

INVESTIGACIONES

Tensiones docentes en el año del terremoto y tsunami de 2010 en Chile

Teachers tensions in 2010, the year of the earthquake and tsunami in Chile

Soledad López de Lérída Milicic

Pontificia Universidad Católica de Chile
Telf.: (56) 981883013. Correo electrónico: slopezde@uc.cl

RESUMEN

En este artículo se reporta la percepción de un grupo de profesores de dos colegios en una zona afectada por un desastre natural. Se trabajó con 12 profesores de alumnos de primero a cuarto básico, utilizando la técnica de entrevista en profundidad y con bitácoras orientadas a conocer sus experiencias como docentes y su evaluación del contexto después del terremoto y tsunami. Es un diseño naturalista, cualitativo y exploratorio, en que la evidencia se analiza desde la Grounded Theory. Emergieron descripciones a nivel individual, relacional y contextual, constatándose un discurso contradictorio para integrar los distintos aspectos de la experiencia que se presentan en tres tensiones: acerca del rol versus lo personal, estabilidad y cambio en el ejercicio docente, y presencia y olvido de la experiencia. Se realizan algunas sugerencias para implementar en el espacio educativo luego de un desastre natural, considerando los ámbitos personal y profesional de los docentes.

Palabras Clave: desastre natural, profesores, tensiones docentes, colegios, Chile.

ABSTRACT

In this article we report the perception of a group of teachers from two schools in an area affected by a natural disaster. We worked with 12 teachers from elementary schools, using the technique of in-depth interview and journal to know their experiences as teachers and to value the context after the earthquake and tsunami. It is a naturalistic qualitative exploratory design, and the evidence is analyzed using the Grounded Theory. Descriptions at individual, relational and contextual level emerged, confirming a contradictory discourse to integrate the various aspects of the experience. We present three areas of tensions: Their role versus personal experience, stability and change in the teaching practice, and presence and denial of the experience. We made some suggestions to implement in the educational context after a natural disaster, considering the personal and professional scopes of teachers.

Key words: natural disaster, teachers, teachers' tensions, schools, Chile.

1. INTRODUCCIÓN

El 27 de Febrero del año 2010, un fuerte terremoto de magnitud 8,8 Richter, el segundo terremoto más fuerte de la historia de Chile y entre los diez más fuertes del mundo desde 1900 (U.S. Geological Survey, 2014), sacudió por casi 4 minutos a gran parte del territorio nacional. En algunos lugares, como Talcahuano donde se realizó este estudio, hubo un tsunami que provocó la pérdida de vidas humanas, destruyó casas y postergó el inicio del año escolar para el 80% de los estudiantes de la región. Los docentes tuvieron el desafío de contener emocionalmente a los niños y cumplir con los mismos objetivos académicos, después de haber vivido también ellos la crisis. Los colegios favorecieron en los primeros días la acogida de los alumnos, pero transcurridas dos semanas las rutinas escolares ya estaban reinstaladas. El terremoto, como una experiencia dolorosa compartida, se vuelve contexto en la relación entre los alumnos y sus profesores, quienes con su manejo buscaron asegurar una estabilidad o promover cambios que impacten en el desarrollo.

Se han estudiado los efectos de los desastres naturales en los niños (La Greca y Prinstein, 2002; Shannon et al., 1994; Thienkrua et al., 2006) y los resultados de programas de intervención a nivel escolar (Berger y Gelkopf, 2009; Chemtob, Nakashima y Hamada, 2002), pero se ha explorado menos la experiencia de los profesores que reciben a los alumnos afectados y en cómo se desarrolla esta interacción en la cotidianidad (Alisic, 2012; Johnson y Ronan, 2014) y el soporte que perciben del contexto (Norris y Kaniasty, 1996). Para Chile, un país sísmico y en que los desastres naturales son frecuentes, parece importante atender a la percepción de los profesores sobre cómo abordan estos eventos con sus alumnos tanto desde lo personal como desde su rol docente. Por eso, a solamente dos meses del evento, se estudian dos comunidades escolares afectadas por el desastre, acompañándolas durante todo el año escolar y estableciendo vínculos cercanos con sus profesores.

Este trabajo comienza con una revisión bibliográfica sobre la importancia de los colegios y profesores para apoyar a sus alumnos después de un desastre natural, presentando luego el objetivo y método de la investigación. Los resultados se exponen en dos secciones, una descriptiva y otra interpretativa de los relatos de los profesores. Se concluye con los principales hallazgos y sugerencias para comprender la experiencia subjetiva del docente y la implementación de estrategias a nivel escolar.

1.1. LA SEGURIDAD QUE LOS COLEGIOS PUEDEN ENTREGAR

El retorno de los profesores y alumnos a clases es importante porque en parte las secuelas del desastre se relacionan con la ruptura del entramado social previo (Norris y Kaniasty, 1996) y porque las redes sociales preexistentes pueden ofrecer un apoyo psicosocial inmediato (Norris et al., 2008). Los colegios, además de ser sistemas significativos para el desarrollo de los niños (Bronfenbrenner, 1994), con los que se vinculan afectivamente (Maddox y Prinzi, 2003), son una posibilidad para el acceso a tratamientos exitosos para el estrés (Berger y Gelkopf, 2009; Wolmer et al., 2011).

Asistir al colegio es la actividad cotidiana de los niños, por lo que retomar las clases después del desastre les permite volver a la rutina (Mutch, 2015), sentirse competentes (Masten y Obradovic, 2008) y restablecer las relaciones con los amigos y distraerse (Prinstein et al., 1996). Los colegios son contextos que demarcan las experiencias

emocionales de sus integrantes (Zembylas, 2004) y a los que los alumnos y profesores se apegan de manera segura o insegura, pudiendo convertirse en factores protectores en momentos de estrés (Maddox y Prinz, 2003; Mutch, 2015).

Wolmer y colaboradores realizaron una revisión de numerosos estudios que argumentan la conveniencia de implementar intervenciones en los colegios luego de un desastre, entre ellos destacan que: es el contexto natural y eluden el problema de la estigmatización por un tratamiento especial; varios de los síntomas de los niños se manifiestan en estos; aseguran la participación en los programas y su finalización, así como los seguimientos; y los pares ofrecen apoyo y sensación de normalidad de la experiencia (Wolmer et al., 2005).

En el último tiempo han surgido estudios en torno a los desastres con una visión bioecológica (Harvey, 2007; Murray, 2006) y desde el soporte social (Aldrich, 2011; Arnberg et al., 2012), pero a pesar de que se reconoce a los colegios como lugares efectivos para implementar intervenciones (Cross et al., 2010; Rolfesnes y Idsoe, 2011), hacen falta estudios que indaguen en las variables escolares que afectan la recuperación de sus integrantes (Mutch, 2015).

1.2. LA SEGURIDAD AFECTIVA QUE LOS PROFESORES PUEDEN ENTREGAR

Parte del apego escolar incluye el apego hacia los profesores, que para cerca de un 40% de estudiantes son vínculos afectivos positivos (Murray y Greenberg, 2000). La relación entre profesor y alumno gana fuerza entre los más pequeños que son más dependientes y tiene efectos de largo plazo, como lo demostraron Hamre y Pianta (2001) con la relación entre la definición afectiva negativa que hace un profesor de un preescolar y el impacto social y académico cuatro años más tarde. Es en la infancia cuando se construyen las bases del desarrollo, y es gracias a la presencia de adultos significativos que es posible consolidar un apego seguro (Bowlby, 1982), una autoestima positiva (Milicic y López de Lérida, 2009) y una visión de mundo benevolente (Janoff-Bulman, 1992) que protegen ante situaciones de estrés y que deben resguardarse luego de una catástrofe que también pone a prueba los cimientos emocionales. Los profesores son figuras de apego secundario y modelos que pueden o no ayudar a regular el impacto del desastre (López de Lérida, Grau y Casielles, 2015; Masten y Obradovic, 2008). Su papel es particularmente importante cuando los padres no están emocionalmente disponibles y/o cuando las necesidades emocionales de los niños están intensificadas a causa de la crisis, como cuando desarrollan cuadros de ansiedad de separación (Goenjian et al., 1995).

Los profesores son profesionales que pueden entregar ayuda post crisis, realizar derivaciones oportunas a profesionales de la salud, y en alguna ocasión podrían verse enfrentados a un desastre natural mientras están al cuidado de los niños, como los casos que reportan O'Connor y Takahashi (2014) en Nueva Zelanda y Japón. Por ello requieren de los conocimientos necesarios y estar bien equipados para poder contener a los niños emocionalmente (Johnson y Ronan, 2014).

Es central el cuidado que los docentes demuestren, preocupándose por atender los intereses de sus estudiantes y conocer sus historias personales (Wolk, 2003), en este caso, las relacionadas con sus vivencias del terremoto y tsunami y sus consecuencias (Bateman y Danby, 2013). Es importante también que sean sensibles a las necesidades de los alumnos (Peek, 2008) y capaces de resignificar el evento para que sea menos atemorizante (Janoff-Bulman, 1992).

Los estudios sobre la relación profesor alumno confirman que esta tiene efectos académicos y en el desarrollo socioemocional de los alumnos (Birch y Ladd, 1998; Hamre y Pianta, 2001), pero todavía existe un amplio campo para potenciar estos vínculos de manera que tengan un impacto aún mayor, especialmente cuando los niños se sienten vulnerables como en casos de *bullying* o de desastres naturales (Hunter, Boyle y Warden, 2004; Prinstein et al., 1996).

1.3. LA SEGURIDAD EMOCIONAL DE LOS PROFESORES

Si bien educar tiene un componente emocional, en cuanto a que las emociones son necesariamente facilitadoras u obstaculizadoras de procesos de cambio (Hargreaves, 2005; Scott y Sutton, 2009), los docentes notan que el preocuparse del cuidado de los estudiantes en situaciones de crisis tiene un costo profesional que no es reconocido ni remunerado (O'Connor, 2008). Además, pese a que creen que mantienen sus emociones ocultas de sus alumnos, tienen más dificultades de las que evalúan (Sutton, 2004) y la ansiedad es una emoción que se transmite fácilmente.

El terremoto afecta también a los profesores quienes pueden presentar estrés post traumático y muchos querrán evitar todo aquello que se los recuerde (Chemtob et al., 2002), pero además corren el riesgo de desarrollar un estrés traumático secundario por conocer sobre las experiencias traumáticas de sus alumnos (Hydon et al., 2015). Profesores resilientes tendrán una mayor satisfacción laboral y menor agotamiento emocional, y sus estudiantes se sentirán más apoyados y cognitivamente desafiados. Sin embargo, las respuestas emocionales no dependen únicamente de las características personales, sino también de las demandas y recursos que los colegios pongan a su disposición. (Arón y Milicic, 2000; Klusmann et al., 2008; Montgomery y Rupp, 2005). Por ejemplo, implementar intervenciones que prevengan la sintomatología post traumática, aporten al bienestar psicológico y espiritual y a la construcción de climas emocionales positivos (Chan y Rhodes, 2014; Rees et al., 2014; Rimé, 2007).

Hay evidencia que sugiere que los docentes se sienten inseguros sobre cómo apoyar a los niños, cuándo derivar o dónde encontrar información para el abordaje en situaciones de catástrofes (Alisic et al., 2012). Ante desastres naturales, los colegios pueden capacitarlos sobre los efectos esperables y las señales de estrés post traumático en los niños, las condiciones para acoger y contener a los alumnos y las estrategias para el manejo post catástrofe (Mutch, 2015).

Por lo tanto, la evidencia es clara en identificar que los colegios y los profesores conjuntamente, son potencialmente recursos para apoyar a los niños y a sus familias luego de un desastre natural, a pesar de ello sus roles han sido insuficientemente estudiados. En este artículo se exploran las apreciaciones de los profesores acerca del lugar que ocupó el desastre natural durante el año escolar, desde la privilegiada perspectiva del docente que conoce de cerca a alumnos, sus familias y a las escuelas.

1.4. OBJETIVO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo es comprender las percepciones sobre ser profesor después del terremoto y tsunami de 2010. Se examinan las tensiones presentes en sus discursos al describir las interacciones que sostuvieron con sus alumnos y con el contexto. Las preguntas se orientan

en primer lugar a la evaluación que hacen de su estado personal y de sus alumnos, luego de cambios en sus prácticas docentes y de modificaciones del contexto para abordar las condiciones post catástrofe.

2. MÉTODO

Se diseñó un estudio naturalista por las condiciones irreproducibles del terremoto y tsunami, de carácter exploratorio para conocer sobre la docencia en estas circunstancias y con metodologías cualitativas para acceder a las percepciones y experiencias subjetivas de los profesores (Miles y Huberman, 1994). Se enmarca en una investigación mayor de estudio de casos múltiples, que recoge evidencia del contexto, de las experiencias de los profesores, alumnos y apoderados (Yin, 2003), con un abordaje descriptivo e interpretativo desde una versión abreviada de la Grounded Theory (Willig, 2013). En este artículo se reporta la visión de los docentes recogida a través de bitácoras y entrevistas.

2.1. PARTICIPANTES

Para acceder pronto a la muestra, antes de cumplirse tres meses desde el terremoto, se reúne una muestra no probabilística por conveniencia (Patton, 1990). Se solicitó la colaboración de 15 profesores de Primer Ciclo de Educación General Básica, pertenecientes a dos colegios de Talcahuano. Un docente declinó de participar porque hablar del desastre le producía un impacto emocional negativo. Se obtuvo el consentimiento informado de 14 docentes, pero una profesora se ausentó el último trimestre por licencia médica y la madre de otro profesor murió en las semanas previas a la entrevista. Fueron 12 los docentes que estuvieron en condiciones de participar de la entrevista final (11 mujeres), con una edad promedio de 41 años y con un promedio de docencia de 12 años (8 eran profesores jefes, 3 profesoras de asignatura y 1 orientadora del ciclo).

2.2. PROCEDIMIENTO

Se contactó a los colegios y se presentó la investigación a los profesores, se les garantizó la confidencialidad y se les solicitó su participación voluntaria con libertad de retirarse en cualquier momento del año escolar. El colegio Libertad es de dependencia municipal y atiende a familias de nivel económico medio que en su mayoría viven fuera de la zona de inundación por tsunami. El colegio San Cayetano es de dependencia particular subvencionado, conformado por familias de nivel económico medio alto que acoge a familias de una zona muy castigada por el maremoto.

Se les entregaron bitácoras a los profesores para que registraran en los tres primeros meses (en promedio 5 anotaciones) aquellos hechos, sentimientos y pensamientos íntimos, reflexionando en el espacio y en el momento (Willig, 2013), considerándose una herramienta de ayuda para la adaptación a la situación, aumentando su conciencia y comprensión del evento traumático (Ullrich y Lutgendorf, 2002). Se les solicitó que apuntaran sus acciones y actitudes como profesor, las respuestas de sus alumnos, así como los facilitadores y obstaculizadores del contexto. Durante 2010 existió un contacto periódico con los profesores con encuentros informales y formales como parte de la investigación.

Al finalizar el año escolar, habiéndose generado un vínculo de mayor confianza con los docentes, se condujeron entrevistas individuales semi estructuradas (en promedio de 71 minutos) para explorar en profundidad y comprender sus percepciones subjetivas (Alvarez-Gayou, 2003), abordando los ámbitos que se presentan en la Tabla 1 y grabándose previa autorización. Se preparan como una oportunidad para dar sentido (O'Connor y Takahashi, 2014), co-construyendo en retrospectiva los significados de sus experiencias subjetivas docentes en un año de desastre natural (Atkinson y Silverman, 1997; Charmaz, 2006). Los pasos descritos fueron aprobados por el Comité de Ética de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Tabla 1. Ámbitos del guion de entrevistas y algunas de sus preguntas guías

Experiencia personal e impacto en el rol ¿Con quién ha compartido su experiencia del terremoto y tsunami? ¿sus pensamientos y sentimientos afectaron la forma en que enfrentó el tema con los niños? ¿haber vivido la catástrofe hace que apoyar a los niños sea más fácil o más difícil? ¿qué características tuyas han ayudado a los alumnos? Acciones y estrategias Cuénteme un episodio significativo con su curso o con un alumno en relación al terremoto ¿cómo fueron las réplicas con los alumnos? Cambios en el rol ¿Cuál fue su rol como profesor? ¿fue distinto? ¿en lo metodológico? ¿lo modificó como docente? ¿cuáles fueron los aprendizajes y fortalecimiento? Apoyos Colegio: ¿qué hizo el colegio que lo ayudó a sentirse mejor?, ¿qué cosas hizo el colegio para ayudarlo en su rol docente?, ¿qué podría haber hecho? Pares: ¿tuvo el apoyo de sus compañeros de trabajo? ¿cómo ayudó? ¿tuvo efectos para apoyar a alumnos? Familia: ¿la relación con apoderados fue distinta? ¿cuáles eran las preocupaciones de los apoderados?
--

2.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Todo el material fue transcrito modificando los nombres para asegurar la confidencialidad. Se analizan transversalmente las evidencias de las bitácoras y entrevistas de los docentes, siguiendo los principios de la Grounded Theory; se comparan constantemente los códigos de las entrevistas y bitácoras, asegurando la saturación teórica del material disponible, pero sin recoger nueva evidencia por medio del muestreo teórico (Strauss y Corbin, 1990). Se obtiene una descripción de sus experiencias particulares a partir de las categorías de la codificación abierta y el desarrollo conceptual por medio de la codificación axial, en este caso de las tensiones docentes subyacentes. La codificación selectiva permite el desarrollo de una articulación de las tensiones para comprender el significado de la experiencia docente después del terremoto (Charmaz, 2006).

Los resultados se presentan en dos apartados. El primero describe las evidencias co-construidas con los participantes y el segundo entrega un análisis interpretativo de las tramas contradictorias observadas en los relatos, coherentes con lo presenciado durante el año escolar.

3. RESULTADOS

Los profesores recordaron que en los primeros días anticipaban lo que sería el ingreso con temor a las réplicas y con expectativas negativas de sí mismos y de sus alumnos.

“Es difícil recordar toda la angustia que vivimos esos días, imaginar cómo llegarían los alumnos, que seríamos protagonistas en el apoyo y contención que debíamos entregar a los estudiantes cuando todos nosotros traíamos una carga emocional distinta con lo vivido”. (Daniela).

Contradiendo sus angustias, la mayoría de las réplicas fuertes fueron de noche, por lo general los alumnos no presentaron desregulaciones emocionales, los docentes pudieron tomar las medidas apropiadas y los niños respondieron bien a los planes de evacuación. A dos meses del terremoto, cuando se inicia la investigación, los contextos escolares estaban prácticamente normalizados y los profesores enseñando sus materias. A fin de año, los profesores destacaron la consecución de los objetivos académicos con un mes menos de clases, pero también encontrarse ellos y sus alumnos más cansados que años anteriores.

A continuación se exponen las percepciones de los profesores describiendo primero sus apreciaciones a nivel individual, transitando por sus impresiones acerca de las relaciones, hasta puntualizar en algunos elementos del contexto.

3.1. ¿Y CÓMO ESTABAN? LAS REACCIONES DE DISTINTOS ACTORES EDUCATIVOS

Se presenta el estado de participantes de la educación desde la visión de los profesores, separando las descripciones de sus posturas a nivel personal, de aquellas desde sus roles de docentes y alumnos.

3.1.1. Alumnos como niños

No se les solicitó a los docentes un reporte individual acerca de los niños por constituir una sobrecarga de trabajo, y fue desde sus relatos que se obtuvo su visión global. No evaluaron las experiencias de sus alumnos como severas, pero relataron las vivencias traumáticas de algunos de ellos o señalaron que las vivieron vicariamente. De manera espontánea, los profesores entrevistados no reconocieron impactos emocionales en sus alumnos atribuibles al terremoto y sus consecuencias. Predominaba la impresión de baja demanda de los niños, quienes se encontraban, a su juicio, mejor que los adultos, mostrándose tranquilos por no contar con experiencias previas de terremoto o porque al ser niños no sentían los movimientos o los olvidaban. Mientras más pequeños los niños apreciaban un menor grado de impacto, que aumentaba entre los niños de tercero y cuarto básico, ya que ellos hablaron más del terremoto.

“Bueno fui descubriendo que, que los niños son, no sé si más valientes pero, por lo menos como, como cuando uno es niño, uno tiene otras preocupaciones, [...] y lo van a recordar como algo... terrible, pero... nada más po’, pero los adultos somos los que... nos quedamos más pegados”. (Leonor).

Identificaron dificultades emocionales y conductuales solo al preguntarles directamente por efectos de la catástrofe vivida, entre ellos: activación, inquietud, irritabilidad, llanto,

cansancio, agresividad, terror a las réplicas, cambios de actitud, retraimiento, ansiedad de separación y dependencia. Los padres informaron cambios en el hogar, tales como: dificultades asociadas al sueño, conductas regresivas, temor a la oscuridad o a estar solos y desmotivación por el trabajo escolar ante la incertidumbre por la posibilidad de nuevas catástrofes.

- Alumnos en rol de Estudiantes: Los profesores señalaron que los alumnos se desenvolvían con normalidad y que lograron ajustarse a las tareas escolares. Destacaron su tranquilidad y recordaban que, al iniciar el año escolar de manera distinta, los alumnos deseaban iniciar sus trabajos escolares. No obstante también notaron, en comparación con años anteriores, una mayor inasistencia a clases, problemas de atención, inquietud, cansancio, más indisciplina y una disminución de la motivación por estudiar y del rendimiento respecto de años anteriores.

3.1.2. *Persona del docente*

A nivel personal, todos los profesores señalaron haber sufrido secuelas emocionales disruptivas, entre ellas: temores, incertidumbre acerca del futuro, falta de energía y re-experimentación traumática. A pesar de ello, solamente un tercio se identificó como víctimas y la mayoría declaró no serlo o haber superado esa condición prontamente, no dependiendo de la gravedad de los hechos objetivos vividos, sino de la apreciación subjetiva.

- Desde rol de profesor: Al preguntar sobre las repercusiones en su trabajo, señalaron que no hubo cambios en su rol de profesor atribuibles al desastre natural o a sus consecuencias, sin modificar su metodología, ya que los estudiantes se ajustaron sin dificultades aparentes. De todas formas, la dimensión afectiva de la docencia fue la que presentó más variaciones, valorándose la capacidad para contener, un mayor compromiso hacia los alumnos, promover el disfrute y mayor permisividad en reglas y actividades debido a la sensación de incertidumbre sobre el futuro. Los profesores que evaluaron su propia experiencia de la catástrofe como menos grave, también se caracterizaban como capaces de transmitirles seguridad a sus estudiantes, en tanto los que se identificaban como víctimas se percibían más afectuosos y más conectados emocionalmente.

"[...] si a ti te pasó y a los niños les pasó, tú vas a estar en la misma, o sea, vas a estar, vas a tener, vas a compartir de la misma forma las emociones, las situaciones [...]". (Isabel, 32'10").

3.1.3. *Compañeros de trabajo*

Diez de los doce profesores valoraron el soporte emocional inicial de sus compañeros de trabajo, particularmente en momentos de crisis como lo fueron las réplicas, sintiéndose más confiados en su rol. Entre ellos existió preocupación antes de volver al trabajo, y luego fue con quienes reconstruyeron sus narrativas sobre la catástrofe y normalizaron sus angustias. La cercanía era importante porque se sentían apoyados y los calmaba, tranquilidad que se transmitía a sus alumnos. No hubo una organización formal entre ellos que tuviera objetivos y funciones determinadas, sino vínculos de amistad que ayudaron en los momentos de mayor angustia y para buscar respuestas para acoger las necesidades emocionales de los estudiantes. Algunos profesores desestimaron el apoyo posterior de sus

colegas por parecerles innecesaria, por estar en la misma condición (generalmente bien) o porque los olvidaron.

3.1.4. *Relación con apoderados*

La relación no se habría modificado producto del terremoto, pero sí buscaron asegurarles que serían capaces de manejar las situaciones de crisis. A pesar de describir un vínculo previo de cercanía, solo unos pocos docentes señalan que compartieron las historias de terremoto, ya que los padres no las comentaron espontáneamente y tampoco ellos preguntaron directamente. Algunos profesores se situaron en un rol de consejero, comunicándoles los cambios que observaron en los niños y sugiriéndoles consultar a especialistas. Según los docentes, los padres mostraron una actitud de ‘dejar ser’ ante los estudios y responsabilidades de los niños por las vivencias difíciles y el sentimiento de incertidumbre hacia el futuro, e incluso se manifestaron descontentos por las altas exigencias escolares. La percepción que los profesores tenían de los apoderados después de la catástrofe fue consistente con la impresión previa que tenían de ellos compartida en los primeros encuentros de la investigación. En el colegio Libertad los apoderados eran percibidos como quienes transmitían ansiedad a sus hijos, pero en el colegio San Cayetano los consideraban un recurso y, posiblemente, la explicación para el buen estado y tranquilidad que mostraron los alumnos. Al finalizar el año, evaluaron la necesidad de más encuentros con los padres para poder darles más seguridad y tener más información de los alumnos.

3.1.5. *Colegios*

El tiempo de retorno a trabajar fue distinto entre los colegios estudiados. En el colegio San Cayetano el regreso ocurrió casi un mes después del terremoto, mientras que los profesores del colegio Libertad volvieron a los 10 días del terremoto, según palabras del director, “*para que se acostumbraran a estar en el colegio antes de la llegada de los estudiantes*”. Desafortunadamente, al tercer día laboral (sin alumnos) hubo una fuerte réplica con alarma de tsunami, lo que revivió el efecto traumatizante de la experiencia, con la angustia de estar lejos de sus familiares y constatando el descontrol de todos. “[...] *yo creo que fue más fuerte ese día vivirlo acá que lo que viví en el terremoto*” (Agata).

Gran parte de las medidas tuvieron lugar al comenzar el año escolar, por lo que algunos participantes sugirieron que las primeras intervenciones fueran menos intensivas y se dosificaran en el tiempo. En su mayoría valoraron la preocupación inicial en la acogida de sus funcionarios y la seguridad, solicitando que estas intervenciones fueran más prolongadas. Refieren que con posterioridad no hubo instancias para la descompresión y que predominó el olvido, lo que por lo general no fue un problema, aunque solicitaron más espacios para la contención y apoyo psicológico para los casos en que se necesite. Algunos profesores agradecieron que en el colegio pudieran olvidarse de temas personales y focalizarse en la enseñanza; pensaban que lo mismo era válido para los alumnos. De todas formas, predominó en los profesores una sensación de falta de apoyo por parte de los colegios, con énfasis en distintas falencias según el vínculo previo que existía con la institución. El colegio San Cayetano, que proyectaba como sello de su identidad ser un ambiente familiar, los profesores percibían que no se reflejó después de la catástrofe: faltando

preocupación por ellos, no se realizó un catastro del personal ni se entregó ayuda material; aunque sí reconocen que tuvieron flexibilidad laboral. Además hubo dificultades en las relaciones como un quiebre entre estamentos, distancia con los apoderados, los directivos se involucraron poco con los alumnos y faltó apoyo entre colegas. Los participantes del colegio Libertad criticaron que se les impusieran medidas laborales y exigencias poco empáticas y amenazantes, como volver demasiado pronto a trabajar. La percepción de apoyo insuficiente repercutía de diferentes maneras: resentimiento y menor compromiso hacia el colegio, aumento de licencias médicas y focalización en lo académico. Plantearon la necesidad de especialistas, principalmente psicólogos para ayudarlos a ellos y a los niños con las secuelas emocionales del terremoto, pero sobre todo para guiarlos en su rol docente. Los profesores también aludieron en sus entrevistas al factor espiritual, apreciando en el colegio San Cayetano los ritos religiosos. A pesar del descontento, retrospectivamente refieren que las dificultades fueron pocas y que rápidamente todos se adaptaron a la rutina y retornó la normalidad.

3.1.6. Otras instituciones

Existe escasa referencia espontánea de organismos externos al colegio que fueran un apoyo para su trabajo. El director del colegio Libertad sostuvo que se recibió ayuda por parte de tres organismos, declarando “ya no queremos más”. Profesoras de este establecimiento comentan haber recibido útiles escolares sin saber cómo asignarlos porque los alumnos no perdieron sus materiales por el agua. Sobre el apoyo psicológico, una profesora critica la intervención realizada desde el departamento educacional de la municipalidad:

“[...] vino una psicóloga del DAEM y nos, nos hizo llenar una encuesta y obviamente, la que estaba, nosotros decíamos que a la que estaba loca la va a llamar de nuevo y a mí me llamaron de nuevo (...) vino para acá y, y de ahí nada más po’. Bueno dijo ‘ah ya, se le pasó’, ya no soy más loca ¿te fijas? Pero como todo así demasiado, eh, ‘ah ya, listo chao, se acabó, están bien, ya listo’ ¿te fijas? No, pero no, pero no pensaron, te digo eso, no pensaron en uno”. (Ofelia).

Respecto al sistema educacional, las profesoras sentían que la evaluación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) era una carga adicional a las circunstancias post catástrofe, ya que tampoco se disminuyó ninguna otra exigencia en las evaluaciones escolares.

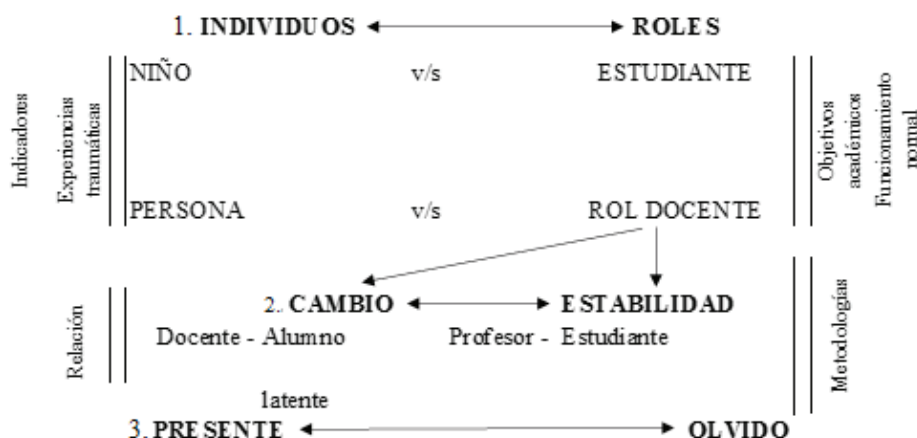
- Políticas educativas: No existen en las mallas de formación inicial de profesores ni en las bases curriculares de los alumnos temas relacionados con crisis o desastres naturales. Los profesores tampoco habían recibido previamente capacitaciones sobre emergencias en los colegios.

3.2. TENSIONES: ¿MODIFICA LA CATÁSTROFE?

Al analizar las descripciones de los docentes surgen tramas contradictorias. Ellas no fueron incluidas a priori en el guion de entrevista, sino que emergieron espontáneamente, reafirmando lo experimentado por la investigadora en sus contactos con los profesores durante el año. Las polaridades están presentes en la mayoría de los relatos, ya sea sosteniendo alguno de los extremos de las tensiones, e incluso apoyando ambos polos en

distintos pasajes de sus reportes. Las tres tensiones que se expresan intra e inter docentes son a) lo personal y el rol docente; b) estabilidad y cambio del rol; y c) presencia y olvido de la experiencia, como se ilustra en la Figura 1. Se muestra también las partes de los docentes y alumnos que entrarían en conflicto y aquellos elementos que refuerzan cada uno de estos aspectos.

Figura 1. Tensiones del docente después del desastre natural



3.2.1. Tensión entre lo personal y el rol

Los profesores describieron distintas reacciones a lo largo de sus entrevistas según si se trataba de ‘experiencias personales’ como protagonistas del terremoto y tsunami y sus consecuencias (individuos), o de ‘experiencias académicas’ como profesional o estudiantes que cumplen de todas formas con los deberes escolares (roles). Los polos son persona/niños por un lado y los roles docente/estudiantes por otro, como se aprecia en la Figura 1. La percepción fue que los estudiantes se adaptaron bien al trabajo escolar, incluso mejor que los adultos, teniendo que funcionar normalmente, pero también identifican experiencias traumáticas e indicadores de malestar en el colegio cuando se les pregunta directamente si observaron dificultades en los niños. La misma tensión se expresó en los docentes que dicen haber mantenido intacto su rol de profesor, sus objetivos académicos y que sintieron que respondieron bien a la crisis, pero al mismo tiempo mencionaron que presentaron efectos emocionales. Las secuelas emocionales se inscribían dentro del ámbito personal docente y no las relacionaban con su ejercicio profesional, manteniéndose en esferas, a su juicio, separadas; aunque indirectamente afectaron su docencia, redefiniendo sus prioridades y con un menor compromiso laboral.

“Incluso como profesora. [...], yo era de las que adelantaba todo... como pa’ qué me voy a proyectar tanto a largo plazo, pa’ qué voy a hacer tantas cosas, si en cualquier minuto puede pasar, imagínate, una catástrofe natural como la que pasó, y ahí quedó todo el trabajo”. (Belén).

3.2.2. *Tensión estabilidad y cambio en el rol docente*

Esta tensión deriva de la anterior y surge en respuesta a las preguntas sobre modificaciones metodológicas y del rol. Los profesores explícitamente sostuvieron que trabajaron igual que en años anteriores, pero se aprecian diferencias en cómo se relacionaban. Consistentemente, aquellos que más resaltaron la adaptación de los estudiantes fueron quienes más enfatizaron la permanencia del rol. “[...] *pero yo creo que yo sigo siendo la misma profesora que estaba con los chiquillos y trato el mismo formato, no les he visto muchos cambios*” (Camila).

Pocos profesores mencionaron cambios metodológicos, y cuando lo hicieron fue únicamente respecto de las evaluaciones. Desde los contextos no existieron indicaciones para modificar el rol docente. De todas formas, señalaron cambios en el ámbito de la relación que establecían con sus alumnos: fueron más contenedores, cercanos, sensibles a las circunstancias individuales y proyectaron una actitud positiva, aun cuando se transmitía un mayor cansancio. El ámbito de la relación fue valorado por los docentes como ayuda para los alumnos después del desastre, pero no se encuentra en la definición del rol.

Para efectos de esta comprensión se realiza la distinción docente-alumno por un lado, para referirse a la parte más personal de la relación, y profesor-estudiante por otro, que alude a los intercambios académicos. Predominaron estas últimas interacciones, en tanto los contactos personales con los niños desde sus historias y emociones se dieron en las intervenciones de acogida, pero en el período académico fueron pocas, asegurando que era innecesario porque había un funcionamiento normal.

3.2.3. *Tensión presencia y olvido*

Esta tensión surge de cuán presente o ausente estuvo la experiencia del terremoto y tsunami para los docentes durante el año escolar. Se identifican tres respuestas: ausente, presente y latente, pero en cada una hay significados encontrados.

Latente es la categoría más prevalente señalada por los profesores, que se refiere a que la experiencia irrumpía ante estímulos como réplicas u observar daños provocados por el desastre natural. Para algunos era más cercano al olvido surgiendo con eventos gatillantes, y para otros era más una presencia subyacente estando en un constante estado de alerta.

“cuando uno ve eso se acuerda, pero si no ves eso [edificios destruidos], prácticamente ya, no olvidado pero ya no se piensa tanto. Pero siempre con el miedo, de que pueda de nuevo, [...] todavía como saltón, si se mueve, sobre todo en el colegio cuando uno está con los niños”. (Karl).

Ausente u olvido aludía a un ‘dar vuelta la página’ y que ‘no sea tema’, lo que se reflejaba en no hablar del terremoto. Para unos sucedía casi involuntariamente al reinstalar las rutinas y para otros era un deseo de olvidar, que era en vano porque el terremoto se hacía presente a través de las réplicas, los medios de comunicación y esta misma investigación (latente).

Los efectos del olvido eran generalizados, alcanzando a los elementos traumáticos, pero también a los aprendizajes de lo vivido: como el restablecimiento de prioridades, el valor y cuidado de la familia y las redes sociales. La percepción acerca de los estudiantes era que ya lo habían olvidado o bien que querían olvidar, por lo que conversar sobre el terremoto

podía ser una molestia al ‘abrir una herida’ que los niños querían cerrar. Las estrategias usadas por los profesores que promovieron el olvido fueron: hacer una normalización del evento, desarrollar actividades incompatibles con el sufrimiento, como bailes y juegos, restringirse a lo rutinario y mantener exigencias académicas. El propósito era evitar la situación dolorosa a los niños, porque así pensaban en otra cosa o ‘se van a los mundos de lo escolar’, respondiendo a las aprehensiones de que fuera perjudicial o de ‘retroceder a lo que pasó’, y también por las dificultades para administrar la clase: ‘evitaba escaparme porque se me iba la clase’.

Presente consistía en el recuerdo constante y en el compartir frecuentemente con personas cercanas, elementos asociados a la catástrofe y sus secuelas. Para unos profesores la presencia era un efecto no deseado del trauma que les hacía estar en alerta constante, y para otros era positivo porque permitía continuar elaborando la experiencia a través de una conversación más detallada.

Las tensiones están interrelacionadas, de manera que el olvido era favorecido por el ejercicio de los roles, sea de profesor o estudiante (ver Figura 1), tal como planteó Daniela: “*no me dio más para pensar en el terremoto*”. Por su parte, la presencia se observa al indagar por las experiencias personales y los componentes de la relación del rol docente.

4. DISCUSIÓN

Es posible distinguir dos hallazgos desde las perspectivas de los profesores. El primero es la necesidad de un mayor apoyo de los colegios a los docentes que ayudan en la recuperación de sus alumnos y fortalecer las relaciones entre los actores escolares, similar a lo encontrado por Mutch (2015). El segundo alude a que, ante la dificultad para integrar la experiencia, los docentes construyen discursos con polaridades que representan las tensiones que experimentan en su rol en el año del desastre natural.

Las referencias al contexto no surgen desde el soporte, sino que se hacen presentes desde los déficits y los obstáculos que puso. La ayuda de organizaciones externas no fue percibida como un apoyo, sino invasiva, ineficaz e incluso debilitantes de la imagen personal. Desde ahí que este estudio aporta a visibilizar las necesidades percibidas que no fueron resueltas (Norris y Kaniasty, 1996) y la importancia de coordinarse con otros profesionales e instituciones de ayuda, potenciando los recursos que son escasos en momentos de crisis.

Los profesores percibían un mayor apoyo de los compañeros de trabajo con los que tenían un lazo de amistad, retomando sus interacciones sociales en las que compartieron sus vivencias y se apoyaron (Norris y Kaniasty, 1996). Es posible incluir este soporte social como un eje a desarrollar en los protocolos de intervención en crisis, para el bienestar psicológico de estos profesionales de ayuda que a su vez son víctimas (Kaniasty, 2012; Rimé, 2007).

En definitiva, dado que los contextos no se adaptaron de forma suficiente en respuesta a la catástrofe natural, fueron los docentes quienes convivieron con visiones encontradas. Por lo demás, la presencia de creencias que coexisten se ha constatado también otros estudios con profesores (Gómez et al., 2012), porque el cambio requiere una experiencia que excede una transmisión de conocimientos en seguridad o reacciones y síntomas esperables, considerar la experiencia personal del docente y los recursos puestos a su disposición.

Es así que las discordancias no deslegitiman la veracidad de una u otra postura, sino que son reflejo de la dificultad en la elaboración y la complejidad de la docencia en un año de catástrofe, de las que se fue testigo también en los encuentros informales. Janoff-Bulman (1992) señala que la evitación y la reexperimentación, más que síntomas, son mecanismos para integrar el trauma, por lo que durante el año los profesores tienen que lidiar con el olvido y la presencia, usándolos alternadamente para el restablecer rutinas y para elaborar el desastre natural, sin esforzarse por excluir a uno u otro.

El sufrimiento se convirtió rápidamente en una figura ausente de la jornada escolar de profesores y alumnos (Chemtob et al., 2002), producto de niños regulados y sin mayores alteraciones emocionales, profesores centrados en los objetivos curriculares, la reinstalación de las rutinas escolares y exigencias educativas. Este buen funcionamiento y la estabilidad que se observa en el sistema educativo, según Masten y Obradic (2008) tienen la función de entregar un mensaje simbólico de sobrevivencia de una comunidad competente. Por lo tanto, no se debe desconocer esta necesidad de normalidad que ofrece el volver al colegio.

De todas formas, al analizar los discursos se constata que advirtieron que ni las personas ni las relaciones que establecían eran las mismas que las de antes del desastre. La relación profesor-alumno se convirtió en una función primordial de la docencia, aludiendo a la identidad docente pero no al rol socialmente reconocido (O'Connor, 2008). Alisic y colaboradores (2012) también observaron el dilema de los profesores sobre ser quien se preocupa de los objetivos académicos o bien quien cuida de la salud mental, cuando preguntaron por su papel ayudando a sus alumnos después de experiencias traumáticas.

En los últimos años los estudios han corroborado la importancia de la relación profesor-alumno (Hamre y Pianta, 2001; Sabol y Pianta, 2013), y más aún cuando se ha vivido una situación de estrés (Cyrulnik, 2003); es primordial la incorporación de este ámbito en la definición profesional y definir objetivos emocionales en un año de desastre, en palabras de Mutch (2015) crear "una cultura de cuidado". El reconocimiento de esta labor del profesor es un deber social ético que responde a las necesidades que ellos percibieron, pero también O'Connor (2013) constató que tenía el efecto no esperado de mejorar el rendimiento académico.

Los profesores entrevistados expresaron una legítima incertidumbre inicial sobre el estado emocional en que sus alumnos volverían al colegio, demandando un mayor apoyo a nivel personal y reconociendo un déficit en su preparación en intervención en crisis y temas del ámbito socioemocional. Se requiere un abordaje integral desde el sufrimiento personal y facilitar sus roles escolares, que actúe como un modelo de abordaje para que luego trabajen con sus alumnos. Como profesionales que cuidan de otros es fundamental ofrecerles espacios para la descompresión, ayudar en la visibilización y construcción de sus redes de apoyo, asegurarles que sus necesidades estarán satisfechas y promover tiempos de descanso, de manera de cuidar su salud mental y prevenir el desgaste profesional (Arón y Milicic, 2000; Peek, Sutton y Gump, 2008). Como profesionales de la educación, se hace necesaria una mayor flexibilidad curricular y de las exigencias, una disminución de los contenidos y modificación de las metodologías de enseñanza en atención al menor tiempo disponible y al estado emocional de los niños (Peek, 2008). En esta misma línea, se estima que suprimir temporalmente mediciones nacionales de rendimiento escolar como el SIMCE, disminuiría de forma importante la presión sobre profesores y niños, permitiéndoles una mayor libertad para conectarse con ellos y responder a sus necesidades (Deiro, 2003).

El soporte entregado a las familias (Masten y Obradovic, 2008) repercute en la calidad del sostén que se otorga a los niños. No se describen cumpliendo un rol de ayuda hacia las familias y se desaprovechó la información que los padres pudieron entregar a los profesores sobre sus hijos, ya que son quienes más conocen el impacto del sismo en ellos (Prinstein et al., 1996). En relación a la valoración del estudio escolar, ayudaría comprender el origen de la indiferencia de los padres hacia este y comprometerlos con el aprendizaje para contrarrestar la caída del rendimiento y que sus hijos se sientan competentes (García et al., 2012).

Entre las limitaciones se encuentran no contar con las percepciones de los directores de los colegios y con observaciones participantes de las salas de clases para complementar la percepción de los docentes, y recoger medidas de desempeño de estos estudiantes para conocer más sobre cuánto se ajustaron al rol. Se precisan investigaciones aplicadas sobre los efectos y características idóneas de profesores que implementan programas para la disminución del estrés o recuperación, estudios en profundidad sobre la experiencia y los significados del desastre en quienes son figuras significativas y soporte de los niños ante distintos tipos de desastres naturales, y conocer las variables de soporte del contexto que obstaculizan y facilitan la labor docente.

Resulta necesario escuchar y fortalecer la voz de los profesores, ya que son piezas clave en la recuperación de una situación de crisis como es un terremoto. Este trabajo es un aporte para explicitar y validar las tensiones que se encuentran subyacentes, y así poder integrar las posturas como complementarias y necesarias en la comprensión y elaboración de la experiencia de terremoto en el contexto educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldrich, D. (2011). The power of people: social capital's role in recovery from the 1995 Kobe earthquake. *Nat Hazards*, 56, 595-611. doi:10.1007/s11069-010-9577-7
- Alisic, E. (2012). Teachers' perspectives on providing support to children after trauma: A qualitative study. *School Psychology Quarterly*, 27(1), 51-59. doi:10.1037/a0028590
- Alisic, E., Bus, M., Dulack, W., Pennings, L., & Splinter, J. (2012). Teachers experiences supporting children after traumatic exposure. *Journal of Traumatic Stress*, 25, 98-101. doi:10.1002/jts.20709
- Alvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Arnberg, F., Hultman, Ch., Michel, P., & Lundin, T. (2012). Social support moderates posttraumatic stress and general distress after disaster. *Journal of Traumatic Stress*, 25, 721-727. doi:10.1002/jts.21758
- Arón, A.M., & Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista latinoamericana de psicología*, 32, 447-466.
- Atkinson, P., & Silverman, D. (1997). Kundera's immortality: The interview society and the invention of the self. *Qualitative Inquiry*, 3, 304-325.
- Bateman, A., & Danby, S. (2013). Recovering from the earthquake. Early childhood teachers and children collaboratively telling stories about their experiences. *Disaster prevention and management*, 22(5), 467-479. doi:10.1108/DPM-10-2013-0177
- Berger, R., & Gelkopf, M. (2009). School-based intervention for the treatment of tsunami-related distress in children: A quasi-randomized controlled trial. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 78, 364-371. doi:10.1159/000235976
- Birch, S., & Ladd, G. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship.

- Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment*. New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643-1647). Oxford, England: Pergamon Press.
- Chan, Ch., & Rhodes, J (2013). Religious coping, posttraumatic stress, psychological distress, and posttraumatic growth among female survivors four years after hurricane Katrina. *Journal of traumatic stress*, 26, 257-265. doi:10.1002/jts.21801
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London: SAGE Publications Ltd.
- Chemtob, C., Nakashima, J., & Hamada, R. (2002). Psychosocial intervention for postdisaster trauma symptoms in elementary school children. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 156, 211-216.
- Cross, T., Osofsky, H., Osofsky, J., Costa, R., Kronenberg, M., & Selby, M. (2010). Attention to process and clinical outcomes of implementing a rural school-based trauma treatment program. *Journal of traumatic stress*, 23(6), 708-715. doi:10.1002/jts.20595
- Cyrulnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Deiro, J. (2003). Do your students know you care? *Educational Leadership*, 60(6), 60-62.
- García, L., Cerda, A., Aceituno, J., & Muñoz, M. (2012). Terremoto 8.8: impacto en el desempeño académico de los alumnos de educación básica en Chile. *Innovar Journal*, 22(43), 93-104.
- Goenjian A., Pynoos, R., Steinberg A., Najarian, L., Asarnow, J., Karayan, I., Ghurabi, M., & Fairbank, L. (1995). Psychiatric comorbidity in children after the 1988 earthquake in Armenia. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 34(9), 1174-1184.
- Gómez, V., Guerra, P., Santa Cruz, J., Thomsen, P., Rodríguez, C., & Beas, J. (2012). Días reflexivas colaborativas: construyendo nuevos significados sobre aprendizaje y enseñanza. *Electronic journal of research in educational psychology*, 10(1), 271-310.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638. doi:10.1111/1467-8624.00301
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983. doi:10.1016/j.tate.2005.06.007
- Harvey, M. (2007). Towards an ecological understanding of resilience in trauma survivors: Implications for theory, research, and practice. *Journal of aggression, maltreatment and trauma*, 14(1-2), 9-32. doi:10.1300/J146v14n01_02
- Hunter, S., Boyle, D., & Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 375-390. doi:10.1348/0007099041552378
- Hydon, S., Wong, M., Langley, A., Stein, B., & Kataoka, S. (2015). Preventing secondary traumatic stress in educators. *Child Adolesc Psychiatric Clin N Am*, 24, 319-333. doi:10.1016/j.chc.2014.11.003
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions*. New York: Free Press.
- Johnson, V., & Ronan, K. (2014). Classroom responses of New Zealand school teachers following the 2011 Christchurch earthquake. *Nat Hazards*, 72, 1075-1092. doi:10.1007/s11069-014-1053-3
- Kaniasty, K. (2012). Predicting social psychological well-being following trauma: The role of postdisaster social support. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(1), 22-33. doi:10.1037/a0021412
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100, 702-715. doi:10.1037/0022-0663.100.3.702

- La Greca, A., & Prinstein, M. (2002). Hurricanes and earthquakes. In A.M. La Greca, W.K. Silverman, E.M. Vernberg & M.C. Roberts (Eds.), *Helping children cope with disasters and terrorism* (pp. 107-138). Washington, DC: American Psychological Association.
- López de Lérída, S., Grau, V., & Casielles, M. (2015). Prácticas socioemocionales de profesores para ayudar a sus estudiantes a elaborar el terremoto de Chile de 2010: Aplicación de un material de Trabajo en Educación Primaria. *Journal of Latino/Latin-American Studies*, 7(1), 45-66. doi:10.18085/1549-9502-7.1.45
- Maddox, S.J., & Prinzi, R.P. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical child and family psychology review*, 6, 31-49.
- Masten, A., & Obradovic, J. (2008). Disaster preparation and recovery: Lessons from research on resilience in human development. *Ecology and Society*, 13(1), 9.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: Sage Publications.
- Milicic, N., & López de Lérída, S. (2009). *Hijos con autoestima positiva*. Santiago: Grupo editorial Norma.
- Montgomery, C., & Rupp, A. (2005). A Meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486.
- Murray, C. (2006). Understanding the effects of disaster on children: A developmental-ecological approach to scientific inquiry. *Scientific Inquiry*, 11(3), 199-202.
- Murray, C., & Greenberg, M. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.
- Mutch, C. (2015). The role of schools in disaster settings: Learning from the 2010–2011 New Zealand earthquakes. *International Journal of Educational Development* 41, 283-291. doi:10.1016/j.ijedudev.2014.06.008
- Norris, F., & Kaniasty, K. (1996). Received and perceived social support in times of stress: A test of the social support deterioration deterrence model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 498-511.
- Norris, F. Stevens, S. Pfefferbaum, B & Wyche, K., & Pfefferbaum, R. (2008). Community Resilience as a Metaphor, Theory, Set of Capacities, and Strategy for Disaster Readiness. *Am J Community Psychol*, 41, 127-150. doi:10.1007/s10464-007-9156-6
- O'Connor, K. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126. doi:10.1016/j.tate.2006.11.008
- O'Connor, P. (2013). Pedagogy of love and care: Shaken schools responses. *Disaster and management*, 22(5), 425-433. doi:10.1108/DPM-10-2013-0176
- O'Connor, P., & Takahashi, N. (2014). From caring about to caring for: case studies of New Zealand and Japanese schools post disaster. *Pastoral care in education*, 32(1), 42-53. doi:10.1080/02643944.2013.875584
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Peek, L. (2008). Children and disasters: Understanding vulnerability, developing capacities, and promoting resilience – An introduction. *Children, Youth and Environments*, 18(1), 1-29.
- Peek, L., Sutton, J., & Gump, J. (2008). Caring for children in the aftermath of disaster: The church of the brethren children's disaster services program. *Children, youth and environments*, 18(1), 408-421.
- Prinstein, M., La Greca, A., Vernberg, E., & Silberman, W. (1996). Children's coping assistance: How parents, teachers and friends help children cope after a natural disaster. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(4), 463-475.
- Rees, B., Travis, F., Shapiro, D., & Chant, R. (2014). Significant reductions in posttraumatic stress symptoms in congolese refugees within 10 days of transcendental meditation practice. *Journal of Traumatic Stress*, 27, 112-115. doi:10.1002/jts.21883
- Rimé, B. (2007). The social sharing of emotion as an interface between individual and collective

- processes in the construction of emotional climates. *Journal of Social Issues*, 63(2), 307-322.
- Rolfesnes, E., & Idsoe, T. (2011). School-based intervention programs for PTSD symptoms: A review and meta-analysis. *Journal of Traumatic Stress*, 24(2), 155-165. doi:10.1002/jts.20622
- Sabol, T., & Pianta, R. (2013). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi:10.1080/14616734.2012.672262
- Scott, C., & Sutton, R. (2009). Emotions and change during professional development for teachers: A mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 151-171.
- Shannon, M.P., Lonigan, C.J., Finch, A.J., & Taylor, C.M. (1994). Children exposed to disaster: I. Epidemiology of post-traumatic symptoms and symptom profiles. *Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry*, 33, 80-93.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, California: Sage.
- Sutton, R. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379-398.
- Thienkrua, W., Lopes, B., Chakkraband, S., Guadamuz, Th., Pengjuntr, W., Tantipiwatanaskul, P., ... Van Griensven, F. (2006). Symptoms of posttraumatic stress disorder and depression among children in tsunami-affected areas in southern Thailand. *The journal of the american medical association*, 296(5), 549-559. doi:10.1001/jama.296.5.549
- Ullrich, P., & Lutgendorf, S. (2002). Journaling About Stressful Events: Effects of Cognitive Processing and Emotional Expression. *Journaling About Stressful Events*, 24(3), 244-250.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Wolk, S. (2003). Hearts and minds. *Educational leadership*, 61(1), 14-17.
- Wolmer, L., Hamiel, D., Barchas, J., Slone, M., & Laor, N. (2011). Teacher-delivered resilience-focused intervention in schools with traumatized children following the second Lebanon war. *Journal of traumatic stress*, 24(3), 309-316. doi:10.1002/jts.20638
- Wolmer, L., Laor, N., Dedeoglu, C., Siev, J., & Yazgan, Y. (2005). Teacher-mediated intervention after disaster: a controlled three-year follow-up of children's functioning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(11), 1161-1168. doi:10.1111/j.1469-7610.2005.00416.x
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3th ed.). California: Sage.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20, 185-201. doi:10.1016/j.tate.2003.09.008