



Revista Electrónica Interuniversitaria de
Formación del Profesorado

E-ISSN: 1575-0965

emipal@unizar.es

Asociación Universitaria de Formación
del Profesorado
España

Leal Pino, Cristián; Salazar--Jiménez, Rodrigo

Investigación etnográfica en la Formación Inicial de Profesores. Una experiencia en el
mundo rural de Chile

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 20, núm. 2, abril,
2017, pp. 143-155

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217050478010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Leal Pino, C. & Salazar-Jiménez, R. (2017). Investigación etnográfica en la Formación Inicial de Profesores. Una experiencia en el mundo rural de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 143-155.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.284901>

Investigación etnográfica en la Formación Inicial de Profesores. Una experiencia en el mundo rural de Chile¹

Cristián Leal Pino⁽¹⁾, Rodrigo Salazar-Jiménez⁽²⁾

⁽¹⁾Universidad del Bío-Bío, ⁽²⁾Pontificia Universidad Católica de Chile y ⁽²⁾Universidad Adventista de Chile.

Resumen

El artículo tiene como propósito reflexionar sobre una experiencia en investigación etnográfica con estudiantes de pedagogía de la universidad del Bío-Bío, Chillán-Chile, que tuvo por finalidad entregar herramientas para el trabajo etnográfico y desarrollar el pensamiento histórico de los profesores en formación. La experiencia se desarrolló en el marco de la cátedra de *Historia Local*, que se ubica en el séptimo semestre de la malla curricular, de la carrera Pedagogía en Historia y Geografía. La asignatura tiene como propósito estudiar temáticas relevantes de la historia, pero analizadas desde una escala de observación menor, es decir, desde la microhistoria. En este sentido, nos interesó poner a los profesores en formación en contacto con el mundo rural local, a partir de la Fiesta de la Vendimia. Entre los principales resultados destacamos: el valor que el profesor en formación le atribuye a la microhistoria y al método etnográfico, como herramienta para rescatar del anonimato a sujetos populares que han quedado al margen de la Historia oficial; la importancia de la historia oral en la reconstrucción de la memoria y la enseñanza del pasado reciente; y en el valor de la investigación etnográfica para el desarrollo del pensamiento histórico.

Palabras clave

Etnografía; Fiesta-Vendimia; Formación Inicial-Profesores; Pensamiento Histórico.

¹ Este artículo forma parte del proyecto Grupo de Investigación sobre la realidad contemporánea de Ñuble, código 152024 G/EF, financiado por la Universidad del Bío-Bío (Chile).

Contacto:

Cristián Leal-Pino, Universidad del Bío-Bío (Chile). Email: cleal@ubiobio.cl

Research ethnography in the Initial Formation of Teachers. An experience in the rural world of Chile

Abstract

This paper presents a reflection on ethnographic research with students of Pedagogy in History and Geography Bío Bío University, Chillán-Chile. The purpose with this paper was to provide ethnographic tools at work and to develop the historical thinking of the training teachers. This experience was developed within the framework of the Local History course, which is located in the seventh semester of the curriculum, of the Pedagogy in History and Geography course. The aim of the subject is to study relevant topics about history, whereas the questions are analyzed through a minimum scale of observation, the microhistory. In this sense, we were interested to connect the teachers and the local rural world, starting from the Harvest Festival. In conclusion the students value the ethnography tool to rescue anonymity from popular subjects who have been left out of official history, the importance of oral history in the reconstruction of memory and the teaching of the recent events, and finally the value of ethnographic research for developing a historical thinking.

Keywords

Ethnography; Fiesta-Vendimia; Initial Formation-Teachers; Historical Thinking.

Introducción

Este artículo tiene como finalidad analizar el aporte de la investigación etnográfica en el desarrollo del pensamiento histórico de profesores en formación. Para alcanzar este objetivo, se presentará una experiencia vivida en el marco de la asignatura de *Historia Local*, de la Carrera de Historia y Geografía, de la Universidad del Bío Bío, Chile.

La asignatura tiene como centro de estudio la microhistoria, es decir, aquellos problemas relevantes que han ocurrido en la historia nacional, pero estudiados a partir de una escala de observación menor, que en este sentido sería lo local.

El objetivo de la asignatura es entregar herramientas básicas para iniciarse en la investigación histórica y social, conjugando la teoría con la praxis. En este sentido los profesores en formación experimentan con la investigación etnográfica, como un procedimiento propio de la ciencia histórica que da pie al desarrollo del pensamiento histórico (Martineau, 1999; Plá, 2005; P. Seixas, 2004; Wineburg, 2001).

En un primer momento, el alumnado, se introduce en la evolución del concepto de microhistoria a través de autores como: Luis González (1995), Giovanni Levi (2009) y Carlo Ginzburg (2010). Una vez familiarizados con las ideas principales de la microhistoria los profesores en formación se apropian de los instrumentos de recolección de información, entre los que destacan: la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y las notas de campo (Kornblit y Beltramino, 2004; Mastrángelo y Laverdi, 2013; Scribano, 2008). La experiencia se presenta considerando las siguientes fases:

- i) Primero, se describe el proceso formativo de los estudiantes en la asignatura de Historia Local, donde el alumnado descubre en su medio problemáticas que puede reconstruir, básicamente historias y relatos de vida, siguiendo un método de investigación: formulando preguntas, elaborando objetivos, hipótesis/supuestos, marcos teóricos y diseños metodológicos.
- ii) En segundo lugar, se presenta la experiencia vivida por los profesores en formación en la fiesta de la vendimia, la cual fue recogida a través de cuestionarios, informes y discusión grupal.

Fundamentación Teórica

El estudio bibliométrico realizado por Salazar-Jiménez; Barriga-Ubed y Molina-Neira (2014) muestra que la investigación en Didáctica de la Historia se ha concentrado en:

- a) artículos de análisis diagnóstico, donde se describen problemas y/o posibles soluciones frente a enseñanza de la Historia; b) artículos basados en la educación formal, y c) investigaciones basadas en el currículum (p. 34)*

Esta información es corroborada por Henríquez (2014) quien manifiesta que la Didáctica de la Historia es una disciplina que debe alcanzar un desarrollo mayor en Chile, donde aún es escasa la producción científica de experiencias como: prototipos didácticos en el aula, el uso de Tic's o Tac's en Ciencias Sociales, el desarrollo del Pensamiento Histórico y la Formación Inicial de Profesores. A partir del año 2014 este proceso se ha comenzado a revertir con el aumento de investigaciones en el área (Marolla, 2016; Pinochet, 2016; Saéz-Rosenkranz y Salazar-Jiménez, 2016; Valencia, 2016; Villalón y Pagès, 2013).

La Formación del Profesorado en Chile ha sido trastocada por la "Actualización 2009" del currículum, donde la organización y secuencia curricular tienden al desarrollo de habilidades procedimentales en el alumnado (Gazmuri-Stein, 2013). En esta línea nacen los Estándares Orientadores para las Carreras de Educación Media (Mineduc, 2012) que describen lo que los futuros profesores deben saber para ser considerados competentes.

A partir de los Estándares Orientadores (Mineduc, 2012) para la disciplina de Historia, se observa que los profesores principiantes deben manejar conocimientos conceptuales que se dividen en primer y segundo orden. El del primer orden es un conocimiento conceptual y narrativo que da respuesta al *quién, qué, dónde, cuándo y cómo* de la historia; y el de segundo se relaciona con conceptos sustantivos sobre concepciones epistemológicas o estructurales de la historia como causa-efecto, evidencias históricas, cambio y continuidad, perspectiva histórica, etcétera. (Carretero y Rodríguez, 2009; Lee, Dickinson, y Ashby, 2004; P. C. Seixas y Morton, 2013; Van Sledright y Limón, 2006).

Para alcanzar los conocimientos de segundo orden es necesario el desarrollo de habilidades procedimentales que constituyen prácticas específicas de razonamiento y resolución de problemas, (Carretero y Rodríguez, 2009; Van Sledright y Limón, 2006) que se asemejan a las habilidades históricas de pensamiento que permiten a los estudiantes enfrentarse a las fuentes, lo que Wineburg (2001) describe como los heurísticos de documentación, contextualización y corroboración.

Como se ha descrito, el desarrollo del Pensamiento Histórico requiere de profundos conocimientos de la Historia como disciplina científica (Seixas, 2004; Wineburg, 2001). Para que los estudiantes piensen históricamente se requiere de un método de contraste de información de documentos, lo que se traducirá en un lenguaje claro que dé sentido al

pasado, con el fin de cumplir con un tema histórico particular (Boutonnet, 2013; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Prats y Santacana, 2011).

Para transitar de conceptos de primer orden hasta los de segundo orden, es necesario el contacto con la lectura y escritura historiográfica como conocimientos procedimentales (Bofarull, 2001). Es decir, deberán estar en contacto con el método histórico de investigación, ya que, no podrán conocer las características del conocimiento histórico y mucho menos escribir explicaciones históricas si no leen textos de historia científica (Plá, 2005; Salazar, 2016).

El método histórico supone un itinerario cognitivo-reflexivo, que debe ser sistemático y crítico para lograr un conocimiento bien fundamentado y con un nivel elevado de certezas (Sánchez Marcos, 2012). Este método debe tener la capacidad crítica para discriminar la verdad sobre el pasado. La ciencia histórica desempeña una labor fundamental respecto a otras formas de conocimiento humano, impide que se hable con rigor sobre el pasado sin tener en cuenta los resultados de una investigación empírica (Moradiellos García, 2013).

Por su parte, la microhistoria, que se aboca a temas relevantes del devenir histórico, pero analizados desde una escala de observación menor, posibilita reparar en sujetos o comunidades que para la historiografía tradicional carecen de importancia. Sacar del anonimato a estos “otros” protagonistas de la historia, es una necesidad cada vez más urgente (González, 1995; Levi 2009; Ginzburg 2010). De igual forma, el método histórico antropológico viene a potenciar el trabajo del historiador al brindar otras posibilidades de análisis que contribuyen a conocer y comprender los diversos sujetos históricos (Moradiellos García, 2013).

Metodología

Los datos que presentamos en este artículo fueron producidos a partir de un estudio exploratorio, de carácter cualitativo, que se realizó en el marco de la asignatura de Historia Local, de la carrera de Historia y Geografía, dictado en la Universidad del Bío-Bío, Chile. Las personas que participaron en el estudio, informada y voluntariamente, fueron 28 estudiantes que cursaron dicha asignatura durante el primer semestre académico de 2015.

Para la producción de los datos, se recurrió a dos técnicas. La primera, correspondió al análisis de los informes de los estudiantes, donde debían:

1. Responder la pregunta abierta ¿Cómo definiría el sujeto popular campesino del secano Interior de la comuna de Portezuelo?
2. Relatar su experiencia como investigadores y sus roles en el estudio.
3. Identificar fortalezas y debilidades del método etnográfico.

El Informe tuvo como finalidad recoger in situ de la experiencia como investigadores de los profesores en formación.

En segundo lugar, por medio de grupos de discusión, que consideró a los 8 jefes de equipo, se reflexionó sobre la experiencia vivida, con la finalidad de determinar la valoración que los estudiantes hicieron de la actividad formativa y perfeccionar el diseño del terreno.

Experiencia Formativa

La asignatura de Historia Local se encuentra ubicada en el séptimo semestre de la malla curricular de carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío Bío, en

la Octava región, Chile. Esta asignatura tiene como centro de estudio la microhistoria. El objetivo general de la asignatura es “reconstruir una historia particular de la comunidad local a partir de la consulta de fuentes testimoniales, documentales, materiales e iconográficas, aplicando métodos y técnicas de la investigación cualitativa”. De este se desprenden objetivos específicos, a saber:

- Reconocer el aporte de la investigación cualitativa en la reconstrucción y valoración de la historia local.
- Aplicar el método etnográfico en el estudio y análisis de tradiciones y costumbres locales
- Desarrollar habilidades para la indagación y análisis de problemáticas socioculturales.

Para cumplir con los objetivos que se proponen la asignatura, los contenidos se dividen en cuatro Unidades, las que se observan en la Tabla 1.

Tabla 1.

Unidades asignatura Historia Local

Primera Unidad: Conceptualización: Macro Historia, Historia Local, Historia Regional, Microhistoria, Nueva Historia.
Segunda Unidad: Investigación cualitativa: El método etnográfico.
Tercera Unidad: Fuentes para la investigación de lo local: Primarias/Secundarias; documentales/Orales
Cuarta Unidad: Formulación y desarrollo de una problemática de investigación.

La asignatura cuenta con cuatro horas semanales que se dividen en dos teóricas y dos prácticas. En las teóricas el profesor presenta los contenidos de cada unidad, los principales problemas y desafíos de la investigación, como también se analizan las lecturas obligatorias del curso. En las horas prácticas, los estudiantes dan cuenta de las actividades planeadas por el profesor (salidas a terreno, análisis de fuentes) en forma de talleres, con la finalidad de comenzar a desarrollar habilidades para la investigación.

El proceso metodológico del terreno contempló tres fases (Yuni y Urbano, 2005, p. 118): Preparatoria o de diseño, trabajo de campo y fase informativa. En la primera, los estudiantes conocen el contexto mediante lecturas y la observación de documentales que tienen directa relación con la salida a terreno. En este caso, una serie de lecturas sobre la comuna de Portezuelo y algunos vídeos, permitieron adentrar a los estudiantes en el escenario².

²Los textos fueron: Avendaño, C. (2007), *Padre Ricardo Sammon O'Brien. 51 años de sacerdocio junto a los campesinos de Portezuelo*. Chillán: Impresos La Discusión S.A. ; Leal, C., y Morales, G. (2007). Un misionero Maryknoll en Chile: Ricardo Sammon O'Brien y las comunidades campesinas de Portezuelo. *Anuario de historia de la Iglesia en Chile*, (25), 123-145.; Leal, C., Sammon, R. y Loyola, C. (2001). Cultura popular en el mundo contemporáneo: Portezuelo: una historia hecha canción. *Serie de Investigación y Docencia*, (12), Universidad del Bio-Bio. Chillán.; Taller de Acción Cultural (T.A.C.), Las cantoras populares en el Encuentro de Raíces de Portezuelo, CD. Interactivo, Ignacio Rivera, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2014; La cantora popular, fuente de vida, San Nicolás, 1988; y el documental Huellas de un inmigrante canal 13 cable (huellas@canal13.cl).

Antecedentes del medio geográfico: La provincia de Ñuble y la comuna de Portezuelo

El medio rural ha sido el escenario donde se ha desarrollado en gran medida la historia de Chile. Las manifestaciones culturales más relevantes que nos acompañan hasta el día de hoy se generaron en dicho espacio. Sin embargo, no es menos cierto que dicha ruralidad de un tiempo a esta parte ha estado experimentando transformaciones aceleradas y al parecer sin vuelta a atrás, producto de la globalización y la modernización. Dichas transformaciones han generado “cambios y mutaciones importantes en las estructuras y dinámicas familiares, como también en los patrones culturales y simbólicos que las acompañan”. (Fawas, Rodríguez y Martín, 2013, p. 182)

Lo cierto es que la ruralidad ha sido un elemento central en la cultura chilena. Tanto en su cultura e identidad, como en el inconsciente colectivo, la ruralidad tiene una importancia central. “La historia social, la historia cultural de Chile, no es comprensible sin la ruralidad” (Bengoa, 1996, p. 57). Es por ello que en el medio rural, en su gente, fundamentalmente campesina, encontraremos la identidad de la provincia de Ñuble.

La provincia de Ñuble corresponde a una de las cuatro provincias de la Región del Bío-Bío, que se caracteriza por una alta ruralidad y con ciudades intermedias y pueblos con una fuerte vinculación histórica. Tiene la provincia de Ñuble una superficie de 13.188, 94 km², con 438.103 habitantes, viviendo casi el 35% en el medio rural, muy por encima de la media regional y constituyendo una de las provincias con mayor proporción de población rural del país (Fawas, et. al., 2013). La ciudad de Chillán es su principal centro urbano, que junto a otras 20 comunas dan vida a la provincia.

Portezuelo es una comuna de la provincia de Ñuble, localizada en el secano interior. Posee una superficie de 274 kilómetros cuadrados. Tiene 5.470 habitantes que se reparten entre el sector urbano y rural. La población urbana es de aproximadamente unas 1.500 personas (Avendaño, Corina y otros, 2007). Su topografía se caracteriza por terrenos desiguales, fundamentalmente cerros y colinas, en las que tradicionalmente se cultivan trigo y viñedos, como también legumbres como porotos, lentejas y chícharos (Leal y Morales, 2007). Sus suelos tienen limitaciones para las actividades agropecuarias, por lo que su capacidad agrícola es de subsistencia, principalmente cerealera (Rebolledo, 2015).

El escenario: La fiesta de la vendimia

Desde la década de 1960, la Iglesia Católica chilena, venía teniendo un especial interés por la suerte del campesinado. Fue así como los obispos en el año 1975 llamaban la atención sobre la angustia de los campesinos a raíz de la crisis económica, la cesantía y la prepotencia con que eran tratados (Leal y Morales, 2007). El año 1993, en una carta a los campesinos expresaban:

Hay valores culturales que el campesino aporta a la nación y que son muy importantes para compensar los desequilibrios de la vida moderna. El sentido sagrado de la tierra, el respeto a los mayores, la solidez de la familia, el valor del esfuerzo, la constancia en el trabajo y las tradiciones religiosas, constituyen una reserva espiritual para Chile, que no se puede tranzar en el mercado, pero que vale mucho para hacer un país solidario (Leal y Morales, 2007, p. 126).

Una de las actividades económicas importantes era la vitivinicultura. Desde los tiempos de la Colonia el cultivo de la sepa País reunía al campesinado chileno, y en este caso, al campesino del secano interior de la provincia de Ñuble.

La fiesta de la vendimia como se le conoce hoy, adquirió especial relevancia con la llegada de la Congregación religiosa Maryknoll³ a la comuna de Portezuelo, quienes desde la parroquia desarrollaron todo un plan misionero en medio del pueblo y sus alrededores. En este sentido, un rol fundamental jugó el sacerdote Ricardo Sammon O'Brian⁴, quien junto al Consejo parroquial, implementó un sin número de actividades de tipo religioso y cultural, que se incorporaron al año litúrgico, donde la fiesta de la vendimia tenía un lugar fundamental (Leal y Morales 2007).

La fiesta se lleva a cabo durante el mes de abril y forma parte de la vida campesina. Desde el año 1986 es revivida con un profundo sentido religioso y folclórico (Avendaño, et. al., 2007). La fiesta es un genuino encuentro entre las distintas comunidades campesinas que conforman la parroquia de Portezuelo, con aquellos visitantes ciudadanos que acuden a participar de un momento cultural.

La fiesta de la vendimia cumple también un objetivo social: “recuperar el trabajo mancomunado de antaño, desde la cosecha de la uva hasta el singular baile de la zaranda” (Avendaño, et. al., 2007, p. 53). En Portezuelo la fiesta de la vendimia comienza con la bienvenida del dueño de la viña; luego las palabras del párroco, seguido de la lectura de pasajes bíblicos y cantos, bailes y ritos, que dicen relación con la tierra y la vid. El momento es precedido por la cruz de la vida y la virgen campesina.

Posteriormente los asistentes proceden en conjunto a cortar los racimos de uvas, los cual van depositando en un cajón, el cual es llevado a un pilón. Luego un momento reconfortante, el desayuno en plena viña, compuesto por un caldillo con chicharrones y harina tostada, pan, ají y un buen mosto de la zona, conocido como chupilca.

El siguiente momento es la procesión, donde los asistentes se dirigen hacia el pueblo, siempre precedidos por la cruz de la vida y la virgen campesina; rezando, cantando y reflexionando sobre la vida del campesino y los últimos sucesos acaecidos en el país, la región y la provincia. Concluida la procesión, el final de la fiesta se realiza en las bodegas de la casa de un campesino, donde tiene lugar la misa a la chilena, con destacados grupos folclóricos. Luego el almuerzo comunitario con un rico plato de porotos con riendas (tallarines) y cuero de cerdo, pan, pebre y un rico vino de la casa (producción del anfitrión).

Finalmente se da paso a la fiesta. Primero el zarandeo, quien a pie descalzo y con sus pantalones arremangado, pisa la uva y exprime el líquido. Segundo, dicho mosto es compartido por los asistentes. Este compartir es amenizado por grupos folclóricos quienes invitan a los concurrentes a bailar y cantar.

Etapa preparatoria o de diseño.

En primer lugar, se entregaron a los profesores en formación nociones básicas de etnografía y los desafíos que ello implica. El cómo hacer una observación participante (Duquesnoy, 2012), la posición del investigador en el trabajo de campo (Yuni y Urbano, 2012); el cómo abordar de buena manera una realidad, donde el conocimiento previo del lugar a través de diarios, fotografías, reportajes es de vital importancia (Araujo, 2013).

La capacidad de ser un sujeto social activo que interactúa con el medio; el adoptar una actitud de interrogación y descubrimiento del objeto; el sumergirse paulatinamente en la

³ Los Maryknoll Congregación Católica fundada en 1911 en Estados Unidos, que llega a Chile a cubrir necesidades misioneras en diversas Diócesis de Chile. A la Diócesis de Chillán llegan en 1943 y fueron acogidos por Monseñor Jorge Larraín (Leal y Morales, 2007).

⁴ Sacerdote Estadounidense de la Congregación de los Maryknoll que llega a fines de la década de 1950 y que evangelizó por espacio de 50 años al campesinado chileno (Leal y Morales, 2007).

realidad para poder comprenderla; que la inmersión en la realidad involucra desde sus preconcepciones, prejuicios y conocimientos prácticos, que la construcción del objeto de investigación es siempre parcial, situada en un contexto y en una posición social.

En la observación propiamente tal, el etnógrafo debe ser diligente, paciente, insistir cuando hay dificultades, en lo posible no estar íntimamente ligado al objeto de estudio, que su visión de la realidad es sólo una entre muchas posibles perspectivas de análisis, garantizar la confiabilidad y privacidad de las personas que se observa, que no es conveniente proporcionar a los entrevistados detalles concernientes a la investigación, a cómo hacer notas de campo, y explicitar que las actividades de la observación no van a ser perturbadora e intrusiva.

Luego, se procedió a organizar los grupos de trabajo, los cuales tuvieron como primera tarea identificar posibles focos de estudio a partir de las lecturas y el trabajo realizado en la cátedra.

Se conformaron 8 grupos de trabajo (de dos, tres y cuatro integrantes), los cuales focalizaron su estudio en los siguientes temas: Producción de vino y tecnología asociada a su elaboración, el rol de la mujer en la fiesta de la vendimia, el vino como punto de encuentro, el porqué de la participación de los campesinos en la fiesta y los símbolos, ritos y signos presentes en la actividad.

Seguidamente se establecieron los objetivos y se determinaron las técnicas y estrategias para la recolección de información. Sobre éstas últimas se trabajó fundamentalmente en definir el tipo de entrevista que era más apropiado para el foco de estudio (abierta, semi-estructurada o cerrada), como también en las notas de campo (Araujo, 2013; Gainza, 2006).

De igual modo se trabajó en el cómo manejar las ideas previas, las expectativas y los prejuicios que todo investigador tiene (Pisani y Jemio, 2013). Era necesario consignar todo aquello que llamara su atención en relación a su foco de estudio. Observar, escuchar y registrar concentradamente y en momentos adecuados. Anotar frases, palabras, posturas corporales, gestos, emociones y sentimientos. Elaborar diagramas del escenario y trazar sus movimientos en él. De igual modo registrar sus propias emociones y sentimientos. Cada miembro del grupo debía tener sus propias notas de campo, esto servirá para luego triangular la información. Finalmente, registrar los comentarios realizados como grupo en los diversos lugares de trabajo.

Trabajo de campo

En esta fase los profesores en formación observaron el escenario para identificar personajes y situaciones importantes para su foco de estudio. Luego el grupo procede a la inmersión en el escenario, participando de las actividades e interactuando con los asistentes para iniciar las entrevistas, tomar fotografía, realizar filmaciones y hacer notas de campo. A los profesores en formación se les indicó claramente los tres momentos y lugares claves de la fiesta de la vendimia.

Fase informativa

La tercera fase, y última, correspondió a la elaboración de un informe producto del trabajo de campo y a la exposición del mismo frente al profesor y el grupo curso. El informe debía contemplar siete puntos, a saber: El foco y el fin del estudio (temática, preguntas, supuestos y objetivos: generales y específicos); el diseño de Investigación y las razones de su elección (donde indicar método y técnicas de recolección de información); los participantes del estudio, el escenario y el contexto investigativo (los protagonistas del foco, el medio sociocultural); la experiencia de los investigadores y sus roles en el estudio (Indicando qué hizo cada integrante del grupo y la experiencia como etnógrafo); la técnica

empleada para analizar la información (Indicar con qué bibliografía relacionó o contrastó la información recopilada, cómo trianguló la información); los descubrimientos del estudio y la interpretación de los mismos (relacionar con la teoría, con los textos entregados en clases, en ayudantía y lecturas personales), y finalmente, incorporar las evidencias del trabajo en terreno: entrevistas, diagramas, notas de campo, fotografías.

La experiencia en la voz de los protagonistas

Una vez finalizada la salida a terreno correspondió no sólo la exposición de los grupos de trabajo, sino que también una evaluación de la experiencia como investigadores. Se les aplicó a los estudiantes un instrumento que buscaba determinar la valoración de la experiencia con preguntas que permitieran sacar conclusiones sobre el sujeto popular campesino; el ser etnógrafo y los desafíos que implica realizar entrevistas y observación participante.

A partir de la experiencia vivida en la fiesta de la vendimia, los profesores en formación determinaron fortalezas y dificultades del método etnográfico. Entre las fortalezas señalaron:

- La interacción con los sujetos en estudio, lo que les permitió identificar variables de manera directa.
- Obtener información de diversos aspectos de la realidad del entorno, complementando la investigación de gabinete.
- Por último, comprendieron que el investigador pasa a ser parte de lo se está estudiando.

Entre las dificultades que observaron los estudiantes están:

- El empatizar con los individuos por la desconfianza inicial de las personas.
- Identificar el momento preciso para abordar a un entrevistado, por su poca experiencia como etnógrafos.
- Que el entrevistador está condicionado al tiempo del entrevistado, influyendo en el registro de evidencias.
- Por último, cumplir la planificación previamente establecida.

Para los estudiantes el ser etnógrafo demanda una serie de condiciones, entre las que destacan:

- Prepararse para la inmersión en el área de estudio e involucrarse espiritual y físicamente con el entorno de manera paulatina y mesurada.
- Además debe tener apertura de mente a las costumbres y modos de vida de una comunidad, dejar de ser un observador pasivo para ser un observador que participa activamente de las actividades.

Además destacan que el investigador debe:

- Tener paciencia para abordar al individuo en el momento preciso y empatizar con el entrevistado.
- Ser una persona con carisma, con capacidad para socializar y generar confianza.
- Por último, comprometerse con su investigación, manejar la ansiedad, ser capaz de analizar diferentes elementos que se presenten en el medio y ser cauto con los testimonios. Es decir, debe ser capaz de hacer una descripción densa del fenómeno estudiado.

Respecto a la entrevista y los desafíos que ello implica, debemos indicar que la mayoría de los grupos utilizó la semi-estructura como instrumento central para recabar información. Entre los principales desafíos indicados por los estudiantes tenemos que:

- Se necesita una gran capacidad de concentración y evitar juicios morales.
- Tener paciencia ante las respuestas largas, escuchar atentamente y lograr una progresión en la entrevista.
- Poseer un esquema de las preguntas que guiarán y orientarán al entrevistado hacia los objetivos de la entrevista.
- Ser intuitivo al momento de recoger la información y preguntar con un lenguaje cotidiano y contextual,

Los estudiantes lograron conformar una imagen del sujeto popular campesino del secano interior de Ñuble y compararlo con lo que la literatura señala sobre el particular. Ciertamente que encontraron diferencias, ya a este sujeto popular campesino, con quienes interactuaron, lo definieron como hombres y mujeres trabajadores, amables, cooperadores, humildes, sociables, solidarios, alegres, hospitalarios, abierto al diálogo, de convicciones religiosas y apegados a sus tradiciones. En este sentido, los profesores en formación comprendieron que el Sujeto Popular Campesino no es homogéneo, como generalmente la historiografía lo presenta (Salazar, 1985). Los estudiantes reconocieron las particularidades de este sujeto popular del secano interior de la provincia de Ñuble.

Finalmente, es importante consignar que cada grupo de trabajo calificó la actividad, teniendo como marco en una escala de 1 a 7, con una nota promedio de 6,7, destacando principalmente la oportunidad de confrontar la teoría sobre un método con la realidad, como también el contacto directo con el sujeto popular campesino, que otras asignaturas de la malla no lo posibilitan.

Conclusiones

La experiencia vivida por los profesores en formación en la fiesta de la vendimia, comuna de Portezuelo, fue valorada positivamente. La investigación en terreno permitió a los estudiantes no solo ampliar su visión respecto a la cultura e identidad local, sino que también reconocer al sujeto popular campesino de su Región. En este sentido podemos destacar:

Al evaluar la experiencia se ratifica el valor de la microhistoria como un enfoque de análisis histórico que permite observar a aquellos sujetos que la historiografía tradicional no repara, pero que son portadores de un patrimonio inmaterial de incalculable valor (Levi, 2009). Lo anterior se complementa con los resultados, donde la microhistoria ha permitido a los profesores en formación, si bien no siempre, generar nuevo conocimiento, al menos matizando las generalizaciones históricas que son tan comunes en la disciplina.

Por su parte el método histórico antropológico, a través de la investigación etnográfica, se observa como una herramienta para el profesor de Historia y Geografía, en el rescate de la memoria, el desarrollo del pensamiento crítico y la generación de identidad local. En esta dirección, la estrategia utilizada en la experiencia puede ser fácilmente replicada por los profesores en formación en su futura práctica docente, instando al alumnado a incorporar procedimientos propios de la ciencia histórica, como propone Wineburg (2001).

Los profesores en formación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío, ratifican la concordancia entre la teoría vista en clases (Scribano, 2008; Kornblit, 2007; Mastrángelo, R. L. M., 2013) con la experiencia de investigación, coincidiendo en cuanto a las ventajas, dificultades y desafíos que implica asumir el método

etnográfico. Destacan la complejidad de realizar una entrevista y sus momentos, las notas de campo y la observación participante sin olvidar su rol de investigador.

La investigación etnográfica permite acercar y humanizar la historia, valorar las costumbres y tradiciones de una localidad particular, en este caso rural, reconociendo la identidad de los pueblos, a través de la vivencia de la fiesta de la vendimia en la comuna de Portezuelo.

Para finalizar, la microhistoria y la investigación etnográfica aportan a superar o mitigar dificultades de aprendizaje propia de la disciplina histórica en el contexto educativo, como la temporalidad (Pagès, 1999; Trepát y Comes, 1998) y la empatía histórica (Davis, Yeager, y Foster, 2001). A la vez permite el desarrollo del pensamiento histórico, reconociendo elementos de continuidad y cambio.

Referencias

- Araujo, K. (2013). Artesanía e incertidumbre: el análisis de los datos cualitativos y el oficio de investigar. En Manuel Canales (Ed.), *Escucha de la escucha Análisis e interpretación en la investigación cualitativa* (pp. 43-73). Santiago: LOM
- Avendaño, C. (2007), *Padre Ricardo Sammon O'Brien. 51 años de sacerdocio junto a los campesinos de Portezuelo*. Chillán: Impresos La Discusión S.A.
- Bengoa, J. (1996), *La comunidad perdida. Ensayos sobre identidad y cultura: los desafíos de la modernización en Chile*. Santiago: Ediciones Sur.
- Bofarull, M. (2001). *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. Canadá: Université de Montréal.
- Carretero, M., y Rodríguez, C. L. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (8), 75-89.
- Davis, O. L., Yeager, E. A., y Foster, S. J. (2001). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. EEUU: Rowman & Littlefield.
- Duquesnoy, M. (2012) *Lineamientos para la práctica de la investigación en Ciencias Sociales. Aspectos cualitativos*. Chile: Editorial Universidad de Los Lagos.
- Fawuas-Yessi, J., Rodríguez-Garcés, C. y Martín, C. (2013). Reconfiguraciones socioespaciales y nuevos vínculos rural-urbanos. En Tolon (Ed.) *Experiencia en desarrollo local y rural sostenible* (pp. 180-210). España: Editorial Universidad de Almería.
- Gainza, A., (2006), La entrevista en profundidad individual. En Manuel Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp.219-264). Santiago: LOM
- Gazmuri-Stein, R. (2013). *La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ginzburg, C., (2010), *El Hilo y las Huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, J., Ortuño, J. y Molina, S., (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 05-27.
- Gonzalez, L., (1995). *Pueblo en vilo. Microhistoria de San José de Gracia*. México: El Colegio de Michoacán.

- Henríquez, R. (2014). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia: Chile 1990-2012. En S. Plá y J. Pagès (Eds.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*, (pp. 87-108). México D.F.: Bonilla Artigas Editores Universidad Pedagógica Nacional
- Kornblit, A. L., y Beltramino, F. G. (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Leal, C., y Morales, G. (2007). Un misionero Maryknoll en Chile: Ricardo Sammon O'Brien y las comunidades campesinas de Portezuelo. *Anuario de historia de la Iglesia en Chile*, (25), 123-145.
- Leal, C., Sammon, R. y Loyola, C. (2001). *Cultura popular en el mundo contemporáneo: Portezuelo: una historia hecha canción*. Chillán: Serie de Investigación y Docencia N°12, Universidad del Bio-Bio.
- Lee, P., Dickinson, A., y Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En Mario Carretero (Ed.), *Aprender y pensar historia* (pp. 217-248). Buenos Aires: Amorrortu.
- Levi, G. (2009). De la microhistoria a las construcciones sociales de la Historia. En Eduardo Cavieres (Ed.) *La Historia en Controversia. Reflexiones, análisis, propuestas* (pp. 55-84). Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Marolla, J. (2016). ¿Cómo podemos construir identidades para las mujeres desde la invisibilidad? Reflexiones en torno a las concepciones del profesorado chileno sobre la inclusión y ausencias de la historia de las mujeres. En Carmen García (Ed.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 425-433). Las Palmas de Gran Canaria: Entimena.
- Martineau, R. (1999). *L'Histoire à l'école, matière à penser*. Paris [etc.]: L'Harmattan.
- Mastrángelo, R. L.-M., y Laverdi, M. (2013). *Desde las profundidades de la historia oral*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Moradiellos García, E. (2013). *El oficio de historiador: estudiar, enseñar, investigar*. Madrid: Akal.
- Moradiellos-García, E. (2011). Métodos y técnicas de construcción del conocimiento histórico. En Joaquín Prats (Ed.) *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar* (pp. 47-62). Barcelona: Graó.
- Pagès, J. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En Teresa García (Ed.) *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: Qué contenidos y para qué* (pp. 187-208). España: Diada Editora, SL.
- Pinochet, S. (2015). *Profesor, profesora ¿Por qué los niños y las niñas no están en la historia? concepciones del profesorado y del alumnado sobre la historia de la infancia*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pisani, A. y Jemio, A. (2013). Producción de fuentes orales y construcción de un archivo testimonial sobre el genocidio en Tucumán, Argentina. Reflexiones en torno a una experiencia. En Robson Laverdi y Mariana Mastrángelo (Eds.), *Desde las profundidades de la historia oral* (pp. 61 y ss.). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. México, D.F.: D.F: Plaza y Valdés.
- Prats, J., y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En Joaquín Prats (Ed.) *Didáctica de la Geografía y la Historia*. (pp. 67-87). Barcelona: Graó.
- Rebolledo, J. (2015) Caracterización de los suelos. En Benito Umaña (ed.), *Caracterización de la Provincia de Ñuble y una propuesta estratégica para el desarrollo del territorio* (pp. 75-80). Chillán: Ediciones Universidad del Bío-Bío.
- Saéz-Rosenzkras, I. y Salazar-Jiménez, R. (2016) La historia que se enseña en Chile. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (85), 40-46

- Salazar-Jiménez, R., Molina-Neira, J., y Barriga-Ubed, E. (2014). La divulgación científica sobre la didáctica de la Historia en Chile. Una aproximación bibliométrica al estado de la cuestión. *Andamios* (1). *Revista de didáctica de la Historia*, 30-41.
- Salazar-Jiménez, R. (2016). *La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO: El aula como laboratorio*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Salazar, G. (1985). *Labradores, peones y proletarios*. Santiago: Ediciones Sur.
- Sánchez Marcos, F. (2012). *Las huellas del futuro: historiografía y cultura histórica en el siglo XX*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Argentina: Prometeo Libros Editorial.
- Seixas, P. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Seixas, P. C., y Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Canada: Nelson Education.
- Trepat, C. y Comes, P. (1998). *El Tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó : ICE de la Universitat de Barcelona.
- Valencia, L. (2016) Aprender a ser profesora y profesor de historia y ciencias sociales, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (15), 75-87
- Van Sledright, B., y Limón, M. (2006). Learning and teaching social studies: A review of cognitive research in history and geography. En *Handbook of educational psychology* Vol. 2 (pp. 545-570). New Jersey, EEUU: Mahwua.
- Villalon, G., y Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? *Clio & Asociados*, (17). 119-136
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia. EEUU: Temple University Press.
- Yuni, J. A., y Urbano, C. A. (2005). *Investigación etnográfica. Investigación-Acción*. Córdoba. Argentina. Editorial Brujas.