

## ESTUDIANTES EXTRAEDAD: UNA REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS REALIDADES ESCOLARES Y LOS DESAFÍOS PEDAGÓGICOS

**Juan José Ortiz Valderrama<sup>1</sup>**

**Correo:** ortizvalderramaj@iejmcs.edu.co

**ORCID:** 0009-0001-4913-8997

Docente tutor de la secretaria de educación del Cesar

**María Elena Ditta Vargas<sup>2</sup>**

**Correo:** elenaditta2102@gmail.com

**ORCID:** 0009-0002-5592-9602

Docente de aula de la secretaria de educación del Cesar

**Recibido 15/04/2025**

**Aprobado 20/06/2025**

### RESUMEN

El presente ensayo científico realizó una reflexión crítica de las realidades que viven los estudiantes en condición de extraedad dentro del sistema educativo colombiano, bajo esta premisa, pone de relieve las tensiones estructurales entre las condiciones sociales y las políticas educativas de este fenómeno, evaluando las afectaciones en el acceso, la permanencia y el logro académico. Se identificaron las barreras institucionales y socioculturales que, en lugar de generar inclusión, han contribuido a la segregación y vulneración del derecho a la educación. Asimismo, se hizo el análisis de las experiencias de aula desde la perspectiva del docente, evidenciando los retos que ha surgido con aquellos estudiantes cuya trayectoria escolar ha sido discontinua. Igualmente, se profundizó en las repercusiones psicosociales marcadas por la estigmatización, y el rezago que afectan tanto a los estudiantes como a las familias. A través de un enfoque comparativo, se visibilizaron experiencias internacionales exitosas que podrían abrir posibilidades para una atención integral y contextualizada. Finalmente, se planteó la urgencia de transformar las metodologías pedagógicas vigentes, desde una mirada más humana, inclusiva y comprometida con la equidad y la justicia educativa.

**Palabras clave:** extraedad escolar, inclusión educativa, derecho a la educación, justicia educativa, políticas públicas.

<sup>1</sup> Ingeniero mecánico de la UFPS (Cúcuta, Colombia). Magister en Gestión de la Tecnología Educativa de la UDES (Bucaramanga, Colombia), Candidato a Doctor en Educación de la UPEL (Rubio, Venezuela).

<sup>2</sup> Licenciada en Lengua castellana y comunicación de la UNIPAMPLONA (Pamplona, Colombia). Magister en Gestión de la Tecnología Educativa de la UDES (Bucaramanga, Colombia), Candidato a Doctor en Educación de la UPEL (Rubio, Venezuela).

## **OVERAGE STUDENTS: A CRITICAL REFLECTION ON SCHOOL REALITIES AND PEDAGOGICAL CHALLENGES**

### **ABSTRACT**

This scientific essay presents a critical reflection on the realities faced by over-age (extra-age) students within the Colombian educational system. Under this premise, it brings to light the structural tensions between social conditions and educational policies surrounding this phenomenon, evaluating their impact on access, retention, and academic achievement. Institutional and sociocultural barriers were identified which, rather than fostering inclusion, have contributed to segregation and the violation of the right to education. Classroom experiences were also analyzed from the teacher's perspective, revealing the challenges posed by students whose schooling trajectories have been discontinuous. Likewise, the psychosocial repercussions—marked by stigmatization and educational lag—affecting both students and their families were examined in depth. Through a comparative approach, successful international experiences were showcased that could open up possibilities for comprehensive, context-sensitive support. Finally, the essay underscores the urgent need to transform current pedagogical methodologies from a more human, inclusive stance committed to equity and educational justice.

**Keywords:** overage students, educational inclusion, teaching praxeology, right to education, educational justice, comparative policies.

El presente ensayo tiene como propósito fundamental examinar de manera crítica la situación de los estudiantes en condición de extraedad dentro del sistema educativo colombiano, poniendo de relieve la interdependencia entre los factores institucionales, pedagógicos y legales. A partir de la lectura del contexto, se sugieren ajustes normativos y enfoques didácticos orientados a reducir las brechas que restringen a este sector de la población para que puedan ejercer plenamente su derecho a la educación. Por consiguiente, se resalta la importancia de los mecanismos articuladores que deben mediar entre los diferentes actores: docentes, directivos, familias y entidades gubernamentales, para que se pueda lograr una integración armónica y efectiva, y que contribuya a una visión más diversa de las realidades nacionales en la elaboración de políticas públicas en educación.

En concordancia con lo anterior, se hace necesario comprender cómo las interacciones entre las instituciones, y las políticas educativas inciden en el mejoramiento de las condiciones de acceso, permanencia y en los mecanismos para la superación de las debilidades en el aprendizaje, así como en el diseño de espacios en el marco de la inclusión, que en el reconocimiento de la diferencia respondan oportunamente a las necesidades de los estudiantes. Por tanto, es relevante visibilizar las narrativas de las experiencias de quienes cursan los grados por encima de la edad regular, para que a partir de ellas, se puedan impulsar políticas y prácticas institucionales que fomenten entornos escolares más accesibles, flexibles y sensibles a la diversidad de trayectorias y realidades de los estudiantes.

Desde sus inicios, el sistema educativo colombiano se ha caracterizado por una baja cobertura de estudiantes, especialmente en las zonas rurales, además, por una estructura administrativa que no siempre ha respondido a las diversas necesidades de la población. Históricamente, factores como la dispersión geográfica, la falta de recursos y las prioridades en las políticas públicas han ocasionado un letargo en la expansión de la educación básica. Durante gran parte del siglo XX, según Cifuentes y Camargo (2016), el acceso a la educación, particularmente en secundaria, fue privilegio de ciertos sectores de la sociedad, lo que generó inequidades y limitó las oportunidades para muchos niños y jóvenes. Este precedente marcó las bases para que, con el tiempo, la población colombiana marginada normalizara la burocratización de esta anomalía y en consecuencia el sistema educativo acumulara casos de estudiantes que no ingresaban en la edad esperada o que lo abandonaran extemporáneamente.

En la medida en que la educación formal se fue expandiendo y consolidando, se implementaron reformas tendientes al aumento de la cobertura, de tal modo que, la problemática de la extraedad comenzó a hacerse más visible. Tanto así que el ingreso tardío al sistema escolar, la repitencia de grados y las interrupciones en las trayectorias educativas fueron identificados como los factores desencadenantes que explican por qué los estudiantes se encontraban por encima de los rangos de edad óptima para cada nivel. Consecuentemente, las políticas educativas asumieron los retos contextuales a través de estrategias como la flexibilización de los modelos de enseñanza y la implementación de programas de aceleración del aprendizaje, aunque la persistencia de la extraedad a

lo largo del tiempo, sugieren que las causas son multivariantes, complejas y van más allá de los supuestos iniciales.

En el contexto social actual, la extraedad se manifiesta como una problemática vinculada a diversas formas de vulnerabilidad. Según el Ministerio de Educación Nacional (2010), “Entre los factores que desencadenan la extraedad se encuentran: el desplazamiento forzado, los distintos factores de violencia, la dispersión de la población, la precaria situación económica de las familias, el trabajo infantil ...” (p. 9), especialmente en zonas rurales y marginales, que continúan siendo determinantes en la prevalencia del fenómeno. Las familias y los estudiantes que experimentan la extraedad a menudo enfrentan barreras adicionales para la inclusión y la permanencia en el sistema educativo, lo que legitima la perpetuación de los ciclos de exclusión y limitan las oportunidades de desarrollo personal y social.

En este sentido, es necesario hacer hincapié para indicar que el rotulo de estudiante colombiano en condición de extraedad a partir de la información del Ministerio de Educación Nacional (s.f.) es aquel que, por diversos motivos socioeconómicos, familiares o de salud, no siguen la progresión escolar establecida para su rango de edad y se encuentran cursando grados por encima de la edad promedio, sin que necesariamente exista una discrepancia entre la edad biológica y la cognitiva. Este fenómeno cobra relevancia porque siendo la educación un derecho fundamental que debe ser garantizado sin restricciones, la presencia de estudiantes en extraedad, pone

en evidencia las brechas significativas en la forma como se administra y concibe el acceso a la formación académica.

Ahora bien, al ahondar en la legislación educativa, y contrario a las realidades, resalta de manera sustancial el derecho fundamental a la educación, consagrado en la Constitución Política de Colombia (1991), artículo 67, párrafo 1, así como otras normas derivadas del gobierno como la Ley General de la Educación (Ley 115, 1994), que establece el marco normativo del servicio público educativo, delineando la estructura y objetivos. Esta ley, si bien sentó las bases para un sistema más equitativo, presentaba limitaciones en la atención específica a la diversidad. Mas tarde, leyes y decretos como la de los mecanismos de integración social, Ley 361 (1997) reconocieron los derechos de las personas con discapacidad, impulsando gradualmente un enfoque hacia la integración educativa, aunque aún se presentan modelos de educación especial paralelos al sistema tradicional, afectando la inclusión de la diversidad.

Luego, con la ratificación de instrumentos internacionales y la expedición de normativas como la Ley 1346 (2009), que aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se fortalece el principio de inclusión educativa, y unos años más tarde, la Ley Estatutaria de Derechos de las Personas con Discapacidad, Ley 1618 (2013), establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos en las personas con discapacidad, adicionando en ese sentido, la educación inclusiva. Y aunque estas normas promueven la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, la implementación efectiva se ve alterada por la

falta de recursos adecuados y la resistencia al cambio en las prácticas pedagógicas institucionales, generando vacíos en la garantía real de igualdad de oportunidades.

Posteriormente, en el curso regular del diseño de las políticas públicas y motivado por la legislación emergente, surge el marco de la educación inclusiva y la atención educativa a la población con discapacidad reglamentado en el Decreto 1421 (2017). Este decreto profundiza en la importancia pedagógica y didáctica de los ajustes razonables en el aula clases, de modo que al establecer los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) se institucionaliza la flexibilización curricular dándole una connotación especial como herramienta técnica para responder a la diversidad de los estudiantes. Si bien, los postulados de la norma son explícitos, la realidad en la implementación presenta limitaciones debido a deficiencias en la formación de los docentes, relacionadas con el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y la implementación de estrategias diferenciadas, lo que se traduce en una materialización incipiente con metas educativas dispersas.

A pesar del avance en el establecimiento de un marco legal, los vacíos y las limitaciones en la legislación colombiana son interpretados como argumentos para evitar la responsabilidad en la inclusión de todos los estudiantes. Entre estos, la ausencia en el reconocimiento del fenómeno de la extraedad como factor de diversidad liberan y eximen a las instituciones educativas de asumir su función social desencadenando un panorama difuso para la superación de las debilidades en el aprendizaje y en el tránsito hacia los grados acordes a la edad. Además, la asignación presupuestal para la

educación inclusiva suele ser insuficiente, impactando en infraestructuras, tecnologías de apoyo, materiales didácticos y acompañamiento pedagógico a los docentes. Estos factores, sumados a la falta de mecanismos de control ante el incumplimiento de la normativa de inclusión, configuran un panorama donde las barreras para el acceso y permanencia de estudiantes extraedad no han sido superadas en la realidad.

Por otra parte, y desde la connotación restrictiva que impone el entorno, tal y como lo describe Ruiz y Pachano (2006) "... la extraedad aparece inscrita en un proyecto de segregación y exclusión por parte de la escuela, un proyecto de líneas punteadas dibujadas en la cotidianidad del aula." (s/n), por esta razón, si la educación es un derecho fundamental, porqué los estudiantes con el rótulo de la extraedad se deben enfrentar a obstáculos sistémicos que limitan el acceso en el sistema escolar. En primer lugar, las instituciones condicionan el ingreso mediante requisitos administrativos, como límites de edad o la exigencia de documentos académicos previos, lo que descarta a quienes han tenido interrupciones en la trayectoria escolar. Además, la falta de cupos, la dispersión geográfica y la baja cobertura de instituciones educativas en zonas rurales, generan condiciones infranqueables, agravando el panorama. Como resultado, se profundizan las desigualdades sociales, especialmente en poblaciones vulnerables, donde la extraedad comúnmente está relacionada a factores económicos, a las zonas rurales o al desplazamiento forzado.

Por tanto, si los estudiantes en extraedad logran ingresar al sistema, suelen enfrentar prácticas institucionales discriminatorias, como la asignación a grados

inferiores en relación con la edad, lo que afecta su autoestima y aumenta el riesgo de deserción. Asimismo, la falta de adaptaciones pedagógicas, como los modelos flexibles o los programas de nivelación, refuerzan la segregación dentro del aula. Cabe destacar que esta exclusión indirecta contradice lo establecido en la Ley 115 (1994), que garantiza el derecho a la educación sin discriminación. En consecuencia, mientras las instituciones no adopten enfoques inclusivos, se seguirá negando el acceso real a la educación, desencadenando el ciclo de rezago que impacta no solo a los individuos, sino al desarrollo social del país en general.

Desde la compleja realidad que viven los estudiantes en condición de extraedad y la relación con el rendimiento y la adaptación al sistema escolar, el ingreso genera fuertes desafíos psicosociales y académicos que afectan el equilibrio emocional de los estudiantes. Principalmente, la mayor afectación se presenta por la diferencia de edad respecto a sus pares generando fracturas en la madurez emocional y los intereses, lo que dificulta la integración social y pueden ser desencadenantes del aislamiento. Además, muchos presentan vacíos académicos acumulados debido a años de escolaridad intermitente, lo que los sitúa en desventaja frente a un currículo rígido que no considera sus necesidades específicas. Como resultado, el Ministerio de Educación Nacional (2022) señala desde el análisis de la deserción, que esta combinación de factores, sumada a la posible estigmatización por parte de docentes o pares, incrementa el riesgo de repitencia o abandono, que inicialmente los llevó a esta situación.

En este mismo orden de ideas, es importante resaltar que las particularidades de esta población no siempre son consideradas por los establecimientos, lo que ocasiona traumatismos en el aprendizaje y por consiguiente en la sensación de exclusión tanto social como académica. Por tanto, al comprender el fenómeno de la extraedad como un problema, se pueden detectar las debilidades socioemocionales, los vacíos en el aprendizaje y responder a ellos con procesos “inclusivos” en el aula. Bajo esta premisa, se pone de relieve la importancia de revisar las políticas educativas existentes, así como de promover prácticas pedagógicas flexibles que respondan a la diversidad de los estudiantes. Con estas acciones, sería posible no solo minimizar el rezago escolar, sino que también poner de manifiesto el derecho a la educación de quienes, por diversas circunstancias, han vivido la intermitencia y la desescolarización.

Ahondando en esta realidad social, la falta de estrategias pedagógicas diferenciadas por parte de los docentes profundiza estas barreras. En ese sentido, al ser ubicados en grados inferiores a su edad cronológica, muchos estudiantes generalmente se encuentran con temas que ya saben o dominan, lo que les genera desmotivación y frustración. Y como para agudizar la crisis, las deficiencias en el apoyo psicosocial derivadas del manejo inadecuado del bullying o la autoestima afectan la capacidad de adaptación. Cabe resaltar que, aunque políticas como el Decreto 1421 (2017) promueven la inclusión, su implementación es irregular en regiones con altos índices de extraedad. En consecuencia, sin ajustes curriculares flexibles y ambientes escolares libres de

prejuicios, el sistema educativo seguirá fallando en garantizar el aprendizaje significativo para esta población.

Otro aspecto del análisis esta referido a las repercusiones psicosociales que experimentan los estudiantes y sus núcleos familiares en condición de extraedad. En ese sentido, el deterioro significativo de la autoestima, según López y Valencia (2018), está en relación directa con la baja autoproyección, especialmente en presencia de factores como los años repetidos, el nivel socioeconómico y la escolaridad de los padres. La constante comparación con los compañeros de clase, menores que ellos, generan sentimientos de insatisfacción y fracaso. Por un parte, la estigmatización dentro del aula refuerza la imagen negativa de ellos mismos. Por otra, la falta de logros académicos inmediatos (debido a los vacíos de aprendizaje no superados) profundiza en esta percepción. Como resultado, desarrollan estrés, ansiedad escolar o conductas de evitación, aislándose de las actividades grupales por temor al rechazo, agudizando la crisis de identidad.

Sumado a lo anterior, la pérdida progresiva de la motivación subyace como otro problema de consideración. Según Carrillo et al. (2009), “El objeto de aprendizaje debe ser funcional, integrable, potencialmente significativo e internamente coherente, mientras que el sujeto que aprende debe disponer de las estructuras cognitivas necesarias que le permitan establecer relaciones con el nuevo conocimiento ...” (p. 24), la motivación es un factor clave en el aprendizaje, cuando los estudiantes perciben que el contenido es irrelevante para sus necesidades, inconscientemente disminuye su interés y

compromiso. Además, si no evidencian la aplicabilidad, el uso de didácticas sencillas, el establecimiento de metas claras y adaptadas al contexto cercano limitan la proyección de futuro. En este sentido, la falta de motivación no solo afecta el rendimiento académico y las interacciones sociales, sino que reduce el nivel de perseverancia ante los desafíos académicos, aumentando el riesgo de la deserción.

En paralelo a las dificultades que percibe el estudiante por la condición de la extraedad, al interior de la familia se generan tensiones en las dinámicas internas y las interacciones sociales. Según Castro (2021), "...un clima familiar negativo, en un ambiente que carece de la comunicación abierta, con ausencia de afectividad y confianza, condiciona riesgos hacia comportamientos agresivos y delinuenciales de los jóvenes." (p. 28); acciones que repercuten en la madurez emocional y la convivencia escolar. En primer lugar, en contextos vulnerables el abandono escolar y la subsecuente explotación infantil surgen como una opción ante la presión familiar y el maltrato verbal, en la que se prioriza la supervivencia sobre la educación. Y en segundo, el refuerzo negativo que hace el entorno social sobre la aceptación de fracaso como una solución válida para aquellos que están por encima de los rangos de edad. De esta forma, el estudiante interioriza el conflicto emocional y cognitivo entre las aspiraciones y las expectativas externas, dificultando el desarrollo emocional integral y legitimando patrones de exclusión intergeneracional.

Retomando el curso de la narrativa propuesta, es necesario atender a las perspectivas de los docentes frente al fenómeno de la extraedad en el aula, indicando

que los estudiantes suelen ser percibidos como un desafío pedagógico y emocional (sea que este dado por dificultades de aprendizaje, madurez desigual o capacidades excepcionales). Por un lado, quienes presentan rezagos académicos o edades avanzadas son etiquetados como "estudiantes problema" o "lentos", asociando el desempeño más a la falta de esfuerzo que a las barreras estructurales. Por otro, los estudiantes con habilidades sobresalientes generan una sobrecarga cognitiva que deben desbordar las estrategias didácticas convencionales, lo que deriva en frustración para el docente. Esta dicotomía refleja una visión reduccionista: mientras los primeros son vistos como una carga, los segundos como una excepción incómoda, invisibilizando la necesidad de adaptaciones curriculares integrales.

La presencia de estudiantes en condición de extraedad despierta en muchos docentes ansiedades ligadas al control del aula y al cumplimiento de las metas institucionales. La preocupación radica básicamente en que las brechas de aprendizaje de estos estudiantes ralenticen el ritmo del grupo o que las diferencias de madurez alteren la dinámica y el clima de aula. Estas interpretaciones, aunque no siempre conscientes, surgen de representaciones sociales que han sido legitimadas como la idea de que el grupo de clase debe ser homogéneo para que pueda ser controlable. De este modo, si los docentes no tienen la formación necesaria en pedagogías críticas, terminan segregando a sus estudiantes, mediante prácticas como la ubicación en grados inferiores o la asignación de tareas simplificadas, reforzando ciclos de exclusión bajo el pretexto del cumplimiento normativo de las metas.

Por esta razón, ajustarse a la diversidad del alumnado en el proceso educativo exige abandonar la zona de confort pedagógico donde el imaginario concibe los métodos estandarizados y a los estudiantes promedio como la fórmula del éxito. Paradójicamente, el estado crea vacíos conceptuales, al priorizar la reducción del gasto sobre la calidad educativa, recarga a los docentes sin brindar herramientas técnicas ni apoyo psicosocial, que desencadenan en agotamiento crónico con el rótulo de estrés o burnout, abandonando la ética profesional, mientras recurren a excusas como para evadir la complejidad. Máxime cuando la realidad de aulas sobrepobladas convierte a la inclusión en una meta inalcanzable. La salud docente se sacrifica en un sistema que, paradójicamente, exige innovación sin invertir en condiciones básicas.

La crisis de la extraedad se agrava por la convergencia de la negligencia institucional, la indiferencia de los docentes y la vulnerabilidad de los núcleos familiares. Mientras las familias marginadas luchan y priorizan los esfuerzos por sostener económicamente a los hijos, las escuelas divagan respecto a la necesidad de implementar pedagogías activas y flexibles más allá de los programas de nivelación, y las instituciones crean barreras que desconocen el acompañamiento psicoafectivo. Por esta razón, los docentes, con sobre carga laboral, reproducen discursos que exponen y avergüenzan al estudiante, ignorando que cada exclusión alimenta el ciclo de pobreza y desesperanza. Estos pequeños actos de indiferencia (omitir adaptaciones o aceptar el fracaso) crean un efecto avalancha en la que generaciones enteras normalizan que su lugar no está en las aulas, truncando proyectos de vida y perpetuando desigualdades.

Comprender que Colombia no es el único país que enfrenta este tipo de situaciones, es tal vez el primer paso para poder empezar un proceso de solución real del problema, por tanto, reconocer el fenómeno de la extraedad escolar, invertir los recursos necesarios y solicitar la cooperación internacional para aprender de los casos que han sido exitosos en otros lugares, es el camino que orienta la materialización de estrategias resolutivas contextualizadas en la cultura nacional y el contexto sociodemográfico. Ejemplos como los de Finlandia, Japón o Canadá según informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2014), podrían brindar las luces que permitan trazar una ruta efectiva hacia la minimización del fenómeno de la condición de extraedad en Colombia.

En el caso de Finlandia, a partir de un sistema educativo basado en la equidad, la inclusión y el apoyo temprano han superado exitosamente la extraedad. Según la OCDE (2011), la detección oportuna de dificultades, el refuerzo pedagógico y las políticas que priorizan la atención personalizada reducen la repitencia de grados, han logrado una tasa exitosa del 97% en la inclusión de estudiantes dentro de los rangos de las edades correspondientes. En este orden de ideas, solo un 3% repite curso, cifra mínima comparada con el promedio reportado por otros países miembros de la OCDE. Este enfoque se sustenta en evaluaciones formativas, currículos flexibles y docentes altamente preparados ética y profesionalmente. Además, la garantía de trayectorias educativas fluidas con énfasis en el bienestar socioemocional reduce las brechas

sociales para todos, asegurando que los avances académicos se alcancen sin exclusiones en un contexto de gratuidad en la educación obligatoria.

Otro caso exitoso es el de Japón, cuyo enfoque se fundamenta en la educación básica común y el apoyo posterior a la escolarización. En este país, según Tochibayashi y Ota (2025), se mantienen políticas enfocadas en la equidad, respetando la diversidad, los ritmos y estilos de aprendizaje, y evitando establecer clasificaciones según los desempeños académicos hasta superar la educación primaria y secundaria inferior de tal forma que se fomenta la resiliencia en los estudiantes. Una característica importante se evidencia en las políticas de promoción automática, que valoran el esfuerzo y la perseverancia para superar las dificultades académicas. En ese sentido, facilitan estrategias como las escuelas de aprendizaje diversificado fundamentadas en pedagogías flexibles y el apoyo a la escuela tradicional.

Por su parte, el gobierno de Canadá ofrece intervenciones de orientación y apoyo financiero a las instituciones educativas para abordar el rezago escolar, estas ayudas se traducen en orientación profesional y apoyo financiero, que facilitan al estudiante construir proyectos de vida, proyectándolos académica y profesionalmente. Según Renée (2024), los efectos de la orientación profesional en estudiantes de secundaria en Canadá impactan en la forma como proyectan el futuro. Cabe mencionar que han creado la figura del maestro de éxito estudiantil en algunas provincias del país, cuyo propósito es el de brindar el acompañamiento a los estudiantes que presentan dificultades, siendo

esta una estrategia versátil, que ha demostrado resultados frente a la repitencia y el rezago escolar.

Considerar que el fenómeno de la extraedad escolar es un hecho inevitable, y que es normal en los contextos rurales y las poblaciones marginales no es más que una burda discriminación a los estudiantes que sin tener las oportunidades convergen en esta realidad. Esta perspectiva en la que la víctima es expuesta como la responsable, agudiza la crisis social, y permite que la negligencia de las acciones institucionales y oficiales no cumplan con sus responsabilidades sociales vulnerando el derecho a la educación. En primer lugar, deben revisarse las políticas públicas que se han implementado con el fin de ampliar la cobertura a fenómenos como el de la extraedad; adicionalmente, en segundo, valorar el impacto social que ejerce sobre el sistema educativo colombiano.

La estructura normativa y las directrices políticas que rigen al sector educativo no son solo formalidades, sino que trazan la ruta que las instituciones deben seguir para asegurar la continuidad y culminación de sus estudiantes en la básica primaria, la básica secundaria y la media vocacional. A pesar de la atención que se pueda prestar al rezago escolar o al fenómeno de la repitencia como problemática incomoda de la educación, el tema de la extraedad escolar requiere ser visibilizado. Las implicaciones de esta realidad son profundas, ya que muchos jóvenes pueden transitar por la escuela, avanzando de grado sin haber alcanzado el dominio esencial que les permita enfrentar los desafíos del currículo de establecido para la educación obligatoria.

En este contexto, la elaboración de una legislación que se ajuste a la realidad de los estudiantes se convierte en una tarea urgente y esencial, mediada por instancias superiores que deben priorizar en la implementación de reformas a las leyes y políticas educativas. Esto es fundamental para establecer programas que garanticen la permanencia real y efectiva de los estudiantes en las instituciones educativas, mientras que se crea un marco normativo para que puedan orientar las trayectorias académicas hacia la edad normativa. A la vez, es imprescindible que toda la comunidad educativa despierte a la necesidad de actuar, pues “en la realidad, si solo se limita a reconocer las circunstancias sin tomar medidas frente a la existencia oficial del problema, el resultado será lamentable: aceptar lo inevitable de la extraedad y la inminencia del abandono.

Esta labor debe contemplar la diversidad que existe en cada uno de los estudiantes, permitiendo así un enfoque amplio de actividades que trasciendan el tiempo regular asignado, y garantice que cada uno reciba el acompañamiento necesario en su proceso formativo. La urgencia de evitar que la extraedad se convierta en un estigma debe ser prioritario, ya que el tiempo no dedicado a la formación integral en los establecimientos educativos debe ser considerado como una oportunidad valiosa para guiar a los jóvenes hacia sus aspiraciones. No es suficiente con acelerar los procesos o buscar soluciones inmediatas; es fundamental que la institucionalidad reconozca la singularidad de cada trayectoria educativa, asegurando que cada estudiante se sienta valorado y apoyado en su camino.

Es innegable que la problemática de la extraedad escolar emerge como un fenómeno que no puede ser ignorado, y su manifestación en los entornos educativos resulta ser un reflejo de las profundas inequidades que atraviesa la sociedad. La imagen del estudiante que se encuentra atrapado en esta dinámica no es solo la de un individuo que lucha, sino la de un colectivo que se ve arrastrado por las corrientes de un sistema que, en lugar de ofrecer oportunidades, perpetúa la marginalidad. Esta situación obliga a considerar el papel que juegan las instituciones educativas, muchas veces ciegas ante la realidad de sus alumnos, ya que su falta de acción no solo contribuye al sufrimiento de aquellos que se encuentran en esta encrucijada, sino que también socava los cimientos de un derecho fundamental: el acceso a una educación digna. De esta manera, se hace evidente la imperiosa necesidad de transformar la visión que se tiene sobre la extraedad, reconociendo que cada niño que la enfrenta no es el responsable de su destino, sino una víctima de un entramado social que exige una respuesta contundente y solidaria por parte de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

Es natural que las actitudes y comportamientos de los estudiantes, así como la posibilidad de un cambio en su conducta, estén intrínsecamente asociados a las normas y valores culturales que han sido desarrollados socialmente en su grupo etario. De igual forma se generan temores derivados del proceso educativo, relacionados con la sensación de soledad o abandono, que se intensifican cuando el niño crea una fuerte dependencia afectiva de la persona que le brinda el apoyo frente a la situación crítica, creando así un ciclo de dependencia emocional. Según Molina (1994) “Los valores

inclusivos no deben pertenecer únicamente a la propuesta de educación inclusiva, sino a todo el contexto social en general.” (p.94). En esa línea de pensamiento, se plantea que, si un estudiante presenta dificultades en su comportamiento, no solo es importante que reciba la asistencia necesaria, sino que la comunidad escolar en su totalidad debe fundamentarse en la integración plena de todos sus miembros, lo que requiere encuentros significativos y colaborativos.

Es fundamental reconocer que la problemática de la extraedad escolar y su incidencia en el desarrollo integral de los estudiantes no puede ser tratada solo como un dato estadístico, sino que debe ser considerada una cuestión de justicia social. La tendencia a invisibilizar a aquellos que enfrentan esta realidad en contextos desfavorecidos no solo perpetúa la desigualdad, sino que también deslegitima los esfuerzos por construir un futuro más prometedor. La responsabilidad no recae en el estudiante, quien, a pesar de las adversidades, busca acceder a la educación, sino en un sistema que falla en garantizar un entorno inclusivo y equitativo. Por ende, es imperativo que las instituciones educativas, junto con los gobernantes, adopten un enfoque proactivo que no solo contemple la identificación de estas problemáticas, sino que implemente soluciones efectivas que fortalezcan el derecho fundamental a la educación, asegurando que todos los estudiantes tengan la oportunidad de prosperar en su proceso formativo.

Por ende, es apremiante que el educador no solo reconozca, sino que también comunique a los estudiantes y a la comunidad en general, la magnitud de los desafíos

asociados a la extraedad escolar, así como las complejidades que estos enfrentan en su vida diaria. Esta obligación va más allá de una simple instrucción, ya que implica ser consciente de las consecuencias que surgen a largo plazo, por causa de la intermitencia en la asistencia a las clases, una realidad que muchos niños, niñas, jóvenes y adolescentes, en su ignorancia e ingenuidad, asumen como un hecho natural en la existencia. Este fenómeno, lejos de ser una simple anécdota, se convierte en un reflejo de un sistema que no solo falla en proporcionar las herramientas adecuadas, sino que perpetúa un ciclo de desinformación y estancamiento que impide la superación de los problemas que, en esencia, deberían ser abordados con la seriedad que merecen.

Es importante comprender que la educación ofrecida a la comunidad, por parte de los docentes, no es simplemente un acto de transmisión de conocimientos, sino una manifestación de la identidad colectiva. En este sentido, el papel del educador adquiere una dimensión vital, ya que el proceso formativo debe tejerse con las dinámicas culturales que emergen del entorno escolar y atender las singularidades de cada individuo o grupo. Por esta razón, la cultura escolar se define por los procesos, significados y funciones que la comunidad va configurando y adaptando dentro del ámbito educativo. Así, la labor del docente se convierte en la de un catalizador para que los estudiantes se integren a los elementos esenciales de su contexto académico, facilitando un aprendizaje auténtico, sobre todo para aquellos que se encuentran en situaciones de extraedad, promoviendo conexiones que sobrepasan el contenido curricular.

Aceptar que el rol del estudiante, protagonista de su propio proceso de aprendizaje, es fundamental para comprender la dinámica del aula y su interacción con el entorno sociocultural que lo rodea, es preponderante para generar una transformación. En este sentido, un modelo educativo intencionalmente fundamentado en rescatar las narrativas que han sido silenciadas, con el propósito de restablecer vínculos esenciales, reconociendo la pluralidad, concebida como la diversidad de experiencias y saberes que conforman la comunidad educativa, se convierten en la oportunidad para construir significados relevantes y transformadores en el desarrollo integral de cada estudiante. En última instancia, la tarea de fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo recae sobre los hombros de los docentes, tanto en la práctica pedagógica como en la riqueza de las interacciones ordinarias de la cotidianidad: ya que, bajo el pretexto de brindarles herramientas para la autonomía, recargamos en sus vidas acciones negligentes con el rotulo de “independencia” obligándolos a transitar hacia la desconexión y el desinterés.

## REFERENCIAS

- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., y Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 4(2), 20-32. Redalyc. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Castro Herrera, O. Y. (2021). Factores generadores de agresión escolar en San José del Guaviare: estudio de caso en las aulas del grado sexto de la Institución Educativa José Celestino Mutis. Universidad Nacional de Colombia. Repositorio UNAL. [repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/82688/20851792.2022.pdf](https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/82688/20851792.2022.pdf)
- Cifuentes Medina, J. E., y Camargo Silva, A. L. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura Educación Sociedad*, 7(2), 26–37. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/articulo/view/1097>.
- Constitución Política de Colombia (1991). Constitución política de la República de Colombia. *Publicada en la Gaceta Constitucional*, (116). Edición Corte Constitucional de Colombia, 2024. Art. 67. Colombia <https://www.corteconstitucional.gov.co/Transparencia/publicaciones/Constitucion-entre-Rios-y-Saberes-2023.pdf>.
- Decreto 1421 de 2017. (2017). Por el cual se reglamenta la Ley 1618 de 2013, sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Diario Oficial No. 50.340*, de 29 de agosto de 2017.
- Ley 115 de 1994. (1994). Por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial No. 41.214*, de 8 de febrero de 1994.
- Ley 361 de 1997. (1997). Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con discapacidad. *Diario Oficial No. 42.978*, de 11 de febrero de 1997.
- Ley 1346 de 2009. (2009). Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Diario Oficial No. 47.427*, de 31 de julio de 2009.
- Ley 1618 de 2013. (2013). Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. *Diario Oficial No. 48.717*, de 27 de febrero de 2013.
- López Echeverri, S. M., y Valencia Arango, E. (2018). Extraedad escolar y su relación con la autoestima de los adolescentes de 16 y 17 años de edad. Institución Universitaria de Envigado. Repositorio IUE.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Extraedad en el sistema educativo. Gobierno de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82787.html>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Manual operativo: Modelo Aceleración del Aprendizaje (2ª ed.). [http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes\\_Calidad/Mo](http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Mo)

[delos Flexibles/Aceleracion del Aprendizaje/Guia del docente/Manual%20Operativo.pdf](#)

- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia: Nota técnica. Universidad de los Andes, Facultad de Educación. <https://ote.mineducacion.gov.co/sites/default/files/otepublic/2022-09/Desercio%CC%81n.pdf>
- Molina Marín, G. (2019). Valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa del Instituto Montenegro (Quindío, Colombia): Una aproximación desde los maestros. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 86–104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574660909006>
- OCDE. (2011). “When Students Repeat Grades or Are Transferred Out of School: What Does it Mean for Education Systems?”, *PISA in Focus*, No. 6, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5k9h362n5z45-en>.
- OCDE. (2014). “Are Disadvantaged Students more Likely to Repeat Grades?”, *PISA in Focus*, No. 43, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jxwwfp1nqr7-en>.
- Renée, Laetitia. (23 de junio de 2024). *The Long-Term Effects of Career Guidance in High School and Student Financial Aid: Evidence from a Randomized Experiment*. (*American Economic Journal: Applied Economics*). [https://www.laetitiarenee.com/files/JMP\\_LRenee.pdf](https://www.laetitiarenee.com/files/JMP_LRenee.pdf)
- Ruiz Morón, D., y Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de pedagogía*, 27 (78), 33-69. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922006000100003&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922006000100003&lng=es&tlng=es).
- Tochibayashi, N., y Ota, M. (17 de febrero de 2025). *Lo que los sistemas escolares inclusivos de Japón pueden enseñarnos sobre la resiliencia*. (Foro Económico Mundial). <https://www.weforum.org/stories/2025/02/japans-inclusive-school-systems-teach-us-about-resilience/>