

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Viveros Chavarría, E. F. (2025). Exclusión e inclusión educativa con adolescentes en contextos de extraedad escolar. En E. F. Viveros Chavarría (Dir.). *Trayectorias subjetivas: problemáticas y alternativas interdisciplinarias de abordaje en la familia y otros contextos* (pp. 80-104). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765122.3>

# Capítulo 3

## Exclusión e inclusión educativa con adolescentes en contextos de extraedad escolar<sup>1</sup>

Educational exclusion and educational inclusion with adolescents in out-of-school contexts

Edison Francisco Viveros Chavarría\*

<sup>1</sup> Este capítulo se deriva de la investigación titulada "Variaciones discursivo-estratégicas de exclusión-inclusión familiar y educativa dirigidas a niños-niñas-adolescentes con extraedad escolar" financiada por la Universidad Católica Luis Amigó durante el año 2024.

\* Filósofo (Universidad de Antioquia). Profesional en Desarrollo Familiar (Universidad Católica Luis Amigó). Especialista en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social (Universidad de Antioquia). Magister en Educación (Universidad de Manizales-CINDE). Docente Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [edison.viverosch@amigo.edu.co](mailto:edison.viverosch@amigo.edu.co), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0610-4110>

## Resumen

La familia y la escuela son escenarios para la vinculación y la socialización, estas son las dos instituciones principales en las que el ser humano se forma. Paradójicamente, ambas tienen prácticas y discursos de exclusión-inclusión polivalentes. Este estudio está enmarcado en el diseño cualitativo y contó con la participación de adolescentes en condición de extraedad, familias y docentes de una institución educativa de Medellín-Colombia. Los resultados fueron, primero, dos estrategias y discursos de inclusión en la institución educativa y la familia: *el buen trato y la asignación de tareas específicas*; segundo, dos estrategias y discursos de exclusión en la institución educativa y la familia: *gestos de hostilidad dirigida al adolescente y la indiferencia frente al proceso educativo*. Se concluye que es necesario crear nuevos componentes de acompañamiento a adolescentes, en contextos de extraedad, con procesos flexibles enfocados en problemas concretos y articulados con las familias, los docentes e instituciones.

## Palabras clave

Educación, extraedad, exclusión-inclusión, familia.

## Abstract

Family and school are scenarios for bonding and socialization; they are the two main institutions in which human beings are formed. Paradoxically, both have polyvalent exclusion-inclusion practices and discourses. This study is framed in the qualitative design and had the participation of adolescents in condition of extra-age, families and teachers of an educational institution in Medellín-Colombia. The results were, first, two strategies and discourses of inclusion in the educational institution and the family: *good treatment and the assignment of specific tasks*; and second, two strategies and discourses of exclusion in the educational institution and the family: *hostility gestures directed at the adolescent and indifference to the educational process*. It is concluded that it is necessary to create new components of accompaniment for adolescents in extra-curricular contexts with flexible processes focused on specific problems and articulated with families, teachers and institutions.

## Keywords

Education, extra-age, exclusion-inclusion, family.

# Introducción

En las instituciones educativas y en las familias, se encadenan discursos y prácticas de exclusión-inclusión dirigidas a adolescentes que influyen en el ingreso de estos a grupos de extraedad, vinculados a instituciones de educación. En este sentido, también es de interés para este estudio las estrategias y los discursos de inclusión y exclusión educativa en contextos de extraedad. Este es el problema que plantea la investigación que se reseña en este capítulo y, para comprenderlo, es favorable comenzar con algunas reflexiones sobre el mismo.

Para efectos de este escrito, se entenderá por genealogía la “historia de los procedimientos, de las tácticas puestas en juego, de las minucias” (Pérez, 2016, p. 513) para ejercer una cierta influencia de unos seres humanos con otros. Además, por arqueología se comprenderán, como señala Pérez (2016), las formas de entrelazamiento que se exponen por medio de los discursos y que se fijan con base en ciertas reglas. De este modo, estrategias y discursos se conectan para ofrecer una forma de análisis del poder, el cual será útil para pensar el problema de investigación, referido a la exclusión e inclusión educativa y sus respectivas estrategias y discursos en contextos de extraedad. En palabras de Foucault (2000),

el poder viene de abajo ... no hay una posición binaria y global entre dominadores y dominados ... más bien hay que suponer que las relaciones de fuerza múltiples que se forman y actúan en los aparatos de producción, las familias, los grupos restringidos y las instituciones, sirven de soporte a amplios efectos de escisión que recorren el conjunto del cuerpo social. (pp. 114-115)

Otra idea de Foucault (1999b), deliberada en la *Arqueología del saber*, que es pertinente para este estudio, plantea que, para analizar un objeto de investigación y su formación,

lo que habría que caracterizar e individualizar sería la coexistencia de esos enunciados dispersos y heterogéneos; el sistema que rige su repartición, el apoyo de los unos con los otros, la manera en que se implican o se excluyen, la transformación que sufren, el juego de su relevo, de su disposición y de su reemplazo. (p. 56)

La inclusión y la exclusión educativa no son ajenas al poder y presentan algunos puntos sensibles que ameritan una reflexión. Los estratos altos tienen alternativas en diferentes niveles: calidad en los contenidos curriculares, formación de alto nivel en sus docentes y una constante oferta cultural y deportiva. Mientras tanto, los estratos medios viven en las sociedades del endeudamiento, como lo expone Lazzarato (2011) en su libro *La fábrica del hombre endeudado*. En otras palabras, para este estrato no hay otra opción que “hipotecarse” a los sistemas financieros, durante toda su vida, para acceder a una buena educación, todo ello, basado en condiciones laborales precarias o que le exigen dedicar la mayor parte del tiempo de su vida en sus empleos, para conservar la meta de una jubilación justa. En esta línea, el presente estudio coincide con lo dicho por González-Alba et al. (2022), cuando sostienen que estamos en la necesidad de dirigir preguntas a la forma de organización social actual y sus prácticas de segregación educativa.

La segregación educativa excluye a actores vulnerables, como son los adolescentes en condiciones de extraedad. Son ellos y sus familias quienes, además de padecer los terribles efectos de los diversos conflictos colombianos, los rigores de la pobreza extrema, el no acceso a servicios sociales de calidad, tampoco tienen oportunidades para recibir educación de alto nivel en las mismas condiciones de los estratos altos, lo cual los convierte en los invisibles sociales más notorios.

Vale mencionar que, el concepto de extraedad, hace referencia a aquellos estudiantes que no coinciden con su edad y el grado que deberían cursar. Esta no coincidencia quiere decir que tienen una edad superior al curso en el que se encuentran, por ejemplo, un adolescente de 15 años que cursa el tercer grado de la básica primaria.

Los antecedentes serán presentados de forma cronológica en dos partes. La primera corresponde al período que está entre 2023-2020. Aunque los estudios publicados sobre el tema son escasos —en el sentido de que la exclusión y la inclusión educativa con adolescentes en condición de extraedad se interprete desde el pensamiento de Foucault — se pueden resaltar los siguientes siete estudios publicados entre 2023 y 2020, así: Garzón-Álvarez et al. (2023), Vásquez-Arango y Briceño-Martínez (2022), Rodríguez-Lizarralde et al. (2022), Díez y De peña (2022), Arjona-Quintero et al. (2022), Mena-Raga (2021) y Ortiz-Calderón y Betancourt-Romero (2020). Estos estudios coinciden en concluir que, los adolescentes y adultos en condiciones de extraedad, han sido vulnerados en su derecho de acceso a la educación y, también, en que los factores que han influido en esta situación son diversos, especialmente, la pobreza multidimensional, que como dice el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2019), se constituye en los siguientes aspectos:

Bajo logro educativo, trabajo informal, trabajo infantil, hacinamiento crítico, analfabetismo, rezago escolar, inasistencia escolar, barreras a servicios para cuidado de la primera infancia, material inadecuado de paredes exteriores, desempleo de larga duración, sin aseguramiento en salud, material inadecuado de pisos, barreras de acceso a servicios de salud, sin acceso a fuente de agua mejorada, inadecuada eliminación de excretas. (p. 6)

Sin embargo, no es solo esto, sino, también, migración, exclusión educativa y circunstancias económicas que perjudican el acceso a oportunidades y libertades sociales. Los antecedentes sobre este tema muestran que, algunas publicaciones sobre extraedad, no exploran la simultánea relación entre estrategias de inclusión-exclusión educativa, ni abordan estos problemas desde la perspectiva foucaultiana, ni los discursos que las justifican, lo cual hace pertinente el presente estudio.

El segundo grupo de estudios fueron desarrollados entre 2019 y 2006. Entre ellos, el de Ruiz-Morón y Pachano (2006), quienes aseguran que

la extraedad es un problema educativo que trasciende al simple desfase entre la edad escolar institucionalizada y la edad cronológica en un estudiante escolarizado, aparece como fenómeno asociado a la repitencia escolar y al ingreso tardío al sistema escolar, sin embargo, en su seno alberga y cohabita el efecto devastador de nuestro sistema educativo: la segregación y la exclusión escolar. (p. 33)

En la misma línea de argumentación, Luque-Rodríguez et al. (2018) sostienen que existe una discriminación ejecutada desde varios sectores dirigida a adolescentes en condiciones de extraedad, la cual tiene como efectos la falta de reconocimiento y la violencia sistemática que se naturaliza y se esconde. En otro estudio, Gómez-Duque y Lopera-Vásquez (2019) sostienen que

la educación en el aula regular innegablemente sigue funcionando bajo la construcción que ha tenido en occidente, primero, a través de unos currículos toscos y enfocada a un conocimiento específico: el científico; y segundo, como un medio de homogenización de individuos infinitamente diversos. Dentro de ese marco excesivamente inflexible e intransigente, el sistema educativo ... termina descartando y omitiendo a ciertos estudiantes en procesos que resultan dolorosos y humillantes. (pp. 108-109)

Las mismas autoras concluyen que, las situaciones familiares, las formas de crianza y la pobreza en sus múltiples expresiones, son las que más influyen en el abandono temprano de la escuela.

En el mismo sentido, Ruiz (2007) explica que

cuando la extraedad se precisa a partir del ingreso tardío a la escuela, el problema parece remitirse a la familia y a un conjunto de complejidades que no pueden ser explicadas únicamente desde el ámbito de lo escolar, pues entran en contacto las circunstancias que rodean y atraviesan a la familia. El problema de la extraedad escolar encuentra algunas explicaciones en las relaciones de las familias y la escuela. (p. 100)

De estos hallazgos, puede derivarse que algunas prácticas de exclusión han sido naturalizadas en ciertos contextos colombianos. Aquello que es extraño tiende a ser borrado, invisibilizado o negado. En ese lugar de lo distante y lejano, ubica a aquellas personas que no cumplen con los requisitos normativos del sistema educativo. La filósofa Adela Cortina (2017) ha mostrado, en su texto *Aporofobia, el rechazo al pobre*, que hay en las personas una cierta inclinación a rechazar, a hacer a un lado a aquellos que tienen rasgos de pobreza.

Un estudio realizado por Suárez (2014) muestra tres niveles del proceso de inclusión útiles para pensar este problema de investigación, que consiste en analizar las formas de inclusión y exclusión educativa adolescentes en condición de extraedad. El primero, es de el de *ruptura*, que con la segregación de estudiantes buscó estimular la interacción y promover el respeto por la diferencia. El segundo, fue llamado *inclusión*, que se basó en programas de apoyo de aula para estudiantes con discapacidad intelectual. El tercero, denominado *flexibilidad*, buscó fortalecer la autonomía de estudiantes con participaciones en los grupos de alumnos con propuestas generalizadas, centradas en la obtención de metas educativas.

Siguiendo el estudio anterior, la educación es un proceso de potente interacción y aprendizaje que puede hallarse en cualquier sociedad. Por eso, es por vía de la educación que se puede llegar a la integración de las personas y se generan los escenarios donde aparece lo mejor de cada ser humano. Lo más plausible que una sociedad puede construir es la acogida a los otros, una responsabilidad absoluta por los demás sin un por que que lo justifique. La educación es el escenario por excelencia donde estas prácticas de acogida deberían ser la constante. Como dice Lévinas (1961/1977), es necesario hacernos responsables de los otros sin una justificación previa, incluso antes de que siquiera nos demos cuenta.

Sin embargo, el trabajo en el aula de clase y los escenarios educativos, por incluyentes y acogedores que sean, no son suficientes para oponerse a los efectos negativos de la experiencia de exclusión. En consecuencia, se hace

necesario complementar estas valiosas actividades educativas con procesos de análisis sobre prácticas y discursos relacionados con este problema. Dice Foucault (2004), en su libro *Discurso y verdad en la antigua Grecia*:

Intento analizar la forma en que las instituciones, las prácticas, los hábitos y los comportamientos llegan a ser un problema para la gente que se ha comportado de unos modos concretos, que tienen cierto tipo de hábitos, que se ocupa en cierto tipo de prácticas, y que pone en funcionamiento cierta clase de instituciones. (p. 108)

En otro texto titulado *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*, Foucault (1999a) expone lo que entiende por “experiencia”: “El proyecto era por lo tanto el de una historia de la sexualidad como experiencia —si entendemos por experiencia la correlación, dentro de una cultura, entre campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad—” (p. 8). Esta cita permite pensar la noción de experiencia asociada a las prácticas y discursos sobre extraedad por su relación con la cultura, el saber, la normatividad y la subjetivación.

Aquellas ideas de Foucault (1999a, 2004) ayudan a reflexionar el objetivo de este estudio, que es analizar las formas en que se encadenan discursos y prácticas de exclusión-inclusión, dirigidos a adolescentes, a partir de sus propias familias y de la institución educativa, desde su ingreso a grupos de extraedad en Medellín.

## Método

La investigación se inscribe en el *enfoque cualitativo*, que, de acuerdo con Galeano (2004) y Torres y Jiménez (2004), permite centrar la mirada sobre las vivencias particulares de los actores sociales, la subjetividad y la intersubjetividad, para comprender la realidad social como mundos de la vida constituidos

por vivencias entrelazadas. Para este caso, el *enfoque metodológico* fue fenomenológico, porque ayudó a analizar las vivencias generadas en los participantes a partir de prácticas de exclusión e inclusión educativa con adolescentes en condición de extraedad. ¿De qué modo contribuyó este enfoque cualitativo y fenomenológico? Desde los participantes, se permitió escuchar sus narrativas sobre las estrategias y discursos que contribuyen a que surjan experiencias tanto de inclusión como de exclusión educativa en contextos de extraedad. En congruencia con el diseño general del estudio<sup>2</sup>, se retoma la premisa fenomenológica de ir “hasta las cosas mismas” (Husserl, 2013, p. 119), en el sentido de indagar por el fenómeno en mención desde la primera persona: adolescentes, padres de familia y docentes.

La *estrategia de investigación* fue el estudio de caso intrínseco, que, según Galeano (2004), se ocupa de analizar la realidad de un fenómeno desde él mismo, desde sus particulares expresiones ofrecidas por los sujetos que las experimentan. Este tipo de estudio de caso no pretende generar nuevas teorías ni tampoco corroborar unas teorías ya existentes, lo que quiere es aproximarse a la realidad narrada por los participantes y, desde tales singularidades, hacer emerger una forma peculiar de interpretar las vivencias que, para este caso, son las referidas a la extraedad.

Los *participantes* de esta investigación fueron cuatro docentes, ocho estudiantes adolescentes en condiciones de extraedad y cuatro padres de familia, quienes fueron convocados por una de las docentes que coordina el grupo de estudiantes en extraedad. Los participantes se eligieron a partir de estos criterios de selección: estudiantes entre los 14 y los 18 años; los grados que actualmente cursan los estudiantes no deben coincidir con la edad correspondiente, por ejemplo, un estudiante de grado quinto debería haber estado por encima de los 12 años de edad; los participantes deben haber manifestado su voluntad para hacer parte del estudio; los docentes participantes deben tener un vínculo laboral con la institución en la que se desarrolló la investigación, para

<sup>2</sup> El diseño cualitativo asumido en este capítulo tiene la siguiente ruta sugerida por Galeano (2004), así: enfoque de investigación, enfoque metodológico, estrategia de investigación, técnicas de investigación —generación, registro, organización, análisis e interpretación de información—.

el caso de los docentes, no fue relevante tener en cuenta su edad; finalmente, las familias debían tener una relación de convivencia con los adolescentes en condición de extraedad.

En el proceso de recolección de datos —o generación de información— se usó la *técnica de la entrevista semiestructurada*, la cual se refiere a “un guion muy abierto, que sirve para ordenar los temas y subtemas que pueden llegar a tratarse en la entrevista y preguntas-guía que fueron utilizadas en la medida en que el entrevistador lo considere necesario” (Benadiba, 2007, p. 44). Además, para llevar a cabo la entrevista oral, Benadiba (2007) recomienda tener en cuenta siete pasos: identificación del tópico de investigación, escritura de las preguntas de la entrevista, elección de los participantes, convocatoria para la entrevista, registro de la entrevista, ejecución de esta y, finalmente, tematización y análisis de la información. Posteriormente, también se usó la *técnica de la bola de nieve*, para convocar más personas, mediante las recomendaciones de otros padres, docentes y estudiantes.

Para el *análisis de la información*, se utilizó la técnica de análisis de contenido con apoyo tecnológico del software Atlas-Ti. El análisis de contenido, según lo expuesto por Galeano (2004) y Coffey y Atkinson (2003), se centra en clasificar y codificar la información —en estos dos puntos específicos fue usado el Software Atlas-Ti—, para luego construir el sistema de categorías. Esta forma de hacer el análisis facilita la identificación de repeticiones o patrones inmersos en los relatos, es decir, puntos comunes y, simultáneamente, puntos de divergencia, lo cual ayuda a reflexionar desde el interior mismo de los contextos, las formas en que las personas viven sus propias temporalidades y sus situaciones particulares narradas en medio del ambiente de la investigación en la que participan.

Derivado de este análisis de contenido, se construyó una sola categoría para efectos de este capítulo de divulgación de resultados. Tal categoría fue *Estrategias y discursos de inclusión y exclusión educativa con adolescentes*

en un contexto de extraedad. Como criterios éticos, este estudio se basó en la responsabilidad y el anonimato. De tal modo que, las identidades de los participantes quedaran protegidas y no fueran dañadas en ningún aspecto.

## Resultados

### Estrategias y discursos de inclusión y exclusión educativa con adolescentes en un contexto de extraedad

En este apartado, se expondrá una sola categoría, titulada *estrategias y discursos de inclusión y exclusión educativa en un contexto de extraedad* dividida en dos dimensiones, la primera, *dos estrategias y discursos de inclusión en la institución educativa y la familia* y, la segunda, *dos estrategias y discursos de exclusión en la institución educativa y la familia*.

Con relación a la primera dimensión, *dos estrategias y discursos de inclusión en la institución educativa y la familia* se encontró que, *el buen trato*, es la primera estrategia, acompañada de un discurso de superación de los problemas familiares y educativos. Dice uno de los adolescentes participantes (hombre, adolescente):

Mi abuelita es lo más importante que yo tengo, ella siempre trata de ayudarme, me da mucho amor y me dice que estudie para que no sea como mi papá. Pero lo que me gusta de mi abuelita es que siempre busca la manera de hacerme sentir parte de la familia, me trata bien y aunque yo en este momento haya perdido años en el colegio y todo, ella nunca me ha dejado de querer.

**Dice una de las madres entrevistadas (mujer, madre):**

El hijo mío es un poco terco porque no le gusta estudiar y estudia porque yo lo presiono mucho para que sea alguien en la vida. Yo lo trataba mal primero, pero una vez una amiga me hizo entender que era mejor tratarlo bien y convencerlo de que estudie, porque uno se va y nada se lleva y a los hijos hay que ayudarles a que sean alguien en la vida.

**En esta misma línea dice una de las docentes (mujer, docente):**

Bueno, que lo primero que hay que hacer es una transformación de fondo más que de forma. Tener pintado el colegio es importante, que las sillas estén más bonitas también; pero de fondo lo que hay que cambiar es el pensamiento de algunos docentes, el pensamiento de ellos. Lo que he vivido en algunas reuniones de profesores es que todavía tienen la idea de que los estudiantes son objetos, que llegan simplemente al aula para que usted los llene de información y punto. Como si no trajeran una vida familiar a cuestas, la cual hay que tener en cuenta. Yo creo que lo principal es tratar siempre a los adolescentes como sujetos de derechos, como seres humanos, como adolescentes que tienen un lugar en la institución, en el aula y un lugar especial dentro del programa de extraedad, creo que cuando partimos de ese respeto y de ese trato formal con ellos, ellos empiezan a sentirse más involucrados dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero ya como estrategias pedagógicas directas con el programa de extraedad es el trabajo por proyectos, porque lo que hacemos es no diferenciarlos por áreas de aprendizajes, sino por un proyecto específico.

Los tres participantes coinciden en que, el buen trato, es un mecanismo que tiene efectos en la superación de los problemas que enfrenta el adolescente. La estrategia de tratar bien al otro por medio de gestos, diálogos y expresiones de amor tiene efectos de aprobación en el adolescente y hacen que él quiera permanecer adherido al sistema educativo y no alejarse de él de nuevo. Ahora bien, el discurso que justifica la acción del buen trato compara la vida de los adultos con la vida del adolescente, resaltando que, este último, puede superar

fácilmente los logros que han tenido los adultos. Este discurso tiene un tono de motivación por parte de los adultos y un tono de lealtad en el adolescente que no quiere alejarse de su familia.

La segunda estrategia de inclusión fue *la asignación de tareas específicas* a los adolescentes. Así lo menciona uno de los adolescentes participantes (hombre, adolescente):

Casi no me dejaban ver televisión, aunque me dieron un celular antes de que me viniera. También tenía que hacer el aseo, porque la empresa era de tres pisos y nosotros vivíamos ahí, entonces a mí me tocaba asear la casa, porque tenía taller y patio. Yo me mantenía muy aburrido porque cuando yo le iba a pedir ayuda a mi *tal hermano* él no me ayudaba y se ponía a gritarme, era muy incómodo ... es que a mí me parecía muy duro porque me tocaba quedarme muy solo.

Una de las madres entrevistadas manifiesta (mujer, madre):

A mi hijo yo le pongo tareas en la casa. Es que él estaba muy acostumbrado a no hacer nada, yo creo que lo eduqué mal desde niño porque no le ponía a hacer nada, me daba pesar de él y yo hacía todas las labores de la casa. Pero un día la profe me dijo que lo pusiera a hacer cosas en la casa y lo ensayé y vi que mi hijo me hacía caso solo cuando me veía muy cansada. Yo le explicaba que él debía colaborar en la casa y hacer bien sus tareas del colegio. Al principio era difícil, no me hacía caso, pero le insistí tanto que le pude delegar tareas como lavar la losa, lavar su propia ropa, ayudar con aseos en la casa.

En relación con esto dice una de las docentes (mujer, docente):

Yo a los estudiantes cuando están en uno de los proyectos que hacen conmigo les asigno tareas según las características de cada uno de ellos, hacemos una línea de tiempo, en esa línea de tiempo ellos colocan año por año cual ha sido su procesos académico o social o cosas como importantes que les haya pasado en esos años, yo tengo en cuenta esto para mis estrategias de clase, para la didáctica en clase. Pero, sobre todo, para poder asignarles tareas en el aula de clase según su historia de vida.

Los tres participantes concuerdan en manifestar que, en la asignación de tareas, hay una estrategia pertinente para incluir a los adolescentes en condición de extraedad, tanto en el contexto familiar como en el escolar. Cuando los adolescentes se sienten importantes, que saben hacer algo bien y no son recriminados por su familia ni sus docentes, entonces, surge un efecto positivo en ellos y asumen la responsabilidad asignada por sencilla que esta sea.

La estrategia de asignación de tareas, según estos testimonios, es efectiva en cuanto que genera confianza en el adolescente y se reafirma el vínculo de este con su familia y contexto educativo. El discurso que acompaña esta estrategia es el de la confianza y el acompañamiento. No se percibe descalificación, sino, por el contrario, una familiaridad particular que facilita el apoyo para que el estudiante adolescente continúe adherido al sistema educativo y supere su condición de extraedad.

Con relación a la segunda dimensión, *dos estrategias y discursos de exclusión en la institución educativa y la familia*, se halló que los *gestos de hostilidad dirigidos al adolescente* se constituyeron en una efectiva forma de exclusión. Uno de los adolescentes expone (hombre, adolescente):

Imagínese que yo estaba sentado desayunando, para luego ponerme a hacer el aseo, entonces llegó a decirme mi papá que por qué no había hecho el aseo, porque ella le estaba poniendo unas quejas sobre mí, que yo me estaba comportando grosero con ella y pues él siempre la quería hacer parecer como la heroína del cuento, porque él no me quería llevar para Bogotá, que fue ella la que insistió y pagó todo lo de mi viaje desde Medellín. Entonces yo me sentía como un arrimado [es una palabra para designar el sentido de no pertenencia a un lugar y el sentimiento de humillación por no sentirse vinculado a las personas con las que se vive en un determinado espacio] ahí, porque ¿Cómo voy a decir que los arrimados eran ellos? Tal vez si mi papá pagara todo, pero no, porque en verdad la empresa es de mi madrastra, mi papá toda la vida ha sido un mantenido, él tiene un orgullo muy alto. Y por decirlo así mi momento más feliz fue cuando me fui de allá de Bogotá y llegué a la escuela en Medellín, en la escuela fue cuando me sentí más a gusto, como muy acogido.

Sobre este tema dice una de las madres entrevistadas (mujer, madre):

A mi hijo lo trataron mal en una institución. Varios docentes le decían que no iba a ser capaz, que era muy despreocupado y él se sentía incómodo y se le quitaban las ganas de estudiar. Hubo una vez que un docente se enojó con él y le dijo que tomara decisiones, que de pronto estudiar no era lo de él, que pensara si sí era capaz o le dejara el cupo a otro estudiante que sí quisiera estudiar. Pero mi hijo me decía que la actitud del profesor era agresiva y hostil con él. Yo varias veces le decía que el profesor tenía razón y también me enojaba, pero era que me sentía impotente, yo amo mucho a mi hijo y pensé luego que un profesor no debe tratar mal a un estudiante diciéndole esas cosas.

Acercas de esta forma de exclusión, dice una de las docentes participantes (mujer, docente) que

otra cosa es que empecemos por los docentes, hasta por el Ministerio de Educación, también la infraestructura, los recursos. Los docentes somos los que tenemos el contacto directo con los estudiantes y el trato de muchos de nosotros hacia los estudiantes es de objetos. Somos nosotros los que vemos cómo llegan de sus casas y sus barrios, cómo son nuestros adolescentes víctimas de exclusiones muy dolorosas. Muchas veces no los tratan como sujetos y el lenguaje que utilizan con ellos es un lenguaje muy peyorativo y hostil, y eso también hace que los adolescentes quieran abandonar, desertar de su estudio, porque se sienten maltratados, humillados, fuera de contexto y se quieren ir y yo creo que también hay que empezar a entender cómo ese tipo de pensamiento del profesor y la familia afecta las ganas de estudiar de los adolescentes. Yo creo que la exclusión está presente, pero de modo muy invisible, muy sutil y hay que trabajar en sacarla de nuestras prácticas cotidianas.

La segunda estrategia de exclusión fue la *indiferencia frente al proceso educativo*. Estas son las palabras de una adolescente participante (mujer, adolescente):

Apenas este año estoy en este colegio, porque el año pasado estaba en otro colegio que se llamaba “La tercera de la gente” estaba allá y allá perdí tercero porque simplemente la pereza mata, entonces no quería hacer nada. Pero la verdad, allá nadie

me prestaba atención, todo el mundo era indiferente conmigo. Entonces mi hermanita dijo que ya no más, que a mí en ese colegio no me querían aceptar, que no me “paraban bolas”, incluso antes de que comenzara la pandemia, yo me demoré demasiado para entrar a estudiar, porque en ese colegio no se decidían a acompañarme, me sacaban excusas, eso era uno solo y a la deriva. En mi casa se preocuparon porque yo ya iba para extraedad y eso no les gustaba, además que a mí no me aguantaban más allá en el colegio, entonces mi hermanita se cansó y dijo que me buscaran cupo acá en este colegio donde estoy ahora, ella estudió acá, entonces yo me siento mucho mejor acá, que es el colegio donde ella estudió.

**Uno de los padres expresa sobre este tema lo siguiente (hombre, padre):**

En la vida todo son etapas, son etapas que uno va pasando desde niño, adolescente y uno madura, bueno todo es una etapa, o sea yo entiendo o he tenido la capacidad de entender todas esas etapas y que todas esas etapas de una forma a otra siempre hay dificultades, lo que hay que saber es canalizarlas y no ser indiferente para acompañarlos, por ejemplo, los hijos cuando están pasando una adolescencia, los enemigos son los papás, ¿por qué? Porque uno ya quiere explorar muchas cosas y empieza uno a abrir los ojos al mundo donde ve muchas cosas entonces es donde uno se quiere desenfrenar, pero uno como papá entra a educar, a frenar, a prohibir y a llevarlos. En ese sentido, creo que la indiferencia fue uno de los problemas porque tanto mi hijo, como el colegio y en parte nosotros como familia nos relajamos y nos descuidamos con el proceso de acompañamiento y esto derivó en que mi hijo perdiera tiempo en el colegio, pero aquí estamos tratando de corregir.

**En relación con la indiferencia en el proceso educativo dice una de las docentes (mujer, docente):**

Yo siempre me he preguntado por la repitencia ¿por qué repiten años los estudiantes? Y en parte creo que es por indiferencia de los actores involucrados en el proceso. Algunos piensan que cuando un adolescente repite años es un fracaso escolar como tal, la repitencia se da porque no logran adquirir unas competencias y por lo tanto tiene que repetir nuevamente el año, otro de los factores es la deserción escolar entonces el hecho de que el adolescente sienta que no es capaz de adquirir esos conocimientos, esas competencias y renuncie y diga, no mamá, no papá o el familiar que lo está cuidando, yo no voy

a seguir estudiando yo no soy capaz, yo no nací para estudiar, esto no me gusta. Entonces simplemente lo retiran de ese proceso ese año, entonces tiene que iniciar el año siguiente y siempre va a pasar algo, pero el estudiante no termina el año, entonces la deserción, el fracaso escolar por repitencia para mí es también por la indiferencia en el proceso, tanto de los padres, también los mismos adolescentes y los docentes que no se comprometen con estos casos de extraedad y no les prestan atención. Yo a veces he escuchado a docentes que se expresan mal de los estudiantes de extraedad y prefieren alejarse y eso es peor que insultarlos, porque lo que dan a entender es que no les interesan, son indiferentes.

A la estrategia de la indiferencia, le viene adheridos varios discursos, unos de impotencia de las familias que no saben qué hacer, otros, de desmotivación por parte de algunos adolescentes y, otros, que justifican en varios docentes la marcada distancia e inapetencia frente a los adolescentes en condición de extraedad.

## Discusión

Si se usa la sugerencia metodológica expuesta por Foucault (1999b) en la primera parte de este capítulo —sin caer en la idea de que Foucault esté proponiendo un método de investigación cerrado y dogmático— se podría decir que, sobre la relación entre exclusión-inclusión, hay una cierta forma de interdependencia y constante mutación. No se excluyen o se incluyen a los adolescentes del mismo modo y con los mismos discursos o prácticas. Por el contrario, hay diversas maneras de hacer visibles e invisibles los discursos y las tácticas de exclusión-inclusión. Por ejemplo, como diría Lazzarato (2011), también depende de las formas en que se desarrollan los modelos económicos en una determinada comunidad y como estos determinan el acceso a una educación de calidad. También, a lo expresado por González-Alba et al. (2022), en el sentido de la segregación educativa si no existen mecanismos claros de inclusión.

Los resultados de esta investigación sugieren que es necesario tener en cuenta esta perspectiva por los mecanismos y discursos referidos a la exclusión y la inclusión educativa. Tales hallazgos fueron; primero, dos estrategias y discursos de inclusión en la institución educativa y la familia: *el buen trato y la asignación de tareas específicas*; segundo, dos estrategias y discursos de exclusión en la institución educativa y la familia: *gestos de hostilidad dirigidos al adolescente y la indiferencia frente al proceso educativo*. De ellos, puede derivarse que, tanto la familia como la institución educativa, llevan a cabo formas de exclusión e inclusión mediante discursos y prácticas propias de su intimidad, como si se tratara de maniobras no planeadas detalladamente, sino que aparecen con frecuencia de modo espontáneo y sin la intención de dañar a los adolescentes, sino de establecer ciertos controles y dirigir su comportamiento hacia lo que la familia y la institución educativa considera lo más adecuado.

Los adolescentes entran a participar del “juego de reglas que hacen posible durante un período determinado la aparición de objetos, objetos recortados por medidas de discriminación y de represión” (Foucault, 1999b, p. 53). Por esta razón, la forma de interpretar estos hallazgos se aleja de cualquier criminalización o culpabilización de las familias o la institución educativa y, mejor, se acerca a una posición de reconocimiento por la labor que hacen estas dos instituciones sociales. Esto coincide con Garzón-Álvarez et al. (2023), Vásquez-Arango y Briceño-Martínez (2022), Rodríguez-Lizarralde et al. (2022), Díez y De peña (2022), Arjona-Quintero et al. (2022), Mena-Raga (2021) y Ortiz-Calderón y Betancourt-Romero (2020) cuando señalan que, la vulnerabilidad de los derechos de acceso a la educación en adolescentes, también obedece, entre otros, a factores como la pobreza multidimensional.

Como se dijo con Pérez (2016), en la primera parte de este capítulo, la genealogía remite a los procedimientos y tácticas que usan los seres humanos para relacionarse entre sí. Además, por arqueología se señaló a los modos de conexión entre discursos que fijan ciertas reglas para que el poder sea ejercido en medio de los vínculos humanos.

Tanto *el buen trato y la asignación de tareas específicas* como *los gestos de hostilidad dirigidos al adolescente y la indiferencia frente al proceso educativo* fueron formas de demostrar que, la familia y la institución educativa, desean el bienestar del adolescente, pero encuentran serias limitaciones para implementar un plan que con sus detalles lleve a los adolescentes a un mismo fin formativo. Conducir el comportamiento de ellos ha sido su objetivo, dirigirlo hacia el desarrollo de habilidades que les ayude a sobrevivir en la sociedad en la que están inmersos. Acompañar a los adolescentes para aprender a trabajar, obtener recursos y subsistir fue una de las metas de las familias y la institución educativa. Lo que subyace en las preocupaciones y los conflictos expuestos por los participantes muestra amor por los adolescentes y, a la vez, la impotencia para lograr que ellos ganen autonomía rápidamente.

Por eso, la ambigüedad entre el buen trato, los gestos de hostilidad y la indiferencia resulta tan llamativa en los hallazgos de este estudio. Hubo genealogía en cuanto procedimientos y arqueología en tanto discursos que justifican tales formas de proceder. Además, como sostienen Ruiz-Morón y Pachano (2006), la extraedad es más que el desface entre edad escolar y la del ciclo vital de un estudiante, porque aparecen discursos y estrategias que se asocian a tal fenómeno.

Puede decirse que, el vínculo entre las familias y la institución educativa, es fructífero y beneficioso para los adolescentes, porque acompañan a estos en su desarrollo social, aunque tal acompañamiento sea en ocasiones conflictivo. La extraedad tiene diversas causas y debe ser estudiada según cada caso en su respectivo contexto. Además, es más valioso si cada análisis examina las prácticas y los discursos asociados a la extraedad, por ejemplo, *¿cómo reacciona la familia cuando un adolescente enfrenta una situación de extraedad y cómo justifica sus acciones?*, o, *¿cuáles mecanismos ofrece una institución educativa para acompañar a los adolescentes que están en contextos de extraedad y cómo elabora los discursos que sustentan a tales mecanismos?*

## Conclusiones

*La primera conclusión*, derivada de este estudio, es que la extraedad es una consecuencia de diversas experiencias tanto familiares como educativas y sociales. Por tanto, es necesario crear nuevos componentes de acompañamiento a adolescentes en contextos de extraedad, con procesos flexibles enfocados en problemas concretos y articulados con las familias, los docentes e instituciones. *La segunda conclusión* es que, sobre todo la familia, según esta investigación, es la que tiene un papel más determinante en la construcción de mecanismos para enfrentar la extraedad.

*La tercera conclusión*, consecuencia de la anterior, es que se puede lograr inclusión educativa contrarrestando la extraedad si se mantiene enfocada la atención en la articulación entre los familiares de los adolescentes y las instituciones educativas. En otras palabras, la diada familia-institución educativa está llamada a ser un mismo equipo de trabajo, coordinado y cohesionado para afrontar los problemas derivados de la extraedad.

*La cuarta conclusión* se refiere al lazo socio-familiar. Si bien los primeros hallazgos en relación con las dos estrategias y discursos de inclusión en la institución educativa y la familia fueron “*el buen trato y la asignación de tareas específicas*”, puede concluirse que, ambos, guardan relación porque el cuidado que se deriva del buen trato implica también la asunción de responsabilidades por parte de los adolescentes. Por ejemplo, como se mencionó en la *introducción*, cuando Foucault (2000) plantea que “el poder viene de abajo ... no hay una posición binaria y global entre dominadores y dominados” (p. 114), puede de esta idea derivarse una conexión entre este hallazgo sobre el buen trato y la asignación de tareas, pues, si el poder se ejerce en las relaciones humanas sin ese binarismo, ¿qué queda en la relación familiar por encima de la dicotomía dominador-dominado?, queda el lazo socio-familiar. Tanto el buen trato como la responsabilidad se transforman en una alteridad, en una respuesta que ofrece cuidado entre las personas involucradas en cualquier proceso educativo.

Ahora bien, de los hallazgos referidos a las dos estrategias y discursos de exclusión en la institución educativa y la familia, así: *gestos de hostilidad dirigidos al adolescente y la indiferencia frente al proceso educativo*, se deriva la *quinta conclusión*: existen simultáneamente formas de poder como oposiciones, rupturas, divergencias en la experiencia educativa de la extraedad. Esta idea sobre el poder en Foucault (2000), sugerida en la *introducción*, ayuda a establecer más vínculos entre los hallazgos, así:

El poder no es un sistema de dominación ejercida por un elemento o un grupo sobre otro, y cuyos efectos, merced a sucesivas derivaciones atravesarían el cuerpo social entero ... me parece que por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales. (p. 112)

La hostilidad y la indiferencia son aspectos de una misma situación, las cuales se amarran entre sí, se encadenan y, a la vez, con el *buen trato y la asignación de tareas*, las cuales hacen parte de una misma forma de proceder, de ejercer una forma del poder en el que participan tanto los adolescentes como sus familiares y sus educadores. De esto, puede derivarse una *sexta conclusión*, que lo que está en medio de esta relación de tensión y poder es el deseo de acompañar a los adolescentes en procesos de inclusión, para que tengan acceso a satisfactorias condiciones de calidad de vida y construyan hacia adelante proyectos que los beneficien.

En este sentido la familia, en este estudio, no fue percibida desde ningún punto de vista como culpable y, tampoco hay una intención de “criminalizarla” en este análisis. Por tanto, el poder no es algo malo ni bueno para este caso, sino que, al encadenarse discursos y prácticas en torno a la extraedad, el poder

como tensión, contrariedad y conducción de acciones pudo encauzarse hacia algo favorable para los adolescentes, es decir, su vinculación al sistema educativo y la participación corresponsable de la familia.

*Una séptima y última conclusión engloba los dos hallazgos, el primero, el buen trato y la asignación de tareas específicas, el segundo, dos estrategias y discursos de exclusión en la institución educativa y la familia: gestos de hostilidad dirigidos al adolescente y la indiferencia frente al proceso educativo.* El buen trato-asignación de tareas parece estar en oposición a la hostilidad-indiferencia, pero son parte de una misma manera de expresar las relaciones de poder. Esta conclusión, que ha sido contrastada con la idea de poder como relación social de lucha y tensión que expone Foucault (2000), ayuda a evitar toda criminalización de la familia o de la institución educativa y permite comprender que la familia es el primer grupo donde los adolescentes tienen experiencias de gobernabilidad y, la institución educativa, es el contexto en el que los adolescentes tienden a ser sometidos a prácticas disciplinarias que pretenden dirigir su propia conducta.

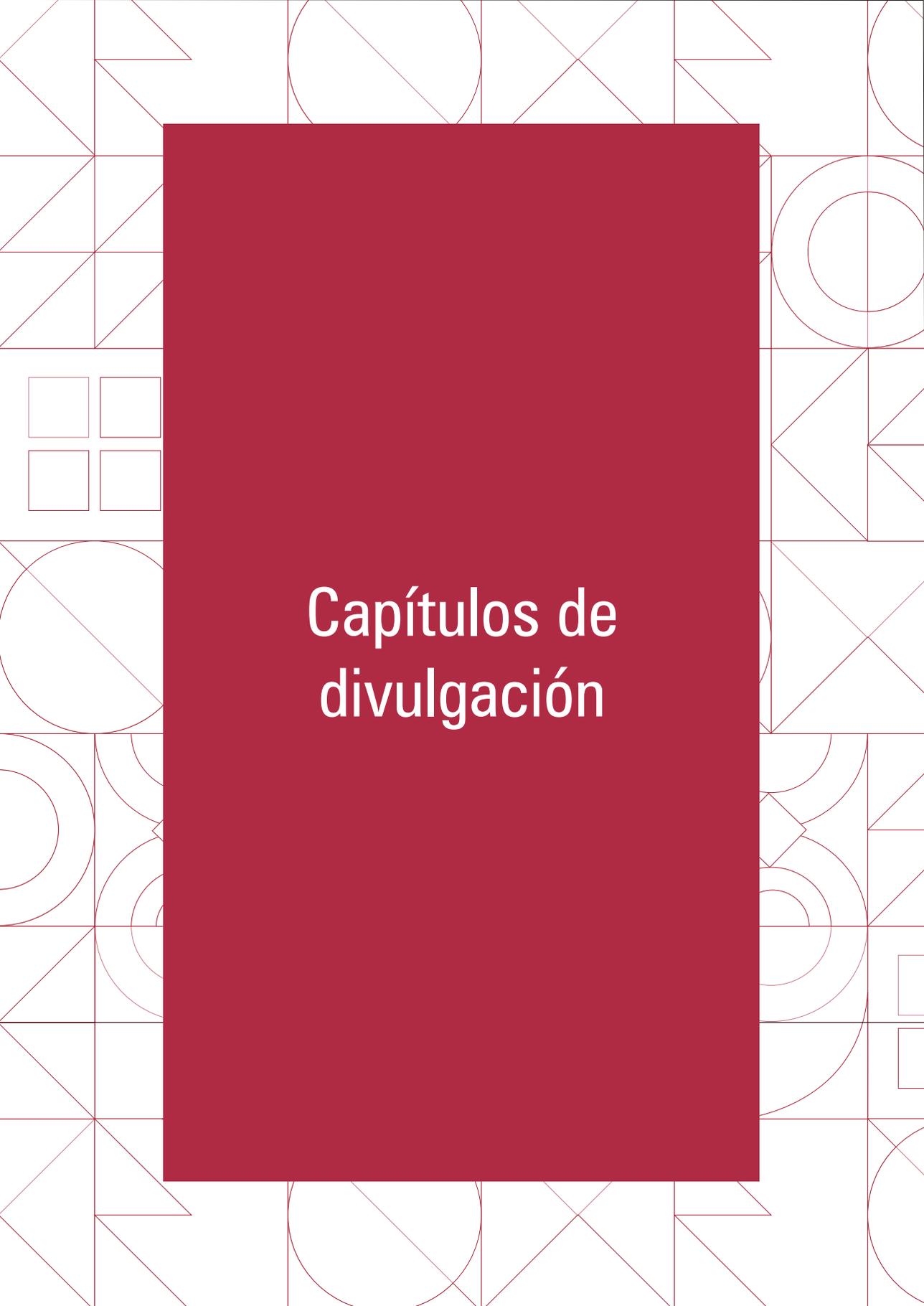
## Referencias

- Arjona-Quintero, J., Ballesteros-Albarracín, N., & Quintero-Mejía, M. (2022). La promesa de educación: narrativas de excombatientes y comunidad aledaña. *Folios*, (56), 93-108. <https://doi.org/10.17227/folios.56-13447>
- Benadiba, L. (2007). *Historia oral, relatos y memorias*. Editorial Maipue.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Amanda%20Coffey,%20Encontrar%20el%20sentido%20a%20los%20datos%20cualitativos.pdf>

- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Paidós.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2019). *Boletín técnico pobreza multidimensional en Colombia* [Boletín].
- Diez, M., & De Peña, L. (2022). La escuela ante el fracaso escolar en contextos de inequidad: entre mandatos sociales y respuestas medicalizadas. *Praxis Educativa*, 26(1), 1-18. <https://doi.org/10.19137/praxis-educativa-2022-260116>
- Foucault, M. (1999a/1984). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres* (Tomo 2) (M. Soler, Trad.) Siglo XXI. (Obra original publicada en 1984).
- Foucault, M. (1999b/1969). *La arqueología del saber*. (A. Garzón, Trad.) Siglo XXI. (Obra original publicada en 1969).
- Foucault, M. (2000/1976). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber* (Tomo 1, U. Guiñazú, Trad.) Siglo XXI. (Obra original publicada en 1986).
- Foucault, M. (2004/1983). *Discurso y verdad en la antigua Grecia* (F. Fuentes, Trad.) Paidós. (Obra original publicada en 1983).
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT.
- Garzón-Álvarez, J., Monsalve-Franco, A., & Valencia-Valencia, E. (2023). Impacto de las tecnologías de la información en los estudiantes del grado aceleración del aprendizaje en un curso de inglés. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (68), 37-62. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n68a3>

- 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, CINDE; Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional RIDUM. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3872>
- González-Alba, B., Mañas-Olmo, M., & Moreno-Parra, J. (2022). *La inclusión educativa durante la escuela Post-COVID desde la mirada del profesorado de Pedagogía Terapéutica*. *Aula Abierta*, 51(2), 191-200. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2022.191-200>
- Husserl, E. (2013/1913). *Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica. Libro primero: Introducción general a la fenomenología pura*. (A. Ziri6n, Trad.) Fondo de Cultura Econ6mica.
- Lazzarato, M. (2011). *La f6brica del hombre endeudado*. Amorrortu.
- L6vinas, E. (1977/1961). *Totalidad e Infinito* (D. Gillot, Trad.). Sígueme. (Obra original publicada en 1961).
- Luque-Rodr6guez, N. A., Morales-Pach6n, M. Y., & Reinoso-Sabogal, E. M. (2018). *Estudiantes en extraedad. Formaci6n ciudadana y subjetividades pol6ticas*. [Tesis de maestría, Universidad Pedag6gica Nacional]. Repositorio institucional CINDE. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2623>
- Mena-Raga, Y. (2021). Factores educativos asociados al bajo rendimiento acad6mico de estudiantes del Programa Flexible Aceleraci6n del Aprendizaje. *Ratio Juris*, 16(33), 565-594. <https://doi.org/10.24142/raju.v16n33a10>
- Ortiz-Calder6n, L., & Betancourt-Romero, C. (2020). Evaluaci6n del Programa de Aceleraci6n del Aprendizaje: una apreciaci6n estrat6gica hacia la educaci6n inclusiva en el posconflicto. *Praxis & Saber*, 11(25), 97-110. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.8207>

- Pérez, S. (2016). La crítica metódica de Michel Foucault. En E. De la Garza & G. Leyva (Comp.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: Perspectivas actuales* (pp. 504-521). Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez-Lizarralde, C., López-Villamil, S., & Barrera-García, A. (2022). Inclusión educativa en pandemia: interseccionalidad y situación de menores venezolanos en Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 246-272. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.2.5123>
- Ruiz, D. (2007). *La extraedad escolar ¿Una anomalía social?* Universidad de los Andes.
- Ruiz-Morón, D., & Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*, 27(78), 33-69.
- Suárez, J. P. (2014). La inclusión educativa: una aproximación al trabajo de cinco maestras de la ciudad de Medellín. *En clave social*, 3(1), 34-46. <https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tdea/4017/La%20inclusi%C3%B3n%20educativa%20una%20aproximaci%C3%B3n%20al%20trabajo%20de%20cinco%20maestras%20de%20la%20ciudad%20de%20Medell%C3%ADn..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torres, A., & Jiménez, A. (2004). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. En A. Torres & A. Jiménez (Comps.), *La práctica investigativa en Ciencias Sociales* (pp. 15-28). Universidad Pedagógica Nacional.
- Vásquez-Arango, L., & Briceño-Martínez, 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>



# Capítulos de divulgación