóvenes “adultizados”: Procesos de “adopción” de políticas de inclusión educativa. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(29), 253–267. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384556937004>
- Linaza Iglesias, J. L. (2006). Desarrollo, educación y exclusión social. *Revista de Psicodidáctica*, 11(2), 241–251. Universidad del País Vasco. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17511206>
- Lossio, O. J. M. (2018). Experiencias de voluntarios universitarios en un proyecto de inclusión educativa en la escuela secundaria. *Revista Conexão UEPG*, 14(3), 322–340. Universidade Estadual de Ponta Grossa. <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.14.i3.0002>
- Mazuera Arias, R., & Albornoz Arias, N. (2017). Maternidad adolescente, desigualdad social y exclusión educativa en el Norte de Santander (Colombia) y Táchira (Venezuela). *Espacio Abierto*, 26(1), 121–137. Universidad del Zulia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12252817007>
- Mena Raga, Y. (2021). Factores educativos asociados al bajo rendimiento académico de estudiantes del Programa Flexible Aceleración del Aprendizaje. *Ratio Juris*, 16(33), 565–594. Universidad Autónoma Latinoamericana. <https://doi.org/10.24142/raju.v16n33a10>
- Méndez Martínez, M. (2024). Estudios sobre estrategias y trayectorias de jóvenes en extraedad en educación media. *Educ@ción en Contexto*, 10(20), 75–92. Universidad Francisco José de Caldas.
- Mirete Ruiz, A. B., Soro Bernal, M., & Maquilón Sánchez, J. J. (2015). El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: Medidas para la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 183–196. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.239021>

- Morche, B. (2012). Inclusión y exclusión en el sistema educativo: la expansión de la educación superior en Brasil, India y China. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad*, (27), 44–52. Universidad de Chile. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311224772005>
- Moreno Mendoza, I. L., Álvarez-Maestre, A. J., Hernández Rincón, A. J., Melenge-Escudero, J. A., Vallejo-Córdoba, S., Mendoza Rincón, B. M., & Pérez-Fuentes, C. A. (2021). Intervención psicoeducativa cognitivo-motivacional en el modelo de aceleración del aprendizaje. *Gaceta Médica de Caracas*, 129(1), 74-83. <https://doi.org/10.47307/GMC.2021.129.1.10>
- Ordoñez, H., Ordoñez, C., & Bucheli, V. (2022). Identificación de las tendencias del estado actual de la extraedad en el acceso a la educación básica en Colombia aplicando inteligencia artificial. *Investigación e Innovación en Ingenierías*, 10(2), 106-118. <https://doi.org/10.17081/invinno.10.2.6130>
- Ortiz Calderón, L. M., & Betancourt Romero, C. (2020). Evaluación del Programa de Aceleración del Aprendizaje: Una apreciación estratégica hacia la educación inclusiva en el posconflicto. *Praxis & Saber*, 11(25), 97–110. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.8207>
- Ramírez Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- Ramos Contreras, C., & Aravena Domich, M. (2025). Extraedad escolar en Colombia, análisis de las políticas educativas y los procesos inclusivos en el aula. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1), 1-20. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60718>
- Ruiz Morón, D., & Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*, 27(78), 33-69. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65907803>
- Ruiz Morón, D., & Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*, 27(78), 33–69. Universidad Central de Venezuela. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65907803>
- Senior-Naveda, A., Valle-Rodríguez, L., Botero-Mercado, R., & Narváez-Castro, M. (2024). Ruta de gestión escolar para el aseguramiento del aprendizaje en estudiantes extraedad en Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(2), 177-190. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rccs/index>
- Vallejo Merino, I. C., Álvarez Bahena, E., & Viveros Chavarría, E. (2023). El ethos del maestro en la paradoja de la inclusión: Una mirada desde la teoría de la

reproducción y la filosofía moral. *Hallazgos*, 20(40), 237–252. Universidad Luis Amigó. <https://doi.org/10.15332/2422409X>

Vásquez-Arango, L. A., & Briceño-Martínez, J. J. (2022). Percepciones de estudiantes acerca de la convivencia escolar: un estudio realizado con personas en extraedad. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 75-92. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061005>

Verdú, C. (2011). Pobreza monetaria, exclusión educativa y privación material de los jóvenes. *Revista de Economía Aplicada*, 19(56), 59–88. Universidad de Zaragoza. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96922241003>

Vergara Heredia, S. M. (2017). *Pedagogía de género como estrategia para el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y sociales en estudiantes en extraedad* [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. Universidad del Norte

Vigoa Hoyos, A., Gómez Leyva, I., Mesa Ortega, W., & Delgado Jiménez, I. (2017). Estrategia pedagógica mediada por juegos profesionales para la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 30–45. Universidad de Matanzas. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055150003>

Villa-Guardiola, V. J., Rojas-Álvarez, M. M., Fernández-Urueta, L. E., & Cianci-Viana, J. A. (2023). Migrantes y nacionales en extraedad: Derecho a la educación en 2022. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 18(2), 187-212. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2023v18n2.10520>