

Consideraciones preliminares acerca del fracaso escolar como síntoma afectivo en niños, niñas y adolescentes con experiencias de abandono*

Preliminary considerations on school failure and affective symptom children and adolescents with experience of abandonment

David Stevens Ortegón Machado**
Anderson Stiven Obando Restrepo***

Recibido 31.01.2016 • Arbitrado 19.02.2016 •
Aprobado 15.03.2016

* El presente artículo surge a partir del proyecto “El Fracaso Escolar Como síntoma Afectivos En Niños Y Niñas Con Experiencias De Abandono”, desarrollado en el Grupo CASOS, semillero de investigación de Aldeas Infantiles SOS Colombia-Programa Cali.

** Psicólogo de la Universidad Cooperativa de Colombia, Candidato a Magister en Salud Pública de la Universidad del Valle, investigador social miembro del Grupo CASOS, Colaborador de Aldeas Infantiles SOS, Colombia, freudavid@gmail.com

*** Psicólogo de la Universidad Cooperativa de Colombia, investigador social miembro del Grupo CASOS Colaborador de Aldeas Infantiles SOS, Colombia, andersonobando@gmail.com, Maimónides, Argentina; Docente tiempo completo Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia, anjovi59@gmail.com

Resumen

El presente artículo surge como resultado de la fase de revisión bibliográfica del estudio “El Fracaso Escolar Como síntoma Afectivos En Niños Y Niñas Con Experiencias De Abandono”, en donde se buscó indagar acerca del fracaso escolar y la orfandad, definiendo al final que el maltrato infantil y el abandono está íntimamente relacionado con alteraciones en el aprendizaje, alteraciones que, en su mayoría tienen una naturaleza psicológica, de esta forma preciso comprender el fracaso escolar como otra forma de expresar en el presente el maltrato, el abandono y la negligencia que los niños y niñas han vivido en los primeros años de vida. Finalmente, se plantea que la institucionalización de los niños y las niñas generan también un efecto irreparable en el desarrollo de estos, lo cual posibilita el fracaso escolar.

Palabras clave: Orfandad, fracaso escolar, abandono.

Abstract

This article is the result of the literature review phase of the study “ school failure and affective symptoms in children with experiences of abandonment ,” in which he sought to inquire about school failure and orphanhood , defining the end that abuse children and neglect is closely related to changes in learning, alterations , mostly have a psychological nature, this precise way to understand school failure as another way of expressing in this abuse , abandonment and neglect that children have lived in the early years of life. Finally, it suggests that the institutionalization of children also generate an irreparable effect on the development of these, which enables school failure.

Keywords: Orphan, school failure, neglect.

Introducción.

En la actualidad los diversas problemáticas que rodean el desarrollo de la infancia y adolescencia es innumerable, este documento se centró en dos; la Orfandad y su relación con el fracaso escolar. El objetivo del artículo es realizar una disertación entre ambos fenómenos, profundizando en aquellos elementos psicológicos que posibilitan en que el niño con experiencias de abandono en su infancia, fracase en su rendimiento escolar. De esta forma, se inicia el texto retomando los conceptos conocidos hasta ahora sobre el fracaso escolar, asimismo se realiza un acercamiento acerca de la orfandad y la experiencia de abandono en niños y adolescentes, puntualizándolo como fenómeno psicológico. Finalmente se logran entrelazar algunos conceptos que invita a la investigación en psicología a retomar con precaución el fenómeno del fracaso escolar, en especial en aquellos niños, niñas y adolescentes que en su historia, tienen una experiencia de abandono y maltrato.

Reflexiones sobre el fracaso escolar

El fracaso escolar viene siendo considerado como un fenómeno complejo, una problemática presente en las escuelas y un elemento flagelante de la educación en América Latina. Se ha planteado incluso que este fenómeno nace una vez se constituyen los sistemas educativos formales. De hecho, es imposible considerar hoy en día el fracaso escolar como una problemática exclusiva de la escuela (Muñoz, González, & Domínguez, 2009). Si bien en la escuela se visibilizan las condiciones del fracaso en el sujeto, estas trascienden las barreras de la institución educativa, ya que los elementos etiológicos yacen

en realidades sociales, económicas, culturales y sobre todo políticas de una región (Perassi, 2009).

De esta forma, una consideración a realizar en una primera aproximación al fenómeno, es comprender que el fracaso es un fenómeno multidimensional, donde, por ejemplo, influye en gran medida el marco político de la educación. En América Latina es inevitable pensar que esta problemática en la educación está íntimamente relacionada con la distribución inequitativa y desigual de los recursos, lo cual abre una nueva brecha en la Educación (Sen & Kliksberg, 2007).

Profundizando en aquellas teorías que se han centrado en el análisis del fracaso escolar se logra identificar enfoques, posturas y sobre todo ideas de sujeto diferentes, unas más alternativas y otras, más ortodoxas. Quizás el marco conceptual de mayor conocimiento es aquel que remite al fenómeno desde una mirada de procesos netamente cognitivos. Los autores Gonzalez-Pineda et al (2000) se aproximan a su comprensión al plantear que el fracaso escolar es un cúmulo de dificultades para la adquisición del habla, lectura, escritura, razonamiento, percepción y que, regularmente, se asocian o desencadenan problemáticas de tipo comportamental en el contexto de participación del niño. De esta forma, estas dificultades constituyen a un fracaso escolar si sólo éstas excluyen o van distanciando al sujeto del ámbito educativo, imposibilitado finalizar su proceso formativo (Herrera, 1999; López, 1986).

Otros autores (Díaz, 2003; Martínez González & Álvarez Blanco, 2005) limitan un poco más el fenómeno, haciéndolo más restrictivo, planteando que una forma de entender el fracaso escolar es definirlo como la situación en donde el sujeto no alcanza una serie de logros esperados de acuerdo a sus capacidades. Desde la misma mirada reduccionista, Tapia (2002) y Enguita (2011) sostienen que el fracaso solo existe en la medida en que el niño o niña tengan resultados académicos por debajo de sus capacidades y/o, simplemente, no alcanzan los objetivos mínimos planteados por la instancia institucional. Esta concepción, tan restrictiva por cierto, reduce el fenómeno a un acto administrativo, estableciendo una relación entre fracaso escolar con la imposibilidad de lograr un nivel mínimo de conocimiento (García, 2013).

Adicionalmente, el concepto de fracaso escolar se ha ampliado al incluir nuevas condiciones y situaciones en las que el sujeto se ve inmerso en el devenir de su formación académica, tales como: tener en cuenta a aquellos individuos que se encuentran en una edad cronológicamente asimétrica respecto al año escolar, la población menor de 17 años que no se encuentra en el sistema educativo; aquellos niños y niñas que una vez ingresan al sistema educativo no permanecen; y aquellos niños y niñas que permanecen en la

escuela, pero que no logran aprender bajo las dinámicas que institución educativa presume como esperadas (Macías, De Bustillo Llorente, Pino, & Pérez, 2010; Terigi, 2009).

Ahora bien, estas aproximaciones conceptuales al fenómeno del fracaso escolar presentan evidentemente condiciones reduccionistas respecto a los retos que en educación se plantean en la actualidad. Continuar definiendo el fracaso escolar como un resultado de bajo rendimiento del estudiante de acuerdo a una malla curricular resulta insuficiente. Además de reconocer el componente cognitivo, existen otros elementos conceptuales de suma importancia, como, por ejemplo, la historia de vida de los niños, niñas y adolescentes, según lo indica Perassi (2009). Esta autora sitúa la importancia que tiene el hecho de que la escuela sea capaz de identificar y reconocer al sujeto en su singularidad individual y familiar, lo cual puede reducir la probabilidad de que el sujeto esté condenado al fracaso.

Enguita (2011) plantea igualmente la invitación a reformular el concepto de fracaso escolar. El autor establece dos argumentos del porque el concepto debe ser re-pensado. En primer lugar, el término “fracaso escolar” es peyorativo, es decir, abordar el fenómeno a partir de un término como tal es promover la estigmatización, descalificación y exclusión del sujeto, evitando así la discusión del lugar de la institución educativa. Segundo, el concepto es ampliamente ambiguo, no incluye singularidades del proceso de desarrollo cognitivo y relacional de los niños y niñas. Referente a lo peyorativo del término autores como García (2013) y Marchesi (2003) han señalado la misma crítica, refiriéndose a que el concepto posee en sí mismo connotaciones negativas que culpabilizan al sujeto de este resultado del proceso académico. Según Gracia (2013) el fracaso escolar es el resultado de un proceso en el cual intervienen diversos actores, como por ejemplo; el alumno, el docente, la familia, la comunidad, etc.

En esta misma vía, Pérez (2009) define el fracaso escolar como un concepto polimorfo, y que de hecho, no sólo el sujeto tiene responsabilidades en el hecho de no lograr los objetivos académicos sino, también, los docentes, la institución educativa, la familia, las políticas educativas y la cultura de cada país. En este sentido, el lugar de la Escuela no es un agente neutral en el proceso de desarrollo educativo de los estudiantes, su lugar se expresa mediante el diseño de los currículos y como espacio de socialización para los niños y las niñas (Herrera, 1999).

A partir de lo anterior, la interpretación y comprensión del fenómeno del fracaso escolar ha reducido sus horizontes en la patología individual, obviando las condiciones de escolarización y el contexto en el que está inmerso el

sujeto. De esta manera se fomenta un modelo de psicopatología individual a nivel educativo (Terigi, 2009). De la misma forma, Eckert (2006) afirma que esta desventaja social individual tiene un efecto en ese ideal de hombre que tiene la sociedad, en la cual los jóvenes entran a un mercado laboral con condiciones insuficientes para su desempeño.

De acuerdo a estas nociones ortodoxas en el sistema educativo, la exclusión educativa resulta ser el punto de llegada de un modelo, de un orden y discurso escolar que constituyen una idea de sujeto basado en la estratificación y clasificación, desconociendo los elementos psicológicos con los que cuenta el sujeto, restando importancia a la vivencia de una historia de vida, que, muchas veces, determinan aspectos relacionales en el ámbito escolar y los cuales no son fácilmente perceptibles por las instituciones (Muñoz et al, 2009).

Por otro lado, intentando ampliar estas concepciones sobre lo educativo, en especial de aquello que autores le han denominado como el “Fracaso Escolar”, se debe considerar para su análisis también elementos distintos a las de la psicología cognitiva, de hecho, la discusión podría centrarse en otros aspectos en donde usualmente el análisis del fenómeno pasa por alto. Por ejemplo, Unzueta (2000) plantea que, si se apartan un poco aquellas casos en los que las evidentes deficiencias sensoriales y cognitivas influyen en el no logro de los objetivos académicos, la discusión debe centrarse en elementos estructurales del sujeto (estructura y organización psicológica), al deseo del saber y en aquellas configuraciones neuróticas o psicóticas que obstaculizan el desarrollo, lo cual facilitaría nuevas posibilidades de comprensión de lo que se denomina como una inhibición intelectual, la cual es inconsciente y guarda un estrecho sentido con la dimensión afectiva del sujeto (Unzueta, 2000).

La dimensión afectiva y psíquica emerge, entonces, como una brecha en el conocimiento, la cual ha sido señalada por investigaciones anteriores. Autores como Azar, Barnes & Twentyman (1988), Barahal, Waterman & Martin (1981), Cicchetti & Olsen (1990), Erickson, Egeland & Pianta (1989), Hoffman & Twentyman (1984), Pino & Herruzo (1993), Pino & Moza (2000), Rogeness, Amrung, Macedo, Harris & Fisher (1986), Ruiz & Gallardo (2002), Salzinger, Kaplan, Pelcovitz & Krieger (1984), Sandberg & Lynn (1992), Sandgrund, Gaines & Green (1974), han considerado que un fenómeno como el maltrato infantil y el abandono está íntimamente relacionado con alteraciones en el aprendizaje, alteraciones que, en su mayoría, tienen esa etiología psicológica. Otros autores señalan una concepción similar al definir que el maltrato, el abandono y la negligencia hacia los niños en los primeros años de vida son variables o factores que inciden de manera causal en el desarrollo, por ejemplo, el lingüístico (Allen & Oliver, 1982; Augoustinos, 1987; Cicchetti, 1989; Del Valle & Fuertes, 2000; Lajtorre & Dominguez, 1997).

De esta manera, las carencias afectivas y la poca estimulación de los cuidadores primarios afectan el desarrollo de los niños y las niñas en el escenario educativo. Se ha logrado identificar que en estos niños privados de una dimensión afectiva se constituyen conflictos respecto a la respuesta que esperan los demás, evidenciando conductas disruptivas principalmente en la etapa y escenario escolar (Moreno Manso, García-Baamonde Sánchez & Blázquez Alonso, 2010).

Será posible preguntarse si ¿el fracaso escolar puede ser una forma de verbalizar una experiencia? Tal cual lo cuestiona Charlot (2005), señalando que lo vivido por el niño, aquello que organiza en su aparato psíquico, de alguna manera fracciona, transforma y constituye la vivencia del niño en el mundo escolar.

Por consiguiente, surgen interrogantes sobre los elementos de la constitución subjetiva hacen fracasar académicamente al niño. Al respecto, es factible mencionar que existen diversos elementos sobre los cuales, de manera inicial, se instaura la responsabilidad del sujeto, quien asume de manera deliberada formas de expresar dicha situación a partir de sus propios recursos e instancias yoicas; empero, se hace posible que a nivel inconsciente el sujeto se constituyan algunos conflictos en relación a la identificación (Cordié & Slavutzky, 1994). En este sentido, la identificación con el otro se moviliza a partir una carga emocional y de angustia, que se le otorga a la historización del pasado y que puede llegar a incidir en determinación de fracaso académico.

Mannoni (2005, citada por Durantini Villarino et al, 2014) plantea una discusión similar, refiriendo al fracaso escolar como el reverso de un acto para convocar al otro en el plano de las inquietudes, estableciendo lo importante de la identificación en este fenómeno y lo cual invita a la escuela a salirse de un marco institucional que le permita al niño emerger del enfrentamiento entre la obediencia y sumisión o la adaptación o el abandono..

Lo anteriormente dicho da muestras de que la condición de fracasar escolarmente en el sujeto, puede llegar a estar mediada no solo por sus capacidades innatas o adquiridas, sino, además, con la trascendencia que tienen las inhibiciones de la historia del sujeto en relación a su aprendizaje, siendo el entorno familiar, el vehículo que moviliza el aprendizaje, es decir, siguiendo lo planteado por Bettelheim & Ferrer (1982), esta condición va muy anudada con las formas de aprender con las que cuenta el niño, situación que deja entrever lo que implica las catexias colocadas en relación al pasado, la identificación con el otro y con los dispositivos sociales. De igual forma, Bettelheim & Ferrer (1982) plantea que el aprendizaje guarda una estrecha relación con el equilibrio emocional, ya que esto puede llegar a remover instancias efec-

tuadas en relación a lo traumático, esto va muy de la mano con el no querer desprenderse de situaciones de arraigo y de conexión inconsciente con el pasado. Por consiguiente, el acto de fracasar desde esta postura no obedece más a un ejercicio deliberado.

A partir de las consideraciones anteriores, se cuestiona acerca de que elementos subjetivos de la infancia en abandono pueden estar relacionados con el fracaso escolar. De aquellos niños y niñas que por motivos de maltrato o negligencia llegaron a un sistema de protección y en quienes en la posteridad han emergido de forma particular alteraciones en el escenario escolar. ¿Será posible considerar que la experiencia de abandono, con todas sus vivencias de maltrato y deprivación, pueda estar íntimamente relacionada con las dificultades en el aprendizaje y, en últimas, con el fracaso escolar?

Reflexiones sobre la experiencia de abandono

El abandono de la infancia se ha convertido en otro de los fenómenos más complejos en Colombia, la cuantificación de todos los niños y niñas en condición de desprotección es muy difícil debido a la ineficiencia de los sistemas de información. Adicionalmente, se presumen vacíos existentes en la implementación de programas orientados al restablecimiento de los derechos de estos niños, niñas y adolescentes, aquellos que han sido pensados para la protección de esta población. Estas medidas de protección infantil son originarias de Europa, en donde se ha diseñado todo un enfoque y modelo de atención a la infancia desprotegida, más aun, cuando el abandono infantil se viene considerando como una problemática social, cuya atención gubernamental se realiza a partir de un marco de instituciones privadas, en su mayoría ONG y Fundaciones sin ánimo de lucro, de hecho, muchas de estas están dirigidas desde la iglesia católica (Arteaga & Del Valle, 2001; Laurie, Prieto Gómez, Mirone & Zarzuri Cortés, 2004).

Molleda (2003) ha considerado que el niño se encuentra en condición de desprotección en el momento en que el adulto responsable se le imposibilita asumir cuidado permanente, siendo incluso incapaz de sostener el rol autónomo y parental que facilite el desarrollo del sujeto. Bajo esta perspectiva, esta condición de desamparo sitúa al niño en condiciones de carencias vitales, las cuales afectan su desarrollo integral (Juste, Lorenzo & Alonso, 2009).

La experiencia de abandono de los niños o la pérdida del cuidado parental de estos se producen bajo un contexto jurídico, liderado por el Instituto Colombiano del Bienestar Familiar. La separación del niño de su núcleo familiar ocurre cuando se agotan todas las medidas que intentan prevenirlas, es decir,

esta debe ser una alternativa ante una situación extrema en donde la familia no puede hacerse cargo del sujeto (Isa & Guasti, 2009). Lo anterior, mantiene la lógica Orientada por la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la cual define en su artículo 20 que en virtud del Interés Superior del Niño, este solo será superado de su familia de origen ante casos extremos, dejándolo al cuidado del Estado (Unicef, 1991).

Nombrar a la infancia con este tipo de experiencias ha estado cargado de cierta adjetivación, la cual se reproduce no sólo en las instituciones que realizan la atención directa, sino, también, entre los niños y niñas, tales como; “niño abandonado, niño vulnerado, niño tutelado, niño huérfano, etc”. Todas estas denominaciones remiten a la preexistencia de un acto violento producido por un adulto, que en la mayoría de veces es originado por los padres, socavando el ejercicio de la paternidad (González & Bardelli, 2004). Cabe resaltar, que esta aproximación de comprender el fenómeno establece un discurso en donde sitúa al sujeto en un lugar de víctima, posición que incluso continua repitiéndose una vez ingresa a las instituciones de acogimiento residencial, en donde, según Gonzalez y Bardelli, ocurre lo siguiente:

El discurso establecido por los adultos de la institución parece operar negando la desaparición de los padres: El niño que llega al Hogar, vuelve a tener una madre. A modo de una recomposición de escena, se trata de una nueva madre, de nuevos hermanos, de una nueva casa, pero carentes, justamente, del estatuto de novedad, en tanto no es posible nombrar ese lugar anterior que ha sido perdido. El funcionamiento que intenta establecer esta nueva familia, opera obturando toda prehistoria posible para estos niños. Frente a las interrogantes que los niños plantean sobre su historia de origen, las cuidadoras responden a medias, con silencio o con lo que ellas mismas denominan como mentiras piadosas (González & Bardelli, p2, 2004).

De esta forma, se está ante una infancia que está marcada por su origen; una pérdida irreparable que vehiculiza las condiciones necesarias para la institucionalización de los niños, para la cual en Colombia, según la Ley de Infancia y Adolescencia, existen múltiples medidas para el restablecimiento y aseguramiento de los derechos de los niños, al igual como una infinidad de dispositivos institucionales para garantizar el acceso a servicios de emergencia y cuidado (Ley 1098 de 2006). Sin embargo, investigaciones advierten que algunas experiencias sufridas por la mayoría de los niños en desprotec-

ción dejan huella irreparables, las cuales se convierten en constitutivas en las dimensiones emocionales, identitarias, comportamentales e, incluso, en el desarrollo cognitivo (Fernández-Millán, Malpica Buitrago, & Fernández Navas, 2010; Obando, Villalobos, & Arango, 2010).

Se cuestiona, entonces, cuáles son los efectos que experimenta y vive el niño con experiencia de abandono, vivencias que están cargadas casi siempre de eventos violentos que instauran el trauma, advirtiendo las reacciones del sujeto ante la amenaza de pérdida del objeto, en este caso la ausencia de lo materno, aspecto que es constituyente de organizaciones psicológicas que poco favorecen la salud mental a lo largo del desarrollo (Freud, 1979). Pero ¿cómo advertir los procesos de subjetivación que atrabancan al niño?

Teniendo en cuenta lo establecido por Jacques Lacan (1969) en el texto “Dos Notas sobre el Niño”, el síntoma en el niño se sitúa o responde a una dinámica y estructura familiar, aquí se hace referencia a que el síntoma estaría representando la verdad, aquello que no se quiere saber. De esta forma, las problemáticas que aparecen en el niño develan un malestar y sufrimiento de la trama familiar. En esta misma vía, Piera Auglanier (1977 citada por Laurie et al, 2004) plantea que “Si el sujeto no puede saber acerca de sus orígenes, este podría quedar fuera del círculo del origen de su propia historia” (p.26).

Bajo esta concepción, el niño abandonado estaría determinado a un lugar invisibilizado ante fenómenos particulares que se develan mediante aspectos sintomáticos en la niñez y la adolescencia, los cuales configuran organizaciones y estructuras psicopatológicas que ignoran la trama vivenciada por el niño ante experiencia de abandono. En este caso, los problemas escolares, en especial el fracaso escolar, debe ser cuestionado en estos casos, posibilitando la historización del sujeto en relación a lo que éste deposita en el escenario educativo.

A partir de las dos líneas temáticas descritas anteriormente, es necesario empezar a considerar que la experiencia de abandono facilita la constitución de elementos psicológicos que dificultan el relacionamiento con el otro, evidenciando rasgos de inadaptación en diferentes contextos de participación; de hecho los comportamientos más complejos de transformar en los niños son aquellos que guardan relación con el desafecto y rechazo por parte de quienes tenían que ofrecerle seguridad y cariño.

A manera de reflexión final.

De esta forma, el presente artículo plantea cuatro consideraciones finales para que sean tomadas en cuenta como puntos de referencia en la investigación del fenómeno del fracaso escolar en los niños mal llamados tutelados.

La primera: el término de fracaso escolar socava la dignidad del sujeto ya que le carga toda la responsabilidad al sujeto, además de ser un concepto sumamente reducido.

Segunda: definitivamente las experiencias de abandono y desafecto en la infancia constituyen al sujeto en relación a su desempeño escolar, es decir, el niño puede cifrar o encubrir su trauma a través del fracaso escolar a manera de un llamado al otro.

Tercero: la institucionalización de los niños y las niñas generan también un efecto irreparable en el desarrollo de estos, lo cual posibilita el fracaso escolar.

Y cuarto: los modelos educativos no tienen la preparación para el abordaje de un niño que aparte de presentar dificultades académicas, conlleva en su historia el abandono.

Referencias

- Allen, R. E., & Oliver, J. (1982). The effects of child maltreatment on language development. *Child Abuse & Neglect*, 6(3), 299-305. Doi:10.1016/0145-2134(82)90033-3
- Arteaga, A. B., & Del Valle, J. F. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema*, 13(2), 197-204. Extraído: <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/7818>
- Augoustinos, M. (1987). Developmental effects of child abuse: Recent findings. *Child Abuse & Neglect*, 11(1), 15-27. Doi:10.1016/0145-2134(87)90029-9
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación: del pictograma al enunciado*. Buenos Aries; Amorrortu Editores.
- Azar, S., Barnes, K., & Twentyman, C. (1988). Developmental outcomes in physically abused children: Consequences of parental abuse or the effects of a more general breakdown in caregiving behaviors. *The Behavior Therapist*, 11, 27-32. Doi: 10.1177/1077559596001004004

- Barahal, R. M., Waterman, J., & Martin, H. P. (1981). The social cognitive development of abused children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49(4), 508. Extraído de: <http://psycnet.apa.org/journals/ccp/49/4/508/>
- Bettelheim, B., & Ferrer, J. B. (1982). *Educación y vida moderna: Un enfoque psicoanalítico*. Barcelona : Crítica
- Charlot, B. (2005). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*: París: Anthropos.
- Cicchetti, D. (1989). *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*: Cambridge :Cambridge University Press.
- Cicchetti, D., & Olsen, K. (1990). The developmental psychopathology of child maltreatment. In *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 261-279). Doi:10.1097/00004583-199505000-00008
- Cordié, A., & Slavutzky, C. (1994). *Los retrasados no existen: psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Del Valle, J. F., & Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Mdríd: Ediciones Pirámide.
- Díaz, A. L. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(1), 43-66. Extraído de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espannol/Art_1_4.pdf
- Durantini Villarino, C. L. (2014). Un espacio alternativo donde estar y aprender: Niños con experiencias de fracaso escolar construyendo su aula en un centro comunitario. *Praxis educativa*, 18(1), 58-66. Extraído de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022014000100006&script=sci_arttext
- Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de educación*(341), 35-56. Extraído de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165121>
- Enguita, M. F. (2011). Del desapego al desenganche y de èste al fracaso. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(3). Extraído de: <http://rase.ase.es/index.php/RASE/article/view/275>
- Erickson, M. F., Egeland, B., & Pianta, R. (1989). The effects of maltreatment on the development of young children. Extraído de: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1989-98324-020>
- Fernández-Millán, J. M., Malpica Buitrago, M. J., & Fernández Navas, M. (2010). Codificación y análisis diferencial de los problemas de los adolescentes acogidos en

- centros de protección en España. *Universitas Psychologica*, 9(3), 841-848. Extraído de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v9n3/v9n3a18.pdf>
- Freud, S. (1979). Inhibición, síntoma y angustia. *Obras completas*, 8, 1972-1975. Buenos Aires: Amorrortu
- García, J. S. M. (2013). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1). Extraído de: <http://rase.ase.es/index.php/RASE/article/view/113>
- González, P. C. B., & Bardelli, P. M. G. (2004). Psicoanálisis E Infancia. *Facso.uchile*. Extraído de: http://www.facso.uchile.cl/psicologia/caps/_pdf/pn_infancia.pdf
- González, P., . . . Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556. Extraído de; <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/7759>
- Herrera, M. E. C. (1999). Fracaso escolar, códigos y disciplina: una aproximación etnográfica. *Última década*(10), 10. Extraído de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2256330.pdf>
- Hoffman-Plotkin, D., & Twentyman, C. T. (1984). A multimodal assessment of behavioral and cognitive deficits in abused and neglected preschoolers. *Child development*, 794-802. DOI: 10.2307/1130130
- Isa, F., & Guasti, M. (2009). *Acogimiento Familiar y Adopción; un aporte interdisciplinario en materia de infancia* (1 ed ed.): Buenos Aires: Espacio.
- Juste, M. P., Lorenzo, M. R., & Alonso, J. D. (2009). Perfil de los menores en desamparo de un centro de protección. *espacio abierto*, 18(1). Extraído de: <http://200.74.222.178/index.php/espacio/article/view/1332>
- Lacan, J. (1969). Dos notas sobre el niño. *Intervenciones y textos*, 2, 55-57. Extraído de: <http://www.espacioredes.org/wp-content/uploads/2015/07/Lacan.-Intervenciones-y-textos-2.-Dos-notas-sobre-el-ni%C3%B1o.pdf>
- Lajtorre, e. H. D., & dominguez, l. M. M. (1997). El obscurecimiento de la paternidad: un obstaculo en la educación de los hijos. Extraído de: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/13/art_21.pdf
- Laurie, L., Prieto Gómez, L. R., Mirone, Q., & Zarzuri Cortés, R. (2004). *Abandono infantil: una mirada desde el psicoanálisis*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Extraído de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/722/tpsico111.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ley 1098 de 2006. Diario oficial de la república de Colombia No. 46.446, Código de la Infancia y la Adolescencia.
- López, A. (1986). Neumann (1991):¿ La cultura escolar responsable de fracaso. *Estudio etnográfico en dos escuelas urbano-populares*. Extraído de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/131610>
- Macías, E. F., de Bustillo Llorente, R. M., Pino, F. J. B., & Pérez, J. I. A. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de educación*(1), 307-324. Extraído de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3342462>
- Mannoni, M. (2005). *La educación imposible*. Buenos Aires: Siglo xxi.
- Marchesi, Á. (2003). *El fracaso escolar en España*: Madrid: Fundación Alternativas.
- Martínez González, R. A., & Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85. Extraído de: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/26950>
- Molleda Fernández, E. (2003). Algunas reflexiones acerca de los menores carenciados y sus familias. *Cuadernos de Trabajo Social*(16), 237-248. Extraído de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=857750>
- Moreno Manso, J. M., García-Baamonde Sánchez, M., & Blázquez Alonso, M. (2010). Desarrollo lingüístico y adaptación escolar en niños en acogimiento residencial. Extraído de: <http://revistas.um.es/analesps/article/viewFile/92221/88791>
- Muñoz, J. M. E., González, M. T. G., & Domínguez, B. M. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*(50), 41-64. Extraído de: <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Obando, O. L., Villalobos, M. E., & Arango, S. L. (2010). Resiliencia en niños con experiencias de abandono. *Acta colombiana de psicología*, 13(2), 149-159. Extraído de: <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v13n2/v13n2a13>
- Perassi, Z. (2009). ¿ Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista iberoamericana de educación*(50), 65-80. Extraído de: <http://www.rieoei.org/rie50a03.pdf>
- Pérez, V. M. O. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 67-85. Extraído de: <http://www.rieoei.org/rie51a03.pdf>
- Pino, M., & Herruzo, J. (1993). Un estudio preliminar de las alteraciones del desarrollo de los niños de familias en desventaja social. *Psicología comunitaria*, 315-321. Doi:10.1016/S0145-2134(00)00149-6

- Pino, M., Herruzo, J. y Moza, E. (2000). Estudio de las consecuencias del abandono físico en el desarrollo psicológico de niños de edad preescolar en España. *Child Abuse and Neglect*, 24, 911-924. Doi:10.1016/S0145-2134(00)00149-6
- Rogeness, G. A., Amrung, S. A., Macedo, C. A., Harris, W. R., & Fisher, C. (1986). Psychopathology in abused or neglected children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25(5), 659-665. Doi:10.1016/S0002-7138(09)60291-0
- Ruiz Cerón, I., & Gallardo Cruz, J. A. (2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave) en un grupo de niños y niñas. *Anales de Psicología*. Extraído de: <http://revistas.um.es/analesps/article/viewFile/28481/27571>
- Salzinger, S., Kaplan, S., Pelcovitz, D., Samit, C., & Krieger, R. (1984). Parent and teacher assessment of children's behavior in child maltreating families. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23(4), 458-464. Doi:10.1016/S0002-7138(09)60325-3
- Sandberg, D. A., & Lynn, S. J. (1992). Dissociative experiences, psychopathology and adjustment, and child and adolescent maltreatment in female college students. *Journal of Abnormal Psychology*, 101(4), 717. Extraído de: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1993-13676-001>
- Sandgrund, A., Gaines, R. W., & Green, A. H. (1974). Child abuse and mental retardation: A problem of cause and effect. *American Journal of Mental Deficiency*. Extraído de: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1975-09726-001>
- Sen, A., & Kliksberg, B. (2007). *Primero la gente: una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona; Ediciones Deusto.
- Tapia, A. (2002). Una propuesta contra el fracaso escolar. *B/ilustre colegio oficial de doctores y licenciados en filosofía y letras y en ciencias*, 133, 10-12.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación* (50), 23-39. Extraído de: <http://www.rieoei.org/rie50a01.pdf>
- Unicef. (1991). Convención sobre los Derechos del Niño. Extraído de: Unicef. (1991). Convención sobre los Derechos del Niño.
- Unzueta, C. (2000). El fracaso escolar: un síntoma moderno. *Revista Ciencia y Cultura*(8), 97-100. Extraído de: <http://www.boliviarevista.com/index.php/cultura/article/download/1980/1978>