



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Facultad de Medicina
Escuela de Postgrado
Departamento de Psicología

**SIGNIFICADOS DE LA EXPERIENCIA DE TERREMOTO Y TSUNAMI DEL 27 DE
FEBRERO DE 2010 EN UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS DE LA COMUNA DE
PAREDONES, VI REGIÓN, A TRAVÉS DE SUS NARRATIVAS**

**“Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, mención Psicología Clínica
Infanto Juvenil”**

Alumna: Diana Marcela Gómez Gallo

Profesora tutora: Ps. Sonia Pérez Tello

Santiago, 2012

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Facultad de Psicología, en su programa de Magíster en Psicología Clínica Infanto Juvenil por la formación que recibí durante estos dos años

A Sonia quien es una gran guía y amiga en este proceso, Verónica y Vitalia por sus potentes aportes y el trabajo en equipo en los diferentes viajes en los que compartimos.

DEDICATORIA

A los niños participantes de esta tesis, con sus experiencias y palabras, permitieron llevar a cabo esta tesis.

A mi familia, por apoyarme en estos propósitos que tan lejos me llevaron de casa, pero que también me ayudaron a encontrarme a mí misma, como una persona fuerte y luchadora, en una cultura hermana.

A mis amigos, sus palabras de aliento, consejos sabios y locuras momentáneas; sin duda han hecho de mi estadía acá y del proceso de esta tesis, un paso más agradable.

RESUMEN

El presente trabajo pretende observar con detenimiento los significados que le dan un grupo de niños y niñas de la Comuna de Paredones, al terremoto del 27/F y sus posibles elementos traumáticos, a través de las narrativas que se construyen en la aplicación del Test "de los Tres Dibujos, antes, durante y después" (Test de "Trois Dessins Avant, Pendant et Avenir") de Crocq (2007), el cual se ha usado en diferentes contextos de catástrofes naturales.

La metodología utilizada fue de tipo cualitativa, con el uso de entrevistas episódicas y la aplicación del "Test de los Tres Dibujos" como técnicas de recolección de información, para posteriormente analizar dicha información a través del análisis de contenido. Se realizaron tres análisis de la información recolectada: inicialmente un análisis de los casos, posteriormente de las categorías emergentes del total de las entrevistas y en último lugar un análisis intercaso.

Los resultados muestran que los niños y niñas organizan el campo de su experiencia alrededor de dos ejes de significado: la protección - desprotección y la pérdida - no pérdida. En la intersección entre estos dos ejes tensionales se ubican 4 organizadores dinámicos de la experiencia: los significados afectivos, cognitivos, sociales y contextuales. Este campo de la experiencia se construye sobre el relato, el cual se presenta como un prelenguaje para dar lugar a la narración, significando así la experiencia con los elementos traumáticos en ella integrados. Se señalan las implicaciones clínicas de considerar este esquema para la intervención con niños que viven experiencias de desastres naturales.

Palabras claves: Narrativas, test de los tres dibujos, organización de la experiencia y trauma.

INDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	6
2.	MARCO TEÓRICO.....	11
2.1.	Desastres naturales y sus efectos en la población	11
2.1.1.	Los desastres no son naturales	11
2.1.2.	Chile, un país sísmico.....	14
2.1.3.	Efectos de los terremotos en la población.....	16
2.2.	Conceptualizaciones sobre trauma y la problemática del significado	21
2.3.	La narrativa como vehículo para construir significado.....	26
3.	OBJETIVOS	29
3.1	Objetivos.....	29
3.1.1	General:.....	29
3.1.2	Específicos:	29
4.	MARCO METODOLÓGICO.....	30
4.1	Tipo de Diseño	30
4.2	Participantes.....	31
4.3	Técnicas de producción y recolección de datos	32
4.4	Técnica de análisis	35
4.5	Aspectos éticos	35
5.	RESULTADOS.....	37
Análisis de Resultados.....		37
5.1.	Análisis de Casos	37
5.2.	Análisis de Categorías Emergentes.....	72
5.3.	Análisis Intercasos.....	86
6.	CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	93
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
8.	ANEXOS	105

1. INTRODUCCIÓN

El terremoto del 27 de febrero de 2010 que afectó la zona centro sur del país, tuvo una magnitud de 8,8 puntos en la escala de Richter. El epicentro se ubicó en el mar, frente a las localidades de Curanipe y Cobquecura, a 47,4 Km de profundidad bajo la corteza terrestre y como producto de este terremoto un tsunami impactó las costas chilenas, destruyendo varias localidades ya afectadas por el movimiento telúrico. Según la encuesta post-terremoto realizada por el Ministerio de Planificación [MIDEPLAN, 2010], las zonas más afectadas fueron la región del Libertador B. O'Higgins, región del Maule, y Biobío, donde se concentra cerca del 23% de la población del país; también resultaron afectadas en menor medida las regiones de Valparaíso, Metropolitana y Araucanía. El tsunami afectó en mayor medida las localidades de Constitución, Talca, Iloca, Dúo, Pelluhue, Pichilemu, Talcahuano y Dichato. El desastre ocasionó la muerte de 512 personas, 16 desaparecidos y 800 mil personas damnificadas (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2010).

Particularmente en este terremoto, la severidad de la situación se dio además por la desorganización de los organismos públicos centrales, el colapso de las comunicaciones y por los saqueos de propiedad pública y privada (García y Mardones, 2010), por lo tanto sumado al daño de la naturaleza, se asocia también el daño social y político. Asimismo las constantes réplicas mantienen el estado de alerta en las personas, por lo tanto éstas destinan gran parte de su energía y sus recursos a sostener la vigilancia cognitiva y física para enfrentar la emergencia (Gaborit, 2006).

En el caso de este terremoto, se estima que a tres meses de ocurrido el evento, el 12% de la población afectada tuvo síntomas asociados a estrés postraumático. A nivel regional, la región del Biobío presenta mayor tasa de personas con síntomas de estrés postraumático (23,9%), seguidos por la región de Libertador B O'Higgins (22,3%) y Maule (21,4%). En la región Metropolitana y de Valparaíso la tasa es menor al 10%. (MIDEPLAN, 2010). Existe una convergencia en los datos que señala

que tanto los daños materiales como la visión negativa de la población respecto del desorden social generalizado, fueron importantes en el impacto psicosocial o emocional (García y Mardones, 2010; MIDEPLAN, 2010). Según el informe de la OPS (2011) tras la atención en salud de diferentes trastornos físicos, aparecieron las necesidades en salud mental, principalmente en la atención de ataques de pánico, depresión, estrés postraumático y trastornos ansiosos, viéndose esta necesidad en el considerable aumento de las consultas respecto a los años 2009 y 2008.

Estudios de similares catástrofes naturales en el mundo han encontrado que las respuestas más comunes a este tipo de eventos son las de estrés postraumático, estrés agudo, depresión y ansiedad (Azarian, Miller, Scriptchenko, 1996; Coffman, 1998; Crocq, 2007; Gaborit, 2006), por lo tanto podemos empezar a articular aspectos psicológicos con lo sucedido en esta catástrofe, es decir, la noción de trauma y su vinculación con la crisis vivida en situaciones de desastres naturales.

En niños, los estudios a nivel internacional en trauma y catástrofes naturales se han centrado principalmente en describir sus reacciones (Coffman, 1998; Gaborit, 2006; Villamont, 2007) las cuales dependen en gran medida del momento evolutivo y de las reacciones de sus cuidadores, sin embargo se desconocen las cifras sobre qué tan afectados resultaron los niños por este evento.

Estas cifras sobre los efectos de desastres naturales responden a una caracterización de los síntomas presentados por la población expuesta a este tipo de eventos, sin embargo, ninguno de estos estudios apunta a señalar los procesos de significación, incluso se puede inferir de estos estudios que las respuestas más probables frente a una situación de desastre son las sintomáticas, dejando el lado posiciones más resilientes. Ante una situación de desastre lo más común es la tendencia a la desorganización, sin embargo existen personas que logran movilizarse para ayudar a otros, desarrollando menos sintomatología (Gaborit, 2006), en atención a esto puede surgir una primera pregunta sobre ¿cuáles son los significados que organizan la experiencia, de forma que se pueden tomar vías sintomáticas o vías más resilientes? Y en el caso de los niños, ¿cuáles son los

sistemas de referencia para organizar la experiencia?, es decir, las dimensiones del desarrollo desde donde preferentemente se significa lo vivido..

En este sentido la discusión sobre trauma toma una especial relevancia, en tanto hay posiciones teóricas que se orientan a pensar el trauma como la ausencia de significado, producto del encuentro con el real de muerte (Croq, 2007), mientras que hay otras que plantean que el trauma se instaura en la significación que se le da a un evento (Cyrułnik, 2003, Freud, A. 1967 en Serrano et al 2011), es decir cuando se le representa por segunda vez. Estas dos posiciones ponen en evidencia la gran problemática relacionada con el asunto de dar significado a la experiencia, en este caso, el terremoto y tsunami y para ello la narrativa se instaura como una herramienta atingente para comprender este asunto. Por lo tanto la gran pregunta que orientará este estudio es **¿Cómo significan los niños y niñas la experiencia del terremoto y tsunami, a través de la narrativa?**

Para comprender los procesos de significación se usará la perspectiva de Bruner (1991) quien indica que estos procesos son socialmente compartidos, por lo tanto se sirve del lenguaje, la cultura y de la valoración de lo canónico y lo ordinario, desde la perspectiva de un narrador. Siendo así, es importante cuestionarse sobre cómo los niños se explican la ocurrencia de desastres naturales y sus efectos, es decir, ¿qué referencias usan para explicar que en la naturaleza existen estos eventos y cómo nombran sus impactos?

Cabe señalar que esta investigación forma parte de un estudio que se está desarrollando en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) en convenio con la Università Cattolica del Sacro Cuore de Italia, con su programa de “Máster en relaciones de apoyo en contextos de vulnerabilidad y pobreza nacionales e internacionales”, sobre el impacto emocional del terremoto y tsunami del 27 de febrero de 2010 en niños y niñas en la comuna de Paredones en la Sexta Región, cuyos objetivos son 1) estudiar el Test “de los tres dibujos” como instrumento gráfico – expresivo para la elaboración de traumas asociados al terremoto, 2) proponer una pauta de análisis y medición para las representaciones gráficas para la validación

del test y 3) estudiar las diferencias significativas en las producciones gráficas de niños de Chile, Italia y Haití.

En el test se le pide al niño que se dibuje a sí mismo, su casa y su familia antes, durante y después del evento; posterior a cada dibujo se realiza una entrevista. Las investigaciones en este test hacen énfasis principalmente en sus aspectos gráficos (Giordano,2009); por lo tanto en este estudio se le dará mayor énfasis a los aspectos narrativos, entendiendo por narrativa una forma de pensamiento tal como sustenta Bruner (2004) que da importancia a las particularidades de la experiencia vivida y ubica al yo como centro de la historia. La narración se convierte en una presentación mimética de experiencias donde la temporalidad existe en virtud del desarrollo de los acontecimientos, estableciendo una secuencia lineal entre un principio y un final para que tenga sentido (White y Epston, 1994). La narrativa es posible gracias a la capacidad de ser sensibles a fragmentos de realidad que guardamos en el recuerdo y que asociamos y recomponemos mediante encadenamientos temporales lógicos (Cyrulnik, 2003).

Los estudios sobre las narrativas de trauma, (O'Kearney & Perrott, 2006), muestran que se encuentran características similares: la desorganización en las narrativas, un alto contenido sensorial (alusiones a olores, sensaciones físicas), niveles significativamente bajos de emociones positivas, alteraciones en el contexto temporal, referencias a sí mismo como devaluado o pocas referencias en primera persona y en general contenido catastrófico en las narrativas.

El estudio de las narrativas en niños que han vivido desastres naturales permite ampliar el conocimiento sobre cómo se significa un evento de este tipo teniendo en cuenta lo evolutivo, es decir, teniendo en cuenta cómo desde la perspectiva de un niño se puede significar una vivencia que sobrepasa muchas veces las capacidades de afrontamiento en las personas.

La gran mayoría de adultos en la comuna de Paredones tuvieron una experiencia previa de terremoto en el año 85, podría uno hipotetizar que se han generado algunas estructuras que les permiten comprender el evento y darle alguna

significación particular. En el caso de los niños que experimentan un desastre natural por primera vez resulta interesante estudiar cómo se organiza la experiencia en función de los elementos que van tomando de sus padres, de la cultura y los otros significativos.

En la clínica, este conocimiento puede ser útil en la medida en que pueden generar directrices en el trabajo con niños para ayudarles a tramitar vías de elaboración en caso de presentarse una situación similar. De igual manera los niños tienen un gran potencial adaptativo, por lo que se pueden promover formas de resiliencia que apunten a disminuir la posible sintomatología que pueda derivarse de estos eventos. Adicionalmente contar con herramientas como el “Test de los Tres Dibujos” para la atención de niños que viven catástrofes naturales resulta interesante, toda vez que Chile es un país con una alta actividad sísmica, debido a la falla geológica en la cual está ubicado. En este sentido el desarrollo de herramientas concretas tendría implicaciones no sólo para la clínica, sino también para la investigación y el diseño de herramientas mucho más atingentes para la atención en contextos de desastres naturales.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado se encuentra la conceptualización sobre desastres naturales y sus efectos en la población; de esta forma se vincula la crisis vivida en el desastre natural con la noción de trauma, la cual se aborda desde diferentes posturas teóricas, unas más orientadas a entender el trauma como una fractura en el psiquismo, que tiene como consecuencia la ausencia de significación. Otras posturas sobre trauma versan sobre las representaciones que se construyen del evento traumático, es decir, la representación que se crea alrededor de éste es lo que causa dolor, por lo tanto concluimos que bajo la problemática del trauma, está el asunto del significado como base. Por último, la narrativa será la herramienta que nos permita acceder a la experiencia del niño y permitirá el acceso a los significados que se pueden construir como efecto de vivir una situación de desastre natural.

Para exponer estos conceptos el capítulo se divide en tres apartados, el primero los desastres naturales y sus efectos en la población, el segundo conceptualizaciones sobre trauma y la problemática del significado y el tercero la narrativa como vehículo para construir significado.

2.1. Desastres naturales y sus efectos en la población

2.1.1. Los desastres no son naturales

Vivimos en un planeta que se transforma; desde sus comienzos, la actividad de la tierra no ha cesado, grandes movimientos telúricos, fenómenos climáticos y explosiones volcánicas, entre otros fenómenos naturales, han delineado el relieve de nuestro planeta tal como lo conocemos hoy, por lo tanto los fenómenos que actualmente causan desastres no son nuevos, sin embargo a la luz de la interacción de dichos fenómenos con el sistema humano, adquieren una lectura diferente, es por lo tanto importante comenzar a diferenciar un fenómeno natural de un desastre natural.

Los fenómenos naturales son una expresión que adopta la naturaleza como resultado de su funcionamiento interno. Los hay de cierta regularidad o de aparición extraordinaria y sorprendente, estos últimos pueden ser previsibles o imprevisibles

dependiendo del grado de conocimiento que los hombres tengan acerca del funcionamiento de la naturaleza. La ocurrencia de un "fenómeno natural" no necesariamente provoca un "desastre natural", entendiendo que la tierra está en actividad (ya que no ha terminado su proceso de formación) su funcionamiento da lugar a cambios en su faz exterior, por lo tanto los fenómenos deben ser considerados siempre como elementos activos de la geomorfología terrestre. El hombre debe aceptar que está conviviendo con una naturaleza viva y que ésta tiene sus propias leyes de funcionamiento contra las cuales no puede atentar, a riesgo de resultar él mismo dañado (Romero & Maskrey, 1993).

Todo lo anterior indica que los efectos de ciertos fenómenos naturales no son necesariamente desastrosos. Lo son únicamente cuando los cambios producidos afectan una fuente de vida con la cual el hombre contaba o un modo de vida realizado en función de una determinada geografía (Romero & Maskrey, 1993), es ahí cuando podemos hablar de desastres naturales

Se puede definir un desastre natural como la destrucción total, parcial, transitoria o permanente de un ecosistema, es por tanto una destrucción de vidas humanas, del medio y de las condiciones de subsistencia. Estos se presentan cuando se desencadena una fuerza o energía con un potencial destructivo (amenaza), que encuentra condiciones de incapacidad ante esa fuerza o incapacidad de reponerse de sus efectos, es decir, con una vulnerabilidad, la cual se asocia directamente a la magnitud e intensidad del desastre (Vargas, 2002). Esta situación significa la desorganización de los patrones normales de vida, genera adversidad, desamparo y sufrimiento en las personas, efectos sobre la estructura socioeconómica de una región o un país y/o la modificación del medio ambiente (Cardona, 1993).

Los desastres pueden dividirse según su origen en desastres naturales o antrópicos y sociales. En los desastres de tipo "natural" la energía amenazante proviene de un fenómeno desencadenado por las dinámicas de la naturaleza o por la intervención humana, estos a su vez pueden subdividirse en meteorológicos (relativos a la atmósfera y el clima), topográficos y geotécnicos (relativos a la superficie de la tierra) y tectónicos y geológicos (relativos a las fuerzas internas de la tierra) (Vargas, 2002).

Los desastres de origen “antrópico y social” también se pueden clasificar en exclusión humana (por la falta de garantías sociales y políticas a la existencia de condiciones básicas de subsistencia para todos los seres humanos), guerras y delincuencia, mal manejo de recursos y desechos (provenientes del abuso destructivo del territorio, desconociendo las limitaciones del medio natural) y accidentes (causados por imprevisión o por limitaciones en la capacidad humana para el manejo de la tecnología) (Vargas, 2002).

Los sismos, particularmente, constituyen un tipo de fenómenos que se manifiestan por un movimiento que tiene su origen en el interior de la tierra y que se registran en la superficie. Los terremotos por sí solos no son peligrosos para los humanos, pero sí los efectos que causan: el derrumbe de construcciones urbanas, los desprendimientos de rocas y tierra en las elevaciones montañosas, los tsunamis y los incendios (Lugo-Hubp & Inbar, 2002).

Las ciencias sociales lentamente se han ganado un espacio en el estudio de los desastres naturales, esto gracias a que se ha comenzado a comprender los desastres naturales como fenómenos atravesados por lo social, donde el ser humano comienza a tener un papel más activo, en contraposición a concepciones donde los desastres naturales no se conciben en el espectro de relaciones hombre – naturaleza, sino que se entienden como un evento raro o extraordinario, eventos que violan la vida normal y sus relaciones con el hábitat y donde lo prioritario es restablecer el orden o la “normalidad”. (Lavell, 1993).

Esta concepción tradicional de los desastres naturales pone énfasis en lo anormal, donde se ven como fenómenos “inmanejables”, “inesperados”, “sin precedentes” e “impredecibles” y que tienen impactos sobre poblaciones “no-preparadas”. Se ven como una intrusión en la vida estable, ordenada y predecible. La “vida normal” es afectada por desastres solamente de forma fortuita (Lavell, 1993). Sin embargo, un mismo fenómeno no afecta de forma igual a todas las comunidades, se instaura entonces el concepto de la vulnerabilidad como importante en la co-construcción de lo que es un desastre natural, así se le da responsabilidad a la estructura social en la ocurrencia de estos eventos.

De esta forma, un terremoto o un huracán por ejemplo, son condiciones necesarias para que exista un desastre, pero no son en sí un desastre. Necesariamente, deben tener un impacto en un territorio caracterizado por una estructura social vulnerable. La ubicación y formas de construcción de viviendas, unidades de producción e infraestructura; la relación que se establece entre el hombre y su entorno físico-natural; los niveles de pobreza; los niveles de organización social, política e institucional existentes; las actitudes culturales o ideológicas, entre otras, influirán en la concreción y definición del desastre y sus impactos. Desde esta perspectiva un desastre es tanto producto como resultado de procesos sociales e históricos (Lavell, 1993). Es por esto que en el texto se hará referencia a los desastres siconaturales, entendiendo que estos se producen dentro de la estructura social en la intersección entre un fenómeno físico extremo y el sistema social.

2.1.2. Chile, un país sísmico

Chile es uno de los países más sísmicos de la tierra, esto debido a su ubicación en la intersección de dos placas (la placa de Nazca y la Sudamericana) que ocasionan grandes sismos en el territorio.

A través de la historia se puede hacer un largo recorrido alrededor de grandes terremotos en el territorio nacional; uno de ellos, quizás de los primeros registrados fue el 8 de febrero de 1570 en Concepción que derrumbó gran parte de la ciudad a sólo 20 años de su fundación y posteriormente un tsunami siguió con la destrucción a su paso; posteriormente el 16 de diciembre de 1575 en Valdivia la tierra se mueve destruyendo edificaciones y sembrando terror a su paso, debido a las constantes réplicas. El 13 de mayo en 1647 Santiago fue sacudida por un fuerte terremoto que la arrasó por completo, de las construcciones de la época se mantuvo en pie la iglesia de San Francisco; el 25 de mayo de 1751 nuevamente Concepción es azotada por un fuerte terremoto y tsunami, sembrando pánico y temor ante la ira de la tierra (y del cielo); posteriormente el 19 de noviembre de 1822 en Valparaíso un terremoto afecta la zona ya afectada por los conflictos internos que sucedieron al inicio de la era republicana, libre del dominio español. El 20 de febrero de 1835 de nuevo en Concepción un terremoto y un tsunami afectan la zona, esta vez el científico Charles Darwin presencia

la escena del destroz; más tarde, el 22 de mayo de 1960 en Valdivia ocurre un terremoto con una intensidad de 9.5° en la escala de Richter, el más fuerte en la historia de la humanidad, al que siguió un tsunami que asoló nuevamente las costas nacionales (Lawner, 2010).

El desastre generado por el terremoto del 27 de febrero (en adelante 27F) marcó un punto importante en la vida de las personas, es posible verificar esto cuando se conversa con las personas afectadas directamente por este evento que no solo tuvo consecuencias a nivel de la infraestructura de las ciudades, sino que también tuvo un fuerte impacto en la estructura social por la alteración repentina de la cotidianidad de las personas y por el manejo político y social que tuvo, el cual suscitó de cierta forma caos por el desorden de las comunicaciones y los saqueos a propiedad pública y privada (García y Mardones, 2010).

El terremoto tuvo lugar en la zona centro sur de Chile a las 3:34 a.m. del sábado 27 de febrero de 2010, con una magnitud de 8,8 grados en la escala de Richter, seguido de una serie de maremotos que asolaron las costas. Se trató del quinto mayor terremoto registrado en la historia de la humanidad, ocasionando la muerte de 512 personas, 16 desaparecidos y 800 mil personas damnificadas [OPS, 2010]. El epicentro se ubicó en el mar, frente a las localidades de Curanipe y Cobquecura, a 47,4 Km de profundidad bajo la corteza terrestre y como producto de este terremoto un tsunami impactó las costas chilenas, destruyendo varias localidades ya afectadas por el movimiento telúrico. Según la encuesta post-terremoto realizada por el Ministerio de Planificación, las zonas más afectadas fueron la región del Libertador B. O'Higgins, región del Maule, y Biobío, donde se concentra cerca del 23% de la población del país, también resultaron afectadas en menor medida las regiones de Valparaíso, Metropolitana y Araucanía. El Tsunami afectó en principalmente las localidades de Constitución, Talca, Iloca, Duao, Pelluhue, Pichilemu, Talcahuano y Dichato (MIDEPLAN, 2010).

Indudablemente el terremoto marcó una fractura, durante muchos meses continuaba presente tras las numerosas réplicas que siguieron, generándose una lenta habituación ya que no solo derrumba la realidad material y emocional que sostiene la

vida, por ejemplo la casa que refleja la firmeza en el suelo, el poder estar juntos al derrumbarse materialmente puede incluso volverse una enemiga que expulsa a sus habitantes (Tijoux, 2010).

En la comuna de paredones, se estima que el 13% de las viviendas y locales comerciales quedaron destruidos y el 32 % tuvieron daños graves (Organización Internacional del trabajo, [OIT], 2010), toda la comuna sintió el movimiento telúrico y particularmente Bucalemu, una de sus localidades, fue afectada por el tsunami.

2.1.3. Efectos de los terremotos en la población

Los terremotos pueden suscitar repuestas de estrés excesivo o trauma en las personas que lo viven, esto es debido sus características de a) Impredictabilidad, la cual genera un fuerte sentimiento de indefensión, aumentando la ansiedad y la incertidumbre sobre qué hacer con el desastre; b) Su carácter repentino que siembra destrucción generalizada con una enorme fuerza y velocidad, esto afecta profundamente las rutinas diarias por un tiempo indeterminado; y c) Su carácter incontrolable y poderoso, de ahí el terror que pueden causar. Algunas personas que pueden tomar control de la situación ayudando a otros, desarrollan menos sintomatología (Gaborit, 2006).

Gaborit (2006) también hace énfasis en que las reacciones ante el terremoto se mantienen con las réplicas, debido a que se sostiene el estado psicológico de alerta y se posterga la etapa que cognitivamente se establece como post-terremoto, trayendo dos implicaciones psicológicas: la primera es la conservación de un estado de vigilancia cognitiva y física para enfrentar la emergencia que termina por agotar a la persona, dejándola más propensa a enfermedades y dificultades psicológicas posteriores; la segunda es que las destrezas sociales y psicológicas para continuar con la reconstrucción de las vidas de las víctimas no terminan de asentarse, haciendo más difícil la recuperación.

Tras experiencias de terremotos en el mundo y otras catástrofes naturales, se han hecho estudios alrededor de las reacciones emocionales inmediatas y post inmediatas, encontrando que la respuesta más común es la de estrés postraumático,

por ejemplo tras tsunamis en Taiwan en el 2004 (Dewaraja & Kawamura, 2006; citado en García & Mardones, 2010), se encontraron prevalencias de un 48% de sintomatología postraumática y un 42% de trastorno por estrés postraumático (TEPT) respectivamente. En un estudio con 90 niños sobrevivientes al terremoto en Armenia se encontró que el 53% de ellos presentaban reacciones de estrés excesivo, mientras que el 10% presentaba sintomatología postraumática severa (Azarian, Miller & Scriptchenko, 1996).

Se estima que alrededor de un 23% de las personas expuestas a un suceso traumático desarrollan estrés postraumático, afectando más a mujeres que a los hombres (Kessler, Sonuga, Bromet, Hugues y Nelson, 1995; citado en Gaborit, 2006), hay diferencias notables en la prevalencia, dependiendo del acontecimiento traumático, por ejemplo la prevalencia varía entre el 2 y el 20% en adultos y entre el 5 y 56% en niños en los casos de huracanes e inundaciones, en casos de terremotos varía entre el 32 y 56% en adultos y entre el 26 y 95% en niños. La razón de tanta variabilidad radica en los factores de riesgo versus los factores protectores y en la severidad del evento (Gaborit, 2006).

Particularmente en el terremoto en Chile, Figueroa, González y Torres (2010) sugerían que durante el primer año, 30 a 40% de los damnificados, 10 a 20% de los involucrados en las labores de rescate y 5 a 10% de la población general podría presentar secuelas psicológicas del terremoto.

Con estas cifras podemos ver que las reacciones ante una situación de desastre varían si se consideran variables como el género, la edad, la violencia del evento y por ende la vulnerabilidad individual y comunitaria. En la literatura se han estudiado ampliamente las reacciones ante un evento traumático encontrándose la tendencia a la desorganización en el momento inmediato de la catástrofe, y secuelas a largo y mediano plazo (Crocq, 2007; Gaborit, 2006; Serrano, Castro, Serrano y Ortiz, 2011), además la comorbilidad con el trastorno de ansiedad, trastorno del estado del ánimo (Díaz, Quintana & Vogel, 2012).

Según Crocq (2007), las reacciones inmediatas al desastre pueden clasificarse en a) reacciones de estrés adaptativas que movilizan al individuo a enfrentar la

situación; b) en reacciones de estrés excesivo como sideración (estado de inhibición de la voluntad), agitación excesiva con descarga motriz desordenada, pánico, comportamiento automático (de aparente normalidad pero desajustado para el contexto); c) Reacciones patológicas (conversivas, fóbicas, delirantes, maníacas o melancólicas); y d) reacciones francamente traumáticas - estado de estrés postraumático (re experimentaciones, alteraciones de la personalidad, síntomas no específicos como problemas psicosomáticos, conductuales, entre otros).

Gaborit (2006) por otra parte, clasifica las reacciones en a) inmediatas y b) secundarias; entre las inmediatas están la re-experimentación, la evitación, estados disociativos y entre las reacciones secundarias depresión, culpabilidad y baja autoestima. Serrano et al. (2011) plantean una categorización según la sintomatología, en la categoría 1 ubica los síntomas agudos del desastre como problemas de memoria, insomnio, irritabilidad y angustia; en la categoría 2 síntomas que persisten por algunos meses al desastre como ansiedad continua, fobias, depresión, abuso de sustancias, reducción del interés en lo sexual, lo recreativo y lo social; en la categoría 3 ubica los síntomas de alteración de la personalidad y estilo de vida de las personas como flashbacks, pesadillas, sentimientos de culpa por la muerte de otros, pérdida de contacto con las experiencias propias (apatía, aislamiento, depresión) y deterioro de las relaciones interpersonales.

En niños, se han estudiado también las reacciones frente a los desastres naturales, las cuales dependen en gran medida del momento evolutivo (Coffman, 1998; Gaborit, 2006; Vilamont, 2007). Así, en la edad preescolar los niños que viven situaciones de desastres naturales pueden presentar recuerdos asociados a lo sensorial, como sonidos y olores; reacciones comportamentales como irritabilidad, aislamiento o confusión, regresión a etapas previas del desarrollo, alteraciones del sueño (pesadillas, despertares repentinos y dificultad para conciliar el sueño) y pérdida del control de esfínteres. Niños escolares por otra parte, tienen más elementos para comprender la seriedad de la situación, sus reacciones típicas son pesadillas, confusión, miedos relacionados a su propia seguridad y miedos porque el evento ocurra de nuevo; las descripciones del evento incluyen tanto elementos episódicos como

sensoriales. Las reacciones psicósomáticas ocurren comúnmente en niños escolarizados, tales como: dolores de cabeza, de estómago y náuseas. Los adolescentes pueden tener reacciones similares a la de los niños en edad escolar, con la diferencia que pueden poner en marcha mecanismos de defensa como la intelectualización y racionalización, así mismo pueden presentar tendencias agresivas, pesadillas, cambios negativos en el aspecto académico, irritabilidad y problemas psicósomáticos (Coffman, 1998).

Gaborit (2006) hace énfasis en que la respuesta del niño depende en gran medida del adulto que lo acompaña y sus reacciones, por lo tanto la calidad del vínculo afectivo influye en la capacidad de hacer frente a una situación de emergencia; así mismo, el nivel evolutivo incidirá en la capacidad de afrontar una situación traumática, una mayor capacidad cognitiva o social le permite al niño ejercer mayor control sobre la situación y por ende, podrá reducir la ansiedad asociada a ella, esa capacidad le permitirá solicitar ayuda y tener un apoyo social más amplio.

Vilamont (2007) siguiendo la orientación de Croq, propone que las reacciones inmediatas en niños pueden ser respuestas de estrés adaptativo, siempre y cuando estén acompañados por un adulto que pueda darles instrucciones y con quienes puedan sentirse protegidos y que respondan sus preguntas, de no darse esta situación se pueden presentar reacciones de estrés excesivo como inhibición, sideración, mutismo, comportamiento agresivo, entre otras. En el momento post inmediato las reacciones descritas son angustia de separación, estado diurno y nocturno de temor y alerta al ambiente, aparición de fobias y quejas somáticas diversas. Como síntomas crónicos describe el síndrome de repetición (juego, dibujo), el síndrome de evitación tanto de estados internos como de actividades y situaciones relacionadas con el evento, comportamientos de retraimiento, silencio, reducción del interés en actividades, pérdida de la confianza en adultos; hiperactividad neurovegetativa y otros síntomas no específicos como dificultades en la atención, ansiedad de separación, fobias, problemas comportamentales, regresiones en el desarrollo y manifestaciones psicósomáticas.

Montt y Hermosilla (2001), sostienen que en los niños el estrés postraumático se presenta con síntomas de re-experimentación a través de recuerdos recurrentes e

intensos, los que suelen ser una imagen asociada a un escaso vocabulario, juegos repetitivos y reactivación traumática. Son frecuentes las pesadillas en las que se repite el recuerdo o aspectos más o menos encubiertos de éste, tales como la muerte, monstruos y catástrofes. Además, los niños pueden presentar estados disociativos en los que repiten el suceso a través de ensoñaciones diurnas y conductas reactivadoras iguales o semejantes a aspectos de la situación traumática. No hay flash back. Presentan una intensificación de la sintomatología e hipersensibilidad frente a estímulos del medio que se asocian o simbolizan el trauma. La re-experimentación puede desarrollarse después de un período de latencia de meses o años. En relación a los síntomas de evitación los esfuerzos del niño por evitar los pensamientos y sentimientos relacionados con el evento traumático tienden a manifestarse a través de la pérdida de habilidades recientemente adquiridas, regresiones, temor a la oscuridad, evitar conversar del suceso, eludir actividades en que aflore el recuerdo y una amnesia parcial o total, con alteraciones en la memorización y secuencia de los hechos. Respecto de los síntomas de embotamiento afectivo o anestesia emocional se expresa en una disminución en los intereses, inhibición conductual, aislamiento, disminución de la capacidad para sentir emociones, y, especialmente, las asociadas a la intimidad o afectos positivos, así como sensación de un futuro desolador. Y por último los síntomas de hiper arousal se manifiestan en dificultades para conciliar el sueño y mantenerlo, hipervigilancia, facilitación de la respuesta de sobresalto, irritabilidad, dificultades de concentración o para terminar una tarea. También se registran cambios en relación al manejo de la agresividad. En los casos más leves se observa mayor irritabilidad o temor a perder el control y, en los más graves, explosiones impredecibles o incapacidad para expresar sentimientos de rabia.

En general, los estudios sobre las reacciones a desastres naturales, ponen en evidencia como estos eventos suscitan conflictos internos en las personas y en los niños y permite pensar que bajo toda la sintomatología que pueda expresarse está en juego la noción de trauma, y a su vez, el cómo las personas construyen significado de la vivencia del terremoto, tal como veremos más adelante cuando se aborde la problemática del trauma.

La controversia respecto de la relevancia del TEP como consecuencia de los desastres naturales ha estado estrechamente ligada a otro tema: la pertinencia o no de una mirada psicopatologizadora para analizar las reacciones psicológicas frente a este tipo de sucesos. Desde perspectivas críticas, se ha planteado que el estrés postraumático correspondería al etiquetado de distintas respuestas de estrés y ansiedad normales frente a situaciones de extrema adversidad. Analizar estas respuestas desde una perspectiva exclusivamente psicopatologizadora, no contribuiría a los esfuerzos por potenciar los recursos de las propias comunidades que enfrentan situaciones de desastres, que es lo enfatizado desde los enfoques más comunitarios y psicosociales de la salud mental (Weiss et al., 2003. Citado en: Cova & Rincón, 2010).

Algunas personas expuestas a desastres naturales tomarán vías que apunten a una expresión sintomática como explicamos previamente, otros movilizarán mecanismos que les ayuden a enfrentar la crisis; independientemente de la vía que tomen, estos eventos fijan un punto de referencia en las vidas de quienes lo sufren, constituyendo un quiebre (García y Mardones, 2010), por lo tanto la importancia de la asignación de significado a las experiencias traumáticas se propone como un punto importante a desarrollar en esta tesis, Norman (2000) concluye que si bien la exposición a sucesos traumáticos puede generar TEPT, no todas las personas desarrollan el síndrome. La diferencia, según este autor, sería que algunas personas son hábiles en encontrar significado para sus experiencias horrorosas. El intento de dar un sentido a experiencias negativas ha sido resaltado por la reciente psicología positiva, escuela que incorpora constructos como el de resiliencia, cualidad que presentan algunas personas para sobreponerse a la adversidad y a los acontecimientos traumáticos.

2.2. Conceptualizaciones sobre trauma y la problemática del significado

Es importante vincular la crisis vivida en el desastre natural con conceptos psicológicos, en este caso, la noción de trauma, con la intención de generar un marco comprensivo de lo que el terremoto puede suscitar en las personas. Podemos decir hasta ahora que el trauma se constituye como una articulación entre lo sucedido y cómo es vivido por cada individuo, generalmente esa vivencia tiene una intensidad simbólica mayor a la que el yo puede soportar (Serrano, et al., 2011), sin embargo, esto

no tiene que ser igual para todos los individuos, si incorporamos el constructo de resiliencia (Cyrulnik, 2001), el trauma puede conocer evoluciones o desarrollos distintos en función de las posibilidades de tejer vínculos que se ofrezcan al individuo, por lo tanto, es posible hacerse la hipótesis que no todas las personas expuestas a desastres naturales tienen que desarrollar sintomatología postraumática.

Según Crocq (2007) “el término traumatismo viene de la palabra griega “traumatismo”, que significa la acción de herir. Aplicado a la psicopatología, el trauma es un shock psíquico ejercido por un agente exterior sobre el psiquismo, que produce perturbaciones psicológicas, transitorias y/o definitivas. Se puede entonces definir el traumatismo psíquico como un fenómeno de fractura del psiquismo y el desbordamiento de sus defensas por la vivencia de un evento amenazante para la vida, sobre la integridad de un individuo que se expone en calidad de víctima, testigo o actor” (pp. 6). El autor hace referencia a que el encuentro con el real de muerte, proveniente del desastre natural, genera estas consecuencias en el psiquismo.

En la literatura se encuentran numerosas definiciones sobre trauma, nombraremos sólo algunas de las muchas que existen. Para Pierre Janet (1889; citado en Crocq, 2007) la entrada de un evento violento al psiquismo produce una disociación de la conciencia, por lo tanto, el recuerdo del evento queda en una parte del preconscious como una “idea fija”, por fuera de la conciencia, que suscita manifestaciones psíquicas y psicomotrices desadaptativas como alucinaciones, pesadillas, y actos automáticos. Freud (1921; citado en Crocq, 2007) confluye en la idea de la ruptura de las defensas psíquicas, produciéndose una fractura en el psiquismo, sin embargo, cambia el término de idea fija por “reminiscencia” para referirse a la sintomatología psíquica y psicomotriz (pesadillas, alucinaciones, actos automáticos) y darle el carácter de “aquello que regresa ajeno a la conciencia”. Además hace énfasis en la ausencia de significado del evento (Crocq, 2007). Desde estas primeras teorías podemos ver cómo el asunto de la significación toma relevancia y se ubica a la base del trauma.

Ana Freud (1967; citado en Serrano et al., 2011) decía que hay que golpear dos veces para conseguir un trauma, dado que en primer lugar se instala un suceso de la

vida real que nos produce una fuerte y dolorosa herida o un fuerte desgarró porque algo nos falta. Sin embargo, con eso no se produce trauma, se necesita de un segundo episodio, y este tiene que ver con lo que el afectado se representa de lo sucedido y ahí se inscribe el trauma. Confluye en un argumento similar Cyrulnik (2003), quien pensaba que no todo dolor de un golpe constituye un trauma, es la representación que se le da lo que produce dolor, por lo tanto algo es traumático cuando produce sufrimiento por segunda vez, cuando se le representa.

Desde la fenomenología, Crocq (2007) entiende el trauma como una experiencia de no-sentido, el terror vivido en una experiencia traumática implica que el objeto externo de dicha escena se sitúa entre la frontera del interior y el exterior, cortando la continuidad del tiempo. Barrois (1988, citado en Crocq, 2007) dice que el accidente traumático es un “momento propulsivo” en su temporalidad, una “epifanía” por su aparición súbita, un “apocalipsis” por la revelación de la nada y una “profecía” por la proclamación de muerte como última verdad, por lo tanto, la experiencia traumática es una alteración profunda de la personalidad, de la temporalidad (se fija un momento por el terror o el horror de no tener la posibilidad de escapar, de ver un futuro diferente) y de la posibilidad de atribuir sentido a las cosas; por ello el trauma es una experiencia de no-sentido desde esta posición.

Resulta útil revisar la posición de la escuela americana, con la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), ellos introducen el término “estrés postraumático” en la tercera versión del Manual Estadístico y Diagnóstico de los Trastornos Mentales (DSM), sin embargo, desde una perspectiva crítica, la palabra “estrés postraumático” alude a dos aspectos bien definidos: la respuesta de estrés y el trauma. Según Crocq (2007), la respuesta de estrés también puede ser una respuesta adaptativa, en tanto moviliza al individuo a enfrentar la situación que se le presenta; sin embargo, al ser una respuesta muy excesiva, se traduce en conductas desadaptativas, dando lugar al trauma; esto dependerá de los factores protectores versus los factores de riesgo que encuentre en el medio.

El DSM en su primera versión incluye la categoría de reacción general al estrés que constituía una reacción a los combates o catástrofes civiles, las que podrían

progresar a una reacción neurótica si éste persistiese. En el DSM-II se minimizan las reacciones traumáticas reduciéndolas a una reacción transitoria, lo que pronto fue considerado como insuficiente. En el DSM-III se crea por primera vez una categoría específica de Trastorno de Estrés Post-Traumático, incluido dentro de los desórdenes de ansiedad. Para hacer el diagnóstico según el DSM-III, y posteriormente en el DSM III-R, se requiere que exista un estresor severo, que esté fuera del rango de la experiencia humana usual, el que genera una tríada de síntomas: 1. Reexperiencia del evento, 2. Evitación persistente de estímulos asociados al trauma o embotamiento, y 3. Hiper arousal. Además los síntomas deben comenzar después de 1-6 meses del evento (Montt & Hermosilla, 2001).

El DSM-IV mantiene la tríada de síntomas y señala que el sujeto debe haber estado expuesto a una amenaza a la integridad propia o ajena, y haber respondido con intenso temor, horror y desvalimiento. Por lo tanto el DSM-IV varía el énfasis desde la severidad del estresor a una combinación entre exposición a un estresor traumático, asociado a la reacción del sujeto y su vulnerabilidad. La percepción de amenaza o trauma es casi tan esencial en el impacto del estresor y la producción de síntomas, como su objetividad. En el DSM-IV se divide el trastorno en agudo y crónico, dependiendo si los síntomas tienen más o menos de 3 meses de duración, y de inicio retardado, si éstos surgen 6 o más meses después del evento traumático (Montt & Hermosilla, 2001).

Con esta revisión teórica sobre trauma, se encuentran dos posturas: una que plantea que es la ausencia de significado lo que caracteriza al trauma (Barrois, 1988; Crocq, 2007; Freud, 1921; Janet, 1889), mientras que la otra sustenta que es la representación que se construye de una herida (que puede ser entendida como la crisis vivida en el desastre natural) lo que causa el trauma (Cyrulnik, 2001; Freud. A, 1967), sin embargo, para efectos de esta investigación no interesa tanto descubrir cuál de las dos vertientes es la “verdadera”, estas posturas revelan que a la base de la conceptualización del trauma, está la problemática del significado y según Norman (2000), la posibilidad de dar significado a una experiencia dolorosa puede tener efectos en que se presente o no estrés postraumático en un individuo.

Este argumento nos permite pensar que no todas las situaciones difíciles generan trauma, ya hemos visto en la revisión teórica que en el momento inmediato al desastre lo prevalente es la desorganización del individuo, la alteración repentina de las rutinas y la alteración en la asignación de roles (Cyrułnik, 2003; Gaborit, 2006) sin embargo, el que existan secuelas o síntomas a mediano, o largo plazo de carácter crónico o no, dependen en gran medida de lo que construye la persona sobre el acontecimiento que vive (Cyrułnik, 2003), así, lo relevante en el trauma, tiene que ver con la significación que conlleva.

Los procesos de significación han sido objeto de discusiones filosóficas muy profundas, sin embargo con el objetivo de proponer un marco orientador frente a este aspecto, se elige la perspectiva de Bruner (1991), quien señala que los procesos de significación son socialmente construidos, es decir que los significados se comparten y se negocian con otros dentro de un marco cultural. En la interacción humana los significados pueden negociarse a través de la interpretación narrativa ya que culturalmente, se ve ayudado por los recursos narrativos acumulados por la comunidad y por otros instrumentos como mitos, tipologías de los dramas humanos y también sus tradiciones para localizar y resolver narraciones divergentes (Bruner, 1991).

En la interacción humana se crea un sentido de lo canónico y lo ordinario que se constituye en el telón de fondo sobre el qué interpretar y narrar el significado de estados inusuales, es decir, que se desvían de los estados “normales”. En este sentido la posibilidad de narrar favorece la negociación por ser una de las formas más poderosas del discurso, sin embargo, para que sea eficaz en esta negociación debe tener los siguientes aspectos constituyentes: a) un medio que enfatice la acción humana o la agentividad, es decir, la acción dirigida a determinadas metas; b) un orden secuencial donde acontecimientos y estados se encuentren alineados; c) una sensibilidad por lo canónico y lo que viola dicha canonicidad en la interacción humana; y d) la perspectiva de un narrador, es decir, una voz que cuente (Bruner, 1991).

En este orden de ideas la significación se valdría de recursos de la cultura, recursos del lenguaje (este permite participar en la cultura) y el sentido de lo canónico para dar sentido a eventos que se salen de lo “normal”, aludiendo a un estado subjetivo

del protagonista, es decir, desde la perspectiva del narrador donde el significado y los procesos y transacciones que se dan en la construcción de significados están modelados por los estados intencionales del individuo, en otras palabras, el tren de acción determina fuertemente el significado ya que el significado de una acción solo puede interpretarse en función de lo que los actores dicen que pretenden, es por esta razón que Bruner habla de actos de significado, y son éstos los que se plasman en la cultura (Bruner, 1991).

2.3. La narrativa como vehículo para construir significado

En palabras de Cyrulnik (2003) la narrativa es posible gracias a la capacidad de ser sensibles a fragmentos de realidad que guardamos en el recuerdo y que asociamos y recomponemos mediante encadenamientos temporales lógicos. La elección de las palabras, la disposición de los recuerdos, la búsqueda estética conllevan el dominio de las emociones y la reorganización de la imagen que uno tiene de lo que le sucedió (Cyrulnik, 2003). Este aspecto hace de la narrativa una herramienta primordial para atribuir sentido a alguna experiencia en particular.

Bruner (2004) propone que el pensamiento lógico no es la única forma de pensamiento, la narrativa también se constituye como una forma de pensamiento a través de la construcción de historias. Esta tesis la sostiene el autor a partir de dos argumentos: la posibilidad que permite la narrativa para describir el tiempo vivido, más allá de cualquier otra forma para medir el tiempo (calendario, reloj) y la mimesis que se establece entre la vida y la narrativa, como un asunto de doble vía. Este último aspecto se clarifica si pensamos la narrativa como una forma de construcción de la vida desde el punto de vista del narrador.

Una narrativa consta de una secuencia de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan personas como personajes o actores, estos son sus componentes pero éstos no poseen un significado propio, su significado viene dado por el lugar que ocupan en la configuración global de la totalidad de la secuencia, es decir: su trama o fábula (Bruner, 2001)

Narrar una historia supone adoptar una postura, por lo tanto las historias tienen inevitablemente un conjunto peculiar de prismas personales que son llevados a la negociación social, sin embargo no es la única función que tiene, la narrativa tiene además una función de “organización de la experiencia” en la medida en que provee marcos y permite una regulación afectiva. La elaboración de marcos proporciona un medio de “construir” el mundo, de caracterizar su curso, de segmentar los acontecimientos, y en el fondo de organizar los marcos de la memoria, es decir, organizar los recuerdos, los cuales vienen con una actitud cargada emocionalmente. El recuerdo entonces, es una reconstrucción del pasado efectuada sobre la base de una actitud y esto posteriormente se lleva a un interlocutor.

La narrativa adquiere un papel importante, sin consideramos el contexto del terremoto, ya que al hablar se interpreta nuevamente el acontecimiento; al traer recuerdos se añade otra fuente de la memoria: la de los escenarios de los recuerdos que la palabra induce, es decir que los recuerdos serán distintos en función de la forma que el entorno hable de ellos. Esta forma de almacenar los recuerdos explicaría porque hay traumas que constituyen recuerdos luminosos para algunos, mientras que para otros traumas permanecen brumosos (Cyrulnik, 2003).

En la literatura parece haber consenso en las características de las narrativas de eventos traumáticos, como lo proponen O’Kearney & Perrot, (2006) en un estudio tipo meta análisis. Encuentran que generalmente no están organizadas en un episodio coherente, presencia de un léxico dominado por las impresiones sensoriales y perceptuales, se presentan las narrativas en fragmentos o desorganizadas, disrupción en el contexto temporal y referencias a sí mismo como devaluado o pocas referencias en primera persona y en general contenido catastrófico en las narrativas.

La narrativa en este sentido permite la identificación de aspectos que dan cuenta de la experiencia de trauma, sin embargo, se presenta como una herramienta mucho más potente si seguimos a Cyrulnik; en otras palabras la narrativa más allá de permitir la identificación del trauma permite también la posibilidad de construir nuevos significados que puedan integrarse lentamente a la experiencia del sujeto. En concordancia con esto el enfoque narrativo Epston y White (1993) se basa en el principio de que las personas

categorizan sus experiencias a través del lenguaje. Sin embargo, al momento de narrar la experiencia, ciertas partes quedan fuera porque son menos atendidas que otras. Sin embargo, cuando logran recordar éstas partes, las personas son capaces de formular una historia más completa de su experiencia. En otras palabras, la narrativa invita a los supervivientes a involucrarse en una revaloración, que permita al individuo continuar con su desarrollo.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivos

3.1.1 General:

- Comprender cómo los niños y niñas de la comuna de Paredones significan el terremoto y tsunami del 27 de febrero de 2010 y sus posibles elementos traumáticos, a través de la narrativa.

3.1.2 Específicos:

- Caracterizar las narrativas de los niños que vivieron el terremoto, asociadas al Test “de los tres dibujos”
- Describir con qué recursos organizan los niños y niñas la experiencia vivida en el terremoto y tsunami
- Identificar posibles elementos traumáticos en las narrativas de los niños construidas en el Test “de los tres dibujos” vinculados a la vivencia del terremoto

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 Tipo de Diseño

La presente investigación se adscribe a un enfoque de investigación cualitativa, la cual permite ubicar como punto de partida los significados que los individuos atribuyen a sus actividades y ambientes (Flick, 2004). El enfoque que guía este estudio es el interaccionismo simbólico, el cual establece como premisas a) que los seres humanos actúan con respecto a las cosas de acuerdo a los significados que éstas tienen para ellos, b) que el significado de estas cosas deriva o surge de la interacción social que se tiene con los pares y c) que estos significados se manejan en un proceso interpretativo utilizado por una persona al hacer frente a las cosas que encuentra (Blumer, 1969, en Flick 2004).

La consecuencia de esto es que las diferentes formas en que los individuos revisten de significados los objetos, los acontecimientos, las experiencias, etc., forman el punto de partida central para la investigación y la reconstrucción de estos puntos de vista subjetivos se convierte en el instrumento para analizar los mundos sociales (Flick 2004).

A partir de estos supuestos, la investigación se orientó a tratar reconstruir el punto de vista del individuo en teorías subjetivas, utilizadas por las personas para explicarse a sí mismas el mundo (Flick, 2004), en este sentido la narrativa permitiría dicha construcción de la experiencia del terremoto desde la perspectiva del niño.

La narración y la vida se presentan como un asunto de doble dirección, destaca Bruner (1987), la vida en este sentido, es la misma clase de construcción de la imaginación humana que una narración, la construyen los seres humanos por medio de raciocinio activo, por la misma clase de raciocinio mediante el cual creamos narraciones. Esto implica que una narración de nuestra propia vida no es una presentación de procesos objetivos, se convierte en una presentación mimética de experiencias, que se construyen en forma de narración (Flick, 2004); en este orden de

ideas la narrativa se constituye en el medio para que los niños reconstruyan su experiencia asociada al terremoto y expresen los significados asociados a esta.

4.2 Participantes

Como se mencionó previamente esta investigación hace parte de un estudio más grande realizado en la FACSO en convenio con la Università Cattolica del Sacro Cuore de Italia, con su programa de “Máster en relaciones de apoyo en contextos de vulnerabilidad y pobreza nacionales e internacionales”, sobre el impacto emocional del terremoto y tsunami del 27 de febrero de 2010 en niños y niñas en la comuna de Paredones en la Sexta Región, cuyos objetivos son 1) estudiar el Test “de los tres dibujos” como instrumento gráfico – expresivo para la elaboración de traumas asociados al terremoto, 2) proponer una pauta de análisis y medición para las representaciones gráficas para la validación del test y 3) estudiar las diferencias significativas en las producciones gráficas de niños de Chile, Italia y Haití. La muestra de este gran estudio está constituida por 100 niños y niñas entre 8 y 13 años, a quienes se les aplicó la batería de pruebas (Autoreporte de Ansiedad para Niños y Adolescentes – AANA (Larraguibel, Toledo & Schiattino, 2008), Cuestionario de Depresión Infantil - CDI (Coggiola & Guijón, 1991), Listado abreviado de síntomas del Trastorno de Estrés postraumático - TPTSD (Bustos, Rincón & Aedo, 2009) y el Test “de los Tres Dibujos”.

De este grupo de niños se escogió un grupo de participantes a partir de un muestreo intencionado, de acuerdo a los siguientes criterios de inclusión: edades entre los 8 y 13 años, escolarizados, que presenten algún tipo de sintomatología derivada de un evento catastrófico, a saber, trastorno de ansiedad, trastorno del estado del ánimo y/o trastorno por estrés postraumático. En total fueron 9 niños, distribuidos entre 5 mujeres y 4 varones pertenecientes a la Comuna de Paredones, específicamente en dos de sus localidades Paredones propiamente y Bucalemu; la primera localidad tuvo la experiencia de terremoto, mientras que la segunda tuvo la experiencia de terremoto y tsunami.

El acercamiento a los niños se hizo inicialmente a través de la Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM), quienes dieron la autorización para visitar los colegios y contactar a los apoderados de los niños/as para que participaran

en la investigación, posteriormente se obtuvo el consentimiento informado de los padres. A los niños se les pidió su asentimiento para participar en la investigación de forma verbal y se procedió con la aplicación de las baterías mencionadas, la aplicación del Test de “los Tres Dibujos” y la entrevista episódica que se describirá a continuación

4.3 Técnicas de producción y recolección de datos

La técnica empleada para la recolección de los datos fue la entrevista episódica, la cual produce presentaciones relacionadas con el contexto en forma de narración, el contexto del cual nos interesa obtener información es la vivencia asociada al terremoto y tsunami. La entrevista episódica tiene un elemento central que es la invitación periódica a hacer varias narraciones de situaciones, es decir, no se pide una sola narración global, sino que se estimulan varias narraciones delimitadas (Flick, 2004) tal como se pide en el test de los tres dibujos, donde el niño debe dibujar su casa su familia y a sí mismo, antes, durante y después del terremoto, posterior a cada dibujo se realiza la entrevista alrededor de su experiencia antes, durante y después del terremoto. Los aspectos gráficos, tal como lo mostramos inicialmente están desarrollados en otras investigaciones, mientras que los aspectos narrativos del test, aún tienen un campo por delante.

El acercamiento a los niños se hizo a través del Test “de los tres dibujos” (Croq, 2007), el cual se ha usado en contextos de catástrofes naturales y en situaciones de guerra. En el primer dibujo ilustra la forma en que el niño representa su vida antes del terremoto, el segundo promueve el proceso de dar sentido, permitiendo que el niño pueda hablar de la experiencia que tuvo durante el terremoto y de las emociones y pensamientos durante ese momento y el tercer dibujo invita al niño a dibujar una solución para la situación, así proyectarse hacia el futuro. Cada uno va acompañado por una entrevista orientada a los objetos dibujados y a motivar el relato sobre la experiencia vivida.

Crocq (2007) señala que la tarea de dibujar incita a pasar del estado de inhibición para pasar a un estado de iniciativa y acción; así mismo, incita a usar un «prelenguaje» para ayudar a poner en palabras la experiencia y en esta vía permite

establecer las bases para la continuidad entre un antes y un después favoreciendo el reconstruir y reconstruirse a sí mismo.

La evidencia científica muestra que el dibujo invita a la creación de alguna cosa en contraposición al entorno de cosas destruidas o desaparecidas, ofreciendo un entorno seguro y estructurado, de una manera progresiva y protegida (Crocq, 2007, Collie et al, 2006, citado en Giordano 2009), así mismo se presenta como un canal privilegiado de expresión de los sentimientos y las emociones para superar paulatinamente la dificultad de la verbalización de la experiencia (Eaton & Al., 2007; van Dalen, 2001; Korn, 2001; Citados en Giordano, 2009) y dar paso al relato a través de ese marco protegido y estructurado que el niño es capaz de recrear inicialmente en su dibujo y que hace más amplio en su relato

El dibujo se ubica entonces como un “prelenguaje” que ayuda al niño a construir una narrativa de su experiencia.

Por otro lado la entrevista episódica parte del supuesto de que las experiencias son almacenadas en la forma de conocimiento narrativo, episódico y semántico. El conocimiento episódico se organiza más cerca de las experiencias y se asocia a situaciones y circunstancias concretas, mientras que el semántico se basa en las relaciones y supuestos que se abstraen a partir de esas experiencias y se generalizan, por lo tanto el desarrollo de la situación en su contexto es la unidad principal en torno a la cual se organiza el conocimiento y los conceptos y sus relaciones son las unidades centrales (Flick, 2004).

Otro marco teórico que nutre la entrevista episódica es la psicología narrativa; la narrativa permite presentar la situación como empezó, como se desarrolló y en que se convirtió y para construirla es necesario que la persona seleccione entre una serie de experiencias y las presente en una progresión coherente (Hermanns, 1995; En Flick, 2000) desde el principio hasta el final; en este orden de ideas la narrativa se considera una forma de pensamiento. Bruner (1987; En Flick, 2000) describe que el pensamiento humano es esencialmente de dos clases: racional y narrativo, las narrativas son vistas como un proceso cognitivo que organiza la experiencia en episodios significativos

temporales, por lo tanto reflexionar sobre un incidente y tratar activamente de comprenderlo implica construir una estructura que es esencialmente narrativa. La construcción de experiencias como narrativas involucra dos procesos, una negociación interna (cognitiva) entre la experiencia y el esquema de la historia, incluyendo los significados aportados por la cultura; y una negociación externa con los significados de los receptores de la historia o el evento (Flick, 2000)

En este tipo de entrevista se presta especial atención a las situaciones o episodios en los que el entrevistado ha tenido experiencias que puedan ser relevantes para la pregunta del estudio, en este caso tomaremos algunos pasos de la entrevista episódica que propone Flick para acceder a la experiencia de los niños frente al terremoto (2000):

1. Instrucción de la entrevista: se le indica al participante que se le pedirá repetidamente contar una situación, en este caso, asociada al terremoto, los participantes dibujarán su familia, su casa y a sí mismos antes, durante y después del evento y se realizará la entrevista a partir de lo que se pudo representar inicialmente en el dibujo y luego en el relato.
2. El significado del evento a estudiar para la vida habitual del entrevistado: busca clarificar el rol del terremoto en la vida habitual del niño.
3. Focalización de los aspectos centrales de lo que se estudia: la entrevista se focaliza en tratar de responder la pregunta del estudio
4. Tópicos generales referentes al objeto de estudio: se profundiza sobre aspectos más abstractos que surgieron en la entrevista como fantasías, discrepancias, contradicciones, proyecciones a futuro, etc.
5. Evaluación y pequeña charla sobre la entrevista en general, si se sintió bien el participante, si algo de lo que se habló le molestó o si hay algo más para decir.

El material recogido a partir de esta técnica, será grabado y transcrito para su posterior análisis.

4.4 Técnica de análisis

La técnica que se empleó para el análisis de datos fue el análisis de contenido, el cual sostiene que todo contenido de un texto o una imagen pueden ser interpretado de una forma directa y manifiesta o en su sentido latente. Por tanto, se puede percibir de un texto o una imagen el contenido manifiesto, obvio, directo que es representación y expresión del sentido que el autor pretende comunicar y se puede además, percibir un texto, latente oculto, indirecto que se sirve del texto manifiesto como de un instrumento, para expresar el sentido oculto que el autor pretende (Andreu, 2002)

Andreu (2002) proponen unos pasos para el análisis de contenido:

1. Determinar el objeto de análisis, en función de lo que se quiere investigar
2. Determinar el sistema de codificación. La codificación consiste en una transformación mediante reglas precisas de los datos brutos del texto. Esta transformación o descomposición del texto permite su representación en unidades que permiten una descripción precisa de las características de su contenido
3. Determinar sistema de categorías. Clasificar elementos en categorías impone buscar lo que cada uno de ellos tiene en común con los otros. Lo que permite este agrupamiento es la parte que tienen en común entre sí.

Al final se hace una integración donde se deduce lo que hay en un texto. El analista de contenido busca algunas conclusiones o extrae inferencias –explicaciones- “contenidas” explícitas o implícitas en el propio texto (Andreu, 2002), en función de la pregunta de investigación.

4.5 Aspectos éticos

Para el presente estudio se solicitó previamente la autorización de los apoderados para la participación de los niños y niñas en la investigación, a través del formato de consentimiento informado para padres, usado en la investigación sobre el impacto emocional que pueden haber tenido los niños y niñas de la experiencia del terremoto.

En dicho consentimiento se explicó el tiempo estimado de la actividad y que las personas que evalúan a cada niño cuentan con la formación necesaria para hacerse cargo de alguna situación que pueda tornarse estresante para el niño o niña (Incluidos en el apartado de anexos).

De igual forma se pidió el asentimiento a los niños y niñas en el momento de proceder con la actividad. Cabe señalar que los datos recogidos se manejaron confidencialmente y que hacen parte de un proceso investigativo que pretende incrementar el conocimiento sobre el funcionamiento infantil en contexto de catástrofes naturales, por lo tanto el uso de los datos es completamente académico.

5. RESULTADOS

Análisis de Resultados

A continuación se detalla el proceso de análisis de resultados, para ello, el relato de los niños se obtuvo a partir de la aplicación del Test “de los Tres Dibujos” de Crocq (2007) en el que se les ofrece la siguientes consigna “*dibuja tu casa, tu familia y a ti mismo, antes, durante y después del terremoto*”. Posterior a cada dibujo se realizó una entrevista episódica en la que el dibujo se ubica como pretexto inicial para darle lugar a la palabra, al lenguajear la experiencia alrededor del terremoto.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para proceder con el análisis de contenido a través de categorías emergentes que se fueron agrupando hasta formar categorías más amplias con similares características. Se presentarán los resultado en tres apartados, el primer orientado a detallar los análisis de cada caso, según los elementos emergentes en la experiencia de cada niño/a; el segundo apartado profundiza en los códigos encontrados en todos los casos y se finaliza con un análisis intercaso. Cabe señalar que los datos y los análisis se triangularon a partir de la perspectiva y el consenso, tanto de la investigadora, como de la tutora que dirige la presente tesis.

5.1. Análisis de Casos

A continuación se detalla el proceso de análisis de los casos, que se realizó a través del análisis de las entrevistas de las cuales se obtuvieron unas categorías emergentes que se fueron agrupando hasta formar categorías más amplias con similares características. Se presentarán los resultados iniciales, primero orientados a los principales hallazgos de cada caso, como una totalidad, con los elementos característicos del relato de cada niño y niña que narra su experiencia; posteriormente se realizará un análisis de los elementos que emergen en todos los niños, finalizando con un análisis intercasos.

El relato de los niños se obtuvo a partir de la aplicación del “Test de los Tres Dibujos” de Crocq (2005) en el que se les ofrece la siguiente consigna “*dibuja tu casa, tu familia y a ti mismo, antes, durante y después del terremoto*”. Posterior a cada dibujo

se realiza una entrevista en la que el dibujo se ubica como pretexto inicial para darle lugar a la palabra, al lenguaje la experiencia alrededor del terremoto.

Crocq (2007) piensa que esta tarea incita a pasar del estado de inhibición para pasar a un estado de iniciativa y acción; así mismo, incita a usar un «prelenguaje» para ayudar a poner en palabras la experiencia y en esta vía permite establecer las bases para la continuidad entre un antes y un después favoreciendo el reconstruir y reconstruirse a sí mismo.

El dibujo se ubica entonces como un “prelenguaje” que ayuda al niño a construir una narrativa de su experiencia. Se muestra a continuación las categorías del lenguaje utilizado por cada niño:

Caso N.1: “C. J.”

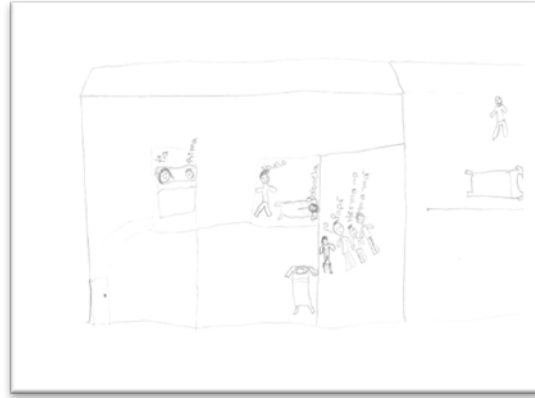
C.J. es una niña de 10 años y está en 5° básico. Vivió el terremoto en la localidad de Paredones junto con sus padres, sus abuelos, sus hermanos y algunos tíos. La casa de C. J. fue afectada por el terremoto, no se cayó completamente pero sí quedó con varias grietas que la dejaron inhabitable, por tal motivo tuvieron que mudarse a una media agua en la misma localidad. A nivel escolar C. J. tiene una buena conducta, es sociable, no desobedece las normas, sin embargo, se distrae con mucha facilidad y reacciona negativamente frente a la crítica y el fracaso, según el reporte de su profesor jefe. Según la aplicación de las escalas ANNA y CDI¹, C.J. presentó puntajes de 35 y 26 respectivamente, indicando la presencia de un trastorno de ansiedad y un trastorno del estado de ánimo; en la escala de estrés postraumático (PTSD)² tuvo un puntaje de 17, lo cual indica la ausencia de trastorno. A continuación se presentan sus dibujos:

¹ ANNA: Autoreporte de Ansiedad para Niños y Adolescentes. CDI: Cuestionario de Depresión Infantil.

² Listado Abreviado de síntomas del Trastorno de Estrés Postraumático (PTSD)



Primer dibujo



Segundo dibujo



Tercer dibujo

Elementos gráficos:

En el primer dibujo C.J. identifica claramente a la familia con la que compartía la casa, ubicando una posición central. Los personajes están sonrientes y puede apreciarse el dibujo de una flor sobre el pasto. Mientras va dibujando C.J. va relatando lo que sucedió durante el terremoto, por lo que se tarda alrededor de 45 minutos dibujando con detalle y contando detalles que iba recordando. El primer elemento que representa es la casa, seguido por la abuela, luego el abuelo, la tía, la prima, sí misma, el hermano, el padre y la madre (en el mismo orden que aparecen en el dibujo).

El segundo dibujo pierde calidad respecto del primero, no usa colores, los personajes pierden síntesis y se dibujan por secciones, según la ubicación de la casa, lo cual le ayuda a explicar el recorrido que hicieron para salir de la casa durante el

terremoto. La casa está ubicada en casi la totalidad del espacio, por lo que sigue siendo un elemento con gran importancia.

En el tercer dibujo nuevamente los personajes adquieren mayor calidad, usa nuevamente diferentes colores y esta vez la casa se ubica al costado izquierdo de la hoja, sobre unos palafitos, con la intención de darle seguridad.

Elementos narrativos

C.J. comienza dibujando su propia familia y su casa antes de terremoto, sin embargo en la entrevista, comienza a relatar su experiencia relacionada con el daño provocado por la catástrofe tal como lo muestra la siguiente cita:

“... mi abuelito, y ahí salen se cae la tele, se cae la cómoda, pero no cayó encima de ellos, y nosotros después vinimos a salir porque no podíamos mover nada, que se cortó la luz y además estaba lleno de polvo por los terrones que caían y un adobe a mi abuelita le quebró la cama y después, y mi papá en la noche barría, barría los vidrios que habían explotado, se explotaron casi todos los vidrios y entonces al otro día en la mañana y dijo mi abuelita que había terminado de temblar y todos limpiaron la casa, sacaron los adobes y todo y viene un temblorcito así que todos salen para afuera (rie)” [E: 1, P: 1].

Estos sucesos constituyen los primeros elementos organizadores del relato, aun cuando éstos no tengan una secuencia temporal. La instrucción de dibujar la familia, la casa y a sí misma antes del terremoto tendría que remitir a una construcción de un pasado feliz en términos de Crocq (2007), sin embargo, en este caso no es posible representarlo, la experiencia de la catástrofe adquiere la necesidad de ser ubicada al frente.

Los actores que participan en la narrativa de C.J. son la familia con quien convive, además de los familiares lejanos ubicados en localidades cercanas como Boyeruca, y Bucalemu.

La descripción de las acciones se realiza en función del sentido (como finalidad) que éstas tienen, particularmente en este caso relacionadas con la protección versus el

daño provocados por la catástrofe, así las acciones como sacar los bienes materiales de la casa, construir un lugar de refugio y movilizar recursos para conseguir una casa para los niños se despliegan para mitigar el daño y buscar protección.

“teníamos miedo, sacábamos camas pa´afuera y todo, cubre camas y todo e hicieron, sacaron cojines de los sillones para afuera y se fueron para arriba, hicieron como una carpita para arriba y ahí dormían, yo dormía en una camioneta, y mi abuelito la camioneta que tiene como una parte como atrás, ahí durmieron, hicieron como una carpa, con el colchón y se quedaron a dormir y durmieron mal todos y después fue como dos semanas después que llegó una casa” [E: 1, P: 6]; “porque mi abuelita fue a reclamar que le dieron algo para que los nietos durmieran porque éramos tres chiquititos y yo tenía, parece que tenía 8 años o no, en el dos mil... diez, tenía 9 años” [E: 1, P: 8].

En el relato la protección es significada por C.J. a través de tres elementos centrales: A) los adultos, representado por los familiares y vecinos como agentes de la protección, siendo más significativos los adultos cercanos y en segundo lugar los vecinos y la comunidad. B) las pérdidas materiales, las cuales relata sin involucrarse afectivamente, se centra principalmente en los hechos sin detenerse a profundizarlos (solo los nombra), principalmente como historias superpuestas y C) lo ambiental (la geografía del lugar) que está relatado en función de qué tan protector o no pueda ser, se incluye este elemento como un componente bastante realista de lo que es viable para la seguridad de todos.

Por otro lado el daño relacionado con la catástrofe está asociado al daño a la salud física a las personas y en las pérdidas de familiares cercanos, sin embargo estas pérdidas son contadas desde las emociones de los demás, implicándose muy poco a sí misma.

“Sí, la llevaron al hospital y le dijeron que no era nada, que solo se le había salido un poquito el hueso, que no tenía nada y después ahora camina lo más bien y porque un adobe le rozó por el brazo y yo tengo un tío que estaba en los ... y sabes que murió porque le cayó un adobe en la cabeza y después como a

las 4 am nos vinieron a decir que él había muerto y querían que fuéramos para allá y lo estaban enterrando cuando llegamos allá después del entierro, llegaron como a las 4 am a decirnos que había muerto y mi abuelito estaba triste” [E: 1, P: 16].

Podríamos decir hasta acá que hay un tono en el relato que va desde el polo de la protección al polo del daño/caos relacionado con la catástrofe, presentándose los tres elementos señalados en una interacción entre la protección vs el daño y con pocas referencias a sí misma, es decir, desde las propias emociones, pensamientos y acciones, sin embargo una vez comienza a hablar de los elementos protectores como las ayudas de terceros o vecinos, comienzan a aparecer más referencias a sí misma, siendo las primera referencias la descripción del miedo sentido durante la catástrofe. Esto permite pensar que en la medida en que C.J. percibe la existencia de elementos protectores desde el exterior es posible permitirse pensar lo subjetivo, aunque inicialmente a partir del miedo.

El miedo aparece relatado en relación al miedo de los demás y en relación a los que los demás definen como miedo, además aparece ligada a la incertidumbre por los familiares lejos como el padre y los que viven en Boyeruca y Bucalemu.

“Mi tío Gustavo que estaba escondido ... no podía salir del miedo” [E: 1, P: 34]; “no, me quedé sola porque todos se quedaron adentro, es que no le tienen miedo ya, yo me quede afuera porque cuando viene un temblor a mí el corazón me late rápido y cuando me da susto dice mi abuelita” [E: 1, P: 43]; “si, y acá está mi tío arrancando para afuera porque él fue el segundo que salió y después entró de nuevo para adentro, entro porque le había dado frío y como él tenía por acá una casa y una ... ahí él fue a buscarla y después como que no salió en un buen rato y era que se había quedado pegado del miedo” [E: 1, P: 141].

Caso N. 2: N.G.

N.G. es una niña de 10 años que vive en Bucalemu, está en 5° básico en el colegio Unión Latinoamericana de Mujeres de Bucalemu, donde reciben educación hasta 8° básico. N.G. vive con su mamá, su papá, dos tíos y su hermana menor, durante el terremoto ella estuvo junto con su familia, no perdió su casa ni familiares cercanos, sin embargo fue una experiencia de vida fuerte. El padre de N.G. trabaja con la caleta de pescadores por lo que está enterado constantemente cómo está el mar, si es apto o no para la pesca o si existe algún riesgo. Esto para ella funciona como un elemento protector muy potente a nivel del control de la naturaleza. En la aplicación de las pruebas se puede observar que N.G. tiene un puntaje de 42 en el ANAA, lo cual indica la presencia de un Trastorno de Ansiedad, 20 puntos en el CDI, lo cual indica un Trastorno del Estado de Ánimo y 26 puntos en la Escala de Estrés Postraumático, indicando la presencia de un Trastorno por Estrés Postraumático.

Sus dibujos son los siguientes:



Primer Dibujo



Segundo Dibujo



Tercer Dibujo

Elementos gráficos:

N.G. se dirige al dibujo sin pedir ayuda a la evaluadora, dibuja en el siguiente orden: sí misma, hermana, mamá, papá, tíos, primos y por último vecinos del sector; dibuja su casa y otras casas cercanas. A través del primer dibujo N.G. comienza a narrar la experiencia del terremoto, cómo todos deben salir de las casas y ponerse a salvo afuera, hacer una fogata y dibuja otros elementos contextuales como la luna, a la que hace referencia en la entrevista. La atención en este primer dibujo está centrada en los personajes y en las casas, por lo que no pone color a los elementos contextuales, esto se podría interpretar como la importancia que tuvo en ese momento las acciones de protección de las diferentes personas que representa, por lo tanto, es interesante ver cómo el dibujo va permitiendo ubicar aspectos importantes de la experiencia sobre otros, estableciéndose también cierta mimesis (en palabras de Ricoeur) con lo vivido, tal como ocurre con la narrativa.

En el segundo dibujo, se pierde el color y la síntesis de los personajes, aparecen menos personas y a través del dibujo N.G. relata cómo se van realizando las acciones de protección, se dibuja a sí misma dentro de la camioneta, a su madre frente a la fogata y al padre, quien particularmente en el relato constituye uno de los pilares de la protección.

El tercer dibujo recupera color, el paisaje es diurno, los personajes que grafica esta vez son dos primos y sí misma, los elementos contextuales toman más fuerza en este dibujo, ofreciendo quizás un entorno más propicio para pensar el futuro y tomar distancia de la catástrofe

Elementos narrativos:

N.G. comienza su relato a partir de los elementos que percibe sensorialmente, específicamente el ruido, producto del movimiento de los objetos con el terremoto, es en ese momento que se despierta con la sensación de “no saber lo que pasa” a la que hace referencia varias veces durante la entrevista. Ese “no saber qué pasa” es una forma de expresar cómo esta experiencia sobrepasa su capacidad de comprender y contenerse a sí misma, frente a la pérdida del control de la naturaleza o lo que es

normal, conectándose con el terror. Ante esto las acciones se dirigen hacia el buscar seguridad de alguna forma, saliendo de la casa y ubicándose en un lugar alto, dada la cercanía con el mar.

“Antes de empezar el terremoto, escuchamos un ruido y salimos para afuera a ver lo que estaba pasando y ahí empezó el terremoto y empezaron toda la gente a salir para mi casa y ahí llegaron gente para mi casa y ahí ... y nosotros no sabíamos lo que iba a pasar en ese momento, nosotros veíamos algo en el mar que era como una espuma y mi papá no nos quiso decir nada para no asustarnos y ahí se estaba saliendo el mar y salió mi tía Pili, el Alonso, mi tío Teo y el Alexis a ver nosotros cómo estábamos y yo me tuve que poner ropa porque no sabía lo que iba a pasar y tuvimos que salir a buscar a mi abuelo Oscar que es inválido y lo llevamos para arriba y llegó donde mi tío Víctor un furgón y vino todos mis primos, mis tías y nosotros, llegó Jesús con la Marcela y mi tía y la llevamos arriba a ver a su abuelo cómo estaba, y estaba bien, y no sabía lo que iba a pasar” [E: 2, P: 1]

El relato del primer dibujo no remite a un pasado mas allá de la experiencia del terremoto, N.G. tiene la necesidad de traer en el relato esta vivencia al frente y comenzar a narrarla, pese a la consigna inicial de dibujar su casa, su familia y a sí misma antes del terremoto que la debería llevar a pensar un pasado feliz.

El terror y la ausencia de saber “qué va a pasar” se ubican como dos elementos fundamentales en el relato. N.G. es quizás uno de los casos en que se puede apreciar como la falta de control de la naturaleza o de lo que se construye sobre la naturaleza puede desestabilizar a un niño, sin embargo, también muestra cómo los factores protectores interceden en diferentes modalidades (familia, vecinos y comunidad) para encaminar las acciones hacia la búsqueda de protección, es principalmente el padre quien ofrece seguridad y contención porque es “quien sabe” sobre el mar y sobre las acciones de protección no sólo para este niño, sino también para la comunidad.

La experiencia del terremoto se significa como un evento fuerte, por ello la significación que da a las réplicas fuertes que sobrevinieron al terremoto del 27F son nombradas como “segundo terremoto”.

“y mi tía dice que cuando hubo el terremoto no podía salir a ninguna parte y en el segundo terremoto, yo estaba, salimos, yo salí arrancando y mi mamá decía que no, y ahí fuimos donde mi tía” [E: 2, P: 50],

Además las réplicas parecieran ser insumo para construcciones colectivas alrededor de la significación que se le va otorgando al evento como algo potencialmente destructivo para todos.

“Mi papá tenía un generador y ahí vimos las noticias y todo, venía toda la gente a ver qué estaba pasando, decían que era un terremoto 8,9 otros decían que era 8,7” [E: 2, P: 71]; “mi mamá dice que ahora vienen muchos seguidos, dice que están anunciado uno para el norte y otro para el sur y a nosotros nos afecta igual porque estamos en el centro y ahora venían muchos seguidos, mi mamá piensa que ya va a venir y también decían que en Pichilemu había un volcán en el agua, decían, pero nadie sabe” [E: 2, P: 79]

Conforme va continuando el relato aparece una dialéctica entre el polo de los daños y los factores protectores, encontrándose entre los daños las pérdidas materiales, de la casa, de los objetos y de la cotidianidad y en el polo de la protección el padre, como quien organiza la experiencia y las acciones porque “sabe qué hacer” en contraposición al caos que observa N.G.

El miedo mediatiza un poco esta dialéctica, en tanto aparece como una reacción ante el caos, el cuerpo actúa en función de lo que vive y se adapta o por el contrario se paraliza, como pasó con N.G. *“mi mamá me decía que me las comiera pero yo no tenía ganas de comer, tenía que comer a la fuerza, porque yo no tenía hambre, lo que comía lo vomitaba y me daba asco” [E: 2, P: 98].* Otro elemento mediatizador son las percepciones sensoriales, que magnifican este evento, por tratarse de un evento poco común e irreconocible en la experiencia de vida de N.G. *“cuando vino el temblor yo me quedé callada porque primero vino un ruido y empezaron a sonar todas las cosas y ahí*

escuché el terremoto y ahí empecé a correr yo y ahí me caí y yo pensé que de nuevo estaba pasando” [E: 2, P: 112].

El relato del tercer dibujo pone en juego, con extensión y detalle, elementos protectores de la comunidad para restablecer la cotidianidad o las condiciones mínimas inicialmente *“que la gente de Santiago venía a ayudar todos, venían a ayudar a la gente acá, traían de todo y a mi papá lo venían a entrevistar unos señores que venían de Santiago venían a entrevistarlo” [E: 2, P: 168]; “y venía varia gente a darnos ayuda a nosotros, porque habían varias cosas, un día venía más gente y nosotros les decíamos que ya teníamos cosas suficientes y nos dieron igual, les dieron ropa, varias cosas para repartirlas con la familia y ahí las repartimos nosotros” [E: 2, P: 192], sin embargo, N.G. critica el abuso o el mal uso de algunas personas de su comunidad de las ayudas que llegaban *“la gente que tenía más cosas se llevaba más, la gente que tenía cómo alimentarse bien ellos se llevaban como 4 carpas de esas grandes como de circo y traían como 5 sacos y la gente que también tiene se llevaba las cosas pero nos daba vergüenza” [E: 2, P: 170]. También se introduce en tema de los medios de comunicación como un asunto asociado a las ayudas que llegaron a Bucalemu *“y nos daban dulces a nosotros, repartían juguetes, empezaron a dar zapatos, también a mí me dieron una frazada y me entrevistaron también, me preguntaron cómo te pareció a ti el temblor, como reaccionaste, a donde escapaste y ahí respondí y también me preguntaron ¿a qué le tienes miedo? Y ahí les contesté y después vinieron otro camión lleno con pan o con linternas, vinieron con lámparas pero era una bolsa cada uno, traían frutas y verduras, los bomberos también traían agua porque de repente en la Noria no había agua y de repente se corta el agua de Bucalemu alto si se acaba el agua de la Noria” [E: 2, P: 176].***

Al finalizar la entrevista N.G. incorpora un elemento más cognitivo frente a la evaluación de su experiencia en este evento, permitiéndole construir esquemas de aprendizaje que le permiten entender el fenómeno vivido y cómo enfrentarlo para cuando se presente otro similar, el cual se abre como una realidad posible *“supe que existían los terremotos y los tsunamis. El temblor es cuando la tierra se empieza a mover y el tsunami cuando el mar empieza a salirse” [E: 2, P: 206]; “que ahora hay que*

tener más cuidado porque puede venir un terremoto y para que estemos alertas dónde puedo estar yo y qué me podía pasar en ese lugar” [E: 2, P: 211].

CASO 3: B.M

B.M. tiene 11 años y cursa 6° básico en el colegio de Paredones. B.M. vive en la localidad de Paredones con su madre, hermano y su padrastro, sin embargo, vivió el terremoto junto a sus abuelos y su hermana en el Quillay, que es un sector de la comuna. Según el reporte del profesor es un niño amistoso y sociable, se le dificulta concentrarse en clase, es inquieto y conversa mucho, sin embargo reacciona bien ante las normas y a las instrucciones del profesor. Su rendimiento escolar es regular. En el terremoto la casa de los abuelos se cayó parcialmente, permanecieron por fuera en la noche del terremoto y después usaron la parte de la casa que era habitable, su casa en Paredones, donde se encontraba la madre, también sufrió daños y quedó inhabitable, por esta razón a raíz del terremoto se han cambiado varias veces de casa en el último año. Al igual que los demás niños se aplicaron test de ansiedad (ANAA), depresión (CDI) y estrés postraumático (TPSP), obteniendo puntajes de 41, 29 y 23, respectivamente, indicando la presencia de trastorno de ansiedad, trastorno del estado del ánimo y ausencia de estrés postraumático.

Sus dibujos son los siguientes:



Primer Dibujo



Segundo Dibujo



Tercer Dibujo

Elementos gráficos:

En el primer dibujo se puede apreciar el dibujo de su casa en Paredones, la madre, el padre, sí mismo y su hermano (dibuja en este orden, aunque la ubicación de los personajes no es igual), tal como se le requería en la consigna B.M logra distanciarse un poco de la escena catastrófica y representar una escena de su vida.

El segundo dibujo es una imagen de la casa de la abuela, dibuja parte de la casa destruida y los personajes alrededor de la casa: tíos, primos y abuelos, mientras dibujaba busca apoyarse en la evaluadora preguntando si debe incluir algunos personajes y buscando en el fondo aprobación por la tarea. Resulta interesando observar la posición de la representación de sí mismo en el dibujo frente al fuego, quizás como una intensa búsqueda de protección o de proporcionarse a sí mismo un elemento protector que se potencia al estar rodeado de la familia, en medio del caos.

El tercer dibujo muestra una escena post-inmediata a la catástrofe, el encuentro con la madre y su hermano que parecen ser las figuras más significativas para B.M., en contra posición a la pérdida de la casa. Tanto en el primero, como en el tercer dibujo aparece el auto como elemento contextual que luego nombra en la entrevista a propósito de los numerosos cambios de vivienda durante su vida y posteriores al terremoto, debido al deterioro de su casa.

Elementos narrativos:

Durante la entrevista B.M. narra la escena pos inmediata del terremoto, sus respuestas se caracterizan por ser cortas y de poca profundidad en cuanto a sus propias emociones, generalmente es necesario preguntarle para que narre su experiencia. Mientras dibujaba estuvo muy cercano a la hoja, casi al punto de impedir ver al evaluador el desarrollo del dibujo y específicamente con el segundo dibujo estuvo muy ansioso, moviéndose en la silla, dando la impresión de estar incómodo. Resulta muy interesante el uso que hace del dibujo para ir ubicando su experiencia, ya que solo habla de lo representado y a partir de ello va extendiendo un poco más su relato, hasta llegar a abordar aspectos que tienen que ver con lo comunitario.

En su primer dibujo, no dibuja la casa de los abuelos que fue donde estuvo el día del terremoto, pese a que comienza narrando aspectos de lo vivido en casa de sus abuelos, en cambio, dibuja su casa en paredones que también sufrió daños. El primer dibujo remite a un pasado feliz donde el padre fue a visitarlos para celebrar su cumpleaños *“si, cuando una vez mi papá nos vino a ver y estuvimos todos juntos en la casa”* [E: 3, P: 54]; *“si, porque era la primera vez que mi papá venía a la casa”* [E: 3, P: 56]. La narración en este caso está ligada al dibujo, se presenta éste como un marco protector para narrar la experiencia y accede a hablar sobre ella cuando se le pregunta directamente por los elementos dibujados.

Esta narración del pasado es contrastada inmediatamente con las pérdidas materiales principalmente, la destrucción de la casa de los abuelos en El Quillay y la suya en Paredones, donde estaba la madre *“porque en esta casa, la de mi mamá, se salió la pared, una parte para afuera y otra para acá, Toda esta parte se cayó y dijeron que la casa no servía; pero después nos cambiamos donde una tía de mi mamá, nos llevamos todas las cosas”* [E: 3, P: 12]; *“... y arriba del techo caían pura arena encima. Esta es la casa de mi abuelita y aquí como que se divide, esta es una casa y esta es otra, acá están los trastos de mi abuelita, y como que se divide así, hay como un pasillo que los divide, y acá se cayó un cuarto que es donde mi abuelo guardaba la herramienta y todo y una muralla de aquí y ahí al otro lado está la muralla que separaba las piezas y todo eso quedó como una x, todo abierto, y al otro lado de esa*

muralla habían dos camas y ahí íbamos a dormir esa noche. Pero no sé, me acuerdo que me abuela dijo “no, durmamos todos juntitos acá en la casa, en la casa vieja, porque esta casa era más nueva que esta, pero se cayó antes” [E: 3, P: 94]; se suma el hecho de que en la casa de los abuelos la parte más nueva fue la que se cayó, por lo que le da mayor valor a las construcciones antiguas “me gustaban como eran antes, antiguas, no tan viejitas pero antiguas” [E: 3, P: 187], como por ejemplo la iglesia, donde era un miembro activo de la comunidad por ser acólito.

Tras las pérdidas materiales, específicamente de la casa, vienen los cambios de casa, que al parecer es un elemento repetitivo en su historia; nombra a su familia como “gitanos” debido a los cambios de vivienda que han tenido, pero con un gradiente de mejora *“Parecemos gitanos, vivimos en el Quillay, cuando yo nací, después vivimos donde mi papá, después en el Quillay, después nos cambiamos aquí, desde allí se ve, en una casa de segundo piso que antes era bonita, bonita, pero ahora la mantienen fea y después nos cambiamos para allá arriba a la del negocio, y después nos cambiamos acá” [E: 3, P: 64].* El relato está muy centrado en elementos concretos, las pérdidas materiales y el potencial daño a su madre, por lo que las referencias a sí mismo o a las emociones, están muy disminuidas.

El segundo dibujo también es usado como medio para narrar el durante de la catástrofe, se dibuja a sí mismo frente al fuego, como una expresión de la búsqueda de protección. La experiencia en este momento se va organizando conforme las percepciones sensoriales como el sonido, el movimiento de la tierra, los “combos” que se sentían en la tierra *“estaba sentado, estaba como en cuclillas Sentía combos debajo de la tierra” [E: 3, P: 78]* y siempre contenido por la familia que le decía que se tranquilizara *“me decían que estuviera tranquilo y pasamos dentro de la casa” [E: 3, P: 121].* También aparecen las referencias a animales, que se relatan inicialmente (en el primero dibujo) como pérdidas *“ahí llegaron contando que el perro se lo habían robado una gente mala que había pasado en una camioneta robándose todos los perros y ahí se metieron a la casa y se llevaron la perra, era bonita, la teníamos amarrada porque se salía para afuera a jugar y la podían atropellar y esa noche (silencio)” [E: 3, P: 28],* más adelante, (en el segundo dibujo) estas mismas referencias a animales funcionan como

un predictor de la catástrofe, o como un marco para comprender la situación *“como que se puso nervioso, todos los animales que no dormían, se dio cuenta de los toros, se empezó a poner nervioso”* [E: 3, P: 104]; *“decían que los perros, cuando dormían de espalda así, era porque iba a haber un desastre y el chiquitín, el perrito de mi abuelito todo el día durmió de espaldas, todo el día durmió de espaldas y mi abuelito le pegó, le dio unos azotes porque dicen que dormir así es una mala señal”* [E: 3, P: 96], a esto se suman elementos ambientales como la luna, dándose una combinación de elementos amenazantes, pero frente a los que encuentra contención con las acciones de la familia (diciéndole que esté tranquilo, buscando un lugar seguro) que le permitió más adelante “acostumbrarse” a las réplicas *“yo estaba asustado y me imaginaba cualquier cosa, pero me imaginaba tonteras, que aquí para allá hay un cerro y más encima había luna llena y me imaginada, usted ha visto esa película del jinete sin cabeza?”* [E: 3, P: 141].

El relato en el tercer dibujo no se dirige a un futuro más lejano, se centra en aspectos post-inmediatos a la catástrofe, las pérdidas de las casas, de la iglesia, del colegio y se vislumbra como cambios a nivel de la infraestructura del pueblo, cambios que no terminan de asentarse aún, y con una añoranza por el pasado *“no me acuerdo que hablamos en el auto, pero le dije a mi mamá, se habrá caído la iglesia? Ella decía “yo no sé”* [E: 3, P: 173].

CASO 4: C. M.

C.M. es una niña de 11 años que cursa 5° básico en la escuela de Paredones. Vive con su padre, 2 hermanos, una tía y la abuela; la mamá vive en Rancagua con dos hermanos menores. C.M. pasa más tiempo con su abuela tras la separación de sus padres, ya que muchas veces él se va a trabajar a otras regiones, por lo que permanece al cuidado de la abuela. A la madre la ve durante las vacaciones. En el terremoto C.M. perdió su casa, se cayó completamente. Según reporta el profesor, C.M. es una niña sociable, obediente, busca mucha atención principalmente de sus maestros y también de sus compañeros, responde negativamente a la crítica y en general tiene un buen rendimiento académico. Se le aplicaron los siguientes cuestionarios ANAA, CDI y TPSD, teniendo puntajes de 27, 29 y 31 respectivamente, indicando la presencia

de Trastorno de Ansiedad, Trastorno del Estado de Ánimo y Trastorno por Estrés Postraumático. Sus dibujos son los siguientes:



Primer dibujo



Segundo dibujo



Tercer dibujo

Elementos gráficos:

Ante la tarea, C.M. refiere que no tiene mucha habilidad para dibujar por lo que se resiste un poco a la tarea, sin embargo, establece contacto con la evaluadora lentamente, mientras realiza la tarea. En su primer dibujo Catalina dibuja su casa, y elementos contextuales como un árbol, una casita en el árbol donde hacían juegos, la hierba y su familia, comenzando por sí misma en la parte inferior y en la parte superior su hermano, su abuela, una tía, otro hermano y el abuelo. Parece sentirse a sí misma alejada emocionalmente del resto de la familia.

En el segundo dibujo grafica cómo se cayó su casa, se pueden apreciar los pedazos en el piso, cayendo, la grietas en las paredes, la noche con estrellas y la luna y los personajes tristes o llorando. Esta vez C.M. logra mediatizar las emociones a través de los rasgos faciales de los personajes

En el tercer dibujo se puede apreciar la casa, muy pegada al borde de la hoja, el techo aparece reforzado a diferencia de los dos anteriores y los personajes nuevamente recuperan su sonrisa, también aparece en este dibujo una bebé que llega a la familia.

Elementos narrativos

Para M.C. relatar elementos de lo vivido es incómodo, por lo que se mueve constantemente en la silla, se muestra incómoda (cambiando de posición constantemente) y responde específicamente a lo que se le pregunta, por lo tanto se podría hipotetizar que el dibujo se ofrece inicialmente como un marco contenedor más fuerte que la palabra, ya que al indicarle que hablara de su experiencia, se resiste y permite hablar en la medida en que ubica su experiencia a través del dibujo, es decir nombrando cada elemento representado y extendiendo lenta y paulatinamente su discurso en la medida en que avanza la entrevista.

En general el relato de C.M. está muy centrado a los efectos del terremoto, siendo los principales organizadores de la experiencia; entre ellos están los efectos sobre las emociones, sobre la familia, sobre la casa y sobre el ambiente. Esta identificación de efectos del terremoto permite pensar en una dinámica en la que una experiencia externa (la catástrofe) se incorpora simbólicamente como cambios a nivel de las emociones, específicamente sobre la felicidad propia y la de los demás *“por lo del terremoto, estaban todos asustados por los temblores y todo, pero como ya pasó, llegó mejor, mi tío y ahora ya están todos felices”* [E: 4, P: 18]; *“porque no estábamos felices como estábamos antes”* [E: 4, P: 44]. Es posible observar un quiebre inicialmente en las emociones, un antes y un después donde se identifica al tío como un elemento protector.

Respecto de los efectos sobre la casa relata la caída de adobes y sobre las grietas en los muros *“era así pero igual tiene un poquitito de blanco porque con el*

terremoto se cayó toda, los pedazos de adobe” [E: 4, P: 58] y en este sentido, en función de los efectos, la casa que simboliza la firmeza en el suelo, la estabilidad material y emocional que de cierta forma sostiene la vida, al derrumbarse materialmente se convierte en una enemiga, expulsando a los miembros de la familia que la habitan (Tijoux, 2010).

Los efectos de la casa y del ambiente son significados como una alteración súbita de la cotidianidad como define Gaborit (2006), en el caso de los elementos ambientales se alteran los espacios destinados para el juego *“sí, eh no (ríe), porque la botaron parece y hasta llevaban un termo con pan y agua y te y allá tomaban onces, que rico*” [E: 4, P: 62].

El miedo constituye otro elemento organizador de la experiencia, en el sentido en que pareciera inundar la experiencia, es notorio en cómo se mece en la silla cuando intenta adentrarse en su recuerdo “durante el terremoto”, además va asociado a una serie de sensaciones displacenteras *“estábamos nerviosos, asustados, eh, no (ríe).”* [E: 4, P: 72], que además se disocian un poco.

En el relato pueden apreciarse algunos elementos traumáticos como el quiebre en la experiencia, entre un antes y un después y una disociación de las emociones *“no, aunque yo no estaba asustada, sí por eso es que estoy sonriente (ríe)”* [E: 4, P: 84]; efectivamente en el dibujo el sí mismo es el único personaje que aparece sonriendo, sin embargo, puede entenderse esto como un uso de las defensas, tanto en la narrativa construida en lo gráfico, como en el relato, que además impulsan una sensación incipiente de autocontrol *“sí porque todos estaban asustados, menos yo, porque yo sabía que si estaba asustada, si estaba llorando porque estaba asustada, más bien me iba a asustar, así que era mejor tener calma, así que era mejor tranquilizarme”* [E: 4, P: 86].

En el relato, la búsqueda de protección aparece ligada a las acciones dirigidas en función de generar algunas condiciones mínimas para pasar la noche y los días siguientes *“sí, en el patio de atrás tenían, estábamos, trajeron todos los sillones al medio de todos los sillones teníamos una fogata y alrededor todo lleno con frazadas y*

cosas así para que... y ahí estábamos todos afuera, algunos dormían en los sillones, otros en el colchón. Yo dormí en un colchón” [E: 4, P: 98], por lo tanto hay una búsqueda de protección externa, que recae sobre las acciones y otra búsqueda de protección emocional que recae sobre la familia y particularmente sobre la llegada de un miembro nuevo a la familia “E: y a quienes dibujaste? N: a los mismos pero con la Jose” [E: 4, P: 125 y 126].

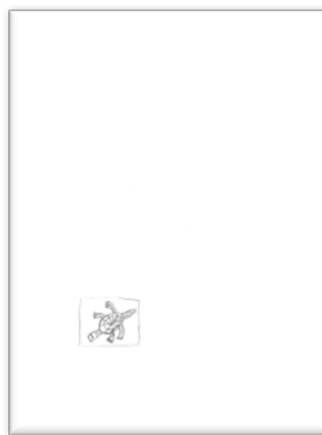
CASO 5: D. R.

D.R. es un niño de 9 años que cursa 4º básico en el colegio de Paredones. D.R. tuvo la experiencia del terremoto en Paredones, junto con su familia: padre, madre, hermana, una tía y su primo, durante el terremoto perdió su casa, haciendo pocas referencias a este aspecto. Según el reporte del profesor D.R. es un niño promedio, en ocasiones se le dificulta concentrarse, algunas veces deja incompletas las tareas y desobedece las normas, algunas veces golpea a sus compañeros, Al igual que los demás niños se le aplicó una escala de ansiedad (ANAA), depresión (CDI) y estrés postraumático, obteniendo puntajes de 24, 22 y 30 respectivamente, indicando la presencia de un Trastorno del Ánimo y Trastorno por Estrés Postraumático.

Sus dibujos son los siguientes:



Primer Dibujo



Segundo Dibujo



Tercer Dibujo

Elementos gráficos

D.R. hace un uso del dibujo muy particular, respecto de los demás niños. En los dos primeros recorta y demarca considerablemente el espacio sobre el cual dibujar, reduciendo el espacio del dibujo a un recuadro dentro de la hoja. En su primer dibujo sólo aparece sí mismo, levantando los brazos al lado de un fragmento muy pequeño de la casa, ignora el resto de la consigna de dibujar su familia.

En el segundo dibujo el recuadro es mucho más pequeño y esta vez la consigna es ignorada por completo, solo dibuja una tortuga y en el relato se refiere bastante a ella. Llama la atención que justo en el dibujo que correspondería al “durante el terremoto” el objeto representado sea una tortuga, dentro de un marco pequeño respecto de la hoja, indicando una fuerte necesidad de protección, tanto por el recorte del espacio, las márgenes que rodean al dibujo y el hecho de dibujar un animal con una coraza tan fuerte.

En el tercer dibujo D.R logra organizarse un poco; esta vez dibuja su familia en estilo palotes, a sí mismo y a su casa, pero relatando a través de lo gráfico una escena de pérdida (están viendo las lápidas de las mascotas que han muerto).

En este caso los elementos traumáticos son muy evidentes desde lo gráfico, que pueden también relacionarse a la falta de color, al entrar en shock frente a la consigna y por tanto ignorarla, se desestructura un tanto con la tarea, sin embargo en el último dibujo, parece estructurarse levemente. Es de aclarar que posterior a la entrevista se

deriva al niño a observación al profesor jefe y a intervención psicológica a través de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) del colegio.

Elementos narrativos

A D.R. se le dificulta comenzar con un relato sobre su primer dibujo, sólo se dibuja a sí mismo y es necesario preguntarle sobre lo graficado para que establezca relación con la evaluadora. La tarea de pensar sobre su familia antes es evadida del dibujo y del relato, por lo que se centra principalmente en sí mismo, aunque sin hacer referencia a emociones o a involucrarse más con la tarea. En el dibujo se puede apreciar una parte mínima de la casa. De igual forma la fracción de la hoja habla no sólo de una necesidad de buscar un marco protector, sino también de protegerse frente a la tarea de enfrentarse al recuerdo del terremoto cuando se le mencionó en la consigna: "dibuja tu casa, tu familia y a ti mismo, antes del terremoto". Las energías parecen estar dirigidas a tratar de evadir o incluso olvidar el evento, lo cual es muy característico del trauma según la teoría Freudiana (1921; citado en Crocq, 2007), donde el sujeto invierte gran parte de sus energías para tratar de sacar el elemento extraño de la conciencia.

Se destaca lo disminuida que está la presencia de elementos protectores, mediadores del miedo, referencias al movimiento telúrico, referencias de los adultos sobre qué hacer, la búsqueda de protección en el momento inmediato, y por el contrario hace referencia a la pérdida, puesta en su tortuga "*E: que dibujaste? N: mi tortuga, mi tortuga se escapó*" [E: 5, P: 21]. Solo hace una pequeña alusión a lo que debió hacer en el momento en que temblaba, siendo el padre el elemento sobre el que recae las acciones de protección, aunque con un alto grado de disociación, representada en la "risa" de este personaje "*en ese momento empecé a decirle a mi papá, papá que está pasando, que pasó? Y ellos no decían nada, me decían que me quedara en la puerta*" [E: 5, P: 33]; "*es que no recuerdo, al él no le dan miedo los temblores, se reía porque le da risa*" [E: 5, P: 41].

La disociación es un elemento importante en el relato de D.R., se presenta constantemente y para ello hace uso de las soluciones mágicas, las escenas o imágenes desconectadas "*sí, un cuadro que se cayó, lo único que me acuerdo de ese*

cuadro es que salía una cara, como una línea así [E: 5, P: 55]; *“lo único raro de ese cuadro es que se cayó antes del terremoto, eso fue lo raro, se cayó y empezó a temblar”* [E: 5, P: 57]; *“no sé, me empujaron, estábamos yo, mi papá, mi hermana y mi mamá, mi hermana y mi papá estaban afuera y mi papá estaba en su pieza, salió por la parte de atrás y alguien me empujó, lo raro es que no había nadie”* [E: 5, P: 94]; así mismo la única emoción a la que hace referencia es al miedo, sin profundizar mucho en él. Las acciones ocurren de forma inconexa y por fragmentos, principalmente las que implican un riesgo contra la vida (el encuentro con el real de muerte) *“N: con mi mamá y mi tía. Y lo más bacán para mí fue cuando mi papá fue a la pieza y tocó la muralla y se cayó todo E: ¿se cayó todo? ¿Y eso fue lo más bacán? N: sí, salió corriendo como Indiana Jones, él tuvo que saltar”* [E: 5, P: 83 - 86].

Respecto de la visión del futuro, se puede decir que el relato denota la pérdida en varios aspectos: la pérdida de seres queridos, las pérdidas materiales y nuevamente la disociación, como elemento que permite integrar un relato en torno a la pérdida de sus mascotas. El sí mismo aparece también disociado y se esto se evidencia en las presentaciones que hace de sí mismo en lo gráfico y en lo narrativo, por un lado en lo gráfico se muestra magnificado, mientras que en el relato se minimiza, en tanto, hay pocas referencias a sí mismo. Esta alteración del sí mismo opera como defensa para soportar las pérdidas, e indica cierto grado de estar afectado por la catástrofe.

CASO 6: D. P.

D.P. es una niña de 9 años que cursa 4° básico en la escuela de Paredones. En el terremoto D.P. estuvo con su familia: madre, padrastro, hermana, abuelos, tíos y primos, según el reporte del profesor jefe es una niña de muy buen comportamiento en clase y con un desempeño académico bueno, es sociable, amistosa, no desobedece las normas, no miente, trabaja en clase tranquila, le gusta participar de las actividades de la clase y en ocasiones reacciona mal ante el fracaso y la crítica. En las escalas de ansiedad (ANAA), depresión (CDI) y estrés postraumático, tuvo puntajes de 29, 25 y 7, indicando la presencia de Trastorno de Ansiedad y Trastorno del Estado de Ánimo.

Sus dibujos son:



Primer Dibujo



Segundo Dibujo



Tercer Dibujo

Elementos gráficos

D.P. inicia su dibujo pidiendo ayuda sobre cómo distribuir los elementos de su dibujo y va comentándolo, conforme avanza. En su primer dibujo, el primer elemento representado es la casa que está llena de color y detalles, en contraste, los personajes: sí misma, madre, abuela, padre, abuelo y tíos que están sin color y ubicados debajo de la casa. Aparecen en este dibujo varios elementos del contexto como las nubes, aves, sol, y un árbol.

En el segundo dibujo aparecen los mismos elementos, menos personajes que en el anterior y ausencia de color. En comparación con el primer dibujo se pierden muchos

detalles, sin embargo se suma un personaje, el perro, que dentro de los elementos narrativos cobra mucha importancia como factor auxiliar para la protección

El tercer dibujo también contiene la casa y los elementos contextuales que los anteriores (árbol, sol, nubes), sin embargo sólo aparece la madre barriendo, el sí mismo se excluye de la escena, ubicándose sólo dentro de los elementos narrativos.

Elementos narrativos

D.P Logra hace un relato de su vida como era antes, tomando distancia del evento catastrófico, describe a su familia y los ubica espacialmente en la casa a través del relato *“son un poquito más pero mi tata con mi abuelita dormían juntos, mi mamá con mi papá dormían juntos, mi tío con mi tía duermen arriba también en las otras piezas y yo duermo en otra y queda una sobrando, queda una cuando yo tengo, cuando yo duermo con una amiga en una pijamada”* [E: 6, P: 8]. la experiencia se va organizando en torno a elementos cotidianos *“que yo con mi familia estábamos afuera y estábamos conversando, me faltó algo. Y mi tía iba a regar el árbol. Estábamos conversando de que acá como habíamos ya terminado de hacer la casa, estábamos conversando como nos había quedado”* [E: 6, P: 1], y en este sentido los elementos narrativos toman la forma de descripciones sobre lo graficado y sobre la “normalidad” de la vida.

Las acciones de protección se construyen alrededor de la figura de la mascota, que se ubica como el principal elemento protector, D.P. relata como en combinación con su mascota dirige acciones para el bienestar de sí misma y de su familia *“Ahí está la llave, subir por la escalera, abrir la puerta y salir porque aquí están los candados y se abren con la llave. Toca sacar la llave, abrir la puerta, subir por la escalera, abrir la puerta y salir pero a nosotros se nos quedó la llave adentro entonces se salvó porque había una ventana abierta y antes que se cerrará entró y sacó la llave y salió y se cerró la puerta”* [E: 6, P: 44], acción similar a un yo auxiliado frente a la tarea de tener que pensar en la experiencia del terremoto. Esta mascota tiene características particulares, respecto de otras referencias a animales, la mascota adquiere un sentido lúdico, por ser quien acompaña en los juegos y además le otorga características humanizadas y se

ubica en contraposición a las pobres referencias a las acciones protectoras de los adultos, que también están protegidos por las acciones de la mascota, mas D.P.

Aparece una alteración de la temporalidad cuando va a reconstruir la escena total de lo que vivió, intercambiando el lugar de los dibujos, es importante recordar que el tiempo responde a la lógica de organización que le da cada uno, por lo tanto importa más el elemento lógico que cronológico *“si porque es interesante y contar lo que pasó en el terremoto, el comienzo, de la casa, de antes del terremoto, del terremoto y de final del terremoto, es como una máquina de que va a pasar, como colocan una flecha un dibujo, a la otra flecha un dibujo y a la otra un dibujo, de presente pasado y futuro, en el presente cuando estamos en este dibujo, el pasado cuando estábamos antes del terremoto, y el, no, el futuro? El futuro es.. me equivoqué (ríe) no, el futuro es cuando estábamos acá y el pasado es terremoto y el presente es ese, el futuro es el del terremoto, cuando está este y el presente, o sea el pasado es éste, éste es el pasado, éste el futuro y éste el presente”* [E: 6, P: 61], esto además se suma a otros elementos como la evasión para hablar del tema de la familia y el relato desde situaciones idealizadas y soluciones mágicas. Además para acceder a las emociones asociadas a su experiencia del terremoto es necesario preguntarle directamente, ya que no lo aborda en su narrativa.

En el relato de D.P. se encuentra el miedo como elemento afectivo descrito, lo define como una reacción ante la posibilidad de que la casa se cayera durante el terremoto *“fue difícil lo que pasó del terremoto porque como ... el terremoto pasaba y fue difícil recordar lo que había pasado antes y los sentimientos, las preocupaciones”* [E: 6, P: 74] y como un reflejo del miedo de los adultos *“con el terremoto sufrimos porque estábamos, estuvimos, teníamos miedo, pero yo no, tenía miedo.. mi familia, pero con el miedo de ellos a mí me dio miedo porque ellos tenían miedo y como tenían miedo ellos me empezó a dar miedo a mí”* [E: 6, P: 84].

Resulta interesante también en este caso observar la construcción que se hace alrededor del riesgo y de la amenaza, ya que no los sitúa directamente en la experiencia del terremoto, sino, en asuntos que tienen que ver más con la cotidianidad *“Antes cuando vivíamos en el campo, nosotros sufríamos harto porque habían hartos*

ratones y a mi mamá un día le mordió el pie uno, pero a mí nunca me mordieron porque yo como estoy en otra pieza yo siempre la limpio, no tengo ningún desecho y cuando boto algo como cualquier cosa y ahí voy a buscar el escobillón la barro y la dejo limpia, por eso en mi pieza no hay desorden, algunas veces esta desordenado porque el Eusebio entra a la pieza de juguetes y desordena todos los juguetes entonces tengo que ordenarlos” [E: 6, P: 51].

Caso 7: F. R.

F.V. es una niña de 10 años que cursa 5° básico. El terremoto lo vivió en Santiago con su madre, padre y hermano, posterior al terremoto tuvieron que irse a Paredones para acompañar a la abuela. Refiere que vivir allí es muy tranquilo, sin embargo el terremoto se ubica como un hito para justificar el haberse ido de Santiago. Mientras relata la experiencia del terremoto se muestra intranquila, se mueve mucho en la silla, se toma las manos. Según su profesor jefe F.V. tiene un excelente rendimiento académico y muy buen comportamiento en sala, es sociable. En las escalas de ansiedad (ANAA), depresión (CDI) y estrés postraumático tuvo puntajes de 54, 29 y 59, indicando la presencia de Trastorno de Ansiedad, del Estado de Ánimo y de Estrés Postraumático.

Sus dibujos son los siguientes:



Primer Dibujo



Segundo Dibujo



Tercer Dibujo

Elementos gráficos:

En la actividad de dibujar, F.V. pide constantemente aprobación por lo que hace. En su primer dibujo grafica su familia: madre, padre, sí misma y hermano, continúa con su casa que además colorea con mucho cuidado de no salirse de la línea. Dibuja una persona más dentro de la casa, acostada sobre una cama y cerca a unas escaleras, que no identifica en su narrativa. No aparecen elementos contextuales.

En el segundo dibujo la casa pierde colores, y aparecen otras casas, que en la entrevista le facilita el poder relatar el movimiento de otras casas o edificios, dibuja a su madre y a su padre corriendo y a sí misma en la cama, los personajes pierden tamaño y síntesis en comparación con el dibujo del “antes”

El tercer dibujo nuevamente los personajes recuperan tamaño y síntesis, en comparación con el dibujo del “durante”, la casa es tiene más detalles internos y ahora incluye a las personas que vive con ella.

Elementos narrativos

En el relato de F.R. se marca un antes y un después principalmente por el traslado de Santiago a Paredones, motivado porque tras la muerte del abuelo (posterior al terremoto) la abuela necesitaba permanecer acompañada. Quizás uno de los efectos, que no aparece documentado, es que tras el terremoto muchas personas mayores

murieron, al parecer esto motivó cambios en las familias, para tratar de incorporar a los miembros más vulnerables.

En el primer dibujo trata de ubicar espacialmente la experiencia, tanto en Santiago, como el traslado hacia Paredones, la pérdida se organiza alrededor de este cambio y la emocionalidad se organiza respecto de la pérdida de la “felicidad y la normalidad”, posiblemente por el proceso de adaptación a los cambios “*N: como éramos antes del terremoto. E: y cómo eran?. N: éramos normales, felices*”

El relato del segundo dibujo se caracteriza por la presencia de elementos como el miedo, las pérdidas materiales representadas en la pérdida de objetos y daños a la casa donde vivió muchos años y la pérdida del abuelo posterior al terremoto. El miedo esta mediado por las percepciones sensoriales alrededor del movimiento de los edificios, asunto que se ubica como experiencia extrema en su vivencia del terremoto. Las acciones emprendidas durante este momento se centran en buscar un lugar seguro para estar, abrir la puerta para que no se pegue y la consiguientes acciones para reparar (limpiar) los daños.

Al ubicar la experiencia junto con otras personas se comienzan a elaborar construcciones colectivas sobre el terremoto como por ejemplo “pensar que se va a acabar el mundo” o la posibilidad de una nueva ocurrencia de este evento, frente a lo cual aparece la evitación como un elemento importante, expresada en sus acciones de evitar y alejarse de la persona que hablaba de esto.

La percepción del futuro depende mucho en este caso de lograr adaptarse al cambio de lugar de vivienda tras el terremoto, se privilegia principalmente el dibujo usando para ubicar espacialmente los lugares las personas y en tratar de ubicarse aquí y ahora (antes de comenzar a dibujar pregunta varias veces a quienes debe dibujar, en que momento)

Caso 8: J. G.

J.G. es un niño de 12 años que cursa 6° básico en la escuela de Paredones, vivió el terremoto en su casa con su familia: pares, madre, 2 hermanas y una prima, su casa no sufrió daños, sin embargo las casas de sus familiares si, una, la más antigua (de los abuelos maternos) se cayó completamente, debido a esto estuvieron muy preocupados porque pensaron que algo le había sucedido al abuelo, sin embargo, no fue así. Según el reporte de su profesor jefe J.G. es un niño tranquilo, sociable, se lleva bien con sus pares y adultos, tiene un buen rendimiento académico y no presenta problemas conductuales. En las escalas de ansiedad (ANAA), depresión (CDI) y estrés postraumático obtuvo los siguientes puntajes: 26, 26 y 19 respectivamente, indicando la presencia de trastorno de ansiedad y trastorno del estado del ánimo.

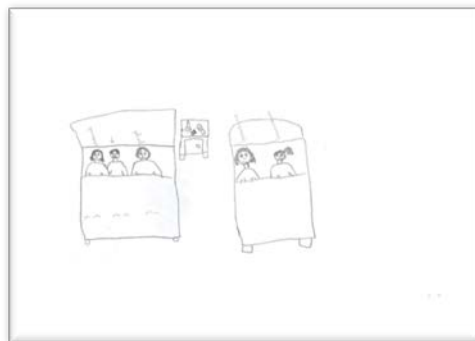
Sus dibujos son:



Primer dibujo



Segundo Dibujo



Tercer Dibujo

Elementos gráficos

El primer dibujo, pese a que está sin color, muestra la experiencia de unidad en la familia, los personajes graficados son sí mismo, su mamá, su papá y sus dos hermanas. El dibujo logra remitirlo a un pasado donde realizan diferentes actividades cotidianas, según el relato.

El segundo dibujo muestra como a través de los personajes J.G. pudo mediatizar las emociones de tristeza y miedo a través de las facciones de los personajes, de igual forma se muestran unidos y sin perder síntesis. Aparecen también graficados elementos de movimiento, para mostrar como un elemento externo detona emociones en los personajes, expresándolo claramente en la narrativa gráfica.

El tercer dibujo cambia un poco el escenario, ahora están todos en la habitación durmiendo juntos y con todos los elementos necesarios para buscar protegerse en caso de presentarse una emergencia, tienen celulares, linternas y el mismo vínculo familiar como factores protectores que aparecen en la narrativa verbal y que adquieren mayor potencia en la lectura con el dibujo, ya que la construcción de la escena “después” del terremoto remite a volver a recurrir a los elementos que fueron protectores en la post-emergencia.

Elementos narrativos

J.G. logra hacer un relato de cómo era su vida antes del terremoto, apareciendo como principales actores de su narrativa sus hermanas, que tuvieron que desplazarse a Santiago para continuar sus estudios y sus padres. El relato lo construye a partir de elementos cotidianos “*salimos a jugar, a regar las rosas, también a cortar el pasto a barrer*” [E:8, P:10]; “*es que mis hermanas viven en Santiago ahora, pasan las vacaciones a veces. A bañar el perro también*” [E:8, P:12]

La experiencia del terremoto comienza a ser introducida en el relato a través del miedo, el cual se ubica como un elemento que permite hacer comparaciones entre un antes y un después, sin embargo, el miedo no inunda la experiencia, ya que inmediatamente en el relato comienza a relatar factores protectores, como el hecho de movilizar acciones hacia la prevención de riesgos o hacia la búsqueda de protección,

por lo tanto la experiencia que va construyendo J.G. es que frente a la situación amenazante (terremoto) es posible movilizar acciones para buscar protección, pese al miedo que se siente y que se nombra a través del lenguaje.

El miedo se organiza alrededor de los elementos sensoriales: el sonido, el movimiento, el polvo levantado, constituyendo estos elementos amenazantes que logran contención a partir de personajes como las hermanas, principalmente y de los comentarios del padre sobre su experiencia del terremoto del 60, el cual se construye como un marco de referencia y como una posibilidad de levantarse del caos y el desastre.

Así el miedo se va construyendo como una experiencia que puede ser superada paulatinamente, en el momento de la post-emergencia, gracias a las instrucciones de dormir con linternas y listos con las zapatillas por si se presentaba una réplica y conforme iba pasando el tiempo aparece un elemento de “adaptarse” paulatinamente al miedo y a estar solo, en miras de construir un marco protector o preventivo ante una amenaza.

“N: dibujé desde el terremoto, como un mes después del terremoto, vivimos todos un año durmiendo con mis papás, juntos y ahí tuvimos que dormir con velas, teníamos, mi hermana siempre tenía la linterna a la mano, el celular todo. [Están en el dibujo] dormíamos hasta con zapatillas las primeras semanas” [E:8, P:68]

“ N: nada, de a poco, mi mamá cuando entramos a clase, teníamos que leer libros y mi mamá me decía “anda a leer arriba para que te acostumbres a estar arriba” o a veces yo subía a ver las cosas. Después mi hermana como a medio año se cambiaron a la pieza de alojados y ahí vivieron las dos y ahora cuando vienen duermen en el segundo piso conmigo, en las piezas de ellas” [E:8, P:86].

Caso N. 9 M. E.

M.E. es un niño de 12 años, que cursa 7° básico en la escuela de Paredones, vive con su madre y tiene un hermano que actualmente estudia en Pichilemu, por lo que lo ve durante los fines de semana. En el terremoto M.E. perdió su casa, al igual que su abuela, por lo tanto ahora vive en una media agua con su familia. Según las escalas aplicadas tiene puntajes de 31 en el ANAA, indicando la presencia de Trastorno de Ansiedad; 25 puntos en el CDI, indicando un Trastorno del Estado del Ánimo y 17 puntos en la escala de estrés postraumático, indicando ausencia de dicho trastorno.

Sus dibujos son los siguientes:



Primer dibujo



Segundo dibujo



Tercer dibujo

Elementos gráficos:

M.E. en su primer dibujo grafica cómo tuvieron que salir de la casa en el terremoto, no logra representar un pasado más lejano a la experiencia de terremoto. Las tejas de la casa se caen y hay líneas de movimiento, mientras los personajes permanecen afuera, uno de ellos, la madre, mira la casa y está de perfil, la luna también se grafica con su color rojizo, según describe el niño. Desde este primer dibujo se observa cómo queda instalada en la organización de la experiencia el terremoto, de forma que no le permite distanciarse de este evento y re-construir un pasado.

El segundo dibujo, es quizás de los pocos que no pierde color, sin embargo dibuja elementos propios del terremoto como las líneas de movimiento, las grietas de la casa y los personajes de espaldas, viendo lo que sucede con la casa. El dibujo organiza la experiencia, dándole primacía a lo que ocurría con la casa y el ambiente, que a lo familiar propiamente.

En el tercer dibujo toma relevancia la casa, ahora de dos pisos y reforzada con más detalles, en comparación con la de los dibujos anteriores; los personajes habitan la casa.

Elementos narrativos

M.E. tiene dificultad para pensar en un pasado diferente a la escena del terremoto, comienza relatando aspectos de su experiencia inmediatamente anterior al terremoto, es decir, la noche anterior y a lo que ocurre durante la catástrofe. Ante la consigna “dibuja tu casa, tu familia y a ti mismo antes del terremoto” inmediatamente la experiencia se remite a la escena del terremoto donde en sus primeras verbalizaciones hace un recuento resumido, con algunas referencias a estados emocionales o a sí mismo y que abarca casi todo lo experimentado de forma concreta y concisa, posteriormente, para continuar con el relato, es necesario preguntarle para acceder a la experiencia, quedando esa primera referencia como un elemento fijo en la experiencia.

“N: eh, dibujé la noche del terremoto cuando estábamos con mi mamá y mi hermano en la casa y pasaba algo muy raro, que la luna estaba como roja, así y cuando empezó así a moverse todo mi mamá nos dijo que nos levantáramos porque estaba temblando, ya nosotros salimos de la casa y empezaron a caerse

las tejas de adobe y empezó a caer todo y salimos a una parte donde no hubiera peligro. Después cuando ya pasó tenía mucho miedo porque yo no sabía que era lo que estaba pasando y mi mamá me dijo que estuviera tranquilo porque solamente era un temblor y que iba a pasar y que no tuviéramos miedo y ahí nos calmamos y después hicimos una fogata y llegaron unos tíos que viven allá en Pichilemu, cerca, también vinieron donde nosotros, hicieron una fogata y al otro día empezamos a sacar escombros y todo, después como a los tres o cuatro días de la municipalidad trajeron una máquina que sacó todos los escombros, se llevó todo parejo y construyeron otra casa, pero de madera. Y ya ahí vivimos ahora” [E:9, P:2]

En el relato los elementos de pérdida están asociados principalmente a la casa, manifestando el daño material que se produjo por el terremoto y su tristeza asociada a ello. Ante el daño las acciones tienen sentido, en tanto se dirigen a restablecer condiciones mínimas para la protección como encender fuego, reunirse entre los más cercanos y retirar los escombros de la casa, a la cual no hace referencia más adelante.

La construcción que hace sobre el evento es bastante particular en el sentido de que acepta la condición de vivir en un país sísmico y esto le hace pensar que si no sucedía en el momento en que pasó podía ocurrir en otro momento. Se introduce un elemento más cognitivo para explicar los terremotos, poniendo en segundo plano el elemento más emocional.

“N: como algo que tenía que pasar, que no, es como, eh, como que si no hubiera pasado iba a tener que pasar porque eran cosas que tienen que pasar, no que uno dice no, no quiero que pase, no va a pasar, tiene que pasar igual, si no hubiera pasado ahora podía pasar en dos años después o pero, entre más años dicen que pudo haber sido más fuerte” [E:9, P:44]

El elemento emocional queda supeditado al miedo, como emoción predominante y ubicada en el “durante”. Este caso en particular hay una proyección hacia el futuro, a partir de acciones idealizadas que organizan la experiencia en función de reconstruir una casa propia y reunir de nuevo a la familia.

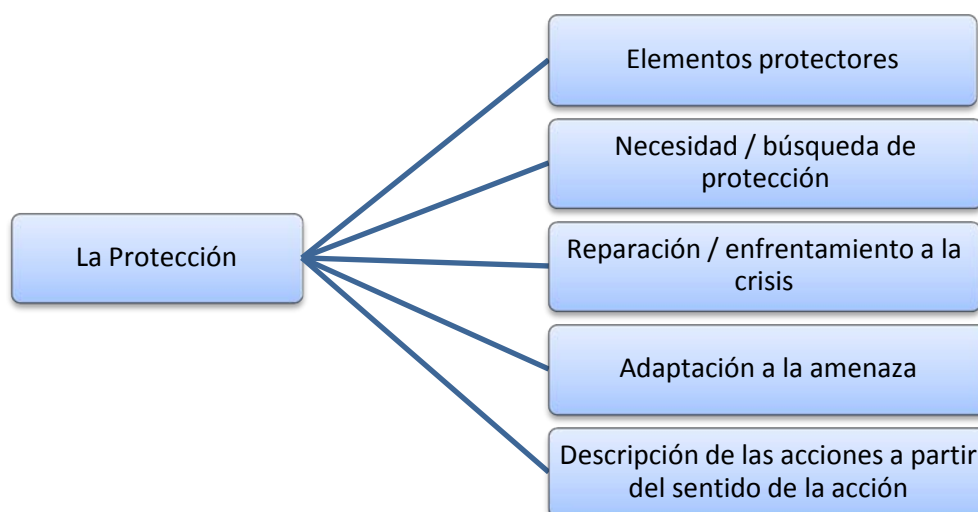
“N: aquí mi mamá postuló a un subsidio de una casa en Pichilemu entonces ahí estamos en la casa en el segundo piso, porque va a ser de segundo piso y ahí está mi hermano, yo y mi mamá en el segundo piso, mirando hacia fuera y acá va a ser la piscina, porque mi mamá nos compró una piscina” [E:9, P:60].

5.2. Análisis de Categorías Emergentes

El análisis de contenido de las entrevistas arrojó categorías emergentes a partir de la agrupación de los códigos que resultaban del análisis de las entrevistas de todos los niños y niñas considerados en este estudio. La agrupación se realizó en función de las convergencias de los significados, estableciendo un nivel conceptual más abstracto que los códigos, puesto que estos últimos se acercaban en forma literal al contenido de los relatos.

En total, los 39 códigos atribuidos a los textos fueron agrupados en 9 categorías que logran concentrar los significados centrales que emergieron de las entrevistas. Estos son:

1. La Protección



A esta categoría pertenecen los tópicos: elementos protectores, necesidad de protección, búsqueda de protección, reparación de daños como enfrentamiento a la crisis, descripción de las acciones a partir del sentido de la acción y la adaptación a la

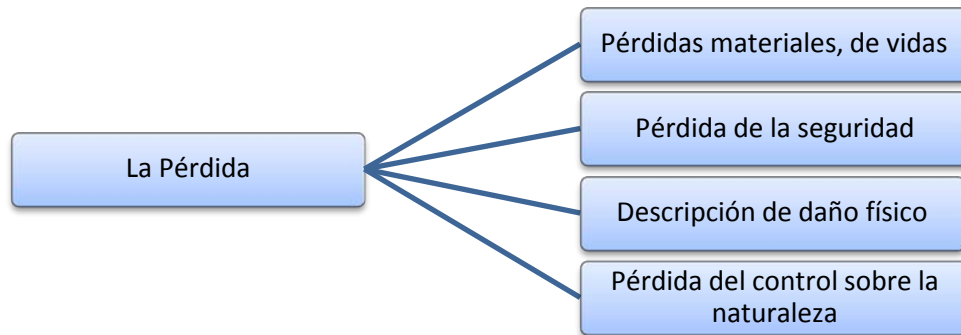
amenaza. “Se entiende aquí por elementos protectores todas las descripciones hechas por los niños y niñas que hacen referencia a acciones o condiciones tanto externas (propias de otras personas o del ambiente) como internas (relativas a los propios recursos) que resultan en una mitigación de los daños o en una ayuda a prevenir daños mayores. Por su parte, la necesidad de protección se refiere a las alusiones de ausencia de esta ayuda que a su vez significan su carencia como algo lamentable. En cambio, la búsqueda de protección hace referencia más bien a las acciones motivadas a encontrar situaciones de menor daño.

La protección como fenómeno, aparece así como uno de los elementos centrales en el relato de los niños, en contraposición a la percepción de caos en el ambiente producto del evento catastrófico. Está descrita a partir de sus agentes principales, a saber, los “elementos protectores”: lo ambiental, la comunidad, la familia y sí mismo (este último en menor medida).

Estos elementos se van organizando en torno a la “necesidad de buscar protección” y a la “reparación del daño” para el “enfrentamiento a la crisis”, es decir, que estos aspectos constituyen el panorama de la acción sobre la cual la protección adquiere significado para cada niño, por ello muchos de los “sentidos de las acciones” descritos en el relato de los niños están orientados a buscar protección a través de diversas formas (apoyo en sus padres y familiares más cercanos, recibiendo las instrucciones de los adultos sobre cómo actuar). Sin embargo, son percibidas a nivel de acciones secuenciales que llevan a cabo los adultos para proteger.

La narrativa adquiere un papel importante para comprender la protección como elemento o fenómeno central, ya que se construye sobre el panorama de la acción y sobre el panorama de la conciencia, como elementos constitutivos de la narrativa (Bruner, 1986); los niños desde su perspectiva construyen la conciencia de la protección como una necesidad y por tanto dirigen sus acciones y observan cómo los adultos dirigen sus acciones a buscar este objetivo, por lo tanto, el niño como narrador, tiene la posibilidad de ubicarse en estos dos planos, en la medida en que hace uso de los factores protectores que le den el marco de contención necesario para no desestructurarse con el evento catastrófico.

2. La pérdida



La pérdida aparece asociada a distintos tópicos: las pérdidas materiales (casa, infraestructura de la comunidad y el barrio), las pérdidas de vidas (humanas y animales), la seguridad, el control sobre la naturaleza y la descripción al daño físico.

Las pérdidas en general, están referidas al daño parcial o total de la casa, de objetos, a las heridas o daños físicos a la salud de las personas significativas y a los espacios comunitarios “N: no me acuerdo que hablamos en el auto, pero le dije a mi mamá, se habrá caído la iglesia? Ella decía “yo no sé” E: pensaste en la iglesia, en qué más pensaste? N: la escuela, cómo había quedado” (E:3, P:173 – 175); “mi papá y mi tío fueron a ver la casa de un amigo que se había caído completamente, estaba así, empezó a caerse y caerse, esa era la casa más grande que había, se cayó y era la única que estaba en el suelo”. (E:5, P:77).

La pérdida de estos elementos es quizás el aspecto más externo de esta categoría, la cual puede estar asociada a la percepción de amenaza en el medio. En muchos casos, se incorpora este aspecto también en el plano de la acción, ya que se pasa de un estado de “tener” a “no tener”, por lo tanto la pérdida se construye como efecto de este paso, un efecto donde los agentes principales son la casa, el ambiente y la seguridad de los adultos significativos. “si, y ahí vinieron puras cosas a desarmar la casa, para poder hacerla de nuevo porque estaba toda hecha tiras, estaba todo sacado y se empezaban a caer todas las cosas, ahora vamos a ver al casa como está, ahora es de madera y la madera viene pintada (E:2, P:94); yo nunca había visto un terremoto así y que vinieron hartos cambios ahora, la iglesia estamos en una capilla porque yo soy acólito, hice la primera comunión el año pasado y en la iglesia ahora está todo

malo, todo, todo, todo y hay casas de vecinos que ahora están cambiadas, de otra forma, casas que no eran como antes” (E:3, P:185).

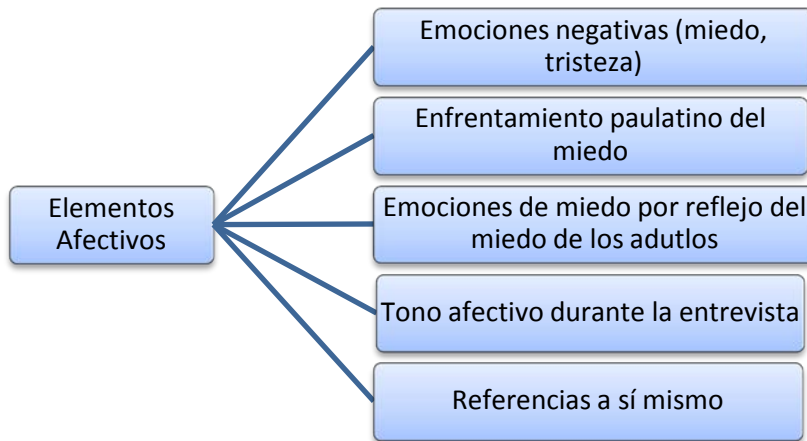
Se potencia esta hipótesis cuando la pérdida se refiere también al control sobre la naturaleza, es decir, a lo que se sabe sobre del funcionamiento de la naturaleza, ya que el terremoto constituye un evento incontrolable, repentino e impredecible (Gaborit, 2006), produciéndose entonces una segunda pérdida, esta vez ubicada en lo simbólico:

“yo también estaba llorando porque no sabía lo que estaba pasando y mi papá cuando le dijeron que había una espuma en el mar, él no dijo lo que era para no asustarlos, él ya sabía que se estaba saliendo el mar y ahí nos llamaron que se estaba saliendo el mar, que la gente tenía que correr, la gente, estaban los bomberos abajo gritando cuando fue el terremoto que arrancara la gente porque venía el mar” (E:2, P:122).

Esa pérdida cuando se incorpora en términos de la ausencia de control sobre la naturaleza remite inmediatamente a una dimensión de “no saber” cómo actuar, cómo sentir y es allí donde el miedo toma lugar en la construcción del evento por parte del niño, sumándose un matiz afectivo, en tanto se presencia cómo los demás están afectados emocionalmente, sin embargo, con pocas referencias a los estados emocionales de sí mismo, en general.

La pérdida es entonces un significado transversal en los relatos, en torno al cual niños y niñas se refieren desde distintos niveles, que van desde aquellos más orientados a la pérdida “objetiva”, hacia aquellos centrados en la pérdida “subjetiva” de la seguridad y el control.

3. Elementos afectivos asociados a la catástrofe



Se evidencian elementos afectivos en los tópicos: emociones negativas (miedo, tristeza), emociones de miedo por reflejo del miedo de los adultos, tono afectivo durante la entrevista (la dificultad para involucrarse con la tarea y en la ansiedad durante la entrevista) y un enfrentamiento paulatino al miedo y referencias a sí mismo, en la minoría de los casos.

Lo emocional generalmente está descrito respecto de las emociones negativas como el miedo y la tristeza; el miedo aparece como elemento ubicado en la intersección de la vivencia del evento catastrófico y el desmoronamiento de las capacidades para sobrellevar una crisis de tal magnitud. El aspecto emocional se ubica desde el panorama de la conciencia, influida considerablemente por las emociones negativas.

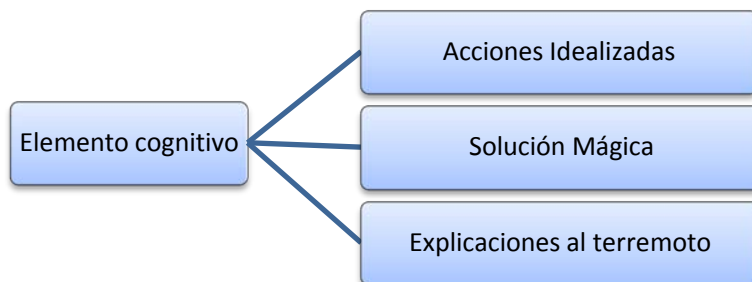
El miedo por reflejo del miedo de los adultos aparece teóricamente descrito ya que las reacciones de los niños dependen en gran medida de las reacciones de los adultos (Gaborit, 2006), por lo tanto la respuesta de temor excesiva en un adulto puede repercutir en qué tan amenazante perciba el evento o qué tantos factores protectores percibe de su medio inmediato: *“con el terremoto sufrimos porque estábamos, estuvimos, teníamos miedo, pero yo no, tenía miedo mi familia, pero con el miedo de ellos a mí me dio miedo porque ellos tenían miedo y como tenían miedo ellos me empezó a dar miedo a mí”*. (E: 6, P:84).

Recordar el evento bajo el marco estructurado y contenido del dibujo y de la entrevista, puede producir manifestaciones de ansiedad como moverse en la silla,

tomarse las manos, temblar cuando se habla, sin impedir el relato, por lo tanto para el análisis de cada caso, es importante tener en cuenta este aspecto, ya que introduce un aspecto no verbal del lenguaje.

Por último las referencias a sí mismo y el enfrentamiento paulatino del miedo aparecen también como elementos afectivos, más del lado de los recursos internos, ya que denotan la intención de hacer algo para manejar las emociones, aunque estos provengan de un adulto *“nada, de a poco, mi mamá cuando entramos a clase, teníamos que leer libros y mi mamá me decía “anda a leer arriba para que te acostumbres a estar arriba” o a veces yo subía a ver las cosas”* (E:8, P:86).

4. Elementos cognitivos asociados a la catástrofe



Incluye tópicos como las explicaciones al terremoto, las acciones idealizadas y las soluciones mágicas.

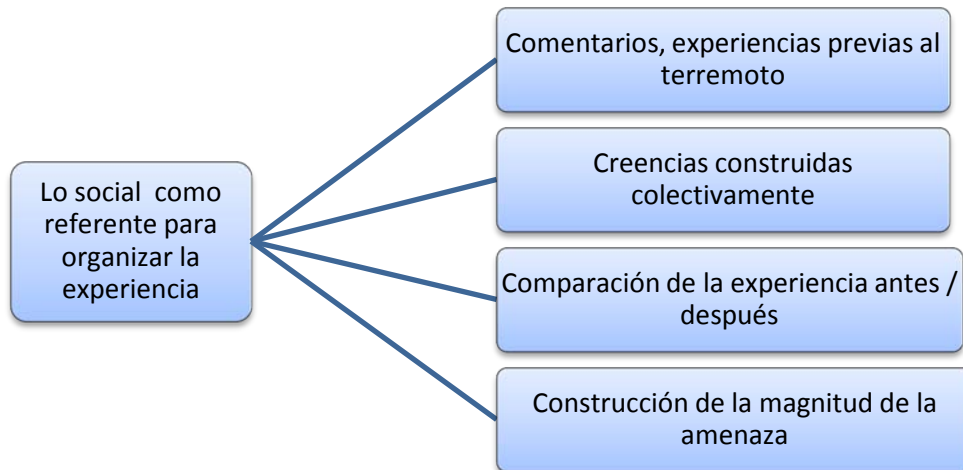
Las explicaciones que los niños dan al terremoto tienen diferentes características: unas se organizan alrededor de explicaciones científicas como el movimiento de las placas, que denotan un aprendizaje del funcionamiento de la tierra, quizás producto de contextos de educación más formales (ej.: *“un movimiento sísmico, las placas chocan”* (E:8, P:56)); otras explicaciones se organizan alrededor de los elementos percibidos en el momento a través de los sentidos, como el aspecto de la luna el día del terremoto y el comportamiento de los animales *“porque ellos empezaban a ladrar y me dijeron que era porque ellos sentían los movimientos, entonces ellos ladraban cada vez que venía un temblor, antes de que llegara empezaban a ladrar”* (E:1, P:122), y otras como castigo *“como pensando que el terremoto es parte de la naturaleza, como, es lo que*

pasó porque alguien se porta mal, como soportando lo que pasó, aunque ya deje para el pasado eso” (E:6, P:86)

Estas explicaciones permiten al niño ir construyendo sentido a la experiencia vivida, sin embargo, quedan por fuera de las explicaciones el porqué el terremoto no los afectó de la misma forma. Específicamente se puede observar esto cuando los niños establecen comparaciones sobre por qué se caen unas casas y otras no, introduciendo la incertidumbre, como parte de esas explicaciones que otorgan a la catástrofe “*y mi abuelito y abuelita se preguntaban porque al día siguiente mi papá tiene un terreno que lo dividió con mi tío porque era de la mamá y esa casa era de adobe y era más vieja que la que tenían, no le pasó nada, ni siquiera se cayó un terrón y se preguntaban que por qué esa casa que era nueva se hizo tiras y la casa de mi abuelita no se hizo tiras” (E:1, P: 130).*

Considerando el momento evolutivo, no es de sorprender encontrar soluciones mágicas que ayudan a dar sentido a lo que sucede “*cuando nos falta algo o se nos queda algo adentro él siempre nos ayuda, aunque algunas veces comprendemos que hay que quebrar el vidrio para abrirlo, con una patita, tiene una uña fuerte, una uña larga y cuando mete la mano así la rompe al tiro y ahí puede entrar, es la mano derecha de la casa, entonces nos ayuda algunas veces, pero algunas veces cuando el Eusebio se queda encerrado, yo soy la mano izquierda de él, él es como la mano derecha y yo soy como la mano derecha de él, yo siempre le ayudo” (E:6, P:48).* Ese sentido construido a través de las soluciones mágicas funciona principalmente como defensa frente a la situación de desastre, así como las idealizaciones del pasado “*me gustaban como eran antes (las casas), antiguas, no tan viejitas pero antiguas”*

5. Lo social como referente para organizar la experiencia



A esta categoría se asocian los siguientes tópicos: comentarios y experiencias previas al terremoto, las creencias construidas colectivamente, la comparación de la experiencia antes/después y la construcción de la magnitud de la amenaza.

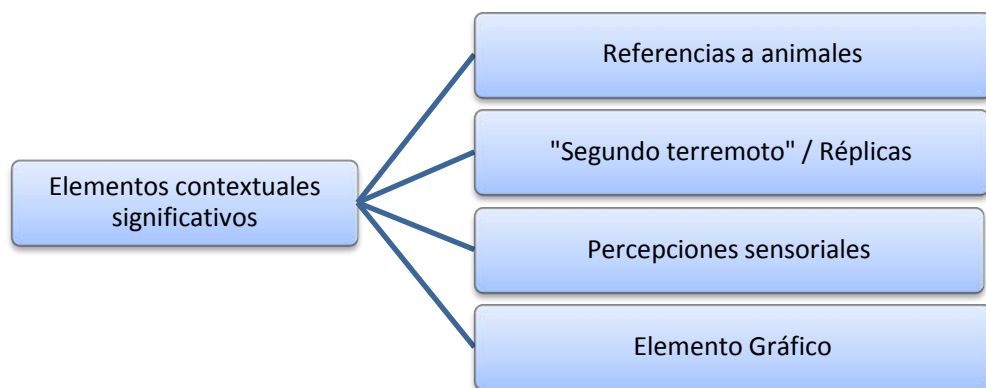
Algunos de los niños participantes escucharon a adultos significativos referirse al terremoto del 85, lo cual podría funcionar como un marco de referencia para los niños/as sobre la ocurrencia de los desastres naturales, como marco protector y como capacidad para levantarse después del caos *“estaban todos asustados, la única que no estaba asustada era mi abuelita porque ella dijo que había pasado por harto ya y a ninguno le había tomado miedo”* (E:1, P:170).

Las creencias colectivas y la construcción de la magnitud del evento se organizan principalmente hacia lo catastrófico, magnificando un poco la sensación de caos *“dice que están anunciado uno para el norte y otro para el sur y a nosotros nos afecta igual porque estamos en el centro y ahora venían muchos seguidos, mi mamá piensa que ya va a venir y también decían que en Pichilemu había un volcán en el agua, decían, pero nadie sabe, de repente el agua está caliente”* (E:2, P:79). Estos elementos permitirían que la experiencia de terremoto se signifique como una realidad posible, en términos de que puede ocurrir nuevamente.

Las comparaciones de la experiencia antes / después, se construyen para tratar de ubicar el cambio y los efectos del terremoto principalmente en la infraestructura del pueblo y de las casas, y en las familias, sea por la reacomodación en otras casas o por la incorporación de otros miembros mas vulnerables.

Esta categoría permite visualizar cómo se van compartiendo significados con los grupos de referencia más cercanos, a saber la familia y los vecinos, quienes aportan elementos para explicar la ocurrencia de la catástrofe y para predecir lo que podría suceder en el futuro.

6. Elementos contextuales significativos



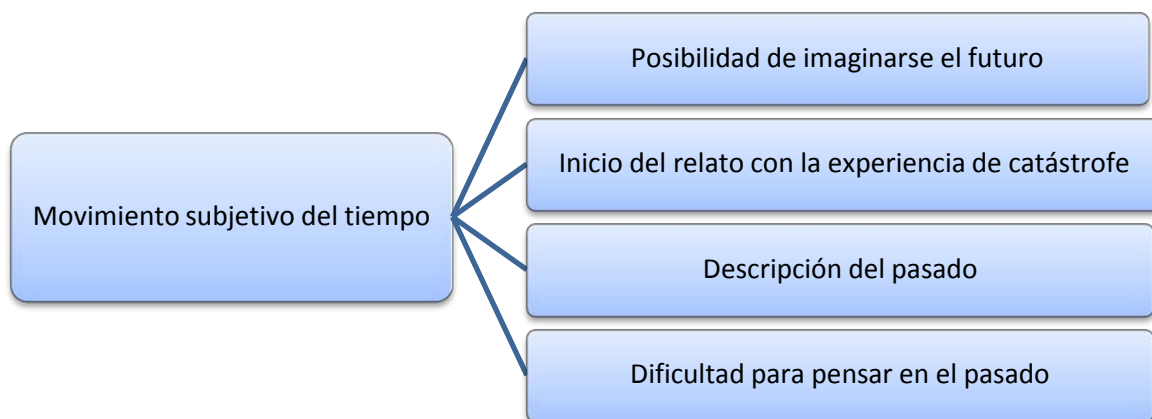
A esta categoría pertenecen los siguientes tópicos: referencias a animales, “segundo terremoto” y réplicas, percepciones sensoriales y un elemento gráfico.

Las referencias a animales están presentes en casi todas las entrevistas, podría ser que la relación de estos niños es mucho más cercana a ellos, dada la ruralidad de la zona donde viven. Este elemento es importante en la medida en que se significa como un importante predictor de un desastre, puesto que los niños reconocen la fuerte conexión de los animales con la naturaleza.

Asimismo, las percepciones sensoriales se significan como elementos que incrementan la sensación de caos, entre los principales están el movimiento, el ruido, la sensación de que, por ejemplo, “*hay combos debajo de la tierra*” (E:3, P:78)

Es importante considerar el elemento del contexto ya que algunos niños logran hacer descripciones enriquecidas de éste, en términos de la infraestructura de la casas y del pueblo en general y los efectos a ella, de detalles importantes que les ayude a organizar la experiencia y a poner en palabras la pérdida y acto seguido la reconstrucción y búsqueda de protección, tal como aparece en una de las entrevistas bajo la forma de un elemento gráfico: la cercanía del sí mismo a la fogata (caso B.J).

7. Movimiento subjetivo del tiempo en el relato



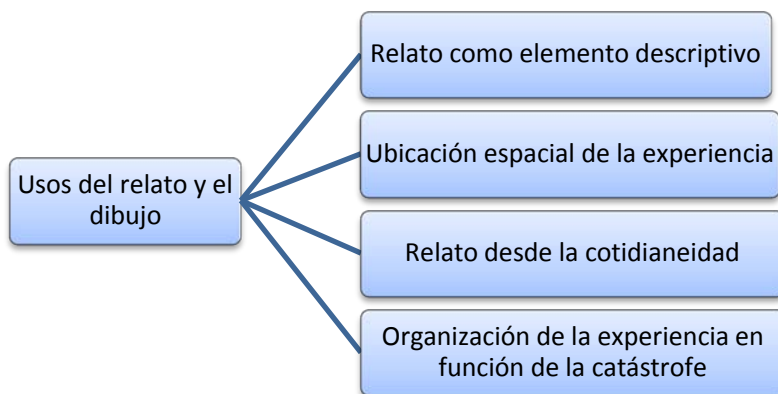
A esta categoría pertenecen los tópicos: posibilidad de imaginarse el futuro, inicio del relato con la experiencia de catástrofe, descripciones del pasado y dificultad para pensar en el pasado.

Estos tópicos hacen referencia a la temporalidad del relato, donde se pueden empezar a encontrar algunos correlatos clínicos: a mayor dificultad para describir el pasado o escenas anteriores a la experiencia del terremoto, se supone mayor dificultad para distanciarse del evento catastrófico, poniéndose en manifiesto la necesidad de

relatar, aún un año después de ocurrido el evento, la experiencia del terremoto desde el principio. En otras palabras, la experiencia del terremoto se construye como figura, incluso cuando la primera consigna es “dibuja tu casa, tu familia y a ti mismo antes del terremoto”.

Crocq (2007) plantea que el primer dibujo debería llevar a la construcción de un pasado feliz e idealizado, para comenzar a dar una continuidad temporal al relato, sin embargo, niños que no logran esto, son quienes presentan estrés postraumático. Por otro lado la posibilidad de imaginarse el futuro supone que el niño pueda proponer una “solución” (Crocq, 2007) a la situación de catástrofe, algunos significan el futuro como la llegada de una nueva casa o como la reparación de la que se deterioró. *“aquí mi mamá postuló a un subsidio de una casa en Pichilemu entonces ahí estamos en la casa en el segundo piso, porque va a ser de segundo piso y ahí está mi hermano, yo y mi mamá en el segundo piso, mirando hacia fuera y acá va a ser la piscina, porque mi mamá nos compró una piscina”* (E:9, P:60). Poderse imaginar el futuro podría dar cuenta de la posibilidad de poner en marcha recursos internos o construir recursos que le ayuden a los niños a enfrentar la catástrofe, lo cual para la labor clínica tienen gran importancia, ya que los niños relatan directamente (gráfica o narrativamente) qué es lo importante en la reconstrucción desde su perspectiva.

8. Uso del relato y del dibujo

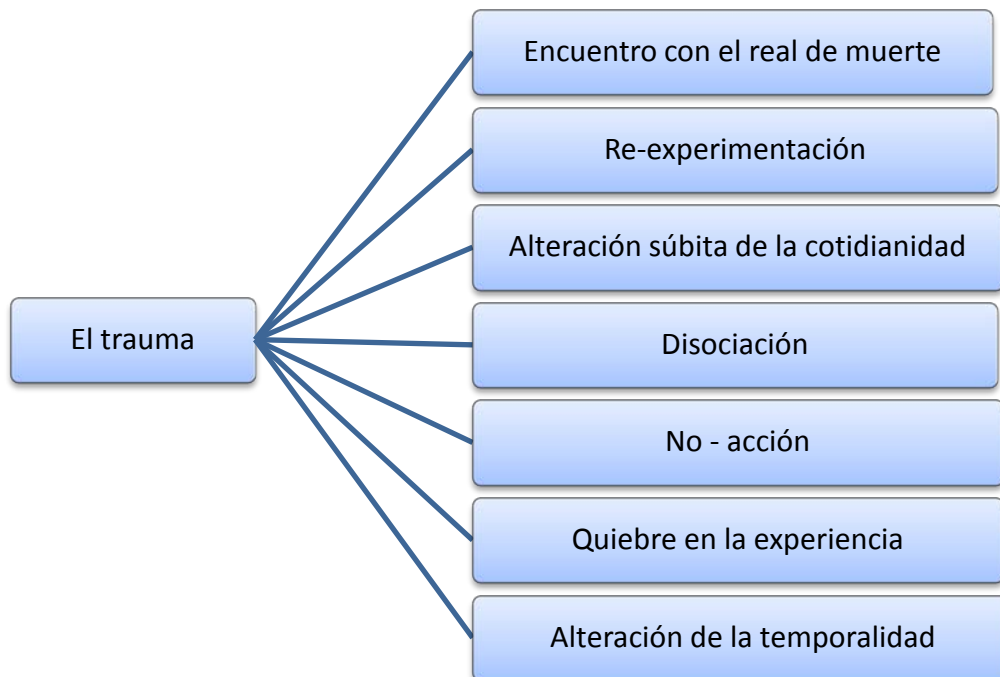


A esta categoría pertenecen los tópicos: relato como elemento descriptivo, relato desde la cotidianidad, organización de la experiencia en función de la catástrofe y la ubicación espacial de la experiencia. El dibujo se presenta como un prelenguaje y

como un ambiente estructurado y contenido sobre el cual el niño puede empezar a relatar su experiencia (Giordano, 2009). Una vez usado el dibujo como pre lenguaje, en la entrevista el relato puede tomar diferentes vías, una donde está muy cercano el dibujo, por lo que algunas entrevistas de niños/as están muy del lado de los aspectos graficados, pareciendo ser más una descripción del dibujo que una construcción más estructurada y detallada de los aspectos episódicos de la experiencia, por ello el dibujo es usado por algunos niños para ubicar espacialmente la experiencia o como forma de ubicar espacialmente los elementos que se describen en las narraciones.

Otra vía que puede tomar el relato tiene que ver con la capacidad de contar en términos de la cotidianidad, de separarse un poco de la experiencia de terremoto y reconstruir su experiencia previa. Una última vía tiene que ver con la utilización del relato para contar lo horroroso de la experiencia del terremoto y en este sentido, la organización del relato nos lleva inevitablemente a la catástrofe, la cual termina “inundando” la experiencia

9. El trauma



A esta categoría pertenecen los tópicos: encuentro con el real de muerte, re-experimentación, alteración súbita de la cotidianidad (entendida como la interrupción de las rutinas diarias por efecto de la catástrofe), la disociación, la no-acción, el quiebre en la experiencia y alteración en la temporalidad.

Los elementos traumáticos aparecen indistintamente en niños/as que tienen trastorno por estrés postraumático y niños que no lo presentan, por lo que se hipotetiza que experimentar un evento catastrófico remite igualmente a estos aspectos. No en todas las personas adquieren connotaciones psicopatológicas, depende mucho de la conjugación de estos aspectos encontrados en esta categoría con significados dirigidos hacia la protección o a formas más enriquecidas para enfrentar situaciones de este tipo.

Los tópicos que componen esta categoría están descritos teóricamente, encontrándose que en narrativas sobre eventos traumáticos generalmente no se organizan en un episodio coherente, el léxico está dominado principalmente por las impresiones sensoriales y perceptuales, se presentan las narrativas en fragmentos o desorganizadas, hay una disrupción en el contexto temporal y las referencias a sí mismo son devaluadoras o aparecen pocas referencias en primera persona y en general contenido catastrófico en las narrativas (O’Kearney & Perrot, 2006), quiebre en la experiencia, el encuentro con el real de muerte (Crocq, 2007), alteración súbita de la cotidianidad y disociaciones (Crocq, 2007; Gaborit, 2006; Serrano, et al., 2011). En el relato de los niños/as aparecen con mayor fuerza y frecuencia las re-experimentaciones, disociaciones y el encuentro con el real de muerte.

La re-experimentación tal como está descrita teóricamente se expresa en niños como recuerdos recurrentes e intensos, juegos repetitivos y reactivación traumática; son frecuentes también las pesadillas en las que se repite el recuerdo o aspectos más o menos encubiertos de éste, tales como la muerte, monstruos y catástrofes (Montt y Hermosilla, 2001), sin embargo, en el caso de los niños/as participantes aparece principalmente asociada a la re-experimentación directa de las réplicas, por lo tanto el

concepto se significa principalmente como algo en lo real y no como una construcción simbólica, ya que el peligro sigue latente con las réplicas.

Muchos niños/as incluso llaman a las réplicas del 11 de marzo de 2010 “segundo terremoto” y ante la posibilidad de tsunami con el terremoto de de Japón de marzo de 2011, se re-experimentó de cierta forma la situación vivida en el 27/F. *“y mi tía dice que cuando hubo el terremoto no podía salir a ninguna parte y en el segundo terremoto, yo estaba, salimos, yo salí arrancando y mi mamá decía que no”* (E:2, P:50); *“él fue por cada casa que había un terremoto a Japón y que la gente tenía que llevarlos ahí la gente corría, iba a buscar sus cosas, mi papá los dejaba allá en Bucalemu y después partía a de nuevo ahí a las cruces a dejar a la otra gente”* (E:2, P:108).

El encuentro con el real de muerte, aparece como fenómeno descrito también desde la teoría (Croq, 2007) para referirse al encuentro con una experiencia extrema donde se ve involucrada la seguridad a la vida. En el relato de los niños /as se significa de igual forma, sin embargo, se extiende a los adultos significativos, es decir, que la potencial pérdida de un adulto significativo se significa como un real de muerte: *“no, y mi abuelito también se preocupó por su papá que vive en Bucalemu y por lo que se salió el mar él se salvó porque la casa de él se cayó y él dice que si hubiera estado ahí le hubiera afirmado la casa para que no se cayera”* (E:1, P:20).

La disociación, aparece en el relato de los niños/as como una defensa ante la tarea de recordar el terremoto y usada principalmente para lo que afectivamente se significa como difícil de superar con los recursos disponibles: *“... porque todos estaban asustados menos yo, porque yo sabía que si estaba asustada, si estaba llorando porque estaba asustada más bien me iba a asustar, así que era mejor tener calma, así que era mejor tranquilizarme”* (E:4, P:86).

Los elementos como alteración de la temporalidad se describen como una dificultad para mantener una línea clara de sucesos, los eventos se cuentan según el grado de impacto en cada niño/a y el quiebre en la experiencia se presenta por la comparación del antes con el ahora. En ambos hay una fuerte relación hacia la pérdida,

tanto material como simbólica “*sí, porque no estábamos felices como estábamos antes*” (E:4, P:44)

El relato alrededor de esta categoría se construye cercano a las pérdidas, sin embargo, la lectura a nivel de cada caso debe estar ligada a los factores protectores, es decir, a los recursos internos y externos con los que cuenta el niño/a.

5.3. Análisis Intercasos

Posterior al análisis de los casos y de los elementos emergentes de cada entrevista, se procedió a realizar el análisis intercasos, donde se agruparon elementos comunes de todos los casos, dando lugar a articulaciones de diferentes significados encontrados en las entrevistas (categorías) con las que se trata de explicar la organización del relato que integra fenómenos característicos de niños que han vivido la experiencia de desastres naturales, en este caso terremoto y/o tsunami.

Articulación 1: “Significación multidimensional de la experiencia catástrofe, con baja presencia de elementos traumáticos”

Uno de los elementos distintivos de un grupo de niños B.M., D.P., J.G. que no presentan trastorno por estrés postraumático, es la fuerte presencia de elementos protectores en las historias, tanto expresadas gráfica, como narrativamente. Estos elementos protectores están claramente identificados en la familia, haciendo énfasis en cada uno de los miembros de la familia. Cuando esta protección es evidenciada y relatada sucede que narrativamente aparece un elemento exclusivo en este grupo de niños que es la capacidad de “reconstruir un pasado”. Este código descrito anteriormente permite pensar que estos niños tienen además la capacidad de distanciarse del momento de catástrofe, presentando un “pasado feliz” en términos de Crocq (2005) “*que yo con mi familia estábamos afuera y estábamos conversando, me faltó algo. Y mi tía iba a regar el árbol. Estábamos conversando de que acá como habíamos ya terminado de hacer la casa, estábamos conversando como nos había quedado*” [E: 6, P: 2]; “E: *y cuando te pedí que dibujaras tu casa, tu familia y a ti mismo,*

te acordaste de algún día o momento en especial para dibujar esto? N: sí, cuando una vez mi papá nos vino a ver y estuvimos todos juntos en la casa” [E: 3, P: 53 y 54]; o como una capacidad de hablar de la cotidianidad " salimos a jugar, a regar las rosas, también a cortar el pasto a barrer” [E: 8, P: 10].

La particularidad del pasado como elemento en la narrativa de estos niños, está a su vez asociada a diferentes matices en la organización de la experiencia, en unos casos la experiencia se organiza a través de las acciones: niños que cuentan lo que ocurrió demostrando lo que saben hacer para movilizar la protección de sí mismos *“Toca sacar la llave, abrir la puerta, subir por la escalera, abrir la puerta y salir pero a nosotros se nos quedó la llave adentro entonces se salvó porque había una ventana abierta y antes que se cerrará entró y sacó la llave y salió y se cerró la puerta” [E: 6, P. 44],* incluso para movilizar la protección no sólo frente al terremoto, sino también frente a otros riesgos *“Antes cuando vivíamos en el campo, nosotros sufríamos harto porque habían hartos ratones y a mi mamá un día le mordió el pie uno, pero a mí nunca me mordieron porque yo como estoy en otra pieza yo siempre la limpio , no tengo ningún desecho y cuando boto algo, como cualquier cosa y ahí voy a buscar el escobillón la barro y la dejo limpia, por eso en mi pieza no hay desorden, algunas veces esta desordenado porque el Eusebio entra a la pieza de juguetes y desordena todos los juguetes entonces tengo que ordenarlos” [E: 6, P: 51].*

En otros casos está asociada a un elemento más cognitivo que tiene que ver con la capacidad de “saber qué sucede”, con el objetivo de lograr una adaptación *“como que nos acostumbramos. Como en dos días nos acostumbramos” [E: 3, P:151],*

Y por último, en otros casos se encuentran formas de organizar la experiencia en torno a las emociones positivas, es decir a saber “qué sentir”, de lo cual se desprenden elementos como la adaptación paulatina a las réplicas, y el poder enfrentar situaciones de miedo con recursos que se van tornando progresivos en la medida en que se va dando esa adaptación paulatina *“nada, de a poco, mi mamá cuando entramos a clase, teníamos que leer libros y mi mamá me decía “anda a leer arriba para que te acostumbres a estar arriba” o a veces yo subía a ver las cosas. Después mi hermana como a medio año se cambiaron a la pieza de alojados y ahí vivieron las dos y ahora*

cuando vienen duermen en el segundo piso conmigo, en las piezas de ellas.” [E: 8, P: 86].

En este grupo de niños, se presenta un elemento en común y distintivo que es la capacidad de darle una explicación al terremoto *“E: y qué pensabas que era eso? N: como que iba a salir algo debajo de la tierra” [E:3, P: 81 y 82], “yo pensaba que era un temblor pero cuando empezaron a caer las cosas dije que era un terremoto” [E:3, P: 116], “como pensando que el terremoto es parte de la naturaleza” [E: 6, P: 86]. “N: un movimiento sísmico, las placas chocan. E: y que significa para ti un terremoto? N: destrucción, muerte. Vi la noticias cuando mostraban el mar, cuando el tsunami, los videos, vi a la gente gritando, eso” [E:8, P: 56, 57 y 58]*

En síntesis, la experiencia de este grupo pareciera articularse en un entorno cognitivo, activo y emocional de la situación, una expresión de control experimentada en diferentes niveles y ámbitos que redundan o resulta en una baja expresión de trauma o posibilidad de tramitar la situación catastrófica, en la medida en que se re-experimentan cosas en función de prevenciones y aprendizajes sobre el que hacer, pensar o sentir en una situación similar y que además también se expresan por la narrativa de un pasado lejano al terremoto.

Es de señalar que estos casos no están diagnosticados con trastorno por estrés postraumático, sin embargo, aparecen elementos traumáticos como la presencia de ansiedad y depresión (según las escalas aplicadas), además de otros elementos característicos del trauma, como la alteración de la temporalidad en algunas partes del relato, descripción de re - experimentación del evento y encuentro con el real de muerte, principalmente, que están mediatizados por factores protectores que hacen que el daño no sea tan fuerte y por tanto disminuyen el impacto en la salud mental.

Articulación 2: “La pérdida material + la pérdida simbólica = la doble pérdida”

El recuerdo de los eventos en otro grupo de niños (C.J., N.G y C.M.) se organiza en relación a los **daños y pérdidas materiales**; estas pérdidas están referidas a objetos o la misma casa.

“... porque la casa se le echó abajo y el papa de mi primita chica que no vive con nosotros, sabe que las paredes le explotaron para afuera, dos salieron para afuera y dos entraron para adentro, pero lo bueno fue que las que entraron, las que salieron primero fue las que salieron para afuera y ahí arrancaron porque dijeron que las paredes se iban cayendo para adentro” [E:1, P:61]; “N: sí, y ahí vinieron puras cosas a desarmar la casa, para poder hacerla de nuevo porque estaba toda hecha tiras, estaba todo sacado y se empezaban a caer todas las cosas, ahora vamos a ver al casa como está, ahora es de madera y la madera viene pintada” [E:2, P:94];

La pérdida también puede estar referida a la pérdida de personas significativas o daños a estas personas, es decir como una potencial pérdida: *“Y mi abuelo, él estaba trabajando y quedó inválido porque el camión se dio vuelta y cayó en una zarzamora y el quedó inválido y tienen que llevarlo todos los días para una parte porque, y un abuelo de una prima mía que el también quedó inválido y cuando.. mi tía ..x., la hermana de mi mamá, le decía mi tío ..x.. que lo dejara que arrancara y lo dejara morir solo que iba a morir solo...” [E:2, P:123].*

Este tipo de pérdidas que están presentes en la realidad material se presentan en diferentes formas, de acuerdo a lo que es significativo para cada niño, su casa, adultos significativos, objetos valiosos y/o mascotas, sin embargo atraviesan lo material para incorporarse también como una **pérdida simbólica, expresada como la pérdida de la seguridad y control de la naturaleza**. Ambas situaciones nos permiten construir como hipótesis que la vivencia de la pérdida ya no está puesta exclusivamente en el daño material o en la ausencia de ser contenido por los adultos, sino también en la falta de recursos internos para enfrentar la catástrofe y sus consecuencias. En otras palabras, una pérdida proveniente de lo externo gatilla una falta de recursos internos y de cierta forma genera desequilibrios sobre los esquemas construidos para comprender el mundo.

“N: antes de empezar el terremoto, escuchamos un ruido y salimos para afuera a ver lo que estaba pasando y ahí empezó el terremoto y empezaron toda la gente a salir para mi casa y ahí llegaron gente para mi casa y ahí ... y nosotros no sabíamos lo que iba a pasar en ese momento, nosotros veíamos algo en el mar

que era como una espuma y mi papá no nos quiso decir nada para no asustarnos y ahí se estaba saliendo el mar y salió mi tía Pili, el Alonso, mi tío Teo y el Alexis a ver nosotros como estábamos y yo me tuve que poner ropa porque no sabía lo que iba a pasar y tuvimos que salir a buscar a mi abuelo Oscar que es inválido y lo llevamos para arriba y llegó donde mi tío Víctor un furgón y vino todos mis primos, mis tías y nosotros, llegó Jesús con la Marcela y mi tía y la llevamos arriba a ver a su abuelo como estaba, y estaba bien, y no sabía lo que iba a pasar y yo esa noche no podía dormir y después despertamos y yo tenía mucho susto porque a lo mejor mi tía estaba en el mar, no sabía lo que le había pasado a ella, después pasaron unos días y fuimos a ver como estaba abajo y estaba, corría toda la gente para arriba y no se podía pasar las calles, y estaba toda la gente corriendo para arriba, pero no podíamos pasar por ahí” [E:2, P:1].

Se podría decir también que la pérdida se ubica en el límite entre lo cognitivo y lo afectivo, ya que está principalmente mediada por el miedo y el terror, llevando al niño a paralizarse frente a la catástrofe, por lo que termina ubicándose como observador de una serie de eventos irracionales, incoherentes e incontrolables

“que toda la gente que venía para mi casa y decían que estaba pasando , nosotros íbamos donde el Víctor y mi papá salió en calzoncillos y estaba gritando “que está pasando” y ahí salió el Víctor y la Evelyn por mientras que decía a su hija que tiene un niño de 7 meses que se llama Simón y un niño chico, dos niños chicos y el se iba para abajo y el fue a ver lo que estaba pasando abajo y ahí estábamos escuchando desde arriba que estaban llegando los bomberos que arrancaban para arriba, ahí estaban gritando todos los bomberos que arrancaran para arriba, a decirles que arrancaran para arriba toda la gente” [E:2, P:153].

Es importante señalar que la pérdida como elemento estructurante conlleva el significado de un elemento que se tuvo, que ahora ya no; es decir, que antes estaba y ahora no; en este sentido si desde el lenguaje la experiencia, se piensa la pérdida en términos de la “acción de perder”, la experiencia sería un efecto de dicha pérdida y desde este punto de vista la pérdida sería un elemento distinto a como se trabaja el concepto de “huella” en la teoría del trauma, principalmente de orientación

psicoanalítica (Crocq, 2007) porque no es solo una marca, sino que se podría entender como una acción de quitar, un movimiento de “lo tenido a lo no tenido”.

Esta hipótesis permite pensar la pérdida como un elemento organizador de la experiencia, en tanto se comprenda como un elemento dinámico que se conjuga con factores mediadores como las emociones o las construcciones cognitivas o explicaciones al terremoto (como elemento metacognitivo) y que trazan un movimiento desde lo objetivo a lo subjetivo, mencionándose indistintamente sobre el ambiente, sobre la casa, sobre el vínculo familiar y finalmente sobre las emociones. Así la pérdida va abarcando aspectos de afuera hacia adentro y esto hace de la *pérdida un movimiento subjetivo a partir de la catástrofe*, tal como lo muestran las siguientes citas (pérdidas desde lo ambiental, la casa y lo emocional)

“N: si y también pueden venir cosas del cielo como por ejemplo meteoritos, cuando decían la noticia que había caído un meteorito en una parte había caído y no había dejado un hoyo ahí y la gente no sabía lo que había pasado, no, pero venía una cosa con fuego, también cuando se hizo ahí, en el cielo se hizo tiras algo y se fue para estados Unidos o para Canadá no sé, una de esas partes cayó y decía que no hacía daño, hizo tiras casas, de todo y ahí nosotros tuvimos que, cuando hubo eso nosotros tuvimos que, cuando arrancamos, cuando pasamos esto mi papá salió para afuera y dijo anda a ver si anda alguien por ahí y decía mi tía Pili que estaban todos con luces prendidas, todo Bucalemu y ahí pensaban que se iba a venir, que venía de nuevo pero no pasó pero dicen que pronto va a venir uno” [E:2, P:141] “le había pedido perdón de los pecados que había tenido y después... mi abuelito, y ahí salen se cae la tele, se cae la cómoda, pero no cayó encima de ellos, y nosotros después vinimos a salir porque no podíamos mover nada, que se cortó la luz y además estaba lleno de polvo por los terrones que caían y un adobe a mi abuelita le quebró la cama y después, y mi papá en la noche barría, barría los vidrios que habían explotado” [E:1, P:1]; “N: si, porque no estábamos felices como estábamos antes” [E:4, P:44].

Articulación 3: “El movimiento subjetivo hacia la búsqueda de protección”

Siguiendo con el grupo de niños (C.J., N.G. y C.M.) ante la doble pérdida, real y simbólica, el niño debe iniciar el trabajo de reconstruir esquemas y su realidad para adaptarse a los cambios que gatilló el evento catastrófico. Esto implica un segundo movimiento hacia los factores protectores. En este orden de ideas si lo externo genera cambios y pérdidas también se moviliza el hecho de tratar de reconstruir el mundo interno (dando explicaciones, internalizando esquemas de acción) y posteriormente, trata de reconstruir también su entorno inmediato, traduciéndose esto en la búsqueda de protección a través de recuperar condiciones mínimas para sobrevivir, buscar lugares seguros para alejarse del riesgo o buscar en lo comunitario apoyo y protección, con el objetivo de no perder el sí mismo en medio del caos.

En estos casos, hay una dimensión cognitiva que media en los factores protectores, se destaca la búsqueda de fuentes de información como las explicaciones que recibe de los adultos o de los medios de comunicación, siendo éstas un poco caóticas y desproporcionadas (principalmente las que tienen que ver con los medios de comunicación), por lo que tienden a complementarse con una dimensión afectiva a través de la búsqueda de protección en los adultos. Para la labor clínica las implicaciones de esto redundan en que a partir de los diferentes significados (cognitivos y afectivos en estos casos) puede buscarse un equilibrio que permita a los niños construir la protección, ya que La pérdida está presente pero hay una identificación de elementos protectores: sí mismo (autoeficacia) la presencia de otros (social) y la geografía (ambiental) que permitirían construir ese movimiento subjetivo hacia la protección.

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En el presente capítulo se encuentran las conclusiones y posteriores discusiones inspiradas en los análisis expuestos en el capítulo de resultados y su relación con el marco teórico en función del problema planteado. Se organizaron de forma que respondieran a los objetivos específicos propuestos para este estudio.

A nivel de la caracterización de las narrativas, se encontraron elementos en los relatos sobre la experiencia que son particulares de una situación de terremoto y tsunami; las formas de narrar incluyen elementos traumáticos estando o no en presencia de un trastorno por estrés postraumático, lo cual indica que si bien todos viven el mismo evento de catástrofe, no todos tienen que desarrollar necesariamente sintomatología postraumática.

Los niños/as que presentan estrés postraumático, construyen narrativas en los que incluyen referentes afectivos negativos (miedo y tristeza), dificultades para involucrarse con la tarea que redundan en narraciones cortas y con pocos elementos, donde es necesario estimular el relato con reiteradas preguntas. Presentan también descalificaciones a los dibujos o signos de ansiedad o agotamiento físico durante la entrevista. Estos elementos constituyen un tono afectivo particular, en que pareciera ser que la tarea de hablar sobre el terremoto y tsunami genera dificultades del orden de lo afectivo, por lo que muchas veces el dibujo es usado de forma concreta para ubicar y describir diferentes elementos de la experiencia, como el orden de las habitaciones, de los espacios comunes de la casa, de los objetos del contexto (flores, otras casas de familiares y vecinos) y/o los integrantes de la familia, sin involucrarse mucho sí mismo. A su vez, se organiza la experiencia en función de la catástrofe, es decir, las pérdidas materiales y el daño a las personas y se presentan disociaciones, con mayor frecuencia.

Por otro lado, los niños/as que no presentan estrés postraumático construyen narrativas en las que se relata un pasado anterior al terremoto, narrando eventos de la cotidianidad o imágenes idealizadas de momentos pasados. Así mismo se observa la presencia de una amplia descripción de elementos protectores como la familia, la

comunidad e incluso la geografía. Se describen con mayor extensión elementos contextuales y escenarios, lo cual habla de la presencia de un entorno enriquecido, en comparación con las narrativas de niños que tienen estrés postraumático. Si bien, existen elementos que dan cuenta de las pérdidas y del daño, estos no indican por sí solos la existencia de un trastorno por estrés postraumático, sin embargo, sí podrían explicarse por la presencia de ansiedad y depresión en la totalidad de los niños/as participantes.

No obstante, la profundización en el análisis de la caracterización de las narrativas, llevó en este trabajo inevitablemente al análisis de la organización de la experiencia, confundándose un poco el límite entre el primer y segundo objetivo específico, puesto que el análisis de las narrativas y sus argumentos, resultaba como hallazgo en la organización de la experiencia misma.

Tal como se señalara en el marco conceptual, al formular una expresión determinada, seleccionamos palabras y las combinamos y esto dependerá del uso que el narrador quiera darle a su enunciado; en este sentido la narrativa constituye una forma de presentación de la realidad a través de 1) un “marco presupocisional”, es decir la creación de significados implícitos en lugar de significados explícitos, esto permite crear un marco en función de la cual pueden interpretarse los relatos; 2) “la subjetificación” ya que la realidad no es contada a través de un ojo omnisciente que ve una realidad atemporal, sino a través del filtro de la conciencia del protagonistas; y 3) “la perspectiva múltiple”, ya que no se ve al mundo unívocamente sino simultáneamente a través de un juego de primas donde cada uno capta una parte de él (Bruner, 1986).

Estas tres características de los relatos, permiten pensar que tras la experimentación de un evento de catástrofe, cada niño/a puede hacer una construcción diferente del evento, donde al narrarla es la perspectiva del yo lo que está en juego. La narración en este sentido constituye esa “mímesis” con la realidad si se plantea en los términos de Ricoeur (en Bruner, 1986), ya que no es una simple representación de la realidad, sino que es una construcción activa a partir de los “personajes en acción” es decir, de una intencionalidad puesta en el relato.

A nivel de la organización de la experiencia, tal como se planteó en el capítulo de resultados, los significados en torno a la experiencia se agrupan en 4 categorías principales: lo afectivo, lo cognitivo, lo social y lo contextual,

Es posible también describir una organización global que sintetiza las experiencias particulares en la medida en que todos estos significados presentes en mayor o menor medida en los relatos (lo afectivo, lo cognitivo, lo social y lo contextual), comparten un campo común, es decir, límites simbólicos de la experiencia que enmarcan las condiciones posibles de la experiencia y que está definido por la tensión entre dos símbolos centrales, la **protección** y la **pérdida**.

Por lo tanto uno de los hallazgos centrales de esta investigación consiste en la articulación de significados que los niños/as han dado a su experiencia de terremoto y tsunami y que a pesar de su variedad, pueden ser comprendidos dentro de un *campo de organización de la experiencia*, en el cual se ubican en posiciones distintas las experiencias particulares

La protección es percibida con factores externos e internos en menor medida, al mismo tiempo que la seguridad está referida principalmente a dos ámbitos simbólicos: la sobrevivencia y la continuidad de la forma de vida, es decir, la protección (buscada, obtenida o necesitada) es reconocida como tal en cuanto se logra seguridad de no morir o de que no se desestructure la familia, se tenga un lugar donde estar y se pueda perpetuar la cotidianidad de la familia.

La pérdida, por su parte, es entendida principalmente como un paso activo del “tener” a “no tener”, es decir, se significa en términos de la “acción de perder”, por lo tanto la pérdida sería un “efecto” de la catástrofe y no una situación meramente contextual. En este sentido también podría entenderse como una doble pérdida, toda vez que una pérdida material, es decir la pérdida de la casa, de seres queridos o mascotas “*porque la casa se le echó abajo y el papa de mi primita chica que no vive con nosotros, sabe que las paredes le explotaron para afuera*” [E:1, P:61]; “*N: si, y ahí vinieron puras cosas a desarmar la casa, para poder hacerla de nuevo porque estaba toda hecha tiras*” [E:2, P:94]; gatilla una pérdida simbólica, expresada principalmente en

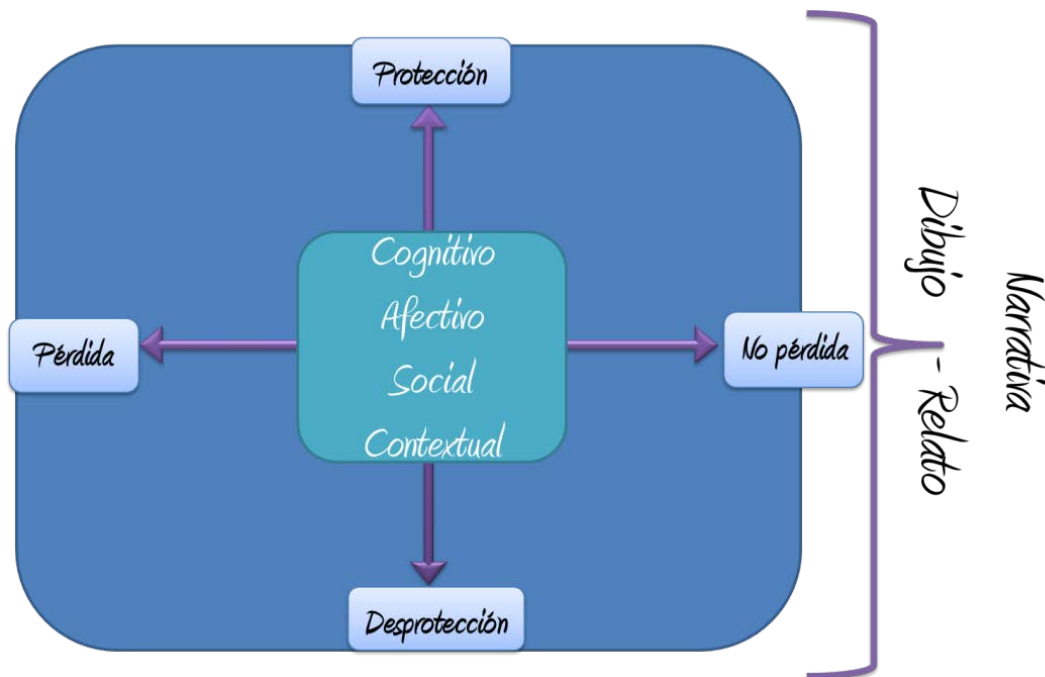
el desequilibrio en los esquemas que ha construido el/la niño/a para comprender la naturaleza “N: *antes de empezar el terremoto, escuchamos un ruido y salimos para afuera a ver lo que estaba pasando y ahí empezó el terremoto y empezaron toda la gente a salir para mi casa y ahí llegaron gente para mi casa y ahí ... y nosotros no sabíamos lo que iba a pasar en ese momento, nosotros veíamos algo en el mar que era como una espuma y mi papá no nos quiso decir nada para no asustarnos*” [E:2, P:1].

Ambos símbolos, protección y pérdida, constituyen 2 ejes de organización de la experiencia que se tensionan (ver esquema). El primero lo constituye la protección en tensión con la no protección y el segundo eje donde se tensionan la pérdida con la no pérdida; en la intersección entre ambos se organizan los elementos afectivos, cognitivos, sociales y contextuales de la experiencia. Por ejemplo, en el caso D.R podemos encontrar pobres referencias al contexto, un tono afectivo negativo hacia la tarea (por la ansiedad y la descalificación a su trabajo) y la presencia de emociones negativas, se privilegian las percepciones sensoriales y hay ausencia de otros elementos cognitivos, salvo por las soluciones mágicas; por lo tanto los significados desde lo afectivo, lo cognitivo y lo contextual podrían ubicarse en uno de los ejes tensionales hacia la desprotección, debido a que la experiencia presenta elementos poco enriquecidos y por el contrario hay más referencias a las pérdidas y a elementos traumáticos. Si se piensa un esquema en función de cuadrantes, estaríamos ubicando la experiencia de D.R. hacia el polo de la desprotección y hacia el polo de la pérdida, lo cual indicaría desde la lógica, mayor grado de afectación.

En cambio, otro caso, J.G, presenta mayor riqueza en la descripción de elementos contextuales, presencia de adultos protectores, y un elemento afectivo descrito como enfrentamiento paulatino del miedo, además a nivel cognitivo de control de la acción para la prevención, lo que le permitirían ubicarse en un polo hacia la protección, y hacia el polo de no pérdida, siguiendo la misma lógica.

Estos dos casos se presentan a modo de ejemplo de cómo podría funcionar el esquema que planteamos donde ambos ejes, contienen las 4 dimensiones descritas de la experiencia ante catástrofes: afectiva, cognitiva, social y contextual. La intersección de los dos ejes es una tensión que llevaría a pensar una ubicación en las distintas

posiciones posibles entre sus polos. Así, es posible encontrar experiencias organizadas en función de las pérdidas, significándola a la vez como protección o como desprotección; o es posible encontrar la no pérdida, que se significa como protección o desprotección. El esquema podría graficarse de esta forma:



Un elemento importante en este esquema es la multidimensionalidad de las categorías de significación, puesto que los niños significan a nivel afectivo, cognitivo, social y contextual, presentándose indistintamente estos elementos como mayor énfasis en unos que en otros o en ausencia de algunas de las categorías (ya que no se presentan todas simultáneamente) y esto podría ser expresión del momento evolutivo, y que aplicado al caso de los desastres socionaturales, debe avocarse al desarrollo de estructuras que le permitan a los niños/as comprender lo que sucede e incorporar estados más enriquecidos en todos los ámbitos para evitar el trauma.

Pensar entonces en la multidimensionalidad de las categorías de significación, también tiene implicaciones clínicas, en tanto, el apoyo al desarrollo en las dimensiones del desarrollo cognitivas, afectivas, sociales y de relación con el entorno, resultaría en una capacidad más enriquecida para significar multidimensionalmente, es decir, saber qué hacer, qué pensar, qué sentir y con quién relacionarse; al saber todo esto se

espera que la experiencia pueda organizarse más lejos de una constelación postraumática. Esto indicaría que la labor clínica buscaría como meta el equilibrio de estas estructuras de significación.

Respecto del tercer objetivo, **los elementos traumáticos** aparecen como consecuencia de vivir un evento de catástrofe, y es posible encontrarlos tanto en niños/as que tienen estrés postraumático como en niños/as que no lo tienen, ya que es un efecto directo de la desorganización y el caos que se vive.

En las entrevistas de los niños/as se encontraron elementos que se han descrito desde la teoría (Gaborit, 2006; O’Kearney & Perrot, 2006; Crocq, 2007; Montt y Hermosilla, 2001; Serrano, et al., 2011), sin embargo, atendiendo a la particularidad del terremoto del 27/F se cambia un poco la noción de re-experimentación, ya que ésta no se vive en un plano simbólico, sino en un plano real por efecto de las réplicas.

Tradicionalmente el concepto de trauma se ha trabajado como quiebre en la experiencia o huella en el psiquismo (Crocq, 2007) e implica de cierta forma la pérdida de un estado o de un objeto o una persona, en este sentido si pensamos la pérdida como la “acción de perder”, la experiencia sería un efecto de dicha pérdida y desde este punto de vista la pérdida sería un elemento distinto a como se trabaja el concepto de “huella” en la teoría del trauma, porque no es solo una marca, sino que se podría entender como una acción de quitar, un movimiento subjetivo de “lo tenido a lo no tenido”.

Como proyección de los hallazgos de este trabajo de investigación se propone ampliar la discusión sobre el correlato clínico y el esquema propuesto para entender el campo de la experiencia de lo niño/as ante situaciones de desastres naturales. La lógica diría que en la medida en que alguien esté protegido y no tenga pérdidas estaría menos afectado, sin embargo, es posible que alguno de los dos elementos (la protección o la pérdida en este caso) tenga más fuerza que el otro a nivel simbólico. Esto remite al valor clínico que puede tener la experiencia de la protección y el valor de la pérdida y cómo esto redundaría en el sujeto.

Ambos elementos aparecen transversalmente en la experiencia de los niños/as pero es necesario profundizar cómo la experiencia de una influye en la otra, es decir, cómo la protección o desprotección influye en la percepción de las pérdidas y cómo las pérdidas pueden acentuar o no el sentirse protegido.

Clínicamente el trabajo de estos dos significados permitiría tener elementos para el acompañamiento al niño en la continuidad de la desprotección hacia la protección y de la pérdida a la no pérdida, bajo el supuesto de que estos dos movimientos son posibles en la medida en que se pueda organizar la experiencia narrativamente, en otras palabras, en la medida en que la experiencia se expresa a través de narraciones, no habrían pérdidas materiales de las que haya que lamentarse, porque la significación de la pérdida es reconstruible en términos de relato.

Otra proyección importante se refiere al uso del Test “de los Tres Dibujos” como herramienta específica de intervención en contextos de desastres naturales, a nivel clínico implica su uso tanto para la detección del trauma como para su intervención, y a nivel metodológico implica proponer que la experiencia puede construirse usando el dibujo como un prelenguaje y como un marco protegido y contenido para que los niños/as puedan hablar de sus experiencias cuando viven desastres naturales.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- American Psychiatric Association [APA] (2000). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, Texto Revisado, DSM-IV-TR. Barcelona: Masson.
- Azarian, A. Miller, T. Scriptchenko, V. (1996) Baseline Assesment of Children Traumatized by the Armenian Earthquake. *Child Psychiatry and Human Development*, 27(1), 29 – 4.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. España: Gedisa Editorial.
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significado. Más allá de la revolución Cognitiva*. Madrid, España: Alianza.
- Bruner, J (2004) Life as Narrative. *Social Research*, 71, 3, 691 – 710.
- Bustos, P. Rincón, P. & Aedo, J. (2009) Validación preliminar de la escala infantil de síntomas del trastorno de estrés postraumático (Child PTSD symptom scale, CPSS), en niños y adolescentes víctimas de abuso sexual. *Psyke*, 18(2), 113 – 126.
- Cardona, D. (1993). Evaluación de la amenaza vulnerabilidad y riesgo. En A. Maskrey, *Los desastres no son naturales* (pp. 45 - 65). LA RED. Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina. En web:<http://www.desenredando.org/public/libros/1993/ldnsn/LosDesastresNoSonNaturales-1.0.0.pdf> fecha visualización: 14 de febrero de 2012.

- Coffman, S. (1998). Children's reactions to disaster. *Journal of Pediatric Nursing*, 13 (6), 376 – 382.
- Coggiola A, Guijón, P. (1991), Estandarización del Inventario de Depresión Niños de Kovacs y Beck - CDI Tesis de grado para optar al Título Profesional de Psicólogo Universidad Diego Portales, Santiago, Chile
- Cova, F. & Rincón, P. (2010). El Terremoto y Tsunami del 27-F y sus Efectos en la Salud Mental. *Terapia Psicológica* v.28 n.2 Santiago dic. 2010. En web: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082010000200006 fecha de visualización 28 de julio de 2012
- Crocq, L. (2007) *Traumatismes, psychique. Prise en charge psychologique des victimes*. París: Masson.
- Cyrułnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Díaz, C. Quintana, G. & Vogel, E. (2012) Síntomas de depresión, ansiedad y estrés postraumático en adolescentes siete meses después del terremoto del 27 de febrero de 2010 en Chile. *Terapia Psicológica*, 30 (1), 37 – 43.
- Epston, D. White, M. (1993) *Medios Narrativos Para Fines Terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- Figueroa, R. González, M. Torres, R. (2010) Plan de Reconstrucción Psicológica Post Terremoto. *Rev. méd. Chile*, 138 (7), 920-921.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Flick, U. (2000). Episodic Interviewing. En Bauer, M. & Gaskell, G. (Comps), *Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook*, pp 75 – 92. Londres: Sage,

- Gaborit, M. (2006). Desastres y trauma psicológico. *Pensamiento Psicológico*, 2, 15-39.
- García, F. Mardones, R. (2010). Prevención de trastorno de estrés postraumático en supervivientes del terremoto de Chile de febrero de 2010: una propuesta de intervención narrativa. *Terapia Psicológica*, 28(1), 85-93.
- Giordano, F (2009). *Aspects biologiques et psychosociaux du stress. Le non sens et le chaos dans les dessins des enfants victimes du tremblement de terre des Abruzzes*. Tesis de maestría no publicada. Université Paris Descartes, París, Francia.
- Lavell, A. (1993). Ciencias sociales y desastres naturales en América Latina: un encuentro inconcluso. En A. Maskrey, *Los desastres no son naturales* (pp. 111 - 127). LA RED. Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina. En web:<http://www.desenredando.org/public/libros/1993/ldnsn/LosDesastresNoSonNaturales-1.0.0.pdf> fecha visualización: 14 de febrero de 2012.
- Larraguibel, M. Toledo, G. & Schiattino, I. (2008). Evaluación de validez de escala e ansiedad para niños y adolescentes en población chilena. *Revista de Psiquiatría Clínica*, 45(1), 48-58
- Lawner, M. (2010). Chile: una historia milenaria de terremotos y maremotos. En S. Aguilera, *El terremoto social del bicentenario* (pp. 9-31). Santiago: LOM Ediciones.
- Lugo-Hubp, J., & Inbar, M. (2002). *Desastres naturales en América Latina*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de Planificación [MIDEPLAN] (2010). Encuesta Post Terremoto: Principales resultados. Efectos en la calidad de vida de la población afectada por el Terremoto / Tsunami.

Montt, M.A. & W, Hermosilla. (2001), Trastorno de estrés post-traumático en niños. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 39 (2), 110 – 120.

Norman, J. (2000). Constructive narrative in arresting the impact of post-traumatic stress disorder. *Clinical Social Work Journal*, 28, 303-319.

O’Kearney, R., & Perrot, K. (2006). Trauma Narratives In Posttraumatic Stress Disorder: A Review. *Journal of traumatic stress*, 19 (1), 81– 93.

Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2010. Informe Impacto del terremoto sobre el empleo. Recuperado en: www.oitchile.cl el 22 de junio de 2011.

Organización Panamericana de la Salud [OPS], (2010). El terremoto y Tsunami del 27 de febrero en Chile. Crónicas y lecciones aprendidas en el sector salud. Santiago Chile.

Romero, G. y Maskrey, A. (1993) Cómo entender los problemas naturales. En Maskrey, A. (1993) (Comps.) *Los desastres no son naturales*. La Red. Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina. En web:<http://www.desenredando.org/public/libros/1993/ldnsn/LosDesastresNoSonNaturales-1.0.0.pdf> fecha visualización: 14 de febrero de 2012.

Serrano, M. Castro, B. Serrano, P. Ortiz, V. (2011) *Terremoto después del terremoto. Trauma y resiliencia*. Santiago de Chile: Uqbar Editores.

Tijoux, M. (2010). La vida en un hilo y un estado de mentira. A propósito del terremoto y maaremoto de febrero de 2010. En S. Aguilera, *El terremoto del Bicentenario* (pp. 53-65). Santiago: LOM Ediciones.

Vargas, J (2002). Políticas públicas para la reducción de la vulnerabilidad frente a los desastres naturales y socio – naturales. CEPAL serie medio ambiente y desarrollo. Santiago, Chile: Publicación Naciones Unidas.

Vilamont, B (2007). Clinique du trauma chez l'enfant et l'adolescent. En: Crocq, L. (2007) *Traumatismes, psychique. Prise en charge psychologique des victimes*. (pp. 51 – 62) .París: Masson.

8. ANEXOS