

PROCESOS CREATIVOS EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA I

Coordinadora

Eugenia Trigo Aza

Autores

Helena Gil da Costa

José María Pazos Couto

Eugenia Trigo



Fundación Naturaleza, Planeta y Vida
Cámara de Comercio Cali: 2275

È

Colección Léeme

Léeme

Fundación Naturaleza, Planeta y Vida

Instituto Internacional del Saber

Primera edición: julio de 2013

España-Colombia-Portugal

ISBN: 978-1-291-49142-5

“Procesos creativos en investigación cualitativa”

Volumen I

Colección Léeme

Directora:

Dra. Eugenia Trigo

Consejo editorial y científico:

Dra. Magnolia Aristizábal (Colombia)

Mag. Harvey Montoya (Colombia)

Dr. Guillermo Rojas (Colombia)

Dra. Helena Gil da Costa (Portugal)

Dr. José María Pazos (España)

Dr. Sergio Toro (Chile)

Dr. Ernesto Jacob Keim (Brasil)

Dra. Katia Brandão (Brasil)

Dra. Anna Feitosa (Portugal)

Dra. Teresa Ríos (Argentina)

Dr. Jesús Aparicio (España)

Dra. Marta Genú (Brasil)

Dr. Galo Montenegro (Ecuador)

Diseño, diagramación, impresión y prensa digital: iisaber



Imagen de portada: Xose Antón Pedrido

*El conocimiento es un bien de la humanidad.
Todos los seres humanos deben acceder al saber.
Cultivarlo es responsabilidad de todos.*

Se permite la copia, de uno o más artículos completos de esta obra o del conjunto de la edición, en cualquier formato, mecánico o digital, siempre y cuando no se modifique el contenido de los textos, se respete su autoría y esta nota se mantenga.

*A nuestros profesores, maestros y estudiantes
con quienes hemos compartido
momentos de placer, incertidumbre
y construcción de conocimientos*

ÍNDICE

VOLUMEN I

Prólogo (Dra. Magnolia Aristizábal)	9
Introducción. El por qué de este libro	13
Procesos creativos en investigación cualitativa	23
Dra. Eugenia Trigo	
Ciencia e investigación	25
Paradigmas y enfoques de investigación	31
Características de la investigación cualitativa	42
Orientación de trabajos de investigación	45
Lo cuali-cuanti	54
Referencias bibliográficas	57
Anexos	59
Métodos cuantitativos y cualitativos (Castro,1996)	59
Paul Feyerabend. Tratado contra el método	64
O medo e o desenvolvimento humano	
Dra. Helena Gil da Costa (Portugal)	75
La gestión del deporte en la Administración Pública Local en clave educativa de Motricidad Humana: un estudio de caso Porto do Son	
Dr. José María Pazos Couto (España)	207
Evaluaciones del comité editorial	295
Nota sobre los autores	299

VOLUMEN II

Prólogo (Dra. Magnolia Aristizábal)	9
Introducción. El por qué de este libro	13
La Comunicación Vital en la formación médica	
Dr. Francisco Bohórquez Góngora (Colombia)	23
El Estado Colombiano y el Buen Vivir. Un proyecto político-educativo	
Dr. Guillermo Rojas Quiceno (Colombia)	149
Evaluaciones del comité editorial	247
Nota sobre los autores	251

PRÓLOGO

Por estos días, enero de 2013, he visto una maravillosa película titulada en español “Una aventura extraordinaria” en la cual un adolescente convive por muchos días con un tigre de bengala en una embarcación, a merced de todas las contingencias, luego de que el barco en el cual viajaba con su familia, naufragara. Al término de su odisea, ya finalizando la película, el adolescente rescatado se encuentra en una cama de hospital interrogado por las personas encargadas de averiguar cómo se produjo el naufragio. El adolescente les narra con detalle sus peripecias, pero los interrogadores no le creen nada de su historia. Le piden la verdad. ¿Cuál verdad? No la del adolescente enfrentado a las vicisitudes de su travesía con un animal salvaje sino aquella “verdad” que se ajustara precisamente a su manera muy racional de enfrentar la vida y el trabajo.

Traigo al prólogo la apretada síntesis de esta película para conectar con la maravillosa idea del libro que tienen en sus manos. Porque justamente en su pretensión, busca provocar una clara ruptura con una visión de la investigación en el campo de la formación doctoral, como “producción de verdad”. Lo que tenemos en el libro son cuatro bellos ejemplos de las muchas posibilidades de producir conocimiento sin dejarse atrapar, de manera necia, por la “búsqueda de la verdad”, como posibilidad única e inamovible. Lo que se puede encontrar en estas cuatro experiencias, son otras formas de enfocar una pregunta, habitar en ella y caminar en la búsqueda de respuestas que se declaran inacabadas y abiertas.

Los cuatro ejemplos aquí expuestos expresan un esfuerzo intelectual por construir otra mirada a los problemas de investigación y muestran con detalle el trabajo de artesanía creadora. Esta artesanía creadora no admite fórmulas ni pasos prefijados. Requiere eso sí de una actitud siempre alerta para caminar por el laberinto que se nos presenta a la hora de

enfrentarnos con la tarea de la investigación. Y, eso sí, nos muestra los diferentes caminos para llegar a la *comprensión profunda* de los problemas planteados.

Se evidencia en los cuatro trabajos-muestra la mudanza que se produce en la construcción de un problema de investigación y la exigencia de rigor para atender al análisis detenido de los resultados que van apareciendo. Los-las investigadoras nunca se sustraen del problema de investigación. Por el contrario, están allí, se integran y se mueven en espiral poniendo en acción el planteamiento de la complejidad de que el sujeto no se separa del objeto.

Se ponen en juego el deseo, el amor, la angustia como algunos de los sentimientos que recorren por dentro ese laberinto, “derivando en estado de alerta”, con la seguridad de que, quienes adelantaron estas rutas investigativas, al realizar con tenacidad la travesía, terminaron siendo otras personas. De ello doy fe, al conocer a Francisco, Helena, Chema y Guillermo. Y por supuesto a su “capitana de navío”, la entrañable Uxía.

Ahora bien... qué elementos significativos puedo señalar en cada uno de los trabajos. En el de Francisco Bohórquez “*Comunicación Vital en la formación médica*”, encuentro, como su título lo indica, la vitalidad de la búsqueda y de la escritura bien lograda. El proceso hermenéutico y artístico seguido desata los “insights” en la búsqueda. En el de Helena Gil da Costa “*O medo e o desenvolvimento humano*” se deja ver la mujer detallista, cuidadosa, rigurosa en los procesos investigativos, quien enfrenta sus propios miedos para *comprender* los de otros y otras, descentrarse y producir un aporte significativo en la educación de adultos. En el de José María Pazos Couto “*La gestión deportiva en la Administración Pública Local, en clave educativa de Motricidad Humana. Un estudio de caso: Porto do Son*”, se muestra el hombre pragmático y a la vez sensible capaz de llegar a la síntesis de su vida recorrida en medio de la juventud y, finalmente, en el de Guillermo Rojas Quiceno “*El Estado Colombiano y el Buen Vivir; un proyecto político-educativo*” aparece la inusitada capacidad de recoger todos los momentos y aspectos de la vida en un esfuerzo de integración para comprender la compleja realidad colombiana y atreverse a proponer otra mirada que bien puede ser aportante en la perspectiva del post-conflicto en este país.

Cierro este prólogo invitando a los-las lectoras-es a dejarse afectar por estas experiencias, con las atinadas y hermosas palabras siguientes:

*“Sin recetas
Todo puede comenzar por dejarse permear
Amar tanto el oficio
Que el resultado suceda de adentro para afuera.
Ayuda sobremana la observación,
La meditación y el cuestionamiento
Tomar nota de sentimientos, percepciones y emociones
- Nada tan necesario para resignificar el mundo -.
Preguntar, investigar...y dejarse llevar por el instinto
Aprovechar lo que hay,
Ser libre ¡libre! Abuyentar con pasión los preconceptos
Permitir que el propio lenguaje encuentre su travesía
Y dejarse sorprender por los resultados.
¡Será la obra misma quien nos revele!”*

Martha Elena Hoyos, Colectivo Agenda Mujer, 2013

Buen viento y buena mar....

Dra. Magnolia Aristizábal
Popayán, Colombia,
En un atardecer de enero de 2013

INTRODUCCIÓN

EL POR QUÉ DE ESTE LIBRO

Eugenia Trigo

"El desarrollo instaura un modo de organización de la sociedad y de las mentes en el cual la especialización compartimenta a los individuos, de forma que cada uno sólo tiene una parte estanca (puntual y especializada) de responsabilidades. Con esta compartimentación, se pierde la visión de conjunto, lo global y, con ello, la solidaridad. Sin olvidar que la educación hiperespecializada reemplaza la antigua ignorancia por una ceguera nueva, que se mantiene gracias a la ilusión de que la racionalidad determina el desarrollo, cuando lo cierto es que éste confunde la racionalización tecnoeconómica con la racionalidad humana.

Esta ceguera es resultado también de la concepción tecnoeconómica del desarrollo, que no conoce sino el cálculo como instrumento de conocimiento (tasas de crecimiento, índices de prosperidad, de renta y estadísticas que pretenden medirlo todo). El cálculo ignora no sólo las actividades no monetarizadas como las producciones domésticas y/o de subsistencia, los favores mutuos, el uso de bienes comunes y la parte gratuita de la existencia, sino también y sobre todo aquello que no puede calcularse ni medirse: la alegría, el amor, el sufrimiento, la dignidad, en otras palabras, el tejido mismo de nuestra vidas.

Por eso, la idea generalmente admitida de desarrollo es ciega a los daños y al deterioro que produce. ¡La idea desarrollo es una idea subdesarrollada!

El desarrollo es una fórmula estándar que ignora los contextos humanos y culturales. Se aplica de forma indiferenciada sobre sociedades y culturas muy diversas, sin tener en cuenta sus singularidades, sus saberes y sus técnicas, sus formas de vida, vigentes en pueblos de los cuales se denuncia el analfabetismo, sin percibir las riquezas de sus culturas orales tradicionales. Constituye un verdadero etnocidio para los pueblos pequeños.

El desarrollo, que pretende ser una solución, ignora que las propias sociedades occidentales están en crisis a causa, precisamente, de ese desarrollo, que ha segregado un subdesarrollo intelectual. Intelectual, porque la formación disciplinar que recibimos los occidentales, al enseñarnos a disociarlo todo, nos ha hecho perder la capacidad de relacionar las cosas y, por tanto, de pensar los problemas fundamentales y globales. Psíquico, porque estamos dominados por una lógica puramente económica, que no ve más perspectiva política que el crecimiento y el desarrollo, y estamos abocados a considerarlo todo en términos cuantitativos y materiales. Moral, porque el egocentrismo domina sobre la solidaridad”.

(Edgar Morín, 2011)

La cita de Edgar Morin que antecede, extraída de su último libro *La Vía*, vino a corroborar el texto que ya tenía escrito para abrir este libro y me obligó a repasar y recontextualizar. Fue también un momento de re-encuentro con este gran maestro con motivo de la inauguración de la *capilla del hombre* de la Fundación Guayasamín en Quito, el pasado 26 de noviembre de 2012.



Ilustración 1- Encuentro con Edgar Morin. Capilla del Hombre, Fundación Guayasamín. 26 noviembre 2012.

Ver a Morin a sus 91 años (Paris 1921) subir a la palestra, esperar las burocráticas introducciones, hacer la presentación de su libro en pie y al día siguiente dar una hermosa y excelente conferencia de más de una hora también en pie, significó un re-vivir, un re-pensar y un tremendo goce. No podía irme de ahí sin acercarme a la

humanidad de ese hombre y solicitarle un autógrafo. Sus palabras, orales en las conferencias y escritas en sus libros, no tienen desperdicio; nunca las han tenido desde que trabajo con sus propuestas; pero en esta ocasión fue especial. Ver-sentir a un hombre de su edad, haciendo un análisis de la tremenda crisis mundial que vivimos y al mismo tiempo, mostrarnos vías

alternativas de salida con alegría y esperanza, fue todo un ejemplo de *sapiencia*¹ que traspasó. Salí de allí renovada, con nuevas energías y creyendo todavía más si cabe en el proyecto que desde hace años venimos construyendo con amigos, colegas, docentes, investigadores, estudiantes de distintos espacios geográficos y que este libro no es sino una pequeña muestra y aporte.

Cuando el mundo parece que se nos desmorona, cuando todo habla de crisis, crack, desilusión, desesperanza, es muy grato y reconfortante escuchar otras palabras que hablan de ilusiones y posibilidades. Gracias entonces Maestro, por este espacio-tiempo-de-enseñanzas que nos vino a brindar desde el otro lado del Atlántico.

El presente texto surge de la necesidad de presentar a docentes y estudiantes de Maestrías y Doctorados ejemplos de lineamientos básicos que permitan abordar de manera más amplia los procesos investigativos de enfoque cualitativo.

Desde 1994 venimos incursionando en estos procesos investigativos, al tiempo que cuestionamos el mundo que entre todos hemos construido y del que parece no sabemos salir. Dos caminos que se entrecruzan y alimentan mutuamente, ya que no podemos hablar de investigación sin preguntarnos para qué y quién queremos investigar. Y, mi intención, siempre ha sido controvertida en el sentido de cuestionarme los status quo de cualquier campo del saber y del actuar humano. Por eso nunca me quedo quieta ni me conformo con un “no porque no”, ni con respuestas ciertas a preguntas inciertas. El mundo, hoy día, es demasiado complejo, extraño y enredado, como para dejarse convencer por las cosas hechas y dichas en los foros académicos “normales”. Quizá hay que atreverse a escuchar a los “no-normales”, a los criticados en vida y exaltados en muerte (los herejes de la humanidad los llamamos) para poder avanzar por otros rumbos que nos permitan hacernos otras preguntas.

La investigación es preguntar y saber qué pregunto, como también poder llegar en profundidad al quid de la cuestión; no

¹ Sapiencia: palabra antigua que comprende "sabiduría" y "ciencia"; transformar las informaciones en conocimiento, el conocimiento en sapiencia (E. Morín, 2000).

es esperar respuestas, sino adquirir conocimiento. La investigación es creación, propuesta, desafío, nunca verdad. Y, compruebo a veces, que esto que parece obvio (todos lo decimos y repetimos en las aulas) no es tan obvio al pretender concretarlo en proyectos de investigación innovadores y contextuales, sobre todo en las ciencias humanas y sociales (campo en el que me muevo, si bien oriento proyectos de todas las áreas de conocimiento que busquen otras preguntas y vías de acceso al conocimiento).

Esto que vengo viviendo en los últimos años, se acrecentó en la última experiencia en Ecuador cuando me encuentro con un país en que la nueva ley de educación superior (12 octubre 2010) “obliga” a las universidades a “investigar” y formar investigadores. Pero, al tomar contacto con esa realidad (seminarios de investigación orientados a docentes y estudiantes de diversas maestrías y universidades) me quedé impactada de cómo es manejada la investigación. Para ese contexto, investigar es “seguir un modelo” y las universidades entregan a sus estudiantes (desde pregrado a posgrado) unos formatos en los cuales deben “rellenar” el proyecto y el producto. Formatos similares para todas las áreas y problemas de investigación y, evidentemente, al más puro estilo de los enfoques de las ciencias naturales-positivas. Esa situación de “relleno” de formatos, ha dado lugar a la “compra-venta” de proyectos, tesis y demás informes de investigación como se puede constatar en un pequeño recorrido por cualquier ciudad de Ecuador y

comprobar los carteles pegados en cualquier poste y/o pared (ver ilustración 2).

También nos hemos tenido que enfrentar a los propios comités de evaluación y acreditación para que



Ilustración 2- Muestra de carteles en Quito ofreciendo servicio de elaboración de proyectos y tesis.

ampliaran la visión reduccionista que de la

investigación tenían.

Fruto de estas experiencias, los coordinadores de la Maestría en Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Técnica Particular de Loja-Ecuador (UTPL) me encargaron la escritura de un libro de investigación y su guía didáctica. Fue éste un trabajo que desarrollé paralelo al que ustedes tienen en sus manos y por tanto, hay temáticas repetidas en esta introducción. Ambos libros se complementan y podrán, supongo, beneficiarse de ambos desde perspectivas distintas (Eugenia Trigo, 2013a, 2013b).

El tiempo trabajado en Ecuador me obligó a sistematizar la tarea que venimos desarrollando y tratar de mostrar ejemplos investigativos diversos de distintos estudiantes (maestrías y doctorados), universidades, países y áreas de conocimiento. Cuando mostraba estas evidencias es que veían las opciones. Sin embargo siempre venía la siguiente frase “sí, pero aquí nos obligan a hacer las cosas de una sola manera” y me mostraban los formatos que debían llenar para ser aceptado su anteproyecto de grado.

Si bien, la situación en Ecuador, puede ser un extremo y derivado de la poca tradición investigativa en el país, también me encuentro con situaciones similares en casi todas las comunidades académicas donde he estado cuando decimos que *la investigación es un arte* y por tanto, el investigador-estudiante es un creador y debe, acompañado por su tutor/director, crear su propio camino (E. Trigo, 2006). Pero, indagando más a fondo en la cuestión me voy topando con textos de otros investigadores que hacen alusiones y críticas similares a la situación de mediocridad que vivimos en la Universidad; véase por ejemplo (Alcántara Salazar, 2013).

Hemos tenido que “luchar” con estas comunidades y mostrar con el trabajo en profundidad que la frase mostrada arriba es posible y real. No decimos que sea fácil, pero sí posible y así lo hemos ido comprobando en las defensas de las tesis y su aprobación por los distintos jurados que evaluaban el trabajo.

La continua búsqueda de fundamentos y referentes epistémicos en investigación cualitativa, así como la

participación en seminarios de investigación cualitativa orientados por diversos investigadores de Latinoamérica, Europa y Estados Unidos, nos permitía ir construyendo documentos de tesis que se presentaban a las comunidades académicas de manera no usual.

Estas tesis rompían la linealidad de la metodología clásica derivada de las investigaciones de tono cuantitativo y modelos pre-diseñados y se escriben-comunican en un lenguaje más literario y menos descriptivo y en dónde se explican las “cosas” tal como fueron sucediendo en el proceso, es decir se recurre a la construcción en espiral y no en fragmentos y capítulos “clásicos” de informes de investigación.

Esta forma de comunicar los datos de investigación, rompe las rigideces y normas de también ser leídas y de ser comprendidas. Está más cercana a los informes de investigación biográficos y de cariz etnográfica, en dónde los autores y tesistas, basados en los datos encontrados y en sus diarios de campo, componen una historia que puede leerse, incluso de manera novelada. Esos escritos (informes de investigación y tesis) vienen acompañados de unos voluminosos anexos, en dónde el investigador deja fielmente recogidos sus múltiples datos. Esto aprendimos, estudiamos y aplicamos en estos años y en estas tesis.

De estas experiencias es que surge la necesidad de este libro. Un libro que muestra cuatro tesis doctorales orientadas o co-orientadas en los últimos años en contextos distintos. No fueron las únicas dirigidas, pero sí las que considero más significativas para el propósito de este texto. Exponemos estos ejemplos con la intención que otros (estudiantes y docentes) conozcan estos procesos y los puedan aplicar en sus propios caminos investigativos.

Dado lo voluminoso del texto, se decidió organizarlo en dos volúmenes para hacer más manejable la edición y no cansar al lector con un tremendo “bulto” que ya de inicio asusta.

En el volumen I hemos recogido: Prólogo de la Dra. Magnolia Aristizábal, Fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos en la investigación cualitativa en que expongo los principios básicos de nuestro trabajo

investigativo y acompañamiento de experiencias, bibliografía, ejemplos y anexos donde el lector pueda ampliar lo que aquí se desarrolla de manera sucinta. Le sigue la tesis doctoral de Helena Gil da Costa defendida en la Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro de Portugal el día 2 de diciembre del 2008, bajo el nombre *O medo e o desenvolvimento humano*. El capítulo siguiente es el trabajo de José María Pazos Couto *La gestión deportiva en la Administración Pública Local, en clave educativa de Motricidad Humana. Un estudio de caso: Porto do Son*, quien defendió la tesis en la Universidad de Santiago de Compostela (España) el día 16 diciembre del 2010.

El segundo volumen retoma el Prólogo y la Introducción y se exponen los procesos metodológicos de las tesis de Francisco Bohórquez *Comunicación Vital en la formación médica*, tesis defendida en la Universidad del Cauca (Colombia) el día 25 de abril del 2008 y la última de Guillermo Rojas Quiceno defendida en la Universidad del Cauca (Colombia) el día 4 de junio del 2012 con el nombre *El Estado Colombiano y el Buen Vivir; un proyecto político-educativo*.

Los procesos que aquí se muestran no se han modificado de su versión original en las tesis doctorales, ello con el fin de mostrar los procedimientos in situ; solamente se han ajustado en formato para la edición de este texto. El orden en la presentación corresponde a un asunto de logística editorial (número de páginas de cada tesis) y no a las fechas de defensa, como en un principio se pensó.

Cada capítulo se abre con la exhibición general de la tesis correspondiente (carátula original), seguida del índice completo de la tesis. Este índice, en que se ha resaltado en gris oscuro la parte que se va a encontrar en el capítulo, pretende mostrar ya las formas diferentes de presentación de un proyecto de investigación. Es quizá la primera “ruptura” con la que se van a enfrentar las personas que provienen del ámbito investigativo de las ciencias naturales y de procesos más normativos de los enfoques cuantitativos. A continuación se muestra otro índice: el específico del capítulo con sus correspondientes números de página respecto al libro actual.

En la lectura, comprobarán que hay elementos que se

repiten en cada tesis; son los fundamentos de la investigación cualitativa, que de una u otra manera deben estar presentes en todo este enfoque. Y, al mismo tiempo, se darán cuenta de las diferencias en la manera como cada autor ha abordado su proyecto. Ahí está, creemos, la riqueza de este trabajo.

Dos de estas tesis doctorales han sido publicadas en esta colección y ustedes las pueden consultar a través de google-libros; la de Helena Gil -Léeme-7 - (Gil da Costa, 2012) y la de Guillermo Rojas (en los dos tomos en que se ha repartido la temática, Léeme-10 y Léeme-13, (Rojas Quiceno, 2012, 2013).

Aprovecho para explicar que una tesis no es editable tal y como se presenta ante una Universidad para ser defendida. Existe todo un proceso de transformación que muchas veces es casi tan laborioso como la tesis misma y depende de las nuevas circunstancias que vive el autor y de las opciones que le pueda presentar el mundo editorial.

Esperamos que este libro colabore y sea del agrado de docentes y estudiantes que comienzan su andadura investigativa en las ciencias humanas y sociales.

Agradecemos los aportes, sugerencias, preguntas con el propósito de continuar mejorando nuestro trabajo.

Eugenia Trigo
Coordinadora
e-mail: ii.saber6@gmail.com

Referencias bibliográficas

Alcántara Salazar, G. (2013). Sin investigación científica, las universidades peruanas languidecen. Retrieved 18 marzo, 2013.

Gil da Costa, H. (2012). *Medo, Criatividade e Desenvolvimento Humano. Um processo de investigação* (1ª ed.). Colombia/Portugal: Colección Léeme-7: iisaber.

Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada* (M. J. Buxó & D. Montesinos, Trans. 1ª ed. Vol. 1). Barcelona: Seix Barral.

Morín, E. (2011). *La Vía. Para el futuro de la humanidad* (N. P. Fontseré, Trans. 1ª ed. Vol. 1). Barcelona: Espasa Libros.

Rojas Quiceno, G. (2012). *Colombia: Política, encanto, amor y odio* (1ª ed.). Colombia/España: Colección Léeme-10: iisaber.

Rojas Quiceno, G. (2013). *Índice de felicidad y buen vivir* (1ª ed.). Colombia/España: Colección Léeme-13: iisaber.

Trigo, E. (2006). *Inteligencia creadora, ludismo y motricidad* (1ª ed.). Colombia: En-acción / Unicauca.

Trigo, E. (2013a). *Guía didáctica Seminario de Grado* (1ª ed. Vol. 2). Loja-Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL).

Trigo, E. (2013b). *Seminario Proyecto de Grado* (1ª ed. Vol. 1). Loja-Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL).

**FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS,
EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS
EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

Eugenia Trigo



CIENCIA E INVESTIGACIÓN

Desde la antigüedad el ser humano ha tratado de dar respuesta a todo aquello que le rodeaba. Pasó de los ritos tribales, bailando y cantando para invocar a los elementos, a preguntarse el por qué de las cosas, a investigar buscando una hierba, un aceite o un remedio para luchar contra todo aquello que lo afectaba, le preocupaba y, como no, buscar la mejor forma de transmitir lo aprendido: el conocimiento. Esto está directamente relacionado con la *capacidad de pensar por sí mismo*.

Pensar por sí mismo es apasionarse por un problema y buscar respuestas que son provisionales y siempre nos traen nuevos problemas... No nos podemos conformar con aplicar los resultados de los descubrimientos o con beneficiarnos del resultado de los inventos. Esto es quedarse en apreciar las obras culturales y resultados de investigación de otros. Se trata de producir mi propio conocimiento y no sólo de ver cómo nos pasa por la vida o simplemente recibiendo información. En el espectáculo del conocimiento no se puede ir de visita. Es necesario comprometerse con esa actividad y la manera inicial de hacerlo se llama pensar por sí mismo.

En la ciencia hay pasión, encanto e imaginación. Pero también hay disciplina y rigor. El pensamiento se desarrolla y ejercita. Esto no es fácil, pero de las posibilidades de desarrollar el pensamiento dependen las posibilidades de llegar a ser buenos científicos. Antes de estudiar la ciencia como tal se deben desarrollar habilidades, proveer los mejores instrumentos y promover procesos y actitudes científicas en las personas (Mantilla, 1995).

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) nos dice que **Investigación** es: Indagación, exploración, pesquisa, busca, averiguación, sondeo, escudriñamiento; e Investigar: poner en claro, seguir la pista, sacar en limpio, dar un toque, inquirir, indagar, averiguar. **Investigar** (*del latín *investigare**) es, según Real Academia de la Lengua, "*bacer diligencias para descubrir una cosa*". Por lo tanto, si nos ceñimos a esta definición, entendemos que su fin y objetivo es el descubrir algo nuevo o, hacer aportaciones novedosas de algo ya existente que permita la mejora de ese algo ya conocido y, por supuesto, que tenga aplicación.

Podemos destacar que, por un lado, investigación nos habla de indagación y exploración, es decir de una actitud de

búsqueda y descubrimiento; y por otro, investigar hace énfasis en seguir la pista e inquirir, ir al fondo de la cuestión; es decir, es un acto de preguntar, resolver, aprender, trazar nuevos caminos y avanzar en una trocha que se construye a sí misma. Pero esta búsqueda va más allá de la simple pesquisa por descubrir la realidad que nos rodea y conforma, está encaminada a ser la base que permite al ser humano, ante todo, comprenderse a sí mismo, que le permite vislumbrar y seguir su propia trayectoria como humano, pero reconociendo que su búsqueda no es solitaria, que la hace en íntima relación consigo mismo, con sus congéneres y con la naturaleza que lo rodea. En palabras de la Motricidad, el ser humano se hace humano en su interacción con el yo-otro-cosmos.

Desde esta perspectiva, ¿qué podemos aprender de la intención humana de conocer?, ¿para qué debe servir la investigación? Desde nuestra mirada, la investigación debe servir para contribuir a construir un mundo más amable, respetuoso los unos con los otros, lleno de sueños cercanos a las realidades que contribuya a vivir en armonía. Desde la Motricidad se considera que la investigación debe ser un proceso de enamoramiento entre la búsqueda constante por lo que somos y aquella producción de conocimiento que hace ciencia-conocimiento encarnado o logos encarnado (Trigo, 2011).

Entendemos el conocimiento en la perspectiva de Edgar Morín (1994) como “actividad por la cual, el ser humano toma consciencia de los datos de la experiencia y procura comprenderlos o explicarlos. El acto de conocer es al mismo tiempo, biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social, histórico; no puede dissociarse de la vida humana y de las relaciones sociales”.

Las ciencias cognitivas, las neurociencias, la fenomenología y neurofenomenología, los avances de la física (de la física newtoniana a la física cuántica) y la matemática (de la geometría euclidiana a la fractal y la cuarta dimensión), las teorías de sistemas y la complejidad, los diálogos entablados entre los místicos-orientales-budistas y los científicos-occidentales, no pueden ser sólo aportes teóricos para regocijo de los intelectuales y científicos. Son verdaderas rupturas paradigmáticas, ontológicas, epis-

témicas y metodológicas que nos colocan en “crisis” respecto a la propia cosmovisión y construcción del conocimiento. Ya no podemos negar la evidencia, sólo nos queda tratar de comprender y aplicar a la Vida –nuestra vida-, estas “nuevas” contribuciones del saber humano.

Hay un mensaje que todo el mundo debiera comprender hoy por hoy, que esa historia del antagonismo o de la dualidad mente-cuerpo se acabó. Que eso es puramente un reflejo adquirido, que desde el punto de vista científico, filosófico y culturalmente -dicho así en grande-, no hay manera ni ninguna razón para confundir...Decir que hay una especie de contradicción o de separación entre la mente y el cuerpo tendría que ser lo mismo que pensar que hay una contradicción entre el movimiento del caballo y sus patas (Varela, 2000).

El primer desafío a enfrentar, como seres humanos creadores de historia, es la ampliación de la capacidad de pensar que conlleva la dimensión somática. Esto nos ofrece "un nuevo acceso a la relación corporal con el mundo a través de los sentidos, más allá de la función de la consciencia y del lenguaje" (Conill, citado por Zemelman, 2005). Conocemos-vivimos a través de los *sentidos* (sujeto-medio), comprendemos desde y con nuestra *corporeidad* (nuestro complejo ser-en-el-mundo), interpretamos en nuestra *motricidad* (corporeidad en-acción hacia la trascendencia), proyectamos con la *creatividad* (lo que está más allá de lo visible). La razón ya no es opuesta a la no-razón (Botero Uribe, 2000) sino que es una forma integrada de pensar, es un pensar epistémico y no un pensar teórico. ¿Seremos capaces, los seres humanos de este siglo, de comprender en la piel y no solamente con la razón instrumental esta transformación paradigmático-cósmica y continuar creando un mundo-para-la-vida-planetaria?

Estos aspectos paradigmáticos en la comprensión del sistema-mundo (Wallerstein, 2007) condicionan la investigación, puesto que la mirada que el investigador tiene sobre el conocimiento, el mundo, la vida está directamente relacionado con lo que es capaz de pensar, sentir y hacer en el propio mundo. Es por ello, que en muchas ocasiones no es posible avanzar hacia nuevos constructos y la investigación se limita a repetir caminos y procesos de otros. Es el estancamiento de la investigación y de

las posibilidades que tenemos como humanos de estar en continua búsqueda y transformación de la realidad, para de esa manera colaborar a nosotros mismos a construir el mejor de los mundos posibles. En toda investigación, tenemos que apoyarnos en las diferentes ciencias que nos ayudarán a resolver el problema a investigar.

La *ciencia* (del latín *scientia*, "conocimiento") es el conocimiento sistematizado, elaborado mediante observaciones, razonamientos y pruebas metódicamente organizadas. La ciencia se divide en ramas y cada rama estudia un aspecto específico de la vida. Las *Nuevas Ciencias* aportan nuevas visiones y posibilidades a la ciencia tradicional que a veces no alcanza explicar todas las facetas de la vida. *La gran revolución de la ciencia actual se da a partir de las posibilidades y condiciones del sujeto*. Así, la ciencia inaugura una alianza en donde no hay más lugar para los dualismos, naturaleza-cultura; blanco-negro; hombre-mujer; señor-siervo; sabio-ignorante; porque toda la complejidad humana está presente en la sistematización del conocimiento, en la creación de los diversos saberes. En esta perspectiva, ciencia y saber son una misma cosa y la sabiduría su filosofía. Defendemos una ciencia relacional y no de utilidad (Sérgio, 2002).

A la ciencia le ha llegado el momento de detenerse y observar cuidadosamente hacia dónde se dirige... creo que necesitamos cambiar lo que entendemos por "ciencia". Ha llegado el momento de una oleada creativa en una nueva línea (...) La respuesta no se encuentra en la acumulación de más y más conocimientos. Lo que se necesita es sabiduría. Es la ausencia del saber lo que causa la mayoría de nuestros problemas más graves, más que una ausencia del conocimiento (Bohm & Peat, 1988).

(Edgar Morín & otros, 1998) nos explican que el gran descubrimiento de este siglo es que la ciencia NO es el reino de la certeza – aunque está claro que se fundamenta sobre una serie de certezas, situadas localmente y espacialmente. La ciencia clásica se construyó sobre los tres pilares de certeza: orden, separabilidad y lógica.

El *orden* del universo, planteados por Descartes o Newton, era el producto de la perfección divina. Laplace, rechaza la hipótesis de Dios: el orden funciona sólo, se "autoconsolida". Esta idea de determinismo absoluto fue también objeto de una

creencia religiosa entre los científicos, que olvidaron que es imposible demostrar algo se mueva por sí mismo.

La *separabilidad* proviene de Aristóteles que era biólogo y quería estudiar el mundo colocándolo en cajas separadas. Una definición de conocer es separar y va de la mano con medir, que es comparar mediante instrumentos. Las disciplinas científicas se desarrollaron sobre la idea de separación (taxonomía) y control (experimentación) de la realidad, hasta llegar a separar ciencia y filosofía y de manera más amplia ciencia y cultura. Esta separación de las ciencias incluyó la distancia entre observador y objeto observado, entre el humano y el fenómeno, su objeto de conocimiento; conocer tenía el valor de certeza absoluta. El conocimiento científico es objetivo, rechaza la subjetividad, es decir, elimina el sujeto, quien perturba la certeza.

La *lógica*, se centra en probar la validez de los argumentos racionales; basados en la deducción y la inducción, también la creó Aristóteles con sus principios de *identidad*, *no-contradicción* y *exclusión del tercero*, que permitían eliminar cualquier confusión, equívoco o contradicción. La deducción permitía llegar a concluir la verdad a partir de razonar sobre varias premisas. La inducción, basada en un número importante y variado de observaciones, permitía la evidencia, generalizar a partir de probabilidades.

El determinismo –lo que escapa al azar - entró en crisis, cuando la termodinámica mostró que el universo surgió del “desorden”, un fenómeno térmico inicial, que luego de la gran explosión, produjo enorme agitación. El desorden se revela en los niveles históricos, las vivencias humanas no son predecibles, transitan por crisis e irregularidades. Esto no quiere decir que el desorden tomó el lugar del orden; tal universo sería insensato, imposible, como aquel en dónde reinase un orden puro. En donde existe el orden puro, no existe creación, no hay novedades posibles. Cuando solo existe el desorden puro, la agitación, lo aleatorio, el universo no puede simplemente existir.

El “principio de interacción fuerte” va a ligar y formar núcleos; el “principio de interacción electromagnética” va empujar los electrones a situarse alrededor de los núcleos y, así, formar átomos; finalmente, el “principio gravitacional” actúa al

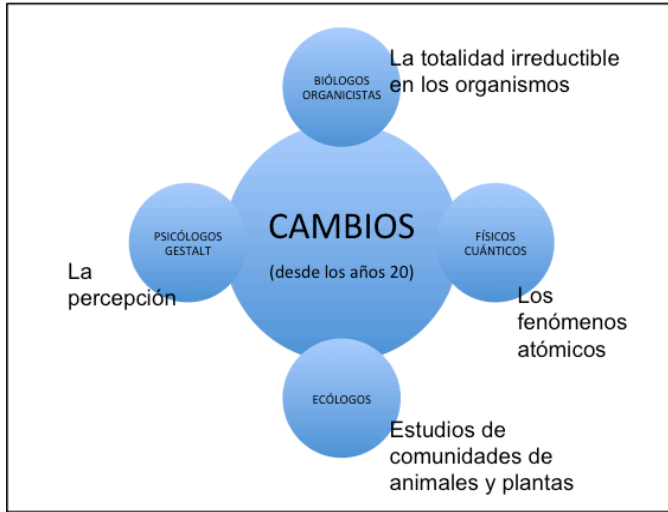
nivel de la formación de las galaxias, de los astros. La física nos cambió la imagen de la realidad, primero la relatividad y ahora la cuántica, la están integrando, como, ya lo planteaba el Tao (Capra, 1982).

La *separabilidad* también ha entrado en crisis gracias a la segunda transformación de las ciencias. La primera, ya descrita como revolución de la física, aconteció en la primera parte del siglo XX, y destronó el orden. La segunda comienza en la segunda mitad del siglo XX, con las ciencias denominadas sistémicas, ciencias que consideran los sistemas; tal como los ecosistemas ecológicos espontáneos que nacen de las interacciones entre plantas, animales, el terreno geofísico, el clima. Todas estas interacciones producen un conjunto más o menos auto-regulado sometido a perturbaciones. La ecología llegó así, a partir de los años ochenta, a considerar, más allá de los ecosistemas, el sistema todavía más complejo, más o menos regulado, que es la biosfera. Ésta permite la introducción de los humanos y de su civilización técnica y la previsión, sin cualquier tipo de certeza, de los riesgos posibles de desregulación.

En *La trama de la vida* (Capra, 1998), nos explica cuáles fueron esos cambios paradigmáticos que desde los años veinte se vienen dando en las distintas áreas de conocimiento y que, para muchos occidentales, continúan siendo ignorados dada la fuerte corporeización de la posición cartesiana que impregna toda la concepción de nuestro sistema-mundo (ver ilustración 3).

En resumen, la ciencia es una construcción humana y no una verdad absoluta. Por lo tanto, ha sufrido sus transformaciones a lo largo de la historia de la humanidad para intentar dar respuestas a las preguntas que en cada momento histórico-político-económico-social ameritaba. ¿Cuál es la ciencia y por ende la investigación pertinente y necesaria para este siglo XXI y la crisis sistémica que vivimos? Atrevemos a pensar por nosotros y buscar nuevas iniciativas y preguntas que colaboren en la construcción de mundos diversos y se opongan a la concepción de “un único mundo – el occidental – neoliberalista” que algunos se empeñan en perpetuar. Pensamos que ése es el camino que la ciencia y la investigación deben enfrentar.

Ilustración 3. Cambios conceptuales desde los años veinte (Capra, 1998)



Ante esa realidad bastardeada por el ser de cada cual, es indispensable tomar posiciones vitales y profesionales. ¿Quién soy y quién quiero ser?, ¿quiénes somos como pueblo y qué queremos ser? Si no abordamos estas cuestiones primeras, ¿cómo abordar la investigación?, ¿de qué investigación estamos hablando?, investigar ¿para qué? Estas preguntas están relacionadas con la coherencia triádica de la investigación que veremos más abajo.

PARADIGMAS Y ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN

Las teorías sobre el cuerpo y el ser humano (ontología), dieron lugar a diferentes formas de construir el conocimiento (epistemología) y con ellos a diversos paradigmas (formas de interpretar la realidad-mundo). De manera sintética, en la historia del conocimiento ha habido tres posiciones (paradigmas) básicos desde los cuales se ha interpretado el mundo, se ha elaborado conocimiento y por ende se ha desarrollado la investigación. Ellos son: el paradigma positivista, el interpretativo y el crítico. A continuación ofrecemos una síntesis de las características de los enfoques de investigación (tablas 1 y 2).

Tabla 1.: Enfoques, Paradigmas y Procedimientos

ENFOQUE	PARADIGMAS	PROCEDIMIENTOS
TECNOLÓGICO-POSITIVISTA	“Presagio-producto”	Cuantitativos
INTERPRETATIVO	“Mediacionales”	Cualitativos
CRÍTICO	“Ecológicos”	Investigación-acción

Tabla 2.: Características de los distintos paradigmas

Dimensión	Positivista (Tecnológico, Cuantitativo)	Interpretativo (naturalista, cualitativo)	Crítico
Diseño	Estructurado Experimental	Abierto y flexible Observacional	Didáctico
Muestra	Procedimientos	No determinada	Determinadas por los intereses y necesidades de los sujetos
Fundamentos	Positivista lógico. Empirismo	Fenomenología. Teoría interpretativa	Teoría crítica
Naturaleza de la Realidad	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente	Compartida, Holística, construida, dinámica, divergente
Finalidad de la Investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones	Identificar potencial de cambio, emancipación de los sujetos. Analizar la realidad
Relación Sujeto – Objeto	Independencia. Neutralidad. No se afectan. Investigador externo. Sujeto como “objeto” de investigación	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación	Relación influida por el compromiso. El investigador es un sujeto más
Valores	Neutros. Investigador libre de valores. Métodos es garantía de objetividad	Explícitos. Influyen en la investigación	Compartidos. Ideología compartida

Teoría – Práctica	Disociadas, Constituyen entidades distintas. La teoría, norma para la práctica	Relacionadas. Retroalimentación mutua	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría en acción
Criterios de Calidad	Validez, fiabilidad, objetividad	Credibilidad, confirmación, transferibilidad	Intersubjetividad, Validez consensuada
Técnicas: Instrumentos y Estrategias	Cuantitativos. Medición de tests, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación	Cualitativo, descriptivos. Perspectivas participantes	Estudio de casos. Técnicas dialécticas
Análisis de Datos	Instrumentos válidos y fiables Cuantitativo: Estadística descriptiva e inferencial	Cualitativo: Inducción, analítica, triangulación	Comunicación personal Inter-subjetivo. Dialéctico
Análisis e Interpretación de Datos	Técnicas estadísticas	Reducción Exposición Conclusiones	Participación del grupo en el análisis Fase intermedia
Valoración de la Investigación	Valoración interna y externa Fiabilidad Objetividad	Credibilidad Transferibilidad Dependencia Confirmabilidad	Validez consensual

Métodos cuantitativos y cualitativos en las ciencias sociales

La **investigación cuantitativa** es aquella que permite examinar los datos de manera más específicamente en forma numérica, generalmente con ayuda de herramientas del campo de la estadística. Para que exista metodología cuantitativa se requiere que entre los elementos del problema de investigación exista una relación cuya naturaleza sea representable por algún modelo numérico ya sea lineal, exponencial o similar. Es decir, que haya claridad entre los elementos de investigación que conforman el problema, que sea posible definirlo, limitarlos y saber exactamente dónde se inicia el problema, en cuál dirección va y

qué tipo de incidencia existe entre sus elementos.

La investigación social cuantitativa está directamente basada en el *paradigma explicativo* que utiliza preferentemente información cuantitativa o cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos que estudia, en las formas que es posible hacerlo en el nivel de estructuración lógica en el cual se encuentran las ciencias sociales actuales (Briones, 1996).

La **investigación cualitativa** o **metodología cualitativa** es un método de investigación usado principalmente en las ciencias sociales que se basa en cortes metodológicos basados en principios teóricos tales como la fenomenología, hermenéutica, la interacción social. Requiere un profundo entendimiento del comportamiento humano y las razones que lo gobiernan. A diferencia de la investigación cuantitativa, la cualitativa busca comprender las razones de los diferentes aspectos del comportamiento, es decir, investiga el por qué y el cómo se tomó una decisión; en contraste con la investigación cuantitativa la cual busca responder preguntas tales como cuál, dónde, cuándo, basados en números y procesos estadísticos.

Sin embargo, Feyerabend (1986: 23) manifiesta que “no hay método, conjunto de procedimientos o grupo de normas en el que se pueda confiar. En pocas palabras, el concepto de método científico es un mito que sólo sirve para inhibir el conocimiento y que conduce a la afirmación dogmática en la ciencia y el totalitarismo en los asuntos políticos y sociales”.

Veinte años después de la segunda guerra mundial, la sociología "científica" era sinónimo de sociología "cuantitativa", debido a la influencia positivista bajo la cual se había desarrollado: la objetividad, la rigurosidad, la confiabilidad, la validez y la verificación, es decir, los aspectos metodológicos centrales de las ciencias físico-naturales se convirtieron también en la aspiración fundamental de los científicos sociales. Sólo durante los últimos 25 años ha tenido lugar un resurgimiento de los métodos cualitativos, esencialmente como una reacción ante las limitaciones del método positivista (Baldus, en Castro 1996).

En la siguiente tabla (n° 4) exponemos, de manera sucinta las diferencias fundamentales entre ambas metodologías y posteriormente nos centraremos en las definiciones, principios y

orientaciones del trabajo cualitativo.

Tabla 3.: Diferencias entre Metodología Cuantitativa y Metodologías Cualitativas (Bodgan y Biklen, 1984)

ELEMENTOS DE REFERENCIA	CUANTITATIVA	CUALITATIVA
Concepción de mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Positivista - Hay una sola realidad - Puede ser conocida objetivamente - Todos los observadores ven la misma realidad - “Ver para creer” VISION LINEAL - El mundo es algo objetivo que puede ser conocido con certeza. - El mundo está formado por partes separadas con existencia propia e independiente. - Hay una manera “correcta” de ver el mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistémico - Cada uno construye su visión de la realidad - La realidad no puede ser conocida - Cada uno ve lo que puede ver - “Crear para ver” VISION SISTÉMICA - El mundo es construido por cada individuo. Cada uno con una “realidad” única. - El mundo es una entidad que es más que la suma de sus partes. - Hay muchas maneras de “ver” el mundo y todas son correctas.
Sistemático – sistémico	<ul style="list-style-type: none"> - Sistemático - Reduccionista - Objetivo - Racional - Orientado al problema - Orientado al producto 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistémico - Holístico - Subjetivo - “No racional” - Orientado a la Situación - Orientado al proceso
Expresiones más comunes	<ul style="list-style-type: none"> - Experimental - Datos cuantitativos - Empírico - Positivista - Hechos sociales - Estadística - Ética 	<ul style="list-style-type: none"> - Etnográfico - Trabajo de campo - Datos cualitativos - Interacción simbólica - Perspectiva interior - Naturalista - Etnometodológico - Descriptivo - Observación participante - Fenomenológico - Escuela de Chicago - Documentación

ELEMENTOS DE REFERENCIA	CUANTITATIVA	CUALITATIVA
		<ul style="list-style-type: none"> - Estudio de caso - Ecológico - Émico
Conceptos clave	<ul style="list-style-type: none"> - Variable - Operacionalización - Garantía - Hipótesis - Validez - Significación estadística - Replicación - Predicción 	<ul style="list-style-type: none"> - Significado - Comprensión del sentido común - Poner entre paréntesis - Comprensión - Definición de la situación - Vida cotidiana - Sospechas - Proceso - Orden negociada - Para todos los propósitos prácticos - Construcción social - Teoría fundamentada
Afiliación teórica	<ul style="list-style-type: none"> - Funcionalismo estructural - Realismo, positivismo - Comportamentalismo - Empirismo lógico - Teoría de los sistemas 	<ul style="list-style-type: none"> - Interacción simbólica - Etnometodología - Fenomenología - Cultura - Idealismo
Afiliación académica	<ul style="list-style-type: none"> - Psicología - Economía - Sociología - Ciencia política - Ciencias de la salud - Ciencias de la naturaleza 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociología - Historia - Antropología - Educación
Métodos	<ul style="list-style-type: none"> - Deductivo - Inductivo - Hipotético-deductivo o experimental (contrastación de hipótesis) 	<ul style="list-style-type: none"> - Intuitivo - Hermenéutico - Fenomenológico - Dialéctico - Funcionalismo - Estructuralismo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Test de teorías - Encontrar hechos - Descripción estadística - Encontrar relaciones entre variables - Predicción 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar conceptos sensibles - Describir realidades múltiples - Teoría fundamentada - Desarrollar la comprensión

Procesos creativos en investigación cualitativa I

ELEMENTOS DE REFERENCIA	CUANTITATIVA	CUALITATIVA
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionan - Comparan - Predicen - Describen 	<ul style="list-style-type: none"> - Describen - Exploran - Interpretan - Transforman
Verbos usados	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar - Comparar - Describir - Estimar - Evaluar 	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar - Describir - Examinar - Explorar - Comprender - Descubrir - Transformar
Diseño	<ul style="list-style-type: none"> - Estructurado - Predeterminado - Formal - Específico - Diseño detallado del trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> - Progresivo - Flexible - General - Intuición relativa al modo de avanzar
Fases	<ul style="list-style-type: none"> - Planteamiento del problema - Marco conceptual - Objetivos - Finalidades - Diseño metodológico - Trabajo de campo - Análisis de datos - Conclusiones 	<p>PREPARATORIA (etapa reflexiva y fase de diseño). TRABAJO DE CAMPO (acceso al campo y recogida productiva de datos). ANALÍTICA (reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención de resultados y verificación de conclusiones). INFORMATIVA (en esta fase se puede entregar un borrador a los participantes, para que nos devuelvan sus opiniones, como un medio más de verificación de las conclusiones).</p>
Elaboración de las propuestas de investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Extensas - Detalladas y específicas en los objetivos y procedimientos - Larga revisión de la literatura - Escritas antes de la recogida de datos 	<ul style="list-style-type: none"> - Breves - Especulativas - Sugiere áreas para las cuales la investigación puede ser relevante - Normalmente escritas después de la recogida de datos

ELEMENTOS DE REFERENCIA	CUANTITATIVA	CUALITATIVA
	- Especificación de hipótesis	- Parcas en revisión de literatura - Descripción general del abordaje
Datos	- Cuantitativos - Codificación cuantificable - Contar, medidas - Variables operacionables - Estadística	- Descriptivos - Documentos personales - Notas de campo - Fotografías - El discurso de los sujetos - Documentos oficiales y otros
Muestra	- Amplia - Estratificada - Grupos de control - Precisa - Selección aleatoria - Control de variables extrínsecas	- Pequeña - No representativa - Muestra teórica
Técnicas o métodos	- Experimentos - Cuestionarios - Entrevista estructurada - Quasi experimentos - Observación estructurada - Conjuntos de datos	- Observación - Estudio de documentos varios - Observación participante - Entrevista abierta
Relación con los sujetos	- Circunscrita - Corta duración - Distante - Sujeto-investigador	- Empatía - Énfasis en la confianza - Igualdad - Contacto intenso - El sujeto como amigo - Ser neutral
Instrumentos	- Inventarios - Cuestionarios - Índices - Computadoras - Escalas - Resultados de tests	- Grabador - Transcripción (frecuentemente la persona del investigador es el único instrumento)
Análisis de datos	- Deductivo - Se verifica después de la conclusión de los datos - Estadística	- Continuo - Modelos, temas, conceptos - Inductivo - Inducción analítica

Procesos creativos en investigación cualitativa I

ELEMENTOS DE REFERENCIA	CUANTITATIVA	CUALITATIVA
		- Método comparativo constante
Capítulos o partes del documento (informe de investigación)	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción - Primera parte - Antecedentes y estado de la cuestión - Segunda parte. Enmarque teórico - Tercera parte. Metodología y técnicas de investigación - Diseño y descripción del proceso - Variables - Instrumentos - Validez y fiabilidad de los instrumentos. - Tratamientos estadísticos. - Dificultades y límites de la investigación. - Cuarta parte. Análisis y resultados de los datos. - Quinta parte. Síntesis-conclusiones - Sexta parte. Bibliografía. - Anexos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción - Desarrollo - Síntesis (conclusión) - Propuestas y nuevas preguntas - Bibliografía - Anexos
Problemas con el uso	<ul style="list-style-type: none"> - Control de otras variables - Reificación - Intrusión - Validez 	<ul style="list-style-type: none"> - Demorada - Difícil la síntesis de los datos - Garantía - Los procedimientos no son estandarizados - Dificultad en estudiar poblaciones de grandes dimensiones

Un resumen de estas diferencias, las recogemos en los tres cuadros siguientes¹:

SÍNTESIS CARACTERÍSTICAS-1

CUALITATIVO	ASPECTOS	CUANTITATIVO
Eventos naturales	UNIDADES DE ESTUDIO	Predeterminadas Operacionalizados Conceptos expresados como hipótesis
Amplio incluyente	FOCO	Limitado Especializado Específico excluyente
Sentimientos, Pensamientos Acciones, comportamientos, patrones	TIPO DE DATOS	Reporte de actitudes y acciones (cuestionarios, entrevistas, archivos)
Problema que tenga significado social	TÓPICO DE ESTUDIO	Manejable Derivado de la literatura científica, algunas veces racionalmente importante
Involucrado, envuelto	RELACIÓN CON LOS SUJETOS	distante
Relevante, esperando que cambie durante el proceso	RELACIÓN CON LA PERSONA	irrelevante
Muy relevante, valorado	IMPACTO EN QUIEN INVESTIGA	irrelevante

SÍNTESIS CARACTERÍSTICAS-2

CUALITATIVO	ASPECTOS	CUANTITATIVO
Se determinan de acuerdo con el contexto	TÉCNICAS	Predeterminadas por el diseño
Credibilidad, que sea completo, exhaustivo, ilustrativo	CRITERIOS DE VALIDEZ	Prueba, evidencia. Significado estadístico
Emerge de la investigación	ROL DE LA TEORÍA	Crucial para determinar el diseño
Se hace durante el estudio, aplicando lógica inductiva	ANÁLISIS DE DATOS	Basado en lógica deductiva, después de que tienen los datos
Creación de patrones significativos	MANIPULACIÓN DE DATOS	estadística
Desarrollo de comprensión a través de descripciones y análisis de significados	OBJETIVOS	Probar hipótesis

¹ Los cuadros, tablas e ilustraciones, son creaciones propias, a no ser que se indique lo contrario.

EN SÍNTESIS

CUALITATIVA

- Trabaja con las personas en su ambiente natural.
- Busca sentidos, significados, símbolos.
- El diseño es flexible y se va creando.
- Es inter y transdisciplinar.
- No hay pasos establecidos.
- La escritura es libre.

CUANTITATIVA

- Trabaja con índices de población.
- Busca significaciones estadísticas.
- Se parte de un diseño pre-fijado.
- Es disciplinar.
- Los pasos están definidos.
- La escritura se atiene a los hechos.

En función de estas diferencias, por lo mismo una investigación cualitativa no puede ser “evaluada” con los mismos criterios que una cuantitativa, ya que parten de fundamentos ontológicos y epistemológicos bien diferentes, como explicábamos anteriormente. En la tabla 5 dejamos constancia de ello.

Tabla 4.: credibilidad de una investigación (Guba,1981; Santos Guerra, 1990; del Villar, 1994; kon-traste & Trigo, 2001)

INDICADORES	POSITIVISTAS – CUANTITATIVAS	NATURALISTAS - CUALITATIVAS
VERACIDAD	VALIDEZ INTERNA (relación entre la variable independiente y la dependiente) * prueba de expertos * prueba piloto * grupo control /grupo experimental * aleatorización de la muestra	CREDIBILIDAD-VALOR DE VERDAD * triangulación (personas, técnicas, momentos, expertos) * trabajo prolongado * observación persistente /separación periódica de la situación * recogida de material de adecuación referencial * contrastación de teorías * establecimiento de pistas de reflexión

INDICADORES	POSITIVISTAS – CUANTITATIVAS	NATURALISTAS - CUALITATIVAS
		* corroboración o coherencia estructural * justificación de los cambios metodológicos * verificación del informe por los participantes.
ESTABILIDAD DEL PROCESO DE MEDICIÓN	FIABILIDAD INTERNA (condiciones de los instrumentos de medida) * prueba a de Cronbach	DEPENDENCIA * participación de otros investigadores (expertos) * triangulación * negociación de los significados
NEUTRALIDAD EN EL ANÁLISIS	FIABILIDAD EXTERNA-OBJETIVIDAD (neutralidad, asepsia, imparcialidad durante todo el proceso de investigación)	CONFIRMABILIDAD /OBJETIVIDAD * saturación * elaboración de informes amplios * descripción minuciosa de los hechos * facilitar la réplica
APLICABILIDAD	VALIDEZ EXTERNA (generalización resultados) * carácter representativo de la muestra	TRANSFERABILIDAD * COMPARABILIDAD * TRADUCTIBILIDAD * descripción precisa del contexto * descripción del proceso de selección de casos, tratando de que sean representativos en cuanto a la variedad de situaciones y escenarios. * descripción minuciosa del proceso seguido.

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

A pesar de la diversidad de métodos con los que los investigadores cualitativos tratan de llegar a hacer más comprensible la experiencia objeto de estudio, se pueden encontrar elementos comunes que permiten hablar de investigación cualitativa (Bog-

dan & Biklen, 1994; Rodríguez, Gil y García, 1996; Denzil y Lincoln, 1994; (Taylor y Bodgan,1987).

- Denzin y Lincoln (1994) definen el proceso de investigación cualitativa a partir de tres actividades genéricas, interconectadas entre sí: *teoría, método y análisis: ontología, epistemología y metodología*. De esta forma “cada investigador se enfrenta al mundo desde un conjunto de ideas, un marco (teoría) que determina una serie de cuestiones (epistemología) que son examinadas de una forma determinada (metodología y análisis)”.

Ilustración 4. Coherencia teórica en investigación cualitativa



- En la investigación cualitativa la fuente directa de datos es el ambiente natural, constituyéndose el investigador en el instrumento principal.

- La investigación cualitativa es descriptiva.

- Los investigadores cualitativos se interesan más por el proceso que simplemente por los resultados o productos.

- Los investigadores cualitativos tienden a analizar sus datos de forma inductiva.

- Esta corriente investigativa se destaca por ser multime-tódica, interpretativa y naturalista, lo que potencia estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando

rescatar el sentido, interpretar los fenómenos y comprender los significados que tienen para las personas implicadas.

- Taylor y Bodgan (1987) La describen como un navegar en un plano descriptivo caracterizándose por ser **inductiva**, es decir, alcanzar conclusiones generales a partir de premisas que contienen datos particulares, obteniendo información incierta y discutible, ya que el razonamiento es una síntesis incompleta de todas las premisas; **holística** pues los escenarios o grupos de estudio son considerados como un todo y **humanista** pues está dentro de un marco netamente social.

- El investigador cualitativo debe suspender sus propias creencias y preconcepciones, para focalizarse en capturar las percepciones y sentidos de los actores desde dentro, como propuesta de comprensión empática y acercamiento objetivo sobre los tópicos de discusión, generar una interacción constante, una relacionalidad, de lo cual surgen transformaciones tanto para los sujetos investigados como para el propio investigador, es decir, estar con los otros, conectarse con ellos, de esta forma experimentar el mundo de manera similar a la de los participantes, manteniendo la rigurosidad, confiabilidad e importancia de la información y de los datos obtenidos.

- El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística.

- Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos cursan sobre las personas que son objeto de su estudio.

- Tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

- Suspende o aparta sus propias creencias, perspectiva o suposiciones.

- Todas las perspectivas son valiosas.

- Los métodos cualitativos son humanistas.

- Dan énfasis a la validez en su investigación.

- Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

- La *investigación cualitativa es un arte*.

- “Los investigadores cualitativos tienen suerte de no tener un modo único de presentar los resultados (...) Con la práctica, su estilo particular de presentación acabará surgiendo. Los esti-

los de presentación pueden ser visualizados en un continuo. En uno de los extremos encontramos los modos formales o tradicionales de organizar una presentación (...) En el extremo opuesto pueden encontrarse los modos de escritura más informales o no tradicionales” (Bogdan & Biklen, 2006:256).

- “La revisión bibliográfica más relevante puede ayudar a enfocar un estudio (...). Con todo, esa revisión puede crear dificultades en un estudio cualitativo porque genera predisposiciones en el pensamiento del investigador reduciendo su apertura para lo que surja dentro del campo. Es por eso que, a veces, la revisión de la literatura puede no surgir si no después de la recogida de datos. Alternativamente, la revisión de la literatura puede hacerse simultáneamente al trabajo de campo, permitiendo una interacción creativa entre el proceso de recogida de datos, la revisión de la literatura y la introspección del investigador. Como en cualesquiera otras cuestiones del diseño cualitativo, en cualquier momento puede aparecer “*trade-offs*”, por lo que siempre hay ventajas y desventajas en que la revisión sea realizada antes, durante o después – o en una base continua a lo largo de todo el estudio ” (Patton, 2001).

ORIENTACIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN DE ENFOQUE CUALITATIVO

En mi experiencia en la dirección de trabajos de grado (Maestrías y Doctorados) desde la perspectiva cualitativa que fue desarrollándose en el día a día con cada investigación realizada (individual o en equipo), las asesorías de los más diversos temas y contextos (áreas de conocimiento, estudiantes, universidades y países), la reflexión y discusiones académicas con distintos colegas resultante de esos procesos y consecuentes publicaciones (Aristizábal & Trigo, 2009; E. Trigo, 2005, 2006, 2008, 2011; M. E. Trigo, 1999), he venido observando algunos de los siguientes núcleos problemáticos, siendo muchos de ellos comunes en los distintos contextos.

Problemas observados:

- *Confusión entre qué es investigar, cómo diseñar* (proyectos de investigación) y *mostrar los resultados de la investigación* (informe de la investigación).

- En muchos casos, se parte de la idea que para investigar hay que seguir “un formato” y ese formato antecede a la búsqueda del tema y problema de investigación.

- *Dificultad para encontrar el tema y problema de investigación.* Los estudiantes y muchas veces los profesores, no tienen hábitos y estrategias de desarrollo de las habilidades de pensamiento y mucho menos de toma de consciencia como sujetos investigadores y creadores de historia. Eso lleva consigo que estén más preocupados por las respuestas que por las preguntas, lo que da lugar a que finalizadas las fases formativas de las maestrías y doctorados y entrar a diseñar el proyecto de investigación, no se sepa qué se quiere investigar.

- *Falla generalizada de lectura comprensiva, escritura y búsqueda* en las bases de datos bibliográficas y de investigación. Se comienza a pensar problemas de investigación de manera excesivamente intuitiva o superficial, sin acudir al estudio y búsquedas de qué investigaciones se han realizado al respecto en el contexto regional, nacional e internacional. El conocimiento es una sumatoria y no se puede avanzar desconociendo lo que ya otros han abordado en un área o problema determinado. En otras ocasiones sucede lo contrario: los estudiantes se pasan una gran parte del tiempo haciendo búsquedas de los *antecedentes* y no dan paso a construir sus propias preguntas. Esto sucede en los contextos en que los programas solicitan al estudiante un exhaustivo “estado de la cuestión”, “estado del arte” para poder presentar su proyecto de investigación. Pensamos que son los dos extremos que hay que evitar, como dice el refrán “lo poco agrada y lo mucho enfada”.

- *Falta de organización del tiempo* para asumir el estudio a nivel de Maestría o Doctorado y una investigación de calidad. La mayoría de estudiantes son padres, madres, trabajadores a tiempo completo (en ocasiones en dos lugares) y no disponen de tiempo de estudio al margen de la asistencia a las clases presenciales. Situación grave, pues la persona, por mucho que quie-

ra, no puede responder ante la realidad que lo sobrepasa, lo avasalla, siendo al mismo tiempo un perjuicio para la Universidad que no puede cerrar el proceso con el estudiante y mostrar criterios de calidad en las evaluaciones.

- *Falta de trabajo autónomo.* Los estudiantes son excesivamente dependientes de los docentes, no admiten la incertidumbre y la necesidad de indagar por sus propios medios. Se pide que el tutor le resuelva los problemas, antes de haberlos abordado y estudiado. Por ese motivo los trabajos no avanzan al ritmo que un estudio de Maestría-Doctorado amerita.

- *Organización del currículo de las Maestrías-Doctorados en departamentos estancos y al margen de la investigación.* Las mallas curriculares se presentan de manera disciplinar, inconexa e independiente de la investigación. Está en manos de docentes diversos que orientan “su módulo, seminario” y desarrollan sus contenidos específicos desligados entre sí y de los propósitos generales de cada Programa. Eso implica que el estudiante termine la fase formativa de los créditos sin haberse acercado a la investigación, sus procesos y la escritura.

- *Escasa y deformada formación investigativa.* El hecho de habernos formado en los procedimientos investigativos de las ciencias naturales (positivismo) y haberlos trasladado a las ciencias sociales (estudios cuantitativos), es lo que nos dificulta la comprensión y la posibilidad de abrir nuevos caminos de investigación que nos lleven a diseñar nuevos y diferentes proyectos innovadores y pertinentes.

- *La investigación por formatos y/o modelos.* En algunos medios nos han convencido que la investigación tiene un único modelo o camino (metodología científica) independientemente del problema y área de conocimiento y, en base a ello, es que investigamos y orientamos todos los proyectos de investigación. No nos darnos cuenta que lo que orienta el camino es el “problema y pregunta a investigar” y que cada investigación es única e irrepetible, pues de otra manera no sería investigación (producción de conocimiento nuevo e innovador).

- *Formación centrada en respuestas y no en preguntas.* Todo el sistema educativo es un canal de enclaustramiento, de direccionamiento para modelarnos. Se busca que los estudiantes den las

respuestas ciertas a las preguntas que los profesores y libros de texto presentan. Preguntas esquemáticas y a-contextuales para generar respuestas esquemáticas y a-contextuales. La escuela y luego la universidad corta la imaginación, la curiosidad, la búsqueda y por ende la investigación.

- *Tradición oral de los pueblos latinoamericanos versus tradición escrita de la cultura occidental.* Los pueblos latinoamericanos, son pueblos de oralidad y de otros lenguajes más simbólicos y no de escritura (Trigo & Toro, 2006). Sin embargo, las comunidades académicas exigen que el conocimiento que se produce en sus instituciones sea totalmente desarrollado en lenguaje alfabético escrito ¿Quién y cómo se dedica a hacer estos tránsitos? El aprendizaje es un proceso y lento.

- *Presentación de proyectos e informes de investigación.* Se parte del error de pensar que el proceso de la investigación es paralelo a la escritura y presentación del documento y, por ello, en las comunidades académicas de índole más tradicional, se pide a los estudiantes que presenten un proyecto de investigación (plan de tesis) siguiendo unos determinados parámetros que son comunes para todos los proyectos independientemente del sujeto y tema y entregados previos a la realización de la investigación. ¿Cómo voy a entregar un diseño de investigación si todavía no he iniciado y menos terminado la investigación? Gran contradicción de la investigación cualitativa, en que el proceso se va realizando a medida que se va caminando, como indicamos más arriba.

Algunos principios generales:

A partir de estas observaciones me atrevo a hacer las siguientes sugerencias con el propósito de colaborar, elevar el nivel académico - investigativo de docentes, directivos y estudiantes en sus procesos.

1. *Comprender la diferencia entre procesos cuantitativos y cualitativos.* Para ello, habrá que leer, interpretar y documentarse sobre investigaciones realizadas con unos y otros enfoques. El presente documento recoge una síntesis de esas diferencias, algunos textos en los anexos y una bibliografía a la que recurrir. Es nece-

sario comprender en el fondo, más allá de la forma, lo que significa y en qué se sustenta cada enfoque investigativo.

2. *Formación en investigación cualitativa desde la propia investigación.* No es posible abordar la investigación cualitativa solamente desde la información. Es un cambio paradigmático que nos afecta como humanos (ontología), en cómo abordamos y construimos el conocimiento (epistemología) y de qué manera investigamos, nos preguntamos y diseñamos los proyectos de investigación (metodología). Por lo tanto es necesario abordar la formación de los docentes de una manera diferente a la tradicional de aula, para que puedan comprender corpóreamente (vivenciada) de qué estamos hablando y sean capaces de romper sus estructuras mentales que les impide “ver el mundo” desde otras ópticas.

3. En la investigación cualitativa *sujeto y objeto (investigador y objeto a investigar) son parte del mismo proceso y ambos avanzan interrelacionados.* La primera pregunta de un investigador cualitativo es o debiera ser ¿quién soy y cuál es mi contexto?, ¿qué y por qué quiero investigar este problema?, ¿en qué me afecta como humano? Y, por ende, el proceso de la investigación no es separable de la obtención de los datos del objeto a investigar. Y, por tanto, si una investigación de enfoque cualitativo comienza en el sujeto que investiga, termina o debe terminar en el mismo sujeto: ¿en qué cambié?, ¿quién soy ahora?, ¿qué aprendí sobre mí mismo? Este aspecto está directamente relacionado con el *estilo de escritura.*

4. Acostumbrados a escribir en impersonal (se dice, se hace, se trabaja), nos parece dificultoso y “poco científico” hacerlo desde la subjetividad (yo, singular; nosotros, plural). Como vemos, esto es bien diferente de la investigación cuantitativa, en que el sujeto (investigador) no se mezcla o debe mezclar con el objeto a investigar.

5. Es así que decimos que la *“investigación cualitativa es un arte”* y el camino (metodología) un proceso creador. Por tanto no hay diseños previos, ni estructuras determinadas, ni formatos o modelos aplicables a todas las investigaciones. Cada investigador tiene que crear su propio camino, el camino que le permita dar respuesta a la/s pregunta/s de la investigación. La mejor manera

de comprenderlo es tratando de aplicar la bella frase de Antonio Machado “caminante no hay camino, se hace camino al andar”.

6. *La investigación como eje transversal de las mallas curriculares.* Si el eje de las Maestrías-Doctorados es o pretende ser la investigación, deberá ser la investigación la manera de abordar los contenidos de cada materia. Más aún, las disciplinas que se estudian en cada Programa, deberían venir a alimentar el proyecto del estudiante y no esperar al final de la fase formativa, para que el estudiante presente sus temas de investigación, con la única información de un “módulo de metodología de investigación” que siempre es genérico y no aplicable a la problemática de cada estudiante. Este proceso debe comenzar desde el primer semestre, de tal forma que a lo largo de la carrera, el estudiante, tenga tiempo para aprender y ser asesorado en su proyecto y al final no sea un cuello de botella, donde se represan los estudiantes y los docentes y administrativos no saben qué hacer.

7. *Formación basada en preguntas y no en respuestas.* Romper la dinámica y hábito de una formación bancaria (Freire, 1996) siendo proactivos. Es decir, quebrar el hábito de la comodidad aprendida en el sistema educativo y estimular en estudiantes y docentes el cambio hacia el cuestionamiento y la búsqueda desde el primer día de comienzo del Programa de estudio. El docente es un orientador de procesos no un expositor de certezas.

8. *Los distintos lenguajes de construcción de conocimiento.* Lo que no era posible en la ciencia clásica y por tanto en los procesos investigativos tradicionales, lo es ahora a partir de los nuevos descubrimiento de las “nuevas ciencias” (neurociencias, física cuántica, ciencia encarnada). Somos seres corpóreos (físicos, mentales, afectivos, míticos, inconscientes, culturales, trascendentes) (Trigo, 2011) y no solamente seres pensantes (la lógica racional con que fue construida la ciencia clásica). Investigar es construir conocimiento y no llegar a la “verdad”. Los seres humanos construimos conocimiento a partir de poner en acción nuestros procesos comunicativos (diferentes lenguajes) y por tanto, el lenguaje alfabético (oral y escrito) no es el único con el cual avanzamos en la ciencia de hoy día. Las universidades deberán hacer un esfuerzo de coherencia en actualizar su propio conocimiento, para poder abordar nuevos procesos investigati-

vos que nos permitan, a todos los seres humanos, continuar construyendo historia y nos ayude a abordar los problemas críticos del mundo del siglo XXI.

9. *El proceso de investigación no es paralelo a la presentación del informe (documentos de proyecto e informe final).* Como venimos explicando, en la investigación cualitativa no hay modelos o formatos únicos para desarrollar y mostrar nuestras investigaciones. Cada investigador desarrollará su camino, siendo el único requisito que sea capaz de mostrar a la comunidad académica todos y cada uno de los pasos dados para desarrollar su investigación. Lo que no es necesario justificar en una cuantitativa (por venir especificado en el diseño previo) es imprescindible y prioritario mostrar en toda investigación de índole cualitativo. Acostumbro a decir a mis estudiantes que el proceso de construcción del documento del informe final es como “armar el rompecabezas”; ya tenemos todas las piezas y ahora debemos pensar, imaginar, crear la manera de organizarlo, teniendo en cuenta que el principio básico es la coherencia. Coherencia ontológico-epistemológica-metodológica que implica una redacción fluida y sin interrupciones que dé cuenta desde el inicio de dónde partí (preguntas), cómo procedí (metodología), qué encontré (hallazgos), a dónde llegué (síntesis) y qué nuevas preguntas e inquietudes me surgieron (los nuevos caminos investigativos). Es decir cómo voy a estructurar el documento, es algo que tendré que pensar y decidir para que el lector me pueda acompañar y comprender.

En resumen:

Como investigador, asesor, director de procesos investigativos cualitativos con los estudiantes, debo tener claridad qué es la investigación cualitativa y de qué manera oriento al estudiante. Es un proceso creador compartido, en el cual se guía poco a poco al estudiante en su investigación.

Algunas estrategias que suelo utilizar y que me han funcionado son las siguientes, teniendo en cuenta que cada director debe construirlas de acuerdo a las características de sus orientandos:

-Estudiar y leer textos de investigación cualitativa, así como investigaciones realizadas bajo este enfoque. Nadie puede hacer lo que desconoce.

- Atreverse, arriesgarse. El error es biológico y de esa manera aprendemos. Asumir que no lo sabemos todo y no tenemos respuestas a todo. Ser capaz de navegar en la incertidumbre y ambigüedad y aceptar no tener respuestas. ¡Qué difícil se nos hace a los profesores, investigadores este principio! Nos hemos educado en la certeza, en la respuesta y no tenemos la disposición corpórea (aunque lo entendamos en la razón) para vivir y menos orientar procesos abiertos, llenos de interrogantes. Es un gran desafío que como humanos tenemos que emprender. Como acostumbro a decir frecuentemente “es difícil pero no imposible”.

- Reunirse periódicamente con sus tutorantes (acostumbro a tener reuniones semanales y cuando mi estudiante “desaparece”, buscarlo, acompañarlo y estar presente). La inseguridad en la temática, el temor, la falta de comunicación, son motivo, muchas veces de abandono del proyecto que con tanta ilusión se comenzó. Establecer una comunicación de diálogo, confraternidad, horizontalizar la relación director - tutorante).

- Hacer una agenda de trabajo compartido e ir anotando los problemas encontrados.

- Entablar una relación empática: director-estudiante. No es posible dirigir y ser dirigido en procesos cualitativos si no se entablan mínimas relaciones personales, pues la vida de las personas-estudiantes quedan comprometidas en estos procesos. No son meros proyectos de investigación al margen de la vida de las personas, sino que el proyecto y la vida forman parte de la misma investigación.

- Indagar en las propias historias de vida para poder conocer inquietudes, problemas, desafíos, contextos, debilidades, fortalezas, tiempo disponible.

- Por qué y para qué quiero investigar.

- Buscar temas-problemas del contexto, nuevos, innovadores y que sean abordables para los estudiantes en el tiempo que tienen para desarrollarlos.

- Hacerse muchas y variadas preguntas desde las distintas partículas cuestionadoras: QUÉ (conceptual), POR QUÉ (histórica – causal), PARA QUÉ (ontológica – fines), CÓMO (procedimental –instrumental), CUÁL/ES (cualidades), CUÁNDO (temporal), EN DÓNDE (espacial).

- Agrupar las preguntas por temas.

- Encontrar la pregunta-eje, pregunta central y organizar las preguntas derivadas (3-4 máximo). A veces encontramos proyectos con una decena de preguntas que parece nunca se van a poder responder o exceden el tiempo de un proyecto.

- Esas preguntas, ¿hacia qué enfoque investigativo me lleva?

- Identificar las palabras-clave de la investigación (3-4 máximo).

- Búsqueda de los antecedentes investigativos en las bases de datos. No son libros o ensayos, son investigaciones.

- Y... continuar. A partir de ahí no hay camino marcado. Entre director y estudiante deberán encontrar el camino y el paso siguiente a ser dado. No se puede decidir de antemano y el camino a seguir por un estudiante puede ser totalmente distinto que el emprendido por otro. De ahí la versatilidad del director para orientar procesos diversos, en función de las características del propio estudiante, la temática y el contexto (ver capítulos siguientes).

- Hacer una *agenda semanal de vida y trabajo*. Sin organización del tiempo no es posible construir conocimiento. Consejo a los estudiantes que escriban en la agenda “todo”, es decir que pongan su vida en la agenda, ya que “la vida es tiempo” y fuera del tiempo no hay vida. Primero se ubican las “obligaciones” (trabajo y necesidades básicas), luego las cosas que les gustan realizar y forman parte de su vida sin las cuales su energía no fluye (pintar, hacer deporte, ver una película, etc.). Una vez ubicado todo esto, es el momento de ver qué “huecos” quedan en la agenda y colocar en ella “el tiempo de estudio”. Ese tiempo se debe cumplir sin excusas, de la misma manera que no tengo excusa para no ir un día a trabajar. Y se debe colocar esa agenda semanal, en un lugar visible, que me recuerde día a día – los compromisos adquiridos.

- *Ubicar un lugar de estudio* (en la casa, la oficina, etc.). Es parte de la organización del tiempo-espacio que me va a ayudar a formar el hábito. La agenda se cumple en tiempo y espacio, es decir, que el día y horas que tengo escrito en la agenda, se cumple. No importa que al principio no se me ocurra nada. Me siento en este lugar y tiempo, para acostumbrarme a “cumplir” con mi agenda. Poco a poco, iré sintiendo que las cosas comienzan a fluir y el trabajo a avanzar. Es cuestión de no dejarme “tentar” por levantarme del lugar o poner disculpas de que debo hacer otras cosas. Me han dicho que esto les ha ayudado a comenzar, desarrollar y terminar un proyecto detenido.

- *Llevar un diario de investigador*, en que se anota “todo” lo que se va realizando y lo que surge de cada acción² Entendiendo “acción” no como acto (hacer) sino como enación, la manera cómo afronto y enfrento la vida desde mi ser corpóreo (físico, mental, espiritual, mágico...). Hay que tener en cuenta que es la emoción la que orienta mi proyecto de vida y no la razón, como nos han enseñado y querido imponer en el mundo occidental. Por tanto, es importante que el estudiante se acostumbre a sentir y expresar lo que siente en cada fase del camino investigador, en cada día que se dedica a vivir. Eso le ayudará a mantenerse “vivo” y ser consciente de qué le ayuda o perjudica la continuidad de su proyecto. Este diario me marcará, como director, el siguiente paso. ¿Cuándo detener un proceso?, ¿cuándo forzar el ritmo?, ¿cuándo “enviar” al estudiante de vacaciones?, ¿cuándo cambiar el rumbo o una etapa?, ¿cómo está viviendo el estudiante la investigación en relación a su vida?, ¿está gozoso y con energía o triste y apático?

LO CUALI – CUANTI

Son muchas las preguntas que nos hacen al respecto de este asunto. ¿No es posible mezclar lo cuantitativo con lo cualitativo?, ¿cuáles son los estudios cuali-cuanti?, ¿no se utilizan datos cualitativos en muchos estudios cuantitativos cuando se

² En los capítulos siguientes, cada investigador muestra sus diarios de tesis. Estos diarios fueron evaluados muy positivamente por los jurados.

quiere profundizar en alguno de sus elementos?, ¿no se usan estadísticas en algunos estudios cualitativos?

Preguntas de esta índole están en todas las consultas, reuniones con docentes y clases con estudiantes. Y siempre respondo de la misma manera “sí, pero no”. ¿Qué significa esto?

Para poder “mezclar” cosas distintas hay que saber qué es cada una de ellas, estudiar en profundidad los elementos constituyentes de cada enfoque investigativo, saber de qué hablamos cuando decimos que vamos a investigar sobre algún asunto y qué es lo que pretendemos con la investigación. Es decir, no se puede responder a esa pregunta sin antes tener claro los fundamentos históricos, ontológicos, epistemológicos y metodológicos de ambos enfoques –cualitativos y cuantitativos-. Y esto que parece una obviedad, da la impresión que no está tan claro.

Si lo estuviera, no estaríamos teniendo tantos problemas a la hora de evaluar un trabajo de investigación. En mi caso, me he encontrado con estudios de índole cuantitativa (de diseños a priori claros) que están llenos de confusiones y errores de coherencia interna. Entonces, me permito pensar que tampoco las investigaciones que dicen plantearse desde un enfoque cuantitativo, se tienen las ideas y planteamientos claros.

Por otro lado, si la investigación cualitativa es bastante desconocida en algunos contextos ¿cómo puedo combinar lo cuanti con lo cuali? Mientras no me aclare (como docente y estudiante) qué es un enfoque y cuál es el otro, creo que no debiera pensar en “mezclas”.

Si esto es así, ¿qué vamos a mezclar?, ¿huevos con mesas? Pienso que el *quid* de la cuestión no es si voy a hacer un estudio cuantitativo o uno cualitativo, como expliqué en páginas anteriores, sino ¿qué quiero investigar?, ¿por qué y para qué? Y solamente después de haberme respondido a esas preguntas es que podré pensar en el camino que me lleve a resolver las preguntas.

Concretando y disipando preocupaciones:

1. Tener claro qué es un enfoque cuantitativo y qué tipo de estudios amerita este camino.
2. Saber qué es un enfoque cualitativo y qué tipo de estudios amerita este camino.

3. Tener dominio no sólo del enfoque (historia, ontología, epistemología) sino de los métodos y técnicas/instrumentos que son posibles utilizar en uno y otro planteamiento (metodología).

4. Ser capaz de distinguir lo que es un **enfoque**³ investigativo (cuantitativo o cualitativo) de las **técnicas**⁴ de investigación.

5. El investigador, en función de su/s pregunta/s de investigación se UBICA EN UN ENFOQUE, no en dos o tres o en “todo vale”.

6. Una vez que sepa en dónde, por qué y para qué estoy en un determinado enfoque, puedo utilizar alguna técnica del otro enfoque, para abordar un determinado aspecto en mi investigación (ejemplos 1 y 2).

7. Ejemplo 1. Si estoy realizando una investigación de enfoque cuantitativo, puedo en un momento de la investigación, querer “profundizar” en algún aspecto porque los datos han quedado “en el aire” o los datos me han abierto alguna cuestión que no puedo abordar con técnicas cuantitativas. Entonces recorro a alguna técnica del enfoque cualitativo, para tratar de “comprender” un poco más ese determinado asunto. Hasta ahí es todo lo que puedo “mezclar”, pero el estudio sigue siendo cuantitativo y no cuali-cuanti.

8. Ejemplo 2. Si estoy realizando una investigación de enfoque cualitativo, puedo necesitar, generalmente al inicio del trabajo, realizar un “mapeo” de la situación. En este caso recu-

³ El abordaje de los **enfoques** de investigación busca establecer cuáles son las ópticas que se han desarrollado para concebir y mirar las distintas realidades que componen el orden de lo humano, así como también comprender la lógica de los caminos, que se han construido para producir, intencionada y metódicamente conocimiento sobre ellas. Son las maneras de concebir la naturaleza del conocimiento y de la realidad (Sandoval, 1996).

⁴ Las **técnicas** son los procedimientos e instrumentos que utilizamos para acceder al conocimiento. El Diccionario de la Real Academia (DRAE) define técnica como el conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte. Una **técnica** (del griego, *τέχνη* (*téchne*) arte, técnica, oficio) es un procedimiento o conjunto de reglas, normas o protocolos, que tienen como objetivo obtener un resultado determinado, ya sea en el campo de la ciencia, de la tecnología, del arte, del deporte, de la educación o en cualquier otra actividad.

rro a **técnicas** del **enfoque cuantitativo**, estadísticas por ejemplo, que me muestren el contexto. Hasta ahí es el uso de lo cuantitativo en este enfoque. Pero, igualmente que antes, el estudio sigue siendo cualitativo y no cuali-cuanti.

9. Solamente cuando tenga claros los distintos enfoques y sus propuestas y además me sienta “a gusto” en mis propias investigaciones y en la orientación de trabajos de otros, es que podré “mezclar” y crear mis propios diseños. Diseños que serán libres y fuera de toda normativa, porque tendré claro que la investigación es un proceso y que el camino se construye a partir de la pregunta de investigación. Pero para llegar ahí, hay que, no solamente estudiar, sino vivenciar, experimentar e investigar... No hay recetas en investigación, por eso es investigación...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara Salazar, G. (2013). Sin investigación científica, las universidades peruanas languidecen Retrieved 18 marzo, 2013
- Aristizábal, M., & Trigo, E. (2009). *La formación doctoral en América Latina. ¿Más de lo mismo?, ¿una cuestión pendiente?* (1ª ed. Vol. 1). Colombia-España: iisaber.
- Bohm, D., & Peat, D. (1988). *Ciencia, orden y creatividad. Las raíces creativas de la vida* (J. M. Apfelbaume, Trans. 1ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Botero Uribe, D. (2000). *Manifiesto del pensamiento latinoamericano* (1ª ed.). Bogotá: Magisterio.
- Capra, F. (1982). *O Tao da Física* (J. F. Dias, Trans. 1ª ed. Vol. 1). São Paulo: Cultrix.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida* (D. Sempau, Trans. 1ª ed.). Barcelona: Anagramas.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia* (15ª ed. Vol. 1). S.P. Brasil: Paz e terra.
- Gil da Costa, H. (2012). *Medo, Criatividade e Desenvolvimento Humano. Um processo de investigação* (1ª ed.). Colombia/Portugal: Colección Léeme-7: iisaber.

- Kon-traste, & Trigo, E. c. (2001). *Motricidad creativa: una forma de investigar* (Vol. 1). A Coruña: Universidad.
- Mantilla, W. (1995). *El científico y la ciencia* (1ª ed. Vol. 1). Santa Fé de Bogotá: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Unisur.
- Morín, E. (1994). La noción de sujeto. In D. F. Schitman (Ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (1ª ed., Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada* (M. J. Buxó & D. Montesinos, Trans. 1ª ed. Vol. 1). Barcelona: Seix Barral.
- Morín, E. (2011). *La Vía. Para el futuro de la humanidad* (N. P. Fontseré, Trans. 1ª ed. Vol. 1). Barcelona: Espasa Libros.
- Morín, E., & otros. (1998). *A Sociedade em busca de valores. Para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo* (L. M. Couceiro, Trans. 1ª ed. Vol. 1). Lisboa: Instituto Piaget.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative Research & evaluation Methods* (3ª ed.). London: Sage Publications.
- Rojas Quiceno, G. (2012). *Colombia: Política, encanto, amor y odio* (1ª ed.). Colombia/España: Colección Léeme-10: iisaber.
- Rojas Quiceno, G. (2013). *La felicidad y el buen vivir* (1ª ed.). Colombia/España: Colección Léeme-12: iisaber.
- Sérgio, M. (2002). Como se produz o conhecimento. *Discorpo*, 12, 9-30.
- Trigo, E. (2005). La formación y creación de equipos de investigación. In G. d. i. e. d. e. corporal (Ed.), *Sentidos de la motricidad en el escenario escolar* (1ª ed., Vol. 1, pp. 35-60). Colombia: Grupo de investigación estudios de educación corporal.
- Trigo, E. (2006). *Inteligencia creadora, ludismo y motricidad* (1ª ed.). Colombia: En-acción / Unicauca.
- Trigo, E. (2008, octubre). *La investigación como acto creador*. Paper presented at the V coloquio internacional de currículo, Popayán-Colombia.
- Trigo, E. (2011). *Ciencia e investigación encarnada* (1ª ed.). España: iisaber.
- Trigo, E. (2013a). *Guía didáctica Seminario de Grado* (1ª ed. Vol. 2). Loja-Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL).

- Trigo, E. (2013b). *Seminario Proyecto de Grado* (1ª ed. Vol. 1). Loja-Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL).
- Trigo, M. E. (1999). Inteligencia creadora y ludismo. In O. d. I. C. d. l. E. F. i. l. E. I. Catalunya (Ed.), *Aplicacions i fonaments de les activitats físco-esportives* (1ª Edición: octubre, 1999 ed., Vol. 1, pp. 411-422). Lleida: Geeralitat de Catalunya.
- Varela, F. (2000). Francisco Varela y la Mente Encarnada. http://www.inalambrico.reuna.cl/fichas/entrevistas/francisco_varela.htm. Retrieved from
- Wallerstein, I. (2007). *La crisis estructural del capitalismo* (1ª ed. Vol. 1). Colombia: Desde abajo.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. (1ª ed.). Madrid: Anthropos.

ANEXOS

MÉTODOS CUANTITATIVOS y CUALITATIVOS (Castro, 1996)

La existencia de paradigmas

Durante los primeros 20 años posteriores a la segunda guerra mundial, la sociología "científica" era sinónimo de sociología "cuantitativa", debido a la influencia positivista bajo la cual se había desarrollado: la objetividad, la rigurosidad, la confiabilidad, la validez y la verificación, es decir, los aspectos metodológicos centrales de las ciencias físico-naturales se convirtieron también en la aspiración fundamental de los científicos sociales. Sólo durante los últimos 25 años ha tenido lugar un resurgimiento de los métodos cualitativos, esencialmente como una reacción ante las limitaciones del método positivista (Baldus, 1990).

Dicho resurgimiento ha transformado la identidad de las ciencias sociales. Muchos científicos sociales se han alejado del ideal físico natural de antaño, y se han acercado a las humanidades, y más que buscar leyes sociales que expliquen las determinantes de la conducta, se interesan por analizar el *sentido* que los individuos atribuyen a sus actos y a su entorno. En vez de ver la sociedad como un organismo vivo o como una célula, la ven como un gran teatro o como un juego trascendente. En lugar de imaginar al científico social como un técnico de laboratorio que estudia su objeto con absoluta objetividad e imparcialidad, lo ven como un *narrador* que no logra dejar de ser parte de su propia narración. Para estos científicos sociales, los instrumentos de las

llamadas ciencias duras han cedido su lugar a las metáforas de las humanidades. Como señala Geertz, hoy las ciencias sociales se interesan más por la clase de cosas que unen crisantemos y espadas, que por las que unen planetas y péndulos (Geertz, 1991: 63). El cuadro 1 resume muy genéricamente esta transición.

Paradójicamente, lo menos importante en este vuelco de las ciencias sociales hacia los métodos cualitativos son los métodos en sí mismos. En un sentido muy general, éstos se reducen a acciones: observar, preguntar, escuchar, registrar y examinar (Schwandt, 1994). El giro hacia los métodos cualitativos *significa*, ante todo, la adopción de un paradigma epistemológico alternativo que se daba por sentado dentro del enfoque positivista. Los métodos no son medios neutrales para obtener información respecto de la realidad social. La opción por los métodos cualitativos implica que un conjunto de supuestos metateóricos acerca de dicha realidad han sido aceptados de antemano.

Tabla 1. De la ciencia social positivista a la interpretativa

Variables	Enfoque positivista	Enfoque interpretativo
Origen de la conducta humana.	Leyes externas como determinantes de la conducta.	Sentido interpretativo subjetivo de la acción.
Caracterización de la sociedad.	Semejante a un organismo vivo o a una célula.	Semejante a un gran teatro o juego.
Caracterización del científico social.	Semejante a un técnico de laboratorio.	Semejante a un narrador que es parte de su propio relato.
Recursos de investigación preferidos.	Instrumentos de las ciencias duras.	Metáforas de las Humanidades.

Fuente: Castro (1996)

Según Cuba y Lincoln (1994: 108), "los paradigmas pueden ser vistos como un conjunto de *creencias básicas* (o metafísicas) relacionadas con principios últimos. Representan una *visión del mundo* que define, para quien los detenta, la naturaleza del 'mundo', el lugar de los individuos en él, y el rango de posibles relaciones con ese mundo y sus partes, tal como hacen, por ejemplo, las cosmologías y las teologías. Las creencias son básicas en el sentido de que deben ser aceptadas sobre la base de la fe (cursivas en el original)".

Cada paradigma responde a tres preguntas estrechamente interrelacionadas, que suponen una estructura social y un tipo de actor específicos, así como una forma particular de conocerlos. De acuerdo con estos autores, estas preguntas se refieren a tres cuestiones:

a) La cuestión *ontológica*, que exige una definición respecto de la forma y la naturaleza de la *realidad*, y de lo que se puede conocer de ella. Por ejemplo, si se asume la existencia de un mundo "real", cognoscible en sus propios términos, entonces se asume también que pueden conocerse cómo son en realidad las cosas; se asume que sólo cabe formular preguntas relacionadas

con asuntos "reales", mientras que preguntas relacionadas con asuntos subjetivos no son aceptables.

b) La cuestión *epistemológica*, que exige una definición respecto al tipo de relación que se establece entre el científico que conoce y la realidad que se conoce. Si respecto de la cuestión ontológica se dice que hay una realidad "objetiva", entonces respecto a la cuestión epistemológica la postura del científico debe ser de distanciamiento y objetividad, precisamente para poder conocer la realidad sin sesgos. Sin embargo, si respecto de la cuestión ontológica se dice que sólo tenemos acceso a la "realidad" por conducto de las interpretaciones subjetivas que de la construcción social de la misma se hacen, entonces la postura del científico debe considerar que el conocimiento de la realidad está necesariamente en función del contexto y del discurso que se usa.

c) La cuestión *metodológica*, que exige una definición respecto de los métodos específicos con los que se puede conocer la realidad. Si respecto de las cuestiones ontológica y epistemológica se dice que la realidad cognoscible es "real", independiente del sujeto, entonces los métodos deben incluir mecanismos que permitan el control de "variables confusoras", la verificación, la replicabilidad y, en general, todo lo que permita un conocimiento "objetivo". Sí, en cambio, respecto de aquellas cuestiones se dice que la realidad sólo es cognoscible mediante interpretación, y que la interpretación es *reflexiva* respecto del contexto y del discurso, entonces los métodos deben incluir procedimientos que privilegien el conocimiento de los mecanismos interpretativos que usamos.

Los métodos cuantitativos suponen respuestas a estas preguntas, diferentes de las que implican los métodos cualitativos. Vale la pena detenerse brevemente en este aspecto.

Los métodos cuantitativos enfatizan la relación entre variables y privilegian la medición y el análisis de relaciones causales entre variables. El supuesto ontológico fundamental es que existe una realidad social que es independiente de los individuos, y que es cognoscible mediante procedimientos objetivos, sobre todo mediante la cuantificación. Esta perspectiva, en consecuencia, supone varias decisiones metateóricas:

1) Una primera decisión se refiere al nivel de realidad que debe ser conocido, asociado estrechamente a los factores objetivos, externos a los individuos. Los individuos son conceptuados como "juguetes de una ilusión de libertad" (Durkheim, 1978: 32), que en realidad están determinados por aquellos factores.

2) Se piensa que esos factores objetivos constituyen patrones regulares, cuyas *leyes* pueden ser conocidas.

3) Al enfatizar la importancia de las "leyes" sociales que existen en la realidad y que determinan la conducta de los individuos, se privilegia a la *explicación* como el tipo de conocimiento producible.

4) Al postular que la conducta humana puede explicarse en relación con las leyes sociales, se tiende a favorecer un *nivel de análisis macro* que permita la *generalización* de los hallazgos.

5) Dado que se asume que los fenómenos sociales presentan patrones recurrentes y generales, se postula que es posible elaborar teorías sociales generales. En consecuencia, el conocimiento puede desarrollarse por medio de una *lógica hipotética-deductiva*, en la que la falsación constituye uno de los puntos nodales de la actividad científica.

6) Con el fin de permitir la verificación, se asume que es posible *recortar* la realidad en forma precisa, y que este recorte se puede lograr, en primera instancia, por medio de *conceptos bien delimitados*.

7) Finalmente, y consecuencia de lo anterior, una última decisión se refiere al carácter *explicativo y sintético* (de grandes cantidades de información) que, se asume, es posible imprimir al discurso **científico-social**.

La característica central de los métodos cuantitativos es la medición numérica que aplican a los fenómenos, observados. La estadística constituye un instrumento apropiado para medir fenómenos "objetivos" y "regulares", así como para estimar su variabilidad y su grado de generalización. Más aún, por definición la estadística es un instrumento sintetizador por excelencia, que permite manejar grandes cantidades de información para reducirlas a unas cuantas categorías.

La estadística, sin embargo, no es una herramienta específicamente creada para realizar estudios sociales. Por el contrario, deriva directamente de la teoría matemática y, por lo tanto, su aplicación implica otro conjunto de supuestos metateóricos. Como ha señalado Cicourel (1982), los sistemas matemáticos (axiomáticos) *cifrados*, están compuestos simplemente por símbolos relacionados por verdades lógicas o tautologías. Esto es, dichos sistemas no se refieren al mundo "real". "La sustitución de los símbolos y verdades lógicas de un sistema axiomático cifrado, abstracto, por términos descriptivos y enunciados empíricos (por ejemplo, los de la sociología) conduce a un sistema *descifrado*. Los axiomas o postulados de un sistema axiomático *cifrado* pueden convertirse en las leyes científicas de un sistema *descifrado*. Por tanto, los sistemas axiomáticos descifrados exigen que se demuestre una correspondencia entre los elementos, relaciones y operaciones de los sistemas matemático y sustantivo en cuestión" (Cicourel, 1966: 35; paréntesis y cursivas míos). Si esta correspondencia se da, se dice que los dos sistemas son *isomórficos*. Lo importante aquí es "cómo suponen tales isomorfismos los sociólogos que construyen o emplean 'modelos matemáticos' y 'modelos de medida' con teorías implícitas y qué consecuencias se siguen para la teoría y el método" (Cicourel, 1982: 36).

En otras palabras: cuando se decide aplicar métodos cuantitativos para estudiar un fenómeno social dado, se asume que las propiedades lógicas básicas de la estadística también existen en el fenómeno bajo estudio. En tal caso, la aplicación de métodos estadísticos constituye simplemente una estrategia para analizar.

Los métodos cualitativos

Los métodos cualitativos hacen énfasis en el estudio de procesos sociales. El supuesto ontológico fundamental es que la realidad se construye

socialmente y que, por lo tanto, no es independiente de los individuos. A diferencia de los métodos cuantitativos, que se concentran en el estudio "objetivo" de fenómenos externos a los individuos, los métodos cualitativos privilegian el estudio "interpretativo" de la *subjetividad* de los individuos, y de los productos que resultan de su interacción. El aspecto sociológico central de esta perspectiva se refiere al *significado* que la realidad tiene para los individuos y la manera en que estos significados se vinculan con sus conductas. Como en el caso anterior, esta perspectiva supone varios presupuestos meta teóricos que conviene mencionar:

1) Una primera decisión se refiere al nivel de realidad que debe ser conocido, asociado estrechamente a *factores subjetivos*, internos a los individuos. Los individuos son concebidos como "actores interpretativos" cuya dimensión subjetiva es estructurada inicialmente "por encuentros con objetos externos ... [que] se internalizan con el proceso de socialización" (Alexander, 1992: 21).

2) Al centrarse en la dimensión subjetiva de los individuos, se abre un enorme espacio para la libertad de los individuos (en contraste con las "determinantes" macrosociológicas), y su concepción como el punto de partida en la producción de los fenómenos sociales. En consecuencia, en lugar de "leyes" sociales, se habla de contingencias. El orden social es entendido como el resultado de la suma de negociaciones intersubjetivas. Desde este punto de vista, se postula que son los actores los que crean el orden social mediante la interacción social, y no a la inversa (el orden social como determinante de la producción de tipos específicos de actores).

3) Al enfatizar la importancia de las "contingencias" y de los factores subjetivos, favorece a la *comprensión*, más que a la explicación, como el tipo de conocimiento producible.

4) Para poder llevar a cabo una adecuada comprensión de los factores subjetivos, los sujetos y las situaciones de estudio deben ser abordados en un plano de análisis micro, de tal manera que las particularidades interpretativas de los procesos sociales puedan ser aprehendidas.

5) La decisión metateórica previa implica que no es posible aspirar a elaborar una teoría general de la cual el conocimiento de lo social pueda ser deducido. Ello se debe, ante todo, a que no es posible elaborar teorías generales en una realidad dominada por "contingencias". En consecuencia, la perspectiva interpretativa opta por desarrollar el conocimiento en forma inductiva. Las inducciones deben llevarse a cabo a partir de observaciones específicas de individuos concretos y de sus interacciones (Glaser y Strauss, 1967).

6) Con el fin de lograr un conocimiento interpretativo, los conceptos deben ser lo suficientemente flexibles como para aprehender la múltiple diversidad de los significados que los objetos pueden representar para los individuos, así como la variedad de interpretaciones que los individuos pueden realizar sobre su entorno. En consecuencia, más que con conceptos rigurosamente delimitados, se asume que sólo es posible trabajar con *conceptos sensibilizadores* que, en vez de constituir un recorte preciso de la realidad,

representan "direcciones en las cuales mirar" (Blumer, 1969).

7) Como consecuencia de lo anterior, una última decisión se refiere al carácter descriptivo, analítico y exploratorio que, se asume, debe imprimirse al ejercicio de la ciencia social.

El cuadro 2 presenta un resumen de las características enunciadas y una comparación con los métodos cuantitativos.

<i>Tipo de decisión metodológica</i>	<i>Métodos cuantitativos</i>	<i>Métodos cualitativos</i>
Nivel de realidad analizado	Objetivo	Subjetivo
Causalidad de los fenómenos colectivos	Leyes	Contingencias
Tipo de conocimiento generado	Explicación	Comprensión
Nivel de análisis	Macro	Micro
Forma de análisis	Deducción	Inducción
Tipo de conceptos	Definitivos	Sensibilizadores
Tipo de ciencia social	Explicativa y sintética	Descriptiva, analítica y exploratoria

PAUL FEYERABEND. TRATADO CONTRA EL MÉTODO

La ciencia es una empresa esencialmente anarquista; el anarquismo teórico es más humanista y más adecuado para estimular el progreso que sus alternativas basadas en la ley y en el orden.

La historia en general, y la historia de las revoluciones en particular, es siempre más rica en contenido, más variada, más multilateral y más viva e ingeniosa de lo que incluso el mejor historiador y el mejor metodólogo pueden imaginar. La historia está repleta de 'accidentes y coyunturas, y curiosas yuxtaposiciones de eventos. Esto nos demuestra la complejidad del cambio humano y el carácter impredecible de las últimas consecuencias de cualquier acto o decisión de los hombres. ¿Vamos a creer realmente que las simples e ingenuas reglas que los metodólogos tienen por guía sean capaces de explicar tal 'laberinto de interacciones'? ¿Y no está claro que una *participación* satisfactoria en un proceso de este tipo sólo será posible para quien sea oportunista sin contemplaciones y no se encuentre comprometido con ninguna filosofía particular, y para quien adopte cualquier procedimiento que parezca apropiado a la situación?

Desde luego, es posible, simplificar el medio en el que trabaja un científico simplificando a sus principales actores. La historia de la ciencia, después de todo, no consta de hechos y de conclusiones derivadas de los hechos. Contiene también ideas, interpretaciones de hechos, problemas creados por interpretaciones conflictivas, errores, etc. En un análisis más minucioso se descubre que la ciencia no conoce 'hechos desnudos' en absoluto, sino que los 'hechos' que registra nuestro conocimiento están ya interpretados de

alguna forma y son, por tanto, esencialmente teóricos. Siendo esto así, la historia de la ciencia será tan compleja, caótica y llena de errores como las ideas que contiene, y a su vez, estas ideas serán tan complejas, caóticas, llenas de errores y divertidas como las mentes de quienes las han inventado. De modo inverso, un ligero lavado de cerebro conseguirá convertir la historia de la ciencia en algo más insípido, más simple, más informe, más 'objetivo' y más fácilmente accesible a un planteamiento por reglas estrictas e incambiables. La educación científica, como hoy día se entiende, apunta exactamente a este objetivo. Tal educación simplifica la 'ciencia' simplificando a sus participantes: en primer lugar se define un dominio de investigación. A continuación, el dominio se separa del resto de la historia (la física, por ejemplo, se separa de la metafísica y de la teología) y recibe una 'lógica' propia. Después, un entrenamiento completo en esa lógica condicionada a quienes trabajan en dicho dominio. Con ello se consigue que sus acciones sean más uniformes y al mismo tiempo se congelan grandes partes del *proceso histórico*. 'Hechos' estables surgen y se mantienen a pesar de las vicisitudes de la historia. Una parte esencial del entrenamiento que posibilita la aparición de tales hechos consiste en el intento de inhibir las intuiciones que pudieran llevar a hacer borrosas las fronteras. La religión de una persona, por ejemplo, o su metafísica, o su sentido del humor (su sentido del humor *natural*, no esa especie de hilaridad, ingénita y casi siempre nauseabunda que se encuentra en las profesiones especializadas) no deben tener el más mínimo contacto con su actividad científica. Su imaginación queda restringida, e incluso su lenguaje deja de ser el suyo propio. Esto se refleja, a su vez, en el carácter de los 'hechos' científicos, que se experimentan como si fueran independientes de la opinión, creencia, y del trasfondo cultural. Resulta así *posible* crear una tradición que se sostenga por medio de reglas estrictas, y que alcance además cierto éxito. ¿Pero es *deseable* apoyar una tal tradición en la exclusión de cualquier otra cosa? ¿deberían transferirse a ella todos los derechos para que se ocupe del conocimiento, de forma que cualquier resultado obtenido por otros métodos sea inmediatamente excluido de concurso? Tal es la cuestión que intento plantear en el presente ensayo. Mi respuesta será un firme y rotundo NO. Existen dos razones por las que mi respuesta parece ser adecuada. La primera consiste en que el mundo que deseamos explorar es una entidad en gran medida desconocida. Debemos por tanto mantener abiertas nuestras opciones y no restringirlas de antemano. Las prescripciones epistemológicas pueden resultar brillantes al compararlas con otras prescripciones epistemológicas, o con principios generales ¿pero quién garantiza que constituyan el mejor camino para descubrir, no ya unos cuantos 'hechos' aislados, sino ciertos secretos profundos de la naturaleza? La segunda razón estriba en que una educación científica tal y como la descrita antes (y como se imparte en nuestras escuelas) no puede reconciliarse con una actitud humanista. Está en conflicto con el cultivo de la individualidad que es lo único que produce, o puede producir, seres humanos bien desarrollados; dicha educación 'mutila por compresión, al igual que el pie de una dama china, cada parte de la naturaleza humana que sobresalga y que tienda a diferenciar notablemente a una

persona del patrón de los ideales de racionalidad establecidos por la ciencia, o por la filosofía de la ciencia. El intento de aumentar la libertad, de procurar una vida plena y gratificadora, y el correspondiente intento de descubrir los secretos de la naturaleza y del hombre implican, por tanto, el rechazo de criterios universales y de todas las tradiciones rígidas. (Ciertamente, también implican el rechazo de una gran parte de la ciencia contemporánea). Es sorprendente comprobar cuán rara vez ha sido analizado por anarquistas profesionales el efecto embrutecedor de 'las Leyes de la Razón' o de la práctica científica. Los anarquistas profesionales se oponen a cualquier tipo de restricción y piden que se permita al individuo desarrollarse libremente, desembarazado de leyes, obligaciones o deberes. Y sin embargo aceptan sin protesta alguna todos los rígidos criterios que científicos y lógicos imponen a la investigación y a toda actividad que produzca conocimiento o lo cambie. A veces, las leyes del método científico, o aquello que un escritor particular concibe como leyes del método científico, han sido insertadas en el mismo anarquismo. 'El anarquismo es una concepción del mundo que se basa en una explicación mecánica de todos los fenómenos', escribe Kropotkin. Su método de investigación es el de las ciencias naturales exactas... el método de inducción y deducción'. 'No está nada claro', escribe un profesor moderno 'radical' de Columbia, que la investigación científica exija una libertad absoluta de palabra y de debate. Por el contrario, la evidencia sugiere que ciertos tipos de esclavitud no suponen ningún obstáculo en el camino de la ciencia...'

La idea de un método que contenga principios firmes, inalterables y absolutamente obligatorios que rijan el quehacer científico tropieza con dificultades considerables al ser confrontada con los resultados de la investigación histórica. Descubrimos entonces, que no hay una sola regla, por plausible que sea, y por firmemente basada que esté en la epistemología, que no sea infringida en una ocasión u otra. Resulta evidente que esas infracciones no son sucesos accidentales, que no son consecuencia de una falta de conocimiento o de atención que pudiera haberse evitado. Por el contrario, vemos que son necesarias para el progreso. En realidad, uno de los rasgos más llamativos de las recientes discusiones en historia y filosofía de la ciencia consiste en la toma de conciencia de que sucesos y desarrollos, tales como el descubrimiento del atomismo en la antigüedad, y la Revolución Copernicana, el surgimiento del atomismo moderno (teoría cinética, teoría de la dispersión, estereoquímica, teoría cuántica), o la emergencia gradual de la teoría ondulatoria de la luz, sólo ocurrieron o bien porque algunos pensadores *decidieron no someterse a ciertas reglas 'obvias'* o porque las *violaron involuntariamente*. Esta práctica liberal, repito, no constituye sólo un mero *hecho* de la historia de la ciencia, sino que es razonable y *absolutamente necesaria* para el desarrollo del conocimiento. Para decirlo de manera más específica, puede demostrarse lo siguiente: dada cualquier regla por muy 'fundamental' o 'necesaria, que sea para la ciencia, siempre existen circunstancias en las que resulta aconsejable no sólo ignorar dicha regla, sino adoptar su opuesta. Por ejemplo, hay circunstancias en las que es aconsejable introducir, elaborar y defender hipótesis *ad hoc*, o hipótesis que contradicen resultados experimentales bien estableci-

dos y generalmente aceptados, o hipótesis cuyo contenido es menor que el contenido de las alternativas existentes empíricamente adecuadas, o hipótesis autoinconsistentes, etcétera.

En resumen: *La unanimidad de opinión tal vez sea adecuada para una iglesia, para las asustadas y ansiosas víctimas de algún mito (antiguo o moderno), o para los débiles y fanáticos seguidores de algún tirano. La pluralidad de opinión es necesaria para el conocimiento objetivo, y un método que fomente la pluralidad es, además, el único método compatible con una perspectiva humanista. (En la medida que la condición de consistencia limita la diversidad, contiene un elemento teológico que radica, por supuesto, en la veneración de los 'hechos' tan característica de casi todo el empirismo).*

Maria Helena da Silva Gil da Costa

O MEDO E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

*Uma proposta de Educação de Adultos
desde a inter-relação
Criatividade e Motricidade Humana para uma vida
“serena, útil e corajosa”*

**Dissertação de Doutoramento
Área Científica – Educação**

**Orientadora – Professora Doutora Eugenia Trigo
(Universidad del Cauca – Colômbia)**



**UNIVERSIDADE DE
TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO
Vila Real, 2 de Dezembro 2008**

ÍNDICE DE CONTEÚDOS DA TESE

Resumo

Abstract

Resume

I. PROCESSO DA PESQUISA

I Introdução	3
1. Fundamento Epistémico da Tese	4
1.1 Na procura dos que constroem um saber encarnado e comprometido com o mundo	5
1.2 Implicações para a pesquisa	8
2. O Tema	15
2.1. Os caminhos que foram dar ao medo	15
2.2. Explicando o tema	20
3. A Pesquisa	23
3.1 Caminhos, fases, atores e enquadramento da pesquisa	24
3.3 Propósitos e perguntas de investigação	28
3.4 Categorias de análise	34
4. Organização da Tese	37
II Roteiro	
1. Criação do desenho da investigação	43
1.1 Os desafios do desenho da Complementaridade e do processo de Pesquisa Colaborativa no contexto metodológico da Investigação Qualitativa	49
1.2 Modalidades da investigação	49
1.3 Critérios de credibilidade	53
2. Itinerário e crónicas do caminho	54
2.1 Cronograma	55
2.2 Descrição do cronograma – procedimentos, instrumentos e técnicas	57
2.2.1 Etapa 0 – por outros caminhos	59
2.2.2 Etapa 1 – na procura de caminhos	61
2.2.3 Etapa 2 – caminhando	63
2.2.4 Etapa 3 – achando luzes	72
2.2.5 Etapa 4 – novos caminhos	90
2.2.6 Correspondência entre processo criativo, processo da pesquisa e relatório da pesquisa	97
2.3 Processo de orientação da tese	99
2.4 Processamento de dados	101
2.4.1 Mapa mental das categorias de análise	106
2.5 Aspectos éticos	109

II. CENTRAR	113
Capítulo 1 – Descobrir os próprios caminhos	119
1. Eu Pessoa – Já alguma vez?	123
2. Eu Educadora – Memórias	134
Capítulo 2 – Descobrir caminhos de outros	143
1. O Medo	146
1.1 Omnipresença do medo	146
1.2 Vivendo com medo	174
1.3 Síntese do medo	198
2. O Desenvolvimento Humano	203
2.1 A inquietação do Ser	203
2.2 Contornos do desenvolvimento humano	214
2.3 Síntese do desenvolvimento humano	235
3. Campo de criação	237
3.1 Educação de Adultos	238
3.2 Criatividade	243
3.3 Motricidade Humana	247
3.4 Inter-relação de conceitos	253
4. Educação Criativo-Motricia	256
4.1. Enfrentando o medo	257
4.2. ConVIVENDO com o medo	277
III. AGIR	
Capítulo 3 – Criar o caminho	285
1. <u>Quem</u> (somos os que fizemos parte da Pesquisa Colaborativa e constituímos o universo de estudo sobre o qual recai esta investigação?)	289
1.1 As pessoas	290
1.2 O grupo	302
1.3 Conjugando os dados e descobrindo implicações	317
1.4. Quem – excerto do mapa mental das categorias de análise	331
2. <u>O que</u> (faz com que uma vida seja serena, útil e corajosa?)	333
2.1 O disfarce do medo	337
2.2 Definição e caracterização do medo	345
2.3 Relação de medos e efeitos do medo	349
2.4 Síntese do que	353
2.5. O que - excerto do mapa mental das categorias de análise	355
3. <u>Como</u> (pode o educador lidar com o seu medo e, por isso, ajudar as pessoas a enfrentarem os seus medos e a terem uma vida serena, útil e corajosa?)	357
3.1 A vivencia da totalidade	357
3.2 Formas de (não) lidar com o medo	360
3.3 Brincando com números	363
3.4 O processo de lidar com o medo	368
3.5 Síntese do como	373
3.6. Como - excerto do mapa mental das categorias de análise	375

4. <u>Por que</u> (razão o educador só pode ajudar outros a enfrentarem os seus medos e a terem uma vida serena, útil e corajosa, depois de ele próprio ter entrado no processo de enfrentar os seus?)	377
4.1 Passagem de testemunho e contágio	377
4.2 As causas do medo	379
4.3 As causas do não medo como um dado insignificante muito significativo	386
4.4 O velho, o rapaz... e o medo	388
4.5 Conjugando e formulando uma resposta	392
4.6 Síntese do por que	394
4.7. Por que - excerto do mapa mental das categorias de análise	396
5. <u>Para que</u> (serve uma vida serena, útil e corajosa?)	399
5.1 Ser parte do Universo	400
5.2 O medo para o desenvolvimento humano	401
5.3 O medo para a conservação social	403
5.4 O papel do medo na construção do humano	404
5.5 Ligações e reflexões	405
5.6 Lendo uma resposta para a pergunta da pesquisa	411
5.7 Síntese do para que	412
5.8. Para que- excerto do mapa mental das categorias de análise	415

IV. CELEBRAR

O sentido do caminho	420
A maneira de conclusão	421
Proposta educativa	428
Para abrir um novo caminho	436
1. Fechar o ciclo	437
2. Reabrir o ciclo	447

FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

453

Ilustrações

Quadros

Tabelas

Mapas Mentais

Gráficos

Anexos (em CD adjunto)

1ª Secção: Glossário, Biografias de autores citados

2ª Secção: Transcrição das sessões do grupo de pesquisa com marcação das categorias de análise

3ª Secção: Mapas mentais; descrição das categorias de análise; análise de dados; resultados Situational Outlook Questionaire; VEW resultados

4ª Secção: Diário da tese; Diário de campo

5ª Secção: Certificados do The Creative Problem Solving Group

ÍNDICE PARA ESTE CAPÍTULO

1. PROCESSO DA PESQUISA	77
I Introdução	77
1. Fundamento Epistémico da Tese	77
1.1 Na procura dos que constroem um saber encarnado e comprometido com o mundo	78
1.2 Implicações para a pesquisa	81
2. O Tema	86
2.1. Os caminhos que foram dar ao medo	86
2.2. O Problema	92
3. A Pesquisa	94
3.1. Caminhos, fases, actores e enquadramento da pesquisa	95
3.2. Propósitos e perguntas de investigação	100
3.3. Categorias de análise	107
4. Organização da Tese	109
II Roteiro	114
1. Criação do desenho da investigação	118
1.1 Os desafios do desenho da Complementaridade e do processo de Pesquisa Colaborativa no contexto metodológico da Investigação Qualitativa	119
1.2 Modalidades da investigação	122
1.3 Critérios de credibilidade	123
2. Itinerário e crónicas do caminho	124
2.1 Cronograma	126
2.2 Descrição do cronograma – procedimentos, instrumentos e técnicas	127
2.2.1 Etapa 0 – por outros caminhos	129
2.2.2 Etapa 1 – na procura de caminhos	131
2.2.3 Etapa 2 – caminhando	139
2.2.4 Etapa 3 – achando luzes	157
2.2.5 Etapa 4 – novos caminhos	164
2.2.6 Correspondência entre processo criativo, processo da pesquisa e relatório da pesquisa	165

2.3 Processo de orientação da tese	166
2.4 Processamento de dados	170
2.4.1 Mapa mental das categorias de análise	173
2.5 Aspectos éticos	173
2. BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA	177
3. REFLEXÕES QUATRO ANOS DEPOIS	181
4. ANEXOS	185
4.1. Selecção diário da tese	185
4.2. Selecção diário de campo	190
4.3. Selecção de biografias de autores citados	191
4.4. Selecção do glossário	191
4.5. Mapas mentais; descrição das categorias de análise	193
NOTAS¹	199

¹ Todas as tabelas, quadros, ilustrações são de criação própria, excepto quando se indique o contrario.

1. PROCESSO DA PESQUISA

I. INTRODUÇÃO

1. Fundamento Epistémico da Tese

“A história é sobre uma pequena onda, a balançar pelo oceano fora, divertindo-se à grande. Goza o vento e o ar fresco, até que repara nas outras ondas à sua frente, a despenhar-se nas rochas.

- Meu Deus, isto é terrível – diz a pequena onda.

Olha só o que me vai acontecer!

Aí chega outra onda. Vê a primeira onda (e pergunta-lhe:

- Porque estás tão triste?

A primeira onda diz:

- Oh, não compreendes! Vamos todas despenharmos! Todas nós, ondas, vamos transformar-nos em nada!

Não é terrível?

A segunda onda diz:

- Não, quem não compreende és tu. Tu não és uma onda, tu és parte do oceano”.

Mitch Albom

As páginas que se seguem resultam de um exercício que é, simultaneamente, de humildade e de poder. De humildade, porque me sinto pequena frente à co-participação na imensa tarefa de quem, pelo acto de reflexão, procura fazer ciência. De poder porque, apesar disso, me sinto com a força e o atrevimento (talvez também com a ilusão e a ingenuidade), dos que, estando pouco mais do que a começar, entendem que tudo lhes é possível e que não há ventos, nem tempestades, que os possam demover do seu caminho e de, um dia, encontrarem “o Grande Tesouro, “o Santo Graal”, por que tanto se dispõem a lutar.

Mas as páginas seguintes resultam igualmente (eu diria, até, essencialmente), de mais um exercício de procura de identidade, feito aqui no enalço de grandes investigadores e pensadores. São aqueles a quem, carinhosamente, gostaria de chamar “os meus heróis” no caminho da busca de sentido, que é o que, em última análise, significa fazer investigação.

- Heróis, porque, atizando em mim o fogo da curiosidade, me ajudam a ganhar consciência da minha inquietação.

- Heróis, também, porque sempre me fazem despertar para realidades desconhecidas, mas com que, numa certa dimensão interior, desde sempre me senti profundamente identificada.

- Heróis, ainda, porque, pelo contágio da sua energia que me assegura que outro caminho é possível, permitem criar condições para responder à minha vontade e necessidade de saber.

- Heróis, finalmente, porque, em coerência*² e enamoramento comprometido, são quem, em diversos espaços e tempos, se tem atrevido a pôr em causa o estabelecido, a alargar fronteiras e a descortinar novas formas de pensar, de fazer as coisas, de fazer ciência e ser parte do mundo.

Assim, e tal como a riqueza de uma nação passa pelo reconhecimento das suas origens, dos seus feitos, dos seus valores, dos seus homens e mulheres, também neste início do trabalho, para lá de uma prática académica de fundamentação-legitimação epistémica da pesquisa, eu gostaria de tentar fazer um ritual de reconhecimento de alguns daqueles que participaram na construção:

- deste projecto de investigação – o que é o mesmo que dizer, de uma certa forma de ler o (meu-nosso) mundo;

- das relações que estabeleci com (muitos) outros – e, de uma forma especial, com quem fez parte do trabalho de campo e da análise de dados – o grupo de pesquisa colaborativa;

- daquilo que vou sendo – enquanto educadora, enquanto investigadora, enquanto pessoa... enquanto “mais eu” a descobrir.

É, por isso que, com vontade de pertencer a uma grande família, procurarei apresentar aqui alguns dos autores e conceitos que, em termos globais, inspiraram e justificam o chão-caminho-método em que esta investigação se desenvolve.

1.1 Na procura dos que constroem um saber encarnado e comprometido com o mundo

“Se (...) centrarmos o nosso olhar no futuro, (...) duas imagens contraditórias nos ocorrem alternadamente. Por um lado, as potencialidades da tradução tecnológica dos conhecimentos acumulados fazem-nos crer no limiar de uma sociedade de comunicação e interactiva libertada das carências e inseguranças que

² * - Sinal que, ao longo da tese, remete para o glossário.

ainda hoje compõem os dias de muitos de nós: o século XXI a começar antes de começar. Por outro lado, uma reflexão cada vez mais aprofundada sobre os limites do rigor científico combinada com os perigos cada vez mais verosímeis da catástrofe ecológica ou da guerra nuclear fazem-nos temer que o século XXI termine antes de começar.

(...) Qual das imagens é verdadeira? Ambas e nenhuma. É esta a ambiguidade e complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que o habita” (Sousa Santos, 1988: 6).

Estava pouco mais do que no início do meu curso de Sociologia (1989-94) quando, pela primeira vez, li “Um Discurso sobre as Ciências” do Prof. Boaventura Sousa Santos. Nessa altura andava lutando comigo mesma pelo entendimento das grandes questões epistemológicas, um campo das ciências que me parecia muito árido, crítico e analítico, distante de tudo o que era a simplicidade da minha experiência de vida e das minhas preocupações essenciais e, por isso, também distante da minha capacidade de compreender “por dentro” muito do que estava a estudar. Mas aquela leitura (não só com o que aí pude encontrar de questionamento e interligação de campos e conceitos mas, essencialmente, com tudo o que me fez reflectir sobre a ligação entre a ciência e o sentido da existência e do desenvolvimento humano), trouxe-me também a possibilidade de começar a entender o que, em muitos outros autores também, se pode situar num *continuum* de matizes que represente as múltiplas formas da relação circular entre fazer ciência e criar mundos.

- De um lado, uma forma de pensar o homem e de fazer mundo que separa corpo e alma, que reduz e divide a complexidade* humana. Um mundo que tanto ocasiona uma cultura materialista “*do império dos sentidos*”, como uma cultura espiritualista, desenraizada, “*pairando soberanamente por sobre a densidade do real (...), refém das suas ideias, projecções e teorias*” (Boff, 1998:61). Um mundo que se torna responsável por um desenvolvimento unilateral, “*ecologicamente predatório, socialmente perverso e politicamente injusto*” (Prieto, in Max-Neef, 1993:7). Uma cultura que favorece “*a auto-afirmação em vez da integração, a análise em vez da síntese, o conhecimento racional em vez da sabedoria intuitiva, a competição em vez da cooperação, a expansão em vez da conservação*” (Capra, 1982:prefácio).

- Do outro, uma forma de pensar o humano e de fazer

mundo(s) na sua multiplicidade de identidades e possibilidades, cheio(s) de singularidades, pleno(s) de intersubjectividades, em que, por força da sua natureza dinâmica, da unidade e da inter-relação de todos os fenómenos, *“as descobertas científicas podem estar em perfeita harmonia com os objectivos espirituais”* (Capra, 1982:28). Uma forma de entender e fazer ciência em que todo o conhecimento é local e total, em que todo o conhecimento é auto-conhecimento, em que todo o conhecimento científico se pode traduzir em sabedoria de vida (Sousa Santos, 1988, 2002). Uma forma de fazer ciência que tem consciência* de que *“os padrões que os cientistas observam na natureza estão intimamente relacionados com os padrões das suas mentes, com os seus conceitos, pensamentos e valores”* (Capra, 1982:17).

Daí em diante e, de uma forma especial, em todo o trabalho de preparação e desenvolvimento desta investigação, voltei mais vezes aos seus livros e, enquanto me acercava do pensamento de muitos outros autores, fui também procurando perceber, na perspectiva do *“diálogo entre realismo e idealismo, entre razão e emoção, entre ciência e arte, entre o sim e o não”* (Torre, 2008:2), as profundas interconexões e complementaridades que entre eles estão presentes, mesmo quando utilizam disciplinas aparentemente distantes ou diferentes¹.

Assim, e ganhando consciência da importância de uma ciência em que realidades e utopias interagem, se pensam e se



Ilustração I.1 - Imagem que, ao ouvir a sua conferência no IV Congresso Internacional de Motricidade Humana¹, o Prof. Manuel Sérgio (me) sugeriu sobre a nova forma de fazer ciência.

desafiam na complexidade, de uma ciência sonhadora-construtora da história e de novas realidades, de uma CIÊNCIA ENCARNADA E COMPROMETIDA no mundo (Trigo, 2005a), comecei a encontrar (em mim, no meu mundo e, por inerência, na fundamentação desta pesquisa), as raízes da construção necessária e urgente do que é, como diz o Prof. Manuel Sérgio, um *“novo*

paradigma do saber... e do ser”:

“Saber é encontrar as razões e os métodos que permitem a dimensão divina da realidade – dimensão divina, isto é, capaz, pela transcendência, de ruptura e profecia. Ruptura, em relação à ideia de que o ser humano é o Rei da Criação, seu conquistador e manipulador, que separou o sujeito do objecto e alguns sujeitos do seu semelhante (...); ruptura, em relação a um crescimento, apenas técnico e científico, onde as “razões do coração” não se conhecem e onde a “religião dos fins” se substitui pela “religião dos meios”; (...) ruptura em relação ao domínio exclusivo, ditatorial do quantitativo e do físico (mesmo nas suas formas pedagógicas), que eliminou do desenvolvimento humano o não-mensurável, o não-formalizável, o não-biológico e não atribui ao ser humano senão funções sem referência a um projecto de vida; ruptura, por isso, em relação a políticas onde a afectação de recursos contemple tão-só a inovação tecnológica, a competitividade empresarial, a competência científica, sem outros valores, como a justiça social (...)” (Sérgio, 2005b:53-55).

1.2 Implicações para a pesquisa

“Sim”, pensou, a respirar profundamente, “nunca mais tentarei fugir de Siddhartha. (...) Nunca mais me mutilarei e destruirei para encontrar um segredo oculto atrás das ruínas (...). Aprenderei comigo próprio, serei aluno de mim mesmo; aprenderei comigo próprio o segredo de Siddhartha”. Olhou de novo em seu redor, como se visse o mundo pela primeira vez. O mundo era belo, estranho e misterioso (...) e no meio de tudo estava ele, Siddhartha, o que despertara, a caminho de si mesmo.

Hermann Hess.

Sou educadora e, no decurso da reflexão atrás referida, ganho, não só consciência de que é no “para quê” da ciência que encontro as razões para fazer o que venho fazendo há trinta anos, como essa consciência me leva também a definir propósitos e a estabelecer prioridades para esta pesquisa. Assim, e muito mais do que me colocar frente a opções metodológicas que tenham em vista o conhecimento pelo conhecimento, as minhas decisões passam a ser orientadas pelos propósitos que definem uma investigação aplicadaⁱⁱ – para que o conhecimento possa “ajudar as pessoas a compreenderem a natureza de um problema (...) e, por isso, possa permitir-lhes uma maior capacidade de controlo sobre o seu próprio ambienteⁱⁱⁱ” (Patton, 2002:217).

Procurando, por isso, começar a dar notícia do modo como, nesta pesquisa, PROCESSO INVESTIGATIVO e PROCESSO

EDUCATIVO se cruzam e interpenetram, utilizo, como primeira referência, o que (de acordo com a Prof. Anna Feitosa, 1999:69) são as quatro perguntas fundamentais que E.F. Schumacher propõe como condição necessária para aceder à essência do DESENVOLVIMENTO HUMANO:

1. *O que é que se passa de facto no meu mundo interior?*
2. *O que é que se passa no mundo interior dos outros seres?*
3. *Como me vêem os outros seres?*
4. *O que é que eu observo de facto no mundo à minha volta?"*

Isto é, perguntas fundamentais que, no processo de construção de conhecimento, começam por ser perguntas de desconstrução de nós mesmos. Perguntas fundamentais porque, muito mais do que descrever ou explicar o que se estuda, permitem compreender o que se estuda porque disso se faz parte (Max-Neef, 1993). Perguntas fundamentais para que, operando dentro de nós mesmos e não permitindo incoerências e falsas separações de mentes e tempos de vida (Bohórquez & Trigo, 2006), se vá ganhando o direito de, em comunhão e respeito, aceder à observação do *“mundo interior de outros seres”*.

“Os cortes epistemológicos ou são íntegros, ou não. Ou abarcam todo o nosso ser, ou reduzem-se a simples teoricismos que enchem páginas e páginas de livros inteiros, mas não chegam a modificar na realidade a vida das pessoas e dos povos (Trigo, 2005:45).*

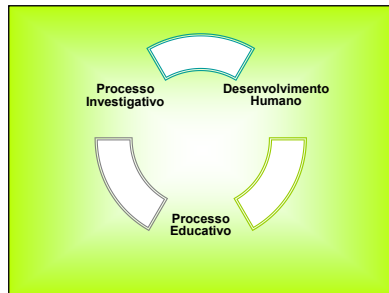


Ilustração I.2- Inter-relação entre educação, ciência e desenvolvimento humano.

Posto isto, e, primeiro, com o que aprendi com muitos daqueles a quem já chamei “os meus heróis”; segundo, num paralelo com o simbolismo dos *“desafios [da união de opostos] que se colocam para a construção do humano”* (Boff, 1998:119); terceiro, na medida da minha capacidade de autoconsciência, de autocrítica e de maturidade científica e de criação, passo a colocar os sete princípios-compromissos-intenções que procurei se mantivessem ao leme de todo o processo desta pesquisa.

1- Professar um sentido ético ► AUTONOMIA /DEPENDÊNCIA.

“Os resultados científicos que [os cientistas] obtêm e as aplicações tecnológicas que investigam estarão condicionados pela estrutura das suas mentes. Embora grande parte das suas pesquisas (...) não seja explicitamente dependente dos seus sistemas de valores, a estrutura mais abrangente dentro da qual essas pesquisas são efectuadas nunca será independente de valores. Os cientistas são, portanto, responsáveis, não apenas intelectualmente, mas também moralmente, pelas suas pesquisas” (Capra, 1982:18).

Entendendo que o pensamento não emocional não existe, que é preciso atender às emoções, pois são elas que permitem *“escutar o que acontece na profundidade de cada um de nós”* e categorizar as experiências com a qualidade do “bem” e do “mal” (Damásio, 2003:183).

2- Voltar às coisas simples, formular perguntas simples, escrever com palavras simples ► SIMPLES / COMPLEXO.

Tentando não só colocar, como Einstein costumava dizer, as perguntas que *“só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma nova luz à nossa perplexidade”* (Sousa Santos, 1988:6), mas também aí e, exatamente por isso, procurando ver como somos directamente responsáveis pelo nosso destino e pelo destino do nosso planeta (Berman, 1981).

3- Reconciliar e integrar diferentes cosmovisões, diferentes maneiras de conhecer, diferentes linguagens ► REALIDADE/UTOPIA.

“Neste período [pós-moderno] não se concede um lugar privilegiado ou preponderante a nenhum discurso, nem se considera que alguma teoria particular seja a que possui a chave do conhecimento” (Martínez Salgado, 1996:42).

Dando espaço à narração e às metáforas das humanidades (Castro, 1996), procurando na ecologia de saberes e na harmonia da ciência moderna e da sabedoria oriental, uma visão do mundo que não faz distinção entre o animado e o inanimado, entre o espírito e a matéria... (Zemelman, 1996; Capra, 1982; Sisk & Torrance, 2001; Sousa et al, 1998; McCall, 2003, Torre, 2007).

Movendo fronteiras sem perder rigurosidade e coerência; tirando de distintos autores, aprendendo com todos e com tudo,

com todos os saberes, sabedorias* e sabores que ajudem a construir e interpretar a informação. Respondendo ao desafio do diálogo da ciência com diferentes formas de conhecimento, reabilitando o senso comum, a integração e a complementaridade (Sousa Santos, 1988, 2002; Feitosa, 1999). Não ficando amordaçada e prisioneira de um só lugar, por seguro que seja, mas que, afinal, não pode dar senão uma visão restricta na hora de compreender a complexidade do real.

Observador Observado	Razão – Emoção
Sujeito – Objeto	Ação – Contemplação
Realidade – Utopia	Mente – Corpo
Simples – Complexo	Trabalho – Ócio
Autonomia-Dependencia	Viver - Morrer

SABER - SER



Ilustração I.3 – Da dicotomia à sinergia.

4- Assumir, metodológica e publicamente, a dificuldade e a complexidade da distinção sujeito-objecto

► **SUJEITO/OBJECTO.**

“Não se pode pensar em objectividade sem subjectividade. (...) Nem objectivismo, nem subjetivismo (...), mas subjectividade e objectividade em permanente dialeticidade. Confundir subjectividade com subjectivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingénuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjectivismo, que implica homens sem mundo” (Freire, 2003:37).

Abandonando a tentação de contemplar a sociedade de um “*ponto de vista divino*” (Morin, 2003:108), entendendo que a razão universal é impossível porque a mente é corporizada (Varela, 2000; Toro, 2005a), assumindo que, desde a selecção do problema, o investigador influi na construção do objecto de conhecimento (Sérgio, 2005a).

5- Expor(-me) e ser parte do objecto de observação, conciliando a dualidade dos papéis de investigador e de “investigado” ► **OBSERVADOR/OBSERVADO.**

Sendo honesta comigo mesma e com os outros e, com isso, revelando o que sabemos estar muitas vezes a montante e a jusante das nossas investigações (motivações, interesses, fragilidades, descobertas, necessidades de crescimento e de amadurecimento ...) (Bogdan & Biklen, 2006), mas que, por vezes, é tão difícil de revelar.

“Ser sujeito numa investigação é fundir-mos no investigado e com os investigados; (...) é possibilidade de existir e de alargar os nossos horizontes de vida (...). É ter a capacidade e inteireza de conceber a investigação como fonte de transformação pessoal e colectiva” (Jaramillo, 2006:116a).

Ganhando consciência de que a vida (e, por inerência esta pesquisa), não é uma substância, mas um fenómeno de inter-relação com o universo e com os outros, um fenómeno complexo que necessita de ser situado na interconexão do princípio dialógico (que permite a dualidade no seio da unidade), do princípio da recursividade (em que os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores daquilo que os produz) e do princípio hologramático (pois a parte está no todo e o todo está na parte) (Morin, 2003).

6- Procurar-fazer-criar-descobrir novos caminhos e aceitar que, em tudo isso, haja, seguramente, outros tantos retrocessos ► VIVER/MORRER.

“O desenho da investigação qualitativa não se especifica por completo no início, mas vai-se construindo conforme decorre o trabalho de campo (...). Isto exige, entre outras coisas, uma certa tolerância à incerteza e à ambiguidade que estarão presentes durante o processo” (Martínez Salgado, 1996:45).

Compreendendo as múltiplas implicações de que só a mudança é permanente e que, nos sistemas vivos, o desequilíbrio é condição necessária para o crescimento de sistemas dinâmicos (Prigogine, 1983). Perdendo, por isso, o medo do caos, aprendendo a fluir com ele e a correr riscos já que, como também (e tão bem) ensina a sabedoria popular, o maior risco de todos seria não correr risco nenhum.

7- Terminar onde não comecei ► SABER/SER.

Não só do ponto de vista da investigação, mas, também (e como sinal do princípio de rede que nos interconecta com todos os outros e com o universo), enquanto pessoa-comunidade-mundo que cresce(m) à luz da pesquisa (Jaramillo, 2006b).

E que assim seja.

2. O Tema



Ilustração I.4.- Caminhos

2.1 Os caminhos que foram dar ao medo

“O reconhecimento dos aspectos subjectivos e pessoais cujas raízes remontam inclusive à biografia do investigador é mais característico dos que trabalham a partir de algum dos "paradigmas alternativos" que floresceram nos tempos recentes. Essa consciência do papel das características e tendências pessoais do investigador é algo que se converte numa descoberta para todo aquele capaz de o enfrentar. Os "paradigmas alternativos" consideram necessário não só reconhecê-lo, mas também informar sobre esses elementos, incorporar o observador como importante componente que é do cenário que investiga” (Martínez Salgado, 1996:54).

Concluí o curso de educadores de infância em 1978. E, depois de uma breve passagem pelo trabalho directo com crianças em jardim de infância, fui chamada a colaborar na formação inicial de educadores de infância. Durante vários anos dediquei-me de corpo inteiro a essa tarefa, como se isso fosse a razão do meu viver. Até que, em determinado momento bem conhecido de todos os que são próximos desta área, foi

colocado a todas as escolas de formação (até aí consideradas de ensino médio), mais um grande desafio – a passagem a escolas superiores de educação. Sem me alongar naquilo que foi todo esse demorado (e às vezes doloroso) processo de reconversão, diria só que, para além de muitos outros requisitos, se impunha um que dizia especialmente respeito a todas as educadoras que faziam parte integrante do seu corpo docente – a obtenção do grau académico de licenciatura. Assim, e depois de alguma reflexão sobre o conjunto de cursos a que poderia ter acesso e que pudessem trazer algum contributo para o trabalho que realizava, optei pela licenciatura em Sociologia.

Durante cinco anos procurei conciliar as minhas funções docentes e, na altura, também já directivas, com o meu novo papel de aluna universitária. Foi um período de (ainda maior) clausura, em que permanentemente me obrigava a ultrapassar aqueles que julgara serem os meus limites de capacidade de trabalho – porque o trabalho docente não “encolhia” nem se compadecia com esta “vida paralela”; porque a exigência e qualidade profissional já conquistada se estendiam também à nova situação; porque era preciso, sempre e em todos os campos, fazer mais e melhor.

Foi, naturalmente, um período rico de experiências, de alargamento de fronteiras. Mas foi também, e por isso mesmo, um período em que durante muito tempo lutei comigo mesma para, além de mais, integrar uma visão do mundo bem diferente daquela que, até aí, me tinha estabelecido. É que, tendo sido formada como educadora numa escola católica (com um tipo de formação de grande implicação emocional e espiritual), e num período especialmente agitado e também idealista da vida nacional, encarava o trabalho com um imenso sentido do dever e da urgência das coisas, e a vida numa perspectiva de doação e serviço à comunidade – na convicção de que quanto mais trabalhasse mais poderia fazer bem e mudar o mundo.

Mas a sociologia (pelo menos como a percebia naquela altura), com a sua abordagem tão mental e, de certa maneira, desapaixonada, com a sua objectividade de análise e o seu espírito crítico, fazia-me ver que o mundo não era assim tão fa-

ilmente mudável e mostrava-me, “*pela explicação das regularidades sociais, que havia uma multiplicidade de interferências em muitas das escolhas em que (...) eu julgara³ exercer opções verdadeiramente livres*” (Ferreira de Almeida, 1994:21). Passei, por isso, a sentir que entre uma cabeça colocada nas nuvens, pela minha formação como educadora, e os meus pés bem enterrados na terra, pela minha formação como socióloga, havia um vazio que eu não sabia como preencher. E, por muito valiosa que tivesse sido a experiência, na hora da conclusão do curso, o cansaço era tanto que “só” me restava uma decisão: “aconteça o que acontecer, venham os requisitos que vierem, estudante, nunca mais!”.

Foi ao longo deste processo que conheci a Prof. Maria da Conceição Azevedo, que também teve um papel importante no desenvolvimento e orientação desta tese. Rapidamente percebemos que partilhávamos muitos sonhos e inquietações. Mas foi (tantas vezes ainda é!) difícil perceber aonde ela queria chegar quando, em muitas ocasiões, me dizia: “tudo contribui para o bem”.

E ela tinha razão. Um ano depois, num congresso de educação de infância em que estive presente em Espanha, vi-me a assistir a uma conferência proferida pelo Prof. David de Prado sobre o tema “Criatividade”. Foi, como é ele próprio, uma conferência agitada e contundente. Mas, nesse momento, senti uma profunda afinidade com o tema, como se ali pudesse vir a encontrar respostas para o meu desassossego e para o reconhecimento das minhas próprias necessidades, um meio de preencher e totalizar o espaço deixado vazio pelas duas formações e, essencialmente, por aquele período de “semi-vida”.

Nesse mesmo dia tive conhecimento da existência do Master de Creatividad Aplicada Total da Universidade de Santiago de Compostela. E não tive dúvidas – o meu papel de estudante não estava terminado. Eu voltaria à universidade. Mas agora as razões eram bem diferente das razões anteriores – os requisitos agora eram meus. EU era a razão para voltar à

³ O sublinhado é meu.

universidade: eu e a minha capacidade de crescimento e de valorização pessoal; eu e aquilo que, na altura, não era ainda capaz de identificar claramente – a minha necessidade de autoconhecimento, de transgressão e de transcendência.

Foi assim que encontrei muitas pessoas (colegas e professores), de vários pontos do mundo, com muitos dos quais ainda hoje mantenho relações de trabalho e de amizade, e que me fizeram perceber não estar sozinha na busca de novos conceitos e novas formas de vida. Foi aí que conheci a Prof. Eugenia Trigo, Orientadora desta Tese, pessoa inquieta e “desesperantemente perguntadora” que nunca me deixa “jogar às escondidas”.

Não posso, e talvez não faça sentido, descrever aqui tudo o que representou a minha passagem por terras de Santiago. Diria, porém, que foi o tempo em que me compreendi peregrina do caminho de descoberta da minha vida: um caminho em que se é (sou) eternamente aprendiz; um caminho em que se percebe que o mundo (pelo menos o meu mundo) só muda se eu mudar – e que isso é que é urgente; um caminho em que constantemente se procura não desistir de se ser quem se é; um caminho de centração na própria interioridade e que, por isso, se faz só; mas também um caminho que está cheio de bordões em que nos poderemos (me posso) apoiar – desde que seja capaz de os descobrir naquilo que são as ofertas e os propósitos do universo.

Foi assim que, partindo da necessidade de uma consciência clara sobre a realidade do presente, comecei a vislumbrar, na vida e também na ciência, um meio de preencher o tal vazio. Tinha começado, mesmo sem o saber, a descobrir o paradigma da mente corporizada (Varela, 2000; Trigo, 2005a, Toro, 2005a). Tinha começado a descobrir que, para lá de todos os “devia” e dos “é preciso” do meu tradicional compromisso com o mundo, e para lá dos “o quês” e do “porquês” da ciência moderna, havia, também na vida, a urgência de aprender a perguntar pelos “para quês” e pelos “comos” da ciência encarnada. Tinha começado a perceber que ciência, porque é vida, é também poesia, é sonho, é sentir, é arte, é sabedoria, é criação.

Talvez por isso (seguramente por tudo isto), muitas outras coisas mudaram. Foram tempos de alguma... glória. Tão grande tinha sido já o caminho realizado que não podia deixar de dar frutos. Inclusive na minha acção profissional:

- deixei para trás todas as funções directivas, administrativas e burocráticas em que, durante dezasseis anos, tanto me ocupara;

- comecei a ser chamada a trabalhar a temática da Criatividade com profissionais de outras áreas – designers para a indústria, médicos dentistas, quadros de empresas, operários...;

- comecei a sentir estar chegando mais perto das pessoas;

- comecei a perceber que a minha actividade profissional, porque era extensão de um trabalho interior, se tornava mais eficaz com menos esforço.

Mas o problema do caminho é mesmo esse, ser caminho – isto é, ser dinâmica, ser mudança. E se dele fazemos paragem ou estalagem, deixa de cumprir os seus propósitos. Não passou, assim, tanto tempo que não começasse a sentir que estava a ficar demasiado encantada, tranquila e segura com os resultados alcançados e que, por isso, começava a repetir-me a mim mesma. E, quando se deixa de estar vigilante, os velhos padrões de comportamento voltam a instalar-se. E eu estava (de novo!) dando demasiado tempo para a acção, pouco para a centração, ainda menos para a celebração – a também “velha fórmula” para evitar olhar honestamente para dentro de mim mesma. Precisava, definitivamente, e sob pena de vir a revogar a minha condição de mulher-peregrina, de voltar a pôr os pés ao caminho. Precisava, ainda que paradoxalmente, de encontrar um meio de me “sentar” para tirar de mim o que estava escondido.

São muitos, naturalmente, os caminhos que poderia ter escolhido. Eu escolhi, e também por força do meu próprio percurso, voltar-me de novo para a investigação e busca de conhecimento, num projecto que fosse a extensão do meu trabalho e da minha vida, que me considerasse e me exigisse na globalidade e na inter-relação do meu ser pessoa e do meu ser profissional.

Foram várias as tentativas para encontrar o espaço onde desenvolver a minha pesquisa. Comecei por procurar no exterior do País. Há tantos lugares conceituados onde se trabalha a

Criatividade de uma forma institucionalizada e sistematizada que parecia não haver solução que não fosse ir para esses lugares. Até que (surpreendentemente, ou não?) encontrei o espaço e as pessoas dentro da minha terra e das minhas relações – em termos geográficos e em termos afectivos. Mais uma vez a vida me provava que não havia necessidade de procurar fora aquilo que eu já tinha dentro.

O que foi, daí em diante, todo o processo de ler em mim o tema da tese e a forma de o desenvolver, está descrito no “Capítulo 1 Roteiro – 2. Itinerário e crónicas do caminho” e detalhadamente relatado no Diário da Tese (ver anexo). Por agora, o que pretendo deixar claro é que, se uma tese principia no dia em que se começa a imaginar a possibilidade de a fazer, esse dia também não surge do nada. É essa a razão porque aqui descrevi parte do percurso que contem algumas das suas justificações mais profundas.

Assim, trabalhar “O Medo e o Desenvolvimento Humano” é consequência da minha própria história de vida: percebendo-me, percebendo os outros e o mundo, na distância que separa o meu Eu (a minha actualidade) do meu Mais Eu (a minha possibilidade), não me resta opção que não seja enxergar também os medos e bloqueios que povoam essa distância e limitam a minha capacidade de projectar, de transgredir e de transcender. E esta consciência, como julgo que ficou claro, não é fruto de um processo puramente mental – é também resultado de uma *“percepção tornada consciente do fundo onto-teleológico do meu⁴ Ser”* (Azevedo & Gil da Costa, 2005:245).

⁴ O sublinhado é meu.

2.2. O Problema

EL MIEDO GLOBAL

Los que trabajan tienen miedo de perder el trabajo.
Los que no trabajan tienen miedo de no encontrar nunca
trabajo.
Quien no tiene miedo al hambre, tiene miedo a la
comida.
Los automovilistas tienen miedo de caminar y los
peatones tienen miedo de ser atropellados.
La democracia tiene miedo de recordar y el lenguaje tiene
miedo de decir.
Los civiles tienen miedo a los militares, los militares
tienen miedo a la falta de armas, las armas tienen miedo a la falta
de guerras.
Es el tiempo del miedo.
Miedo de la mujer a la violencia del hombre y miedo del
hombre a la mujer sin miedo.
Miedo a los ladrones, miedo a la policía.
Miedo a la puerta sin cerradura, al tiempo sin relojes, al
niño sin televisión, miedo a la noche sin pastillas para dormir y
miedo al día sin pastillas para despertar.
Miedo a la multitud, miedo a la soledad, miedo a lo que
fue y a lo que puede ser, miedo de morir, miedo de vivir.
Eduardo Galeano

O medo que, segundo Damásio (1995), é uma das cinco emoções básicas, é um sinal valioso, a nossa resposta natural em situações de perigo. As suas reacções automáticas desencadeiam tensão muscular, aceleração dos batimentos cardíacos, alterações nos sistemas digestivo e imunitário, aumento da adrenalina e dos corticosteróides para enfrentar a ameaça. (Dreher, 2000). Mas se o medo (e, conseqüentemente, os seus efeitos) se torna crónico, afecta a nossa saúde, a nossa capacidade de desenvolvimento e crescimento PESSOAL, a nossa relação COM OS OUTROS, a nossa relação COM O UNIVERSO.

Na verdade, até no futebol quem joga à defesa é quem tem medo de perder. E, muitas vezes, usa de violência. Mas o processo não produz os efeitos desejados porque, muito embora possa haver um êxito fugaz, quem está demasiado preocupado com a defesa da sua baliza no mínimo (ou no máximo), não ganha. Pode não perder, mas não ganha. As grandes equipas não ganham por 1-0, ganham por 4-2. Deixam entrar golos

(aparentes derrotas) mas, mesmo assim, ganham. Porque arriscam. A sua maior preocupação é o golo (construir) e isso resulta mais e melhor do que a simples defesa (destruir). E o espectáculo é muito mais bonito, mas também muito mais raro.

Entendo que a violência do terrorismo (em qualquer das suas formas) é também isto. Mas entendo também (e é aí que especificamente quero colocar o tom deste trabalho) que viver nessa posição de excessiva defesa, e com a violência que lhe está inerente e que tantas vezes usamos contra nós mesmos, também é isto.

É o que, em termos genéricos, chamo MEDO DA VIDA. É o que, em termos específicos, se consubstancia nalgum (ou em alguns) dos seguintes exemplos de medos que, por agora, propositadamente apresento de forma não organizada:

Medo de se perder	Medo do sofrimento	Medo de si mesmo
Medo do prazer	Medo de conhecer	Medo do confronto
Medo da imaginação	Medo de arriscar	Medo de dizer não
Medo da mudança	Medo de ter medo	Medo do silêncio
Medo do risco	Medo de ser criticado	Medo de perder
Medo da verdade	Medo de ser rejeitado	Medo de desiludir
Medo do abandono	Medo da desilusão	Medo de ser ativo
Medo da solidão	Medo da perda	Medo de parecer ser
Medo de perder a cabeça	Medo do eu desconhecido	Medo de Deus
Medo da entrega	Medo da intimidade	Medo de ser diferente
Medo de expressar-se	Medo da perda de amor	Medo do ridículo
Medo de estar só	Medo do inesperado	Medo da opinião pública
Medo de aborrecer	Medo da represália	Medo de se abrir
Medo de escolher	Medo do desconhecido	Medo dos começos
Medo da hierarquia	Medo do fracasso	Medo dos fins das coisas
Medo da desaprovação		Medo de ficar parado

A nossa capacidade de lidar com o medo pode, assim, definir muito da pessoa que somos e do que viremos a ser como pessoas: ou ficamos presos numa situação de constante MEDO DA VIDA (no que isso significa de bloqueios nas nossas relações intra e interpessoais), ou podemos, numa relação-acção caracterizada por intencionalidade e significado, ser construtores do

nosso PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO HUMANO (Kolyniak, 2005)^{iv} – isto é, caminhando no sentido de uma “*sociedade sinérgica, solidária e cooperante*” (Sérgio, 2005a:21), no sentido do desenvolvimento máximo das nossas possibilidades, na descoberta da nossa própria interioridade, na passagem progressiva por aquilo que são, na perspectiva de Walt Whitman (Ribeiro Dias, 2000), os diferentes níveis de si mesmo – eu, eu-mesmo, eu-eu mesmo.

Trata-se, então, de perceber que este MEDO DA VIDA não é fobia, não é patológico^v, não precisa *obrigatoriamente* de terapia. É “normal”, mas precisa, *URGENTEMENTE*, de ser educado. Se assim não for, fica a tristeza, se para tal houver coragem, de perceber (em termos pessoais e civilizacionais) a distância entre o que é e o que poderia ter sido, mas não foi.

3. A Pesquisa

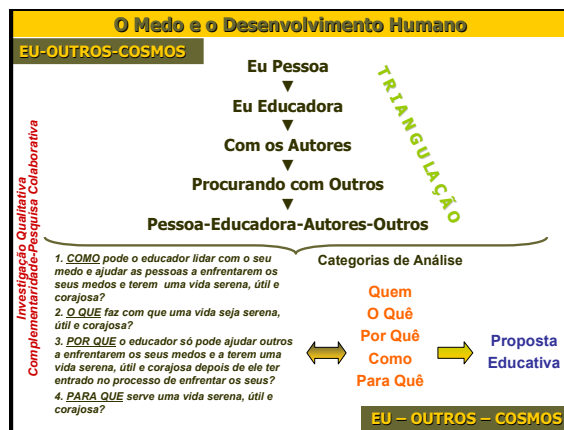
As coisas têm vida própria, é tudo uma questão de lhes acordar a alma –
Gabriel García Márquez

Reconhecendo que “*todas as capacidades do homem confluem para a constituição do nível máximo de consciência da própria identidade, da própria missão, do próprio destino*” (Ribeiro Dias, 2000:92); perfilhando um conceito de Desenvolvimento Humano que vê a pessoa como “*ser transcendente (possibilidade de ser ele mesmo), como alguém que se relaciona com o outro em posição de igualdade, sendo este outro parte importante na construção da sua identidade, em relação dialéctica com o mundo (o cosmos), criando e re-criando ambientes que o fazem cada vez mais humano*” (Jaramillo, 2005a:90); considerando que “*a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas*” (Sousa Santos, 1988:55), para conseguir uma melhor compreensão da realidade estudada, esta pesquisa procurou: (1) deixar-se inquietar por diversas fontes de dados – dados objectivos, subjectivos e inter-subjectivos; dados expressos por publicações científicas, jornais e revistas; dados expressos com quem se partilham ideias; dados percebidos através da relação com o mundo....; (2) indagar de várias maneiras e por muitos caminhos; (3)

utilizar a biografia da própria investigadora para, encarnando o projecto, não fechar o saber num enquadramento teórico explicativo, mas, compreendendo os processos e fazendo a descoberta de uma cultura que se concretiza na mente e nas acções de quem investiga, buscar o sentido do conhecimento na construção da vida (Patton, 2002; Morin, 2002; Torre, 2008; Zemelman, 1996; Jaramillo, 2006b).

O quadro I.1 é uma representação gráfica da síntese geral da investigação realizada e comporta os seguintes elementos:

- enquadramento do tema e do processo da pesquisa no tempo global de vida pessoal, relacional e cósmico: eu-outros-cosmos;
- enquadramento metodológico: investigação qualitativa;
- atores e momentos da pesquisa: pessoa, educadora, outros, outros;
- propósito da pesquisa: proposta educativa;
- perguntas de investigação: “como?”; “o quê?”; “porquê?”; “para quê?”;
- categorias de análise: quem, o quê, porquê, como, para quê.

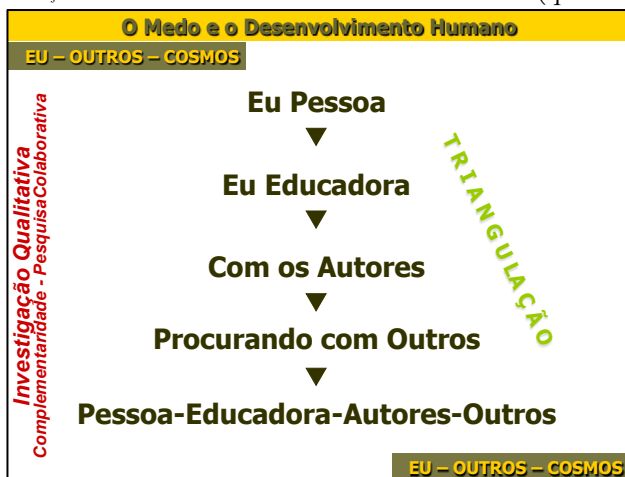


Quadro I.1 – Síntese geral da pesquisa.

3.1 Caminhos, fases, actores e enquadramento da pesquisa

Trilhando os caminhos e aceitando os desafios da Investigação Qualitativa (nomeadamente os que são colocados pela

Complementaridade e pela Pesquisa Colaborativa), o processo de investigação, que ocorreu entre os anos de 2001 e 2008, desenrolou-se numa sequência cumulativa e numa permanente TRIANGULAÇÃO entre diversos ACTORES E TEMPOS (quadro I.2):



Quadro I.2 – Caminhos, atores e tempos da pesquisa

Etapa 0. Por outros caminhos.

- Construção de um projecto “clássico”.

Etapa 1. Na procura de caminhos.

- Fase reflexiva e de aproximação à pesquisa.
- Emergência do tema a partir do trabalho pessoal (primeira parte do trabalho de campo).
- Construção do referencial interno.
 - a. Eu Pessoa ► Eu Educadora
- Revisão da literatura, perguntas de investigação, desenho da investigação.
 - b. Eu Pessoa ► Eu Educadora ► Com os Autores

Etapa 2. Caminhando.

- Fase de aprofundamento.
 - Trabalho com o grupo de pesquisa colaborativa – sessões do grupo (segunda parte do trabalho de campo).

- c. Eu Pessoa ► Eu Educadora ► Com os Autores ► Procurando com Outros

Etapa 3. Achando luzes.

- Fase de leitura da informação recebida.
 - Trabalho com o grupo de pesquisa colaborativa
 - análise da informação.
 - d. Eu Pessoa ► Eu Educadora ► Com os Autores ► Procurando com Outros.
 - Interpretação-triangulação entre a realidade empírica, a realidade conceptual e a perspectiva da investigadora.
 - e. Pessoa-Educadora-Autores-Outros
- Fase de construção de sentido.
 - f. Pessoa-Educadora-Autores-Outros
- Fase de apresentação e discussão dos significados encontrados.
 - g. Pessoa-Educadora-Autores-Outros □
Procurando com Outros.
 - h. Pessoa-Educadora-Autores-Outros

Etapa 4. Novos caminhos.

- Fase de identificação de novos projectos e novas perguntas.
 - i. Pessoa-Educadora-Autores-Outros

Deixando para espaço próprio a explicação do que acima denomino “etapa 0 – PROCURANDO POR OUTROS CAMINHOS”, passo directamente à explicação breve de cada uma das restantes quatro etapas.

A etapa 1, “NA PROCURA DE CAMINHOS”, é construída a partir de dois tipos de trabalho. Relativamente à “emergência do tema a partir do trabalho pessoal – eu pessoa e eu educadora” (primeira abordagem do trabalho de campo) e “construção do meu referencial interno”, julgo que o que até agora foi apresentado é suficiente para compreender as razões que estiveram subjacentes às opções tomadas. Resta acrescentar que, na mesma

perspectiva não dualista com que procuro encarar esta pesquisa, só em termos de discurso é possível separar o “pessoal” do “profissional” dado que os dois se completam e mutuamente se alimentam.

Relativamente ao segundo, “com os autores” (o trabalho de revisão da literatura), não posso deixar de retomar a ideia de que, tal como observador e objecto de observação não são elementos estanques, mas duas faces da mesma moeda, também leitor e leitura não podem ser separados. Porque não existe leitura neutra e objectiva, porque o leitor é co-produtor da obra do escritor (Boff, 1998), todas as interpretações, selecções e conexões estabelecidas com o tema se baseiam em experiências de vida e, por isso, na subjectividade do sujeito-leitor. Também por isso, é daqui que nasce(m) pergunta(s) de investigação que se torna(m) “morada” (Jaramillo, 2006b) e, daí, se avança para uma nova configuração do desenho da pesquisa.

A etapa 2, “CAMINHANDO”, “fase de aprofundamento”, é, simultaneamente, a segunda abordagem do trabalho de campo e o início da pesquisa colaborativa (“procurando com outros”). Contudo, e muito embora este processo de investigação aponte como preferencial a participação de cada um dos membros da equipa em todas as fases do projecto, neste caso, e por força dos propósitos académicos em causa, desenvolveu-se mais numa perspectiva de cooperação (Trigo & Kon-Traste, 2001:57). Isto é, mais localizada no tempo de formação-educação de adultos e, na etapa seguinte (na fase de “leitura da informação recebida”), com o grupo mais restricto de informantes-chave.

A etapa 3, “ACHANDO LUZES”, é composta por três fases. A “fase de leitura da informação recebida” começa por ainda ser de pesquisa colaborativa, com um grupo de informantes-chave. Mas, logo a seguir, para fazer a triangulação entre a realidade empírica, a realidade conceptual e a perspectiva da investigadora (de interpretação e preparação do documento final), passa a ser de reflexão solitária (mas não isolada), pois, muito embora não fisicamente presentes, congrega todos os tempos e todos os intervenientes na pesquisa (“pessoa-educadora-autores-outros”). Tal como também acontece na fase seguinte, “construção de sentido”, é o tempo do meu regresso ao silêncio. Porém, a últi-

ma fase desta etapa, “apresentação e discussão dos significados encontrados”, retoma o trabalho com o grupo de pesquisa colaborativa para fazer a afinação da análise.

A etapa 4, “NOVOS CAMINHOS”, sendo, de todos, o de menor duração, volta ao trabalho solitário. Para, por um lado, e pela explanação das conquistas realizadas e das dificuldades encontradas, encerrar o processo, mas, por outro, e pela definição de novos projectos e de novas perguntas, possibilitar a sua reabertura futura.

Finalmente, e no mesmo quadro I.2, “EU-OUTROS-COSMOS”, como contextualização de todos estes momentos e do tema, destacando que se situam num tempo ecológico de comunicação pessoal, relacional e cósmica. Primeiro, como sinal da crescente percepção de que (na vivência do tema e no desenvolvimento da pesquisa), a nossa importância e responsabilidade é tanta que, ainda que a repercussão da nossa acção só fosse reconhecida nos espaços imediatamente próximos, não pode também deixar de ser assumida nas ondas de repercussão maiores da sua/nossa própria existência⁵. Segundo, e porque o tempo ecológico é uma via de dois sentidos, como sinal da crescente consciência de que aquilo que fomos (e somos), aquilo que nos moveu (e move), está também imbuído das energias que nos circundam - com elas precisamos ganhar sintonia e nelas ler os propósitos.

“A partir do momento em que um indivíduo empreende uma acção, seja ela qual for, esta começa a escapar às suas intenções. Esta acção entra num universo de interações e é finalmente o meio ambiente que a agarra num sentido que pode tornar-se contrário à intenção inicial. Muitas vezes a acção retorna sobre a nossa cabeça como um boomerang (...). A ecologia da acção é (...) ter em conta a sua própria complexidade, isto é, risco, acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisto, consciência das derivas e das transformações” (Morin, 2002:93).

⁵ Também por esta razão, e na medida da nossa consciência e autocrítica, todos os momentos da pesquisa são descritos detalhada e “encarnadamente” no “Capítulo 1 Roteiro – 2.2 Descrição do cronograma” e, em “IV – Reabrir um novo caminho” é feita uma reflexão sobre os efeitos (em mim e no grupo de pesquisa colaborativa) do trabalho realizado.

3.2 Propósito e perguntas de investigação

- **Propósito**

A velha sabedoria oriental diz-nos que *“quando o discípulo está pronto, o mestre aparece”* (Moffit, 2002b). O grande passo tem de ser dado pelo discípulo – porque não há aprendizagem sem motivação e não há motivação sem consciência da necessidade de aprendizagem; porque, mesmo tendo havido um empenho árduo em forçar a consciência da necessidade, só se ensina quando o outro aprende; porque o mestre é só aquele (ou aquilo) que facilita a criação das condições de aprendizagem.

Por isso, e considerando que “adulto” não é alguém biologicamente maduro, mas quem:

- é capaz de pesar os ganhos e as limitações-desafios do já vivido;

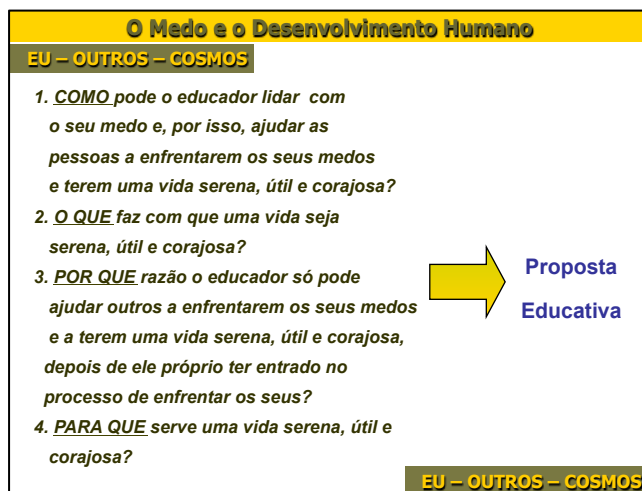
- tem a certeza de que pode fazer algo de único com a sua vida pois é possível atingir patamares mais elevados na sua condição de ser humano;

- sabe (nas entranhas) que é pela sua actuação e compromisso que é possível mudar;

- não matou a sensibilidade do olhar e a capacidade de projectar;

- conserva o sentido da urgência das coisas (da vida) e a paixão pelo porvir;

esta investigação teve como PROPÓSITO chegar a um conjunto de PROCEDIMENTOS E PRINCÍPIOS EDUCATIVOS que possam ser aplicados, preferencialmente, em contexto de EDUCAÇÃO DE ADULTOS – não pela eventual dificuldade “técnica” de aplicação ou compreensão desses procedimentos e princípios, mas porque o seu uso (e eventual sucesso na criação de novas formas de vida), depende da capacidade (e vontade) do “discípulo” para (1) tomar CONSCIÊNCIA da presença dos seus medos e da conseqüente necessidade de fazer alguma coisa que modifique o estabelecido, (2) assumir a RESPONSABILIDADE, (3) tomar uma DECISÃO, (4) EXECUTAR o decidido.



Proposta
Educativa

Quadro I.3 – Perguntas, propósitos e categorias de análise da pesquisa.

- **Formulação e explicitação do sentido das perguntas da pesquisa.**

“Habitar a pergunta, ver-se no meio dela, (...) vê-la por muitas arestas e perspectivas que saem de tempos e lugares absolutos de uma cientificidade positiva; poderíamos dizer que a pergunta emerge ao constituir ela própria o seu tempo e o seu lugar. Deste modo, a pergunta faz-se presente enquanto é parte dos investigadores e não só uma indagação que lhes é alheia. A pergunta chega, é percebida constitutivamente, deixa de ser somente objectiva e teórica; poderíamos dizer, fenomenologicamente, que se constitui Morada, em indagação original na qual o investigador pode reconhecê-la e fazê-la sua, é co-dependente dela (e ela dele) e, graças a isso, é livre para decidir como desejaria construir o itinerário metodológico para resolvê-la” (Jaramillo, 2006b:xix).

A PERGUNTA CENTRAL e as PERGUNTAS DERIVADAS desta investigação são fruto de um processo que, para melhor compreender o significado do tema da pesquisa e corresponder aos seus propósitos, procurou fazer a articulação entre o trabalho pessoal e a fundamentação teórica. Assim, e num momento de “eureka” cujo disparador foi a leitura do texto de Csikszentmihalyi (1998) sobre vida plena, surge o esboço das primeiras

perguntas de partida que, com o desenvolvimento do processo, acabam por vir a ter a seguinte formulação:

PERGUNTA CENTRAL (em correspondência directa com o propósito da pesquisa).

a) Procedimentos – Como pode o educador lidar com o seu medo e, por isso, ajudar as pessoas a enfrentarem os seus medos e a terem uma vida serena, útil e corajosa?

PERGUNTAS DERIVADAS.

b) Conceptual – O que faz com que uma vida seja serena, útil e corajosa?

c) Memória – Por que razão o educador só pode ajudar outros a enfrentarem os seus medos e a terem uma vida serena, útil e corajosa, depois de ele próprio ter entrado no processo de enfrentar os seus?

d) Existencial – Para que serve uma vida serena, útil e corajosa?

Duas questões presidem à PERGUNTA CENTRAL, dos PROCEDIMENTOS, do “como”. Por um lado, os significados de “percepção clara” e de “trabalho diligente” contidos nos verbos “enfrentar” e “lidar” e que remetem para o conceito de acção^{vi} (Sérgio, 1986). Por outro (e estando já aqui implícita a pergunta do “porque”), a consideração da importância da presença de um educador que, consciente e intencionalmente, se faça também educando (Freire, 2003).

Preside à PERGUNTA CONCEPTUAL, do “o quê”, o entendimento da importância da presença na vida de três sinais distintivos (“serenidade”, “utilidade” e “coragem”) que, na sua mútua implicação, são considerados como antagónicos dos atributos do medo. Congregando, na sua inter-relação, o pensamento de Csikszentmihalyi (1998), Sturmer (1996) e de Nolan (2001) e, na sua explicitação singular, o pensamento de Maslow (1991), Rogers (1970), Frankl (1994), Maturana (2000), Freire (2003), Morin (2003, 2006), Max-Neef (1993) e outros, tais sinais podem, em termos esquemáticos, ser caracterizados da seguinte maneira:

Serenidade	O que não é	O que é	Centrar
	Apatia.	Alegria.	
	Conformismo.	Sentido de Coerência.	
	Satisfação das necessidades básicas.	Auto-realização.	
	Passividade.	Silêncio-Harmonia-Paz – consigo mesmo, com os outros, com o cosmos.	
Consenso ou ausência de conflito.	Unidade – descoberta de relação e sentido.		

Tabela I.1 – O que é e o que não é “serenidade”.

Utilidade	O que não é	O que é	Agir
	Desempenho puro e simples de papéis socialmente atribuídos.	Sentido de vida pessoal.	
	Correspondência pura e simples a expectativas sociais.	Sentido de vida relacional	
	Ajustamento.	Adequação	
	Nível de vida.	Qualidade de vida.	
Níveis elevados de produtividade económica	Uma mais-valia (criatividade benéfica e positiva) para si e para os outros.		

Tabela I.2 – O que é e o que não é “utilidade”.

Coragem	O que não é	O que é	Celebrar
	Temeridade	Confiança. Determinação	
	Imprudência.	Capacidade de encarar problemas como desafios. Capacidade de arriscar. Capacidade de transgredir e de ser diferente. Capacidade de permitir que o futuro aconteça.	
Arrogância.	Capacidade de viver com o coração e de descobrir significados. Sabedoria – encontro do coração e do intelecto. Força para desfazer dicotomias e viver na plenitude.		

Tabela I.3 – O que é e o que não é “coragem”.

A PERGUNTA DA MEMÓRIA, do “porquê”, do presente do passado (consequência da pergunta dos procedimentos e da consideração de que se é educador-educando), tem na sua base a reflexão feita sobre a importância de dois momentos do processo educativo: o desenvolvimento pessoal do educador e o procedimento educativo desse mesmo educador em relação às pessoas com quem trabalha. O que significa que só um educador que tenha aprendido a lidar com os seus medos (ou aquele que,

pelo menos, já se tenha iniciado nesse processo), tem legitimidade para ajudar outros a enfrentarem os seus. Isto é, só o educador em processo, porque em movimento (qualquer que seja o ponto da espiral de crescimento em que se encontre), ganha o direito de “aplicar” procedimentos educativos. Para além de uma questão de honestidade, é uma questão de eficácia – os processos que implicam o Ser não podem ser transmitidos senão pela utilização total do Ser. Não é a mente, nem a emoção, nem o corpo, nem o espírito (que, por si só, são “retalhos” do Ser), que podem substituir a acção do Ser.

Finalmente, a PERGUNTA EXISTENCIAL, que remete para o plano espiritual, para a autoresponsabilização e para o compromisso, é a pergunta da procura de sentido para uma vida que se vai tornando “serena, útil e corajosa” (Frankl, 1994; Feitosa, 2006).

- **Interligação dos conceitos presentes nas perguntas de investigação.**

PERGUNTAS INVESTIGAÇÃO	VIDA PLENA	ACÇÃO INTENCIONAL	DESENVOLVIMENTO HUMANO - definição -	- para quê -
Uma vida SERENA de descoberta de relação e sentido dos diversos tempos de vida (pessoal, cultural, cósmico)	Manutenção CENTRAR MEDITAR simplesmente ser	1. Tomada de consciência 2. Responsabilização 3. Decisão	1. Processo contínuo de construção do humano. - como espécie e como indivíduo - na dialéctica natureza-cultura	Consciência de si dos outros do cosmos
Uma vida ÚTIL portadora de valor	Produção AGIR CRIAR o ser criador e criativo	4. Execução	2. Implica uma praxis orientada por valores. - condições dignas de existência material e espiritual. - Alteridade	Transformação um outro mundo é possível
Uma vida CORAJOSA de plenitude, desfazer das dicotomias	Ocio CELEBRAR o prazer da unidade do ser	→→→→→→→ ↑ consciência ↓ ↑responsabilização↓ ↑ decisão ↓ ↑ execução ↓ ←←←←←←←	3. Refere-se à totalidade complexa. - motricidade humana	Felicidade Partilhada

Tabela I.4 – Interligação de conceitos.

Ao longo de todo este processo de criação, muitos “outros e simultâneos” foram os tempos de incubação, os momentos de *eureka*, os tempos de avanço e os tempos de retrocesso que, para além da formulação das perguntas, levaram à consolidação daquilo que procurei-descobri ser sinal de coerência interna da pesquisa. Assim, e como explicação de como vejo que tudo se liga, coloco na tabela I.4 a correspondência entre o conteúdo conceptual das perguntas de investigação e:

- os caminhos de criação e de vida plena (Sturner, 1996, Csikszentmihalyi, 1998; Nolan, 2001);
- os movimentos centrífugo e centrípeto dos momentos da ação intencional e do processo da mudança (Sérgio, 2005a);
- as ideias centrais do conceito de desenvolvimento humano aqui em causa (Kolyniak, 2005);
- o “para quê” do desenvolvimento humano (Trigo & Coego, 2003).

A SERENIDADE da vida (tempo e fruto do centrar-alimentar, da atenção da pessoa sobre si mesma, do silêncio e da continuidade que dá sentido e força ao agir), é construída na consciência de quem se é e do para que se existe. A UTILIDADE da vida (tempo e fruto do agir, efeito da condição anterior e razão do celebrar) é transformação coerente entre diversos campos da vida. A CORAGEM (tempo e fruto do celebrar, do agradecer e do abençoar a unidade do Ser) é o fazer da paz e da felicidade partilhada e, por isso, o inspirar e comprometer num novo ciclo de vida.

- **Interligação entre o conteúdo conceptual das perguntas de investigação, o campo de criação e o processo da pesquisa.**

Resultou do tempo em que comecei entendendo que o CONTEÚDO CONCEPTUAL das perguntas, construídas inicialmente (só) com o propósito de orientar a compreensão do tema da investigação, tinha também uma interligação profunda, tanto com o PROCESSO, como com o próprio CAMPO DE CRIAÇÃO da pesquisa (Tabela I.5 e Ilustração I.5). Aqui me descobri, finalmente, “*habitando a pergunta*” (Jaramillo, 2006):

Conteúdo Conceptual		Perguntas de Investigação		Campo de Criação
Centrar, meditar, manutenção Serenidade	↔	“O que faz com que uma vida...?” “Por que razão o educador...?”	↔	Educação de Adultos Motricidade Humana
Agir, criar, produção Utilidade	↔	“Como pode o educador lidar...?”	↔	Criatividade
Celebrar, ócio Coragem	↔	“Para que serve uma vida...?”	↔	Desenvolvimento Humano

Tabela I.5 – Paralelos entre conteúdo conceptual, perguntas de investigação e campo de criação.

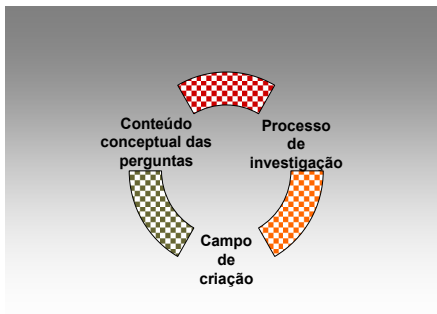


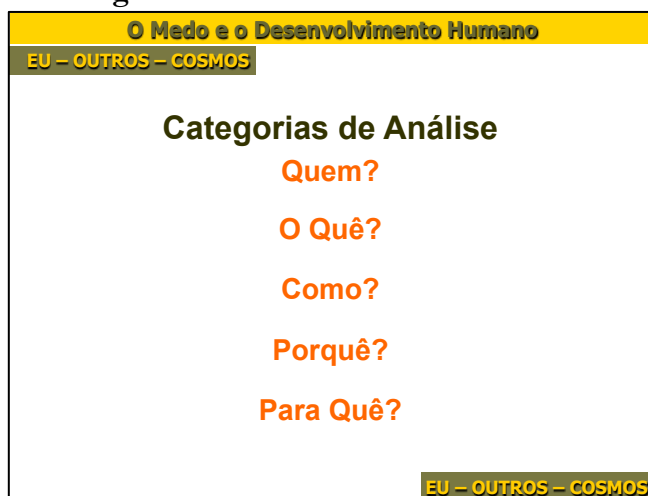
Ilustração I.5 – Interligação entre conteúdo conceptual, processo de investigação e campo de criação.

- Porque, pelas perguntas de “O QUÊ” e do “PORQUÊ”, se possibilita uma atitude e um clima de CENTRAÇÃO e SERENIDADE – e isso é EDUCAÇÃO e MOTRICIDADE HUMANA, descoberta da complexidade multidimensional, da essência, do sentido e da repercussão da própria existência do sujeito como Ser (Trigo, 2006; Azevedo & Louro, 2006).

- Porque, pela pergunta do “COMO”, se possibilita uma atitude de PRODUÇÃO e CRIAÇÃO – e isso é CRIATIVIDADE que acrescenta ao mundo alguma coisa, nova e com valor (Isaksen et al, 1994).

- Porque, pela pergunta do “PARA QUÊ”, se possibilita o prazer de quem CELEBRA a plenitude que se encontra no que se é e no que se faz – e isso é a CORAGEM de se assumir na totalidade do DESENVOLVIMENTO HUMANO (Kolyniak, 2005).

3.3 Categorias de Análise



Quadro I.4 – Categorias de análise da pesquisa.

As categorias de análise são o resultado (revisto e aceite por três especialistas), do trabalho feito com os informantes-chave do grupo de investigação colaborativa sobre a transcrição das sessões de trabalho desse mesmo grupo. Compreendem categorias, sub-categorias e sub-subcategorias criadas por via dedutiva (que emana do referencial interno e da revisão da literatura), e por via indutiva (que emana das transcrições das sessões e dos resultados da observação participante) que podem ser assim muito sucintamente descritas:

a) Quem. Porque as relações que o ser humano estabelece consigo próprio, com os outros e com o mundo são determinadas pela consciência / percepção de si mesmo (Guenther & Combs, 1980), (o que, por inerência, condiciona aqui o conteúdo das restantes categorias de análise desta pesquisa), esta categoria reúne todas as narrativas em que os participantes falam sobre si mesmos ou sobre o grupo em que estão inseridos. Apresenta duas grandes sub-categorias:

- a. As pessoas do grupo – caracterização geral, razões, expectativas e efeitos por participar.
- b. O grupo de pesquisa colaborativa – clima do grupo, dimensões do Situational Outlook Questionnaire (Isaksen *et al*,

1995); estilos de criação, dimensões do VIEW (Selby *et al*, 2003).

b) O quê. Sendo a categoria conceptual, reúne as seguintes sub-categorias.

- a. Definições e caracterização do medo - os participantes dizem o que, na sua experiência, é o medo e descrevem alguns dos seus atributos.
- b. Relação e explicação dos medos – explicação do sentido de muitos medos, tanto experimentados em si mesmos, como percebidos pelos membros do grupo em outras pessoas ou situações.
- c. Efeitos do medo – situações de causa-efeito, consequências não intencionais do medo (reações automáticas, bloqueios, obstáculos, limitações, respostas imediatas, respostas reflexas), em termos físicos, emocionais, relacionais, mentais, etc., que, por si só, e porque actuam num círculo vicioso, nada acrescentaram às pessoas.

c) Como. Sendo a categoria processual, reúne as seguintes sub-categorias:

- a. Como os outros reagem aos nossos medos – percepções-interpretações-reações-valores-significados atribuídos por outras pessoas a alguns dos medos indicados pelos participantes (seja na perspectiva directa “do outro”, seja na leitura que o próprio faz das reacções das outras pessoas relativamente às suas atitudes, sentimentos e comportamentos).
- b. Processo de lidar com o medo centrado na conservação – congrega formas de reacção ao medo em que, muito embora haja consciência da acção, são estratégias de disfarce, de evitamento e de fuga pois pretendem a continuidade de uma dada situação através do auto-engano e da paralisação de actos e de pensamento.
- c. Processo de lidar com o medo centrado no desenvolvimento humano – formas de acção sobre o medo apresentadas e, de alguma maneira, experimentadas ou identificadas pelos participantes (por isso, não normativas), que promovem o desenvolvimento humano: num movimento duplo do exterior (universo) para o centro (nós), ou do centro (tomada de

consciência e tomada de decisão) para o exterior (estratégias e execução) (Kolyniak, 2005; Sérgio, 1986).

d) Porquê. Sendo a categoria da memória, reúne as seguintes sub-categorias:

- a. Razões do medo – motivos que levaram à ocorrência do medo (tanto experimentados pelos membros do grupo, como por eles percebidos em outras pessoas ou situações).
- b. Pessoas que influenciaram – indicações sobre pessoas que, em qualquer momento da vida, tiveram um tipo de actuação que, de uma forma ou outra, criou as condições para se ter medo.
- c. Razões para não ter medo – motivos que levaram à ausência do medo (tanto experimentados pelos participantes, como por eles percebidos em outras pessoas ou situações).
- d. Pessoas que influenciaram – indicações sobre pessoas que, em qualquer momento da vida dos participantes, tiveram um tipo de actuação que, de uma forma ou outra, criou as condições para que se não tenha medo.

e) Para quê. Sendo a categoria existencial, reúne as seguintes subcategorias:

- a. Para a conservação social – a possibilidade da utilização do medo como garantia do controlo e da reprodução social.
- b. Para o desenvolvimento humano – a perspectiva existencial do medo, em termos individuais e sociais, no sentido do desenvolvimento humano.

4. Organização da Tese

O relatório deste estudo exploratório tem quatro partes (quadro I.5). A primeira, orientada para a explicação do PROCESSO DA PESQUISA, contém, para lá desta Introdução, o Roteiro do caminho percorrido. Cada uma das restantes três, orientadas para a apresentação dos RESULTADOS PARCIAIS E GLOBAIS da pesquisa, correspondem a um dos estados ou caminhos de criação (Sturner, 1996).

I. Processo da Pesquisa
Introdução
Cap. 1 – Roteiro
II. Centrar
Cap. 2 – Descobrir os próprios caminhos
Cap. 3 – Descobrir caminhos de outros
III. Agir
Cap. 4 – Criar o caminho
IV. Celebrar
O Sentido do caminho
Reabrir um novo caminho

Quadro I.5 – Resumo do índice da tese

I. Processo da Pesquisa

INTRODUÇÃO: a introdução, que este ponto sobre a organização da tese encerra, procurou situar e fazer o retrato geral da investigação realizada – na sua perspectiva epistemológica, ontológica, conceptual e metodológica.

CAPÍTULO 1 – “ROTEIRO”: é a explicação do desenho da investigação e a descrição do caminho percorrido em todas as fases do processo da pesquisa. Enquanto processo criativo que é, este processo inscreve-se num sistema dinâmico que engloba: (1) o **PRODUTO**, a tese, que, enquanto investigação aplicada e com o propósito de fazer inovação educativa, incorpora diferentes cosmovisões e linguagens num conceito multidimensional de desenvolvimento humano (Morin, 2003; Bachelard, 2002; Sousa Santos, 1988); (2) as **PESSOAS**, os investigadores, que, numa conciliação da dualidade de papéis de investigadores-investigados, se colocam na disposição e vontade de transformarem o conhecimento em consciência (Zemelman, 1996); (3) a **PRESSÃO**, o contexto da pesquisa, que, matizado por um “conhecimento saboreado-vivido”, incorpora uma atitude de “habitar a pergunta” e de “jogar a inventar modelos” (Jaramillo, 2006b); (4) o **PROCESSO**, as fases e operações realizadas que, num desenvolvimento não linear, mas cíclico, passam pela compreensão do problema, pela produção de ideias e pela avaliação e planeamento da ação (Isaksen et al, 1994).

São, por isso, duas as funções deste espaço. Por um lado, explicar a interligação e o sentido da complementaridade e da pesquisa colaborativa no contexto da investigação qualitativa.

Por outro (e porque não procederam de um desenho pré-estabelecido), descrever detalhadamente as etapas, estratégias e actividades desenvolvidas ao longo de todo o processo para que, também por esse meio, se cumpram critérios de aplicabilidade e comparabilidade da pesquisa.

II Centrar

A segunda parte da tese engloba o que, sob a égide dos caminhos de criação e de vida plena (Sturmer, 1996), foi construído num caminho de centração. Isto é, um caminho que é feito no silêncio, na reflexão e na atenção da pessoa sobre si mesma e que, por essa via, permite aceder a uma maior consciência de si, uma maior consciência dos outros, uma maior consciência do mundo. Correspondendo à etapa 1 da pesquisa, “na procura de caminhos”, esta segunda parte compreende os dois capítulos que, genericamente, ajudaram a compreender e situar o tema e o problema da pesquisa.

O CAPÍTULO 2 – “DESCOBRIR OS PRÓPRIOS CAMINHOS”: feito a partir da reflexão sobre a minha própria experiência de vida pessoal e profissional e numa conciliação dos papéis de observador e observado, integra o meu REFERENCIAL INTERNO – isto é, os conhecimentos extra-teóricos e empíricos produzido antes da revisão bibliográfica. Utilizando, no seu primeiro texto, uma linguagem metafórica, e, no segundo, recorrendo a memórias do vivido, é o produto daquela que foi a primeira abordagem do trabalho de campo.

O CAPÍTULO 3 – “DESCOBRIR CAMINHOS DE OUTROS”: é construído numa perspectiva de interdisciplinaridade e está mais voltado para a compreensão do problema numa perspectiva de ecologia de saberes* do que em função do estudo de uma disciplina específica (Patton, 2002; Torre, 2008). Tendo como espinha dorsal os principais temas da tese (medo e desenvolvimento humano) e a compreensão e explicitação dos conceitos do campo de criação da pesquisa, é resultado não só de um longo processo de revisão bibliográfica (que antecedeu, acompanhou e sucedeu à segunda fase do trabalho de campo), como também da interacção criativa entre o pensamento dos autores e a minha introspecção como investigadora. Porque é fruto de um traba-

lho feito no silêncio e na procura de compreensão do tema e do problema de investigação, está integrado na segunda parte, “centrar”.

III Agir

A terceira parte da tese (enquanto prolongamento “natural” e inevitável da contração e do entendimento da responsabilidade que vem da consciência de si, da consciência dos outros e da consciência do mundo), é construída no caminho do agir. Fruto de um trabalho de execução, feito de dentro para fora, engloba o capítulo que corresponde à etapa 2 da pesquisa, “caminhando”.

O CAPÍTULO 4 – “CRIAR O CAMINHO”: utiliza as categorias de análise das transcrições das sessões da segunda abordagem do trabalho de campo para, a partir delas, fazer a LEITURA E INTERPRETAÇÃO DA INFORMAÇÃO RECEBIDA. Com cinco pontos distintos, cada um deles parte de uma das principais categorias de análise (1. quem; 2. o quê; 3. como. 4. porquê; 5. para quê), para, pelo cruzamento e triangulação com as restantes, procurar responder a cada uma das perguntas da investigação. Constrói-se, assim, um texto interpretativo e de diálogo entre os vários actores e tempos da pesquisa.

IV Celebrar

MEDO, enquanto emoção, é uma resposta reflexa a determinados estímulos; enquanto sentimento, permite a criação de uma estratégia de protecção; mas, enquanto estado de alma (não patológico, mas encarnado, enraizado e subtil), é muito mais uma forma de estar no mundo – não uma coisa que se tenha, mas uma condição em que se está e em que se vive e que, em causalidade circular, tem, no modo de percepção do eu, a matéria prima da sua força e, na

DESENVOLVIMENTO HUMANO é um movimento em espiral, consciente e intencional, com ondas de repercussão que fluem entre os contextos micro e macro, em princípio acessível a qualquer indivíduo que, por criação própria e em busca de sentido na sua totalidade complexa, rompe as barreiras da gente cinzenta, sem graça e com medo, alarga as fronteiras da desconfiança, da apatia e da mediocridade feita norma e,

dualidade e infidelidade a nós com isso, assegura a possibilidade de construção de mundos mais desintegradores e limitadores e de alegria e de paz.

Desembocando nas duas definições acima transcritas, a última parte da tese retoma todos os pontos anteriores e, à maneira de conclusão, por um lado, CONSTRÓI E ENCONTRA SENTIDO, e, por outro, REABRE UM NOVO CAMINHO.

“O SENTIDO DO CAMINHO”, que corresponde à etapa 3, “achando luzes”, é um processo de recriação dos aspectos mais significativos da tese e cumpre duas funções.

- A primeira, apresentar o que quer ser um contributo para a construção de tipos-ideais que conjuguem os atributos comuns à média das distintas formas de lidar com o medo. É o meio encontrado para ajudar a perceber que o medo afecta a nossa vida de diferentes maneiras – se for construtivo e apropriado, é um incentivo para a acção criadora e transformadora da existência humana; se for destrutivo e desadequado, ou então, ignorado, disfarçado ou negado, pode converter-se num disparador de dualidades desintegradoras e limitadoras da unidade, totalidade e do sentido da relação da pessoa consigo mesma, com os outros e com o mundo.

- A segunda, e a partir da interacção de três áreas estruturadoras da construção do humano (Educação de Adultos, Criatividade e Motricidade Humana), criar e enquadrar um conjunto de PRINCÍPIOS EDUCATIVOS que orientem um programa de educação de adultos: o princípio da individualização-integração (o sentido da mudança); o princípio da inquietação (a percepção-consciência do sujeito em relação); o princípio da coerência da acção e do reconhecimento de si mesmo (o motor, o provocador do movimento); o princípio do testemunho e do contágio (as condições do terreno).

“REABRIR UM NOVO CAMINHO” é o olhar a obra feita, é a avaliação-celebração de todo o processo, a que corresponde à última etapa da pesquisa, “novos caminhos”. Tal como o anterior, cumpre duas funções que se interpenetram – encerrar um ciclo e, nesse encerrar, abrir um ciclo novo. O encerramento do ciclo corresponde, naturalmente, ao fim desta tese. Em jeito de

“tempo da colheita”, regressa às suas bases para olhar e pesar o fruto – do ponto de vista epistemológico, ontológico, metodológico, mas também do ponto de vista do grupo da pesquisa e do ponto de vista pessoal. O abrir de um novo ciclo é, também ele, extensão da colheita feita. É o tempo dado para saborear as conquistas e pesar as dificuldades e, com ambas, imaginar as possibilidades e oportunidades futuras.

II. ROTEIRO

“O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. (...) Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica. Sendo certo que cada método só esclarece o que lhe convém e quando esclarece fá-lo sem surpresas de maior, a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora do seu habitat natural” (Sousa Santos, 1988: 48-49).

Foi um texto de Boaventura Sousa Santos que serviu de mote ao fundamento epistémico desta tese. É com o mesmo autor que, buscando seguimento, me preparo para começar a informar sobre o que foi o seu processo de indagação. E, no extracto acima colocado, identifico um conjunto de conceitos e de relações entre conceitos que considero especialmente relevantes:

método // linguagem
linguagem da pergunta // linguagem da resposta
conhecimento pós-moderno // total-local // condições de
possibilidade
revolução-inovação científica // pluralidade metodológica //
transgressão metodológica

Isto é, conceitos e relações entre conceitos que, distantes de uma concepção metodológica linear e meramente técnica, também apontam a necessidade de se encarar a pesquisa nas ciências sociais e humanas como um acto criador (Bohm & Pe-

at, 1988) – porque também ela se apresenta como uma situação complexa, com aspectos múltiplos e conflituosos, onde nem sempre as prioridades são claras; porque também ela se apresenta como um problema para o qual não há caminho nem solução previamente definidos; porque também ela se apresenta como um desafio novo que precisa de soluções inovadoras (Isaksen et al, 1994:34).

É por isso que, agora, para informar sobre o processo de investigação desta tese, não posso dar só notícia das operações realizadas (etapas, métodos, estratégias e actividades desenvolvidos), mas preciso primeiro de o enquadrar no conjunto do sistema em que, como processo criativo que é, se integra e de que depende – o sistema dos 4 P's (pessoa, processo, produto e pressão) que, porque operam juntos, definem a abordagem sistémica da criatividade (Isaksen et al, 1994:7).

Começarei, por isso, por reconstituir o que, no espaço da Introdução, especialmente nos princípios e compromissos então enunciados, foi definido como sendo o “produto” desejado, para que depois, e em função das características-desafios que lhe estão associados, possa fazer a correspondência com o que, nos restantes elementos do sistema, foi necessário colocar em interacção.

1. O produto – a tese

Tendo como propósito específico chegar a um conjunto de princípios educativos que possam ser aplicados em contexto de educação de adultos, entendi que, enquanto propósitos gerais, esta tese deveria, em síntese, assumir e incorporar:

- Um CONCEITO MULTIDIMENSIONAL, ético, solidário e responsável de Desenvolvimento Humano (Morin, 2006).

- A ESCUTA DAS EMOÇÕES como meio para entender o que acontece na profundidade de cada pessoa (Damásio, 2003:183).

- A consciência de que a VIDA É UM FENÓMENO COMPLEXO de auto-eco-organização, de inter-relação com o universo e com o outros (Morin, 2003).

- A ideia de RESPONSABILIDADE PELO NOSSO DESTINO e pelo destino do nosso planeta (Berman, 1981).

- A noção de que todos os DISCURSOS SÃO ENCARNADOS e que o investigador influi na construção do objecto do conhecimento (Morin, 2003; Sérgio, 2005a; Varela, 2000).

- DIFERENTES COSMOVISÕES, diferentes maneiras de conhecer e diferentes linguagens (Sousa Santos, 1988, 2002; Zemelman, 1996; Feitosa, 1999; Capra, 1982; Sisk & Torrance, 2001; Sousa et al, 1998; Bachelard, 2002; 1998; McCall, 2003).

2. A pessoa – os investigadores

Para possibilitar a criação de um produto com as características atrás enunciadas, passou a ser necessário que, enquanto investigadora, me preparasse e disponibilizasse para (Zemelman, 1996; Patton, 2002; Jaramillo, 2006b; Martínez Salgado, 1996; Castro, 1996; Bogdan & Biklen, 2006):

- SER PARTE DO OBJECTO DE OBSERVAÇÃO – conciliando a dualidade dos papéis de investigadora e de investigado para ajudar a ampliar a compreensão sobre o todo investigado; sentindo que o que queria observar é parte da minha própria natureza e cultura; utilizando a minha biografia na escolha do tema, na revisão da literatura, na interpretação dos dados e nos processos de alteridade estabelecidos com os outros membros do grupo e com síntese e construção de sentido.

- ESTAR PRESENTE COMO SUJEITO REFLEXIVO em todo o processo de investigação – não como simples operadora, mas seleccionando materiais, vislumbrando possibilidades, criando os meus próprios caminhos.

- UTILIZAR A SUBJECTIVIDADE – para me tornar sensível e reflexiva sobre tudo o que acontecesse na investigação, ou fora dela.

- TRANSFORMAR O CONHECIMENTO EM CONSCIÊNCIA – não só com paixão intelectual, mas como pessoa que quer estar comprometida com o que estuda e que aí procura encontrar o sentido do conhecimento na construção da história.

3. A pressão – a natureza do contexto da pesquisa

Na minha interacção como investigadora (sujeito-actor-construtor) e a situação que queria investigar, procurei que o contexto-clima da pesquisa ficasse matizado por um “conheci-

mento saboreado-vivido”, por uma atitude de “habitar a pergunta” e por uma vontade de “jogar a inventar modelos” (Jaramillo, 2006b):

- CONHECIMENTO SABOREADO – porque o conhecimento está inseparavelmente entrelaçado com a minha/nossa história vivida, com o meu/nosso corpo, com a minha/nossa linguagem, com a minha/nossa história social.

- HABITANDO A PERGUNTA – porque houve três contributos para que a pergunta fosse sentida como algo que me pertence (como minha morada), em que estou implicada: (1) o papel dos afectos e da biografia na adesão ao tema da investigação; (2) a utilização de ferramentas distintas para ir buscar, não só dados objectivos nos livros, mas também dados subjectivos e inter-subjectivos; (3) o dar forma à pergunta indagando de várias maneiras e por múltiplos caminhos.

- JOGANDO A INVENTAR MODELOS – porque assumir o problema como morada também implicou que não fosse o modelo a determinar o problema, mas que fosse o problema a determinar o modelo e a dar forma ao desenho. É o efeito lúdico do desafio de criar o próprio caminho de investigação – procurando pistas, dando tempo, criando métodos, inventando, transgredindo, perdendo-me, encontrando-me, recriando.

4. O processo – as operações realizadas

O processo, que raramente é linear, é a dimensão que diz respeito ao modo como o acto criador tem lugar. Com correspondência entre as diferentes etapas e fases do processo da pesquisa (também elas não lineares) e as componentes, estádios e fases do Processo de Resolução Criativa de Problemas (CPS)^{vii} (Isaksen *et al*, 1994; Isaksen & Treffinger, 2004), o caminho percorrido, sintetizado na tabela II.6, é um dos caminhos possíveis. Consciente, também por isso, que outros caminhos permitiriam outras possibilidades (Feitosa, 1999:78), nos pontos seguintes deste capítulo apresentarei: em primeiro lugar, a fundamentação das principais escolhas feitas; depois, os procedimentos e aplicações práticas que configuraram o desenho da pesquisa.

Etapas e Fases da Pesquisa		Componentes e Estádios do Processo de Resolução Criativa de Problemas
Etapa 0	Por outros caminhos.	Compreensão do Problema (1)
Etapa 1	Na procura de caminhos. - fase reflexiva e de aproximação à pesquisa.	- Construção de Oportunidades - Exploração de Dados - Enunciar Problemas.
Etapa 2	Caminhando. - fase de aprofundamento.	Produção de Ideias - Produção de Ideias
Etapa 3	Achando luzes. - fase de leitura da informação recebida. - fase de construção de sentido. - fase de apresentação e discussão dos significados encontrados.	
Etapa 4	Novos caminhos. - fase de identificação de novos projectos e novas perguntas.	Planeamento da Acção - Desenvolvimento de Soluções. - Construção da Aceitação.
		Compreensão do Problema (2) - Construção de Oportunidades

Tabela II.1 – Correspondência entre etapas e fases da pesquisa e as componentes e estádios do processo de resolução criativa de problemas (versão 6.0 – Isaksen, 2000).

1. Criação do Desenho da Investigação

As pessoas crescidas gostam de números. Quando lhes falais de um novo amigo nunca perguntam o essencial. Nunca vos dizem: “Como é a fala dele? Quais os seus jogos predilectos? Colecciona borboletas?” Perguntam: “Que idade tem? Quantos irmãos são? Quanto pesa? Quanto é que o pai ganha?” E só julgam que o conhecem depois disto. Se disserdes às pessoas crescidas: “Vi uma bela casa de tijolos vermelhos, com gerânios nas janelas e pombas no telhado...” elas não conseguem imaginar uma casa. É preciso dizer-lhes: “Vi uma casa de quinhentos contos”. Então exclamam: “Ai, que bonita!” – Saint-Exupéry, O Príncipezinho.

Quadro Geral do Desenho da Pesquisa				
Paradigmas	Metodologia	Modalidades de Investigação Educativa	Credibilidade	Instrumentos
SISTÉMICOS	QUALITATIVA	FINALIDADE: •Aplicada	INDICADORES QUALITATIVOS	Histórias de Vida
ECOLÓGICOS	•Complementaridade	ALCANCE TEMPORAL: •Longitudinal	VERACIDADE: •Triangulação - de pessoas, momentos, especialistas e técnicas •Verificação do relatório final	Estudo de Caso
	•Pesquisa Colaborativa	PROFUNDIDADE: •Exploratória	FIABILIDADE INTERNA: •Triangulação - consulta de especialistas	Grupo Colaborador
COMPLEXIDADE		MARCO EM QUE TEM LUGAR: •De campo	NEUTRALIDADE NA ANÁLISE: •Saturação de dados •Elaboração de relatórios amplos •Descrição minuciosa dos factos	Observação Participante
		CONCEPÇÃO DO FENÓMENO EDUCATIVO •Ideográfico		*****
SUBJECTIVIDADE		DIMENSÃO TEMPORAL: •Descritiva	APLICABILIDADE: •Descrição rigorosa do contexto e do processo	Questionário SOQ
		ORIENTAÇÃO QUE ASSUME •Aplicação		Questionário VIEW

Quadro II.1 – Desenho da pesquisa.

1.1 Os desafios da Complementaridade e da Pesquisa Colaborativa no contexto da Investigação Qualitativa

“Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (Bogdan & Biklen, 2006:16).

Tendo definido como PROPÓSITO, não a busca de leis gerais, mas a inovação educativa, e, como PRESSUPOSTOS, (1) que o homem é um todo, (2) que a subjectividade é uma característica essencial do comportamento humano, (3) que a realidade é múltipla e complexa, (4) que a conduta humana tem uma dimensão histórica e social e (5) que não há forma de fazer ciência, ou de evoluir cientificamente, sem pequenas ou grandes

doses de criatividade capazes de romper com os paradigmas estabelecidos (Sousa Santos, 1988, 2002, Bohm & Peat, 1988, Patton, 2002; Morin, 2003; Sérgio, 2005), considere que a INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA era o caminho adequado para a realização desta pesquisa.

Assim, e porque esta metodologia se situa nos paradigmas sistémicos, ecológicos, da complexidade e da subjectividade (que entendem que o investigador faz parte do todo investigado) e permite a utilização de técnicas e procedimentos quantitativos e qualitativos diversos, fiquei também, e por inerência, colocada perante o PRIMEIRO CONJUNTO DE DESAFIOS E REQUISITOS METODOLÓGICOS (Patton, 2002; Martínez Salgado, 1996; Castro, 1996; Bogdan & Biklenm 2006; Trigo et al, 2001; Murcia & Jaramillo, 2003; Bohm & Peat, 1988):

a) que considerasse as pessoas e os cenários da pesquisa dentro do seu próprio quadro de referência, numa perspectiva holística, como um todo integrado, não reduzidos a variáveis;

b) que, sob o pretexto da objectividade, não me quisesse separar dos factos e do investigado, pois, numa investigação educativa, a relação que se estabelece entre o investigador e o sujeito investigado tem repercussões decisivas sobre os resultados;

c) que fosse sensível aos efeitos que produzia sobre as pessoas que eram objecto do meu estudo;

d) que desse ênfase à validade na minha investigação.

Mas, além disso, a opção por uma metodologia qualitativa desencadeou duas outras escolhas: a do desenho da Complementaridade e a do processo da Pesquisa Colaborativa.

- **Complementaridade**

“Chamamos complementaridade à possibilidade que o investigador tem de reunir de forma inclusiva várias perspectivas e métodos de investigação com o propósito de compreender melhor um fenómeno social. Deste modo, considera o referido fenómeno da forma mais próxima possível da realidade vivida pelos sujeitos nele imersos e pressupõe que tal compreensão não se alcançaria na sua totalidade se a investigação se restringisse a pequenas observações por parte do investigador” (Jaramillo, 2006b:viii).

A opção pelo desenho da COMPLEMENTARIDADE também me colocou, por sua vez, e enquanto investigadora, perante um NOVO PAR DE DESAFIOS (Jaramillo, 2006b):

- a) que desenvolvesse um estudo impregnado de interculturalidade epistêmica que se pudesse sobrepor à monocultura do saber;
- b) que não investigasse por meio de um desenho pré-estabelecido, mas que criasse o desenho enquanto investigava.

O desenho criado no estudo acabou, assim, por ser composto por cinco etapas e seis fases que, como adiante será explicado, se interpenetraram e cruzaram ao longo de todo o processo de investigação: etapa 0 – por outros caminhos; etapa 1 – na procura de caminhos (fase reflexiva e de aproximação à pesquisa); etapa 2 – caminhando (fase de aprofundamento); etapa 3 – achando luzes (fase de leitura da informação recebida; fase de construção de sentido; fase de apresentação e discussão dos significados encontrados); etapa 4 – novos caminhos (fase de apresentação e discussão dos significados encontrados).

• Pesquisa Colaborativa

Nascida de uma preocupação despertada pela investigação qualitativa no campo da educação, a PESQUISA COLABORATIVA (Trigo *et al.*, 2001) foi a outra opção metodológica. Primeiro, porque permite que se congreguem propósitos de investigação com propósitos de desenvolvimento. Segundo, porque pode revelar-se como uma alternativa importante para uma educação eficaz e de qualidade: (1) porque, tendo como valores fundamentais a colaboração, a competência e a solidariedade, é (nomeadamente em contexto de educação de adultos) uma forma de dar vida aos quatro pilares da educação enunciados pela Unesco – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos (Delors, 1996); (2) porque coloca investigadores e educadores e outros membros da comunidade educativa numa mesma equipa e em processo de reflexão-acção; (3) porque, para além de investigadores e educadores trabalharem juntos no processo de construção do conhecimento (planificação, implementação e análise de uma investigação), eles também

partilham a responsabilidade na tomada de decisões e na realização de tarefas que permitem resolver problemas imediatos e práticos dos educadores (Trigo et al, 2001:57-61).

Assim, e apesar de, por força dos objectivos académicos deste tese (e como adiante também será descrito), só ter sido usado numa perspectiva de cooperação nalgumas fases do projeto^{viii}, a opção por um processo de Pesquisa Colaborativa fez(-nos) enfrentar um TERCEIRO CONJUNTO DE DESAFIOS e compromissos (Trigo et al, 2001:57-61):

- a) o da criação de um clima de respeito e liberdade;
- b) o do atendimento de uma grande diversidade de expectativas;
- c) o da criação de um espaço de assumir riscos, de criação colectiva e de compromisso social;
- d) o da abertura para a modificação das mentalidades dos intervenientes;
- e) o da melhoria das práticas de ensino dos educadores envolvidos;
- f) o da flexibilidade de desempenho, enquanto investigadora e de acordo com as fases da investigação, de uma diversidade de papéis.

1.2 Modalidades da Investigação

Utilizando os critérios de classificação definidos por Arnal *et al* (1994), as modalidades de investigação educativa presentes neste estudo são as seguintes:

- Segundo a FINALIDADE – INVESTIGAÇÃO APLICADA: A elaboração de uma proposta educativa para lidar com o medo em contexto de educação de adultos, em ordem a melhorar a qualidade educativa.

- Segundo o ALCANCE TEMPORAL – INVESTIGAÇÃO LONGITUDINAL (DIACRÓNICA): Estudo realizado entre 2001 e 2008, parte de um trabalho sobre a minha singularidade-subjectividade (de auto-reflexão sobre a minha história de vida pessoal), continua com as singularidades-subjetividades dos outros (os membros do grupo de pesquisa colaborativa) e, no fim, regressa a mim.

- Segundo a PROFUNDIDADE – INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA: Porque não havia trabalho prévio, indagação para conhecer e compreender desde o início.

- Segundo o MARCO EM QUE TEM LUGAR – DE CAMPO: Numa situação natural, num tempo e num lugar de educação de adultos em meio urbano.

- Segundo a CONCEPÇÃO DO FENÓMENO EDUCATIVO – INVESTIGAÇÃO IDEOGRÁFICA: Estudo baseado na singularidade: as vivências do grupo de Pesquisa Colaborativa.

- Segundo a DIMENSÃO TEMPORAL – INVESTIGAÇÃO DESCRITIVA: Estudo de caso.

- Segundo a ORIENTAÇÃO QUE ASSUMIU – INVESTIGAÇÃO APLICADA: Orientada para a aquisição de conhecimento com o propósito de dar resposta a problemas concretos.

1.3 Critérios de Credibilidade

Porque se trata de um estudo de caso a partir de um ponto de vista qualitativo, a validação da pesquisa, feita a partir de três perspectivas (o modo de recolher os dados, os processos de interpretação apoiados pelos referentes teóricos e a subjectividade do investigador), utilizou os seguintes CRITÉRIOS E INDICADORES QUALITATIVOS (Trigo & Kon-Traste, 2001:129):

- VERACIDADE – CREDIBILIDADE / VALOR DE VERDADE

- Triangulação de pessoas, momentos, especialistas e técnicas – diferentes tomas de dados, diferentes contrastações de teorias, reflexões e justificações metodológicas.
- Verificação do relatório final por parte dos participantes.

- FIABILIDADE INTERNA – DEPENDÊNCIA

- Triangulação – consulta de especialistas externos à equipa de investigação, tanto para o seguimento do processo de uma maneira sistemática e rigorosa, como para a confecção e validação dos sistemas de categorização e interpretação dos dados.

- NEUTRALIDADE NA ANÁLISE – CONFIRMABILIDADE /
OBJECTIVIDADE

- Saturação de dados.
- Elaboração de relatórios amplos.
- Descrição minuciosa dos factos.

- APLICABILIDADE – COMPARABILIDADE

- Descrição rigorosa do contexto de recolha de dados, dos materiais utilizados, dos participantes e relações entre eles, com aplicação dos questionários SOQ e VIEW para melhor caracterização dos actores envolvidos.
- Descrição minuciosa do processo seguido.

2. ITINERÁRIO E CRÓNICAS DO CAMINHO

Quando partires de regresso a Ítaca,
deves orar por uma viagem longa,
plena de aventuras e de experiências,
Ciclopes, Lestrogónios, e mais monstros,
um Poseidon irado – não os temas,
jamais encontrarás tais coisas no caminho,
se o teu pensar for puro, e se um sentir sublime
teu corpo toca e o espírito te habita.
Ciclopes, Lestrogónios, e outros monstros,
Poseidon em fúria – nunca encontrarás,
se não é na tua alma que os transportes,
ou ela os não erguer perante ti.

Deves orar por uma viagem longa.
Que sejam muitas as manhãs de verão,
quando, com que prazer, com que deleite,
entrares em portos jamais antes vistos!
Em colónias fenícias deverás deter-te
para comprares mercadorias raras:
coral e madreperola, âmbar e marfim,
e perfumes subtis de toda a espécie,
compra desses perfumes quanto possas.
E vai ver as cidades do Egipto,
para aprenderes com os que sabem muito.

Terás sempre Ítaca no teu espírito,
que lá chegar é o teu destino último.
Mas não te apresses nunca na viagem.
É melhor que ela dure muitos anos,
que sejas velho já ao ancorar na ilha,
rico do que foi teu pelo caminho,
e sem esperar que Ítaca te dê riquezas.
Ítaca deu-te essa viagem esplêndida.
Sem Ítaca, não terias partido.
Mas Ítaca não tem mais nada para dar-te.
Por pobre que a descubras, Ítaca não te traiu.
Sábio como és agora, senhor de tanta experiên-
cia, terás compreendido o sentido de Ítaca.
(C. Cavafy (1911))

Tal como naquele, também aqui o testemunho do “meu regresso a Ítaca” é longo. Não só porque pretendo fazer uma apresentação minuciosa de tudo o que esteve implicado no processo metodológico da pesquisa, mas porque também aí descobri o meu processo criativo. São caminhos paralelos (não duas coisas separadas), ambos parte da minha natureza e da minha cultura.

Este texto é, por isso, composto por: cronograma da pesquisa; descrição do cronograma (procedimentos, instrumentos e técnicas); processamento de dados; aspectos éticos.

2.1 Cronograma

JOGANDO A INVENTAR MODELOS						
INICIO						FIM
2001-2002	2003	2004	2005	2006	2008	2008
●	▼	▼	▼	▼	▼	●
Etapa 0	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4		
CONHECIMENTO SABOREADO	POR OUTROS CAMINHOS Construção de um projecto segundo um modelo "clássico" Diário da Pesquisa					
	COMPREENSÃO DO PROBLEMA 1					
	NA PROCURA DE CAMINHOS Reflexão e aproximação à pesquisa Primeira abordagem do trabalho de campo – reflexão/escrita sobre mim mesma					
	<i>Construção de Oportunidades 1</i>		Definição do tema da investigação Continuação da primeira abordagem do trabalho de campo – reflexão/escrita a partir do tema definido			
	<i>Exploração de Dados</i>		Construção de uma metáfora – referencial interno Revisão bibliográfica – referencial teórico			
	<i>Enunciar Problemas</i>		Problema de investigação – pergunta(s) da pesquisa Decisões metodológicas			
	PRODUÇÃO DE IDEIAS			CAMINHANDO Aprofundamento – trabalho com o grupo Constituição do grupo de pesquisa colaborativa Segunda abordagem do trabalho de campo – sessões com o grupo de pesquisa Caracterização do grupo de trabalho – SOQ e VIEW		
PLANEAMENTO DA ACÇÃO			ACHANDO LUZES Leitura da informação Análise de dados Interpretação/triangulação			
<i>Desenvolvimento de Soluções</i>			Construção de Sentido À maneira de conclusão e proposta educativa			
<i>Construção da Aceitação</i>			Apresentação e discussão de significados Sugestões do grupo de pesquisa Afiinação da análise			
COMPREENSÃO DO PROBLEMA 2					NOVOS CAMINHOS Identificação de novos projectos e perguntas	
<i>Construção de Oportunidades 2</i>						
HABITANDO A PERGUNTA						

2.2 Descrição do Cronograma – Procedimentos, Instrumentos e Técnicas

“Não se pode ignorar a facilidade com que se confunde rigidez e inflexibilidade com rigor, a frequência e a impunidade com que se sufoca o acto criador com uma mordaza metodológica que muitas vezes privilegia estéreos caminhos já trilhados e que levam a qualquer lugar ou, muitas vezes, a lugar nenhum, em troca de minimizar os riscos e elevar o nível de segurança” (Feitosa, 1999:66).

Sustentado pela investigação qualitativa e orientado pelo princípio da complementaridade, pretendi que, em termos genéricos, e como procurei assinalar no cronograma atrás colocado (quadro I.7 do ponto 2.1 deste capítulo), todo o processo da pesquisa fosse sendo matizado por três tons distintos (Jaramillo, 2006b):

1) O tom do “CONHECIMENTO SABOREADO” – criado por uma vontade de aceder a um conhecimento que, não sendo só teórico-disciplinar (mas também pessoal e relacional), permitisse a formação e o devir humano.

2) O tom de “HABITANDO A PERGUNTA” – criado por uma atitude de indagação e de aproximação ao objecto de estudo com uma pergunta que, além de objectiva e teórica, fosse também entendida inter-subjectivamente.

3) O tom de “JOGANDO A INVENTAR MODELOS” – criado por uma abertura criativa que permitisse desenhar múltiplas formas de produzir aproximações, reflexões, retrocessos e avanços na configuração do problema.

Recorrendo, por isso, a desenhos produzidos “à medida” e ao longo do seu próprio desenvolvimento, o processo acabou por ser composto por elementos e fases não independentes que, como fios que configuram um tecido, se interrelacionam, cruzam e, de certa maneira, se sobrepõem (ilustração I.6). Essa a razão porque, no cronograma atrás colocado, estão assinaladas as datas do início das várias etapas percorridas, mas não as da respectiva conclusão, pois, dentro das possibilidades, tudo foi sempre ficando em aberto e permitindo novas reconfigurações. Se, daqui em diante, a descrição dos procedimentos da pesquisa e o discurso de uma “metodologia encarnada” (que situa e descreve o PROCESSO CRIADOR), aparecem tão lineares, isso deve-se

a razões de facilidade de discurso, não à existência de uma sequência rígida, ou desligada, entre cada uma das suas etapas e fases.

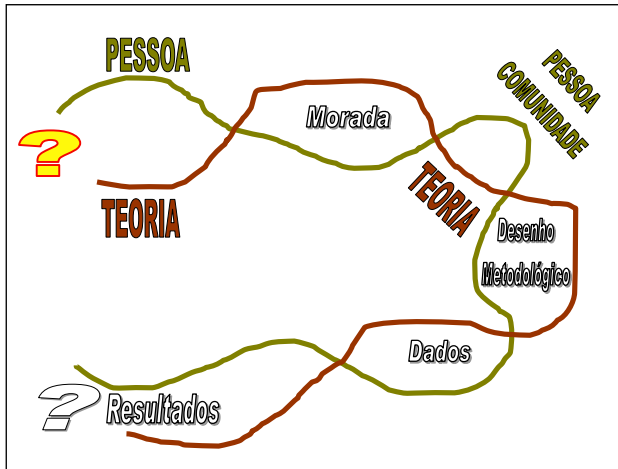


Ilustração II.2 – Encadeamento das fases da pesquisa.

Procurando, também por este meio, garantir a VALIDADE e a APLICABILIDADE da pesquisa, passo a apresentar em paralelo:

a) no desenvolvimento do texto – a explanação detalhada e rigorosa dos procedimentos em cada uma das etapas e fases do processo metodológico e criativo, nomeadamente no que diz respeito a contexto, factos, instrumentos e técnicas;

b) em caixas de texto inseridas lateralmente ao longo da apresentação – a indicação da correspondência em termos globais (já que, em termos específicos não pode ser estabelecida passo a passo), entre as etapas da pesquisa e as fases do processo criativo (modelo 6.0 do processo de CPS⁶), com uma muito breve explicação do seu significado.

⁶ *Creative Problem Solving*, na sua versão original (Isaksen et al., 2000).

2.2.1 Etapa 0 – Por outros caminhos

Processo Criativo – Compreensão do Problema Construção de Oportunidades (1)

Permite fazer a transição entre o espaço em que o problema se situa de forma ampla e confusa e um espaço em que o problema se situe de uma forma mais definida e clara:

- Fase da descoberta das oportunidades e dos desafios que podem ser considerados.

(Isaksen *et al.*, 2000)

“A escolha de um método particular para estudar um ou outro objecto sociológico não tem nada de anódino. Compromete a pessoa que fará a investigação a uma determinada relação de campo, a certas práticas existenciais; contém em filigrana certas formas de pensamento e exclui outras. Em resumo, o que está em jogo na realidade são alguns anos de vida de um(a) sociólogo(a). Na medida em que ele/ela controle a escolha do seu método, a decisão será tomada muito mais em função de inclinações profundas do que de considerações racionais. E está muito bem que seja assim, porque para fazer um bom trabalho de investigação é necessário em princípio desejar fazê-lo. A paixão é o motor do descobrimento” (Martínez Salgado, 1996:54).

Com excepção do que diz respeito à redacção do diário da tese, a etapa 0 foi a única etapa/fase da pesquisa que, pelo menos aparentemente, começou e terminou em si mesma e, com isso, colocou uma fronteira (mais) definida com as restantes etapas e fases. Foi o tempo de tentativas de criação de um projecto de investigação segundo o modelo “clássico” da investigação quantitativa – definição de um problema a estudar, perguntas de investigação, hipóteses, metodologia...

A partir das leituras feitas e das preocupações profissionais então sentidas, na primeira tentativa estavam implícitas questões como estas:

- Tudo aponta para a necessidade/urgência de criatividade e inovação no sistema educativo português. Não será que as orientações curriculares (da Ed. Pré-Escolar) apontam para uma educação criativa e estamos, simultaneamente, matando a criatividade dos alunos (futuros educadores) no tempo de formação?

- Relação entre autoconceito, relação com os outros, visão do mundo. Que autoconceito as escolas/professores estão fomentando nos seus alunos?

- O aluno é uma pessoa. Que projectos educativos desenvolvem as escolas na formação de professores? Que ideal prosseguem? Como partilham os professores/formadores esses ideais? De que maneira as tradições e as rotinas das escolas se compatibilizam com esses ideais?

- Relação entre corpo e mente. Que experiências/vivências corporais são facultadas aos alunos durante o tempo de formação?

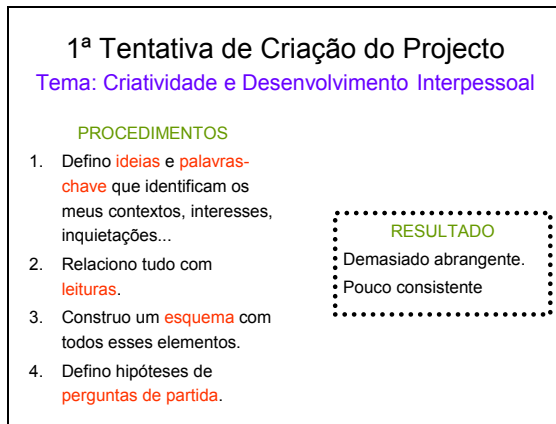


Ilustração II.3 – Primeira tentativa de definição do projecto de investigação.

Na segunda tentativa, que partia de uma vontade de sintetizar os principais interesses de estudo, estavam implícitas perguntas como estas:

- Será que a introdução do yoga e de actividades criativas no plano de estudos de formação de educadores/ professores traz benefícios ao nível da autoestima, do autoconhecimento, da performance geral, do crescimento espiritual?

- O clima criativo da sala de aula pode ser melhorado se o professor desenvolver regularmente práticas de interioridade?

Mas também este foi abandonado por não dar resposta adequada aos objectivos que me tinha proposto para a realização da tese. Contudo, se agora o refiro (e embora nessa altura tivesse ficado a sensação de trabalho perdido), é porque, tempos depois, acabei por verificar que, embora numa dimensão bem mais profunda, ele também ficou contido no projecto que se veio a definir.

2ª Tentativa de Criação do Projecto
Tema: Liderança Criativa através do Silêncio

PROCEDIMENTOS

1. **Leio muito** - recolho muitas citações e "engordo" a minha estante.
2. Desenvolvo um **novo esquema** de tópicos de pesquisa.
3. Defino **novas perguntas de partida**.

RESULTADOS

Não traz nenhuma promessa de contribuição nova.

Continua a **não** conseguir atingir os objectivos pessoais propostos.

Ilustração II.4 – Segunda tentativa de definição do projecto de investigação.

- **Diário da tese**

O diário da pesquisa (Anexo 8), onde desde este início fui registando os tempos, lugares, circunstâncias, tarefas e as emoções associadas, tornou-se um instrumento-testemunha fundamental, não só das fases e procedimentos da pesquisa, como do processo criativo que lhe está associado, como ainda (e com todas as suas crises de crescimento), do processo de desenvolvimento pessoal, enquadramento importante para a definição e execução do próprio projecto.

2.2.2 Etapa 1 – Na procura de caminhos

Processo Criativo – Compreensão do Problema
Construção de Oportunidades (2)

Permite fazer a transição entre o espaço em que o problema se situa de forma ampla e confusa e um espaço em que o problema se situe de uma forma mais definida e clara:

- Continuação da fase da descoberta das oportunidades e dos desafios que podem ser considerados.

(Isaksen et al., 2000)

- **Fase reflexiva e de aproximação à pesquisa**

“Recuperar a consciência histórica é um desafio pois pressupõe, por parte do intelectual, ter que abandonar o seu espaço para se

comprometer com a sua realidade. Mais que um compromisso, é uma paixão intelectual para encontrar o sentido do conhecimento na construção da história. Recuperar a consciência histórica no plano do conhecimento significa transformar o conhecimento em consciência” (Zemelman, 1996:33).

A etapa 1, como primeira abordagem do trabalho de campo, começa com a decisão de me dar tempo para CENTRAR⁷, me pensar e ver a mim mesma no meio do mundo, examinando-me nesse processo e nas relações que aí estabeleço com os outros. Na minha própria biografia e nos temas aí emergentes procuro encontrar, não só o tema da pesquisa, mas também entendê-lo como parte da minha natureza/cultura e assumi-lo como compromisso com o observado.

1. Primeira abordagem do trabalho de campo – histórias de vida e definição do tema de investigação

Tendo como condição o “abandono” do trabalho académico para me dedicar à tarefa de busca interior, dou início à criação das minhas próprias HISTÓRIAS DE VIDA (1). São estes os objectivos:

- utilizar diferentes linguagens para compreender onde estou e como me sinto;
- procurar a união natural entre o crescimento pessoal e a acção profissional;
- descobrir que no eixo fundamental da minha vida está o tema da pesquisa.

A técnica de criação, embora por diversas vezes também utilize mais do que uma linguagem, é, essencialmente, a ESCRITA DO EU. Utilizando a escrita livre, procuro deixar fluir a mão e o pensamento para escrever (desenhar/pintar/dançar...) tudo o que surja, com o mínimo de censura possível.

“Quando usamos a expressão Escrita do Eu, referimo-nos a um exercício de investigação existencial que permite à pessoa tomar partes da sua vida concreta e analisá-las numa forma escrita com o objectivo de conseguir uma maior e mais progressiva vigilância activa sobre si mesma. Ao escrevê-las, a pessoa tenta ver as circunstâncias

⁷ O primeiro dos três caminhos de criação referidos por Sturmer (1996).

da vida de uma forma mais clara. A vida, tornada objectiva no texto escrito, exige que a pessoa assuma a responsabilidade de fazer a ligação entre “o que é” e “o que pode ser” (Azevedo & Gil da Costa, 2005:1329).

Ao fim de vários meses e de muitas páginas escritas, é possível identificar no conjunto dos trabalhos produzidos, a recorrência (explícita ou não) do tema do medo e da inquietação por níveis mais elevados de crescimento e amadurecimento pessoal. Fica definido o tema da pesquisa – “O Medo no Desenvolvimento Humano”.

Escrita do Eu / Histórias de Vida **1**

OBJECTIVOS

1. **Compreender** onde estou e como me sinto.
2. **Procurar** a união natural entre o crescimento pessoal e a acção profissional.
3. **Descobrir** que, no eixo fundamental da minha vida, está o meu tema e as minhas perguntas de partida.
4. **Esquecer** o trabalho académico e dedicar-me à tarefa de busca interior.

RESULTADOS

- Preciso de muito tempo, “treino” e coragem!
- Quando a **auto-censura** se instala, os resultados são repetitivos e “medrosos”.
- Quando **me permito** ouvir a mim mesma, os resultados começam a ser espelho da minha alma.

Ilustração II.5 – Objectivos e resultados da primeira fase das histórias de vida / escrita do eu.

Daqui cresce a necessidade de continuar a escrever histórias de vida, mas agora a partir dos diferentes enfoques sugeridos pelo tema da pesquisa identificado (HISTÓRIAS DE VIDA 2). É a forma de, pela análise em profundidade do tema de estudo, ir fazendo a descoberta de uma cultura que (também) se concretiza na minha mente e nas minhas acções (Zemelman, 1996; Jaramillo, 2006b).

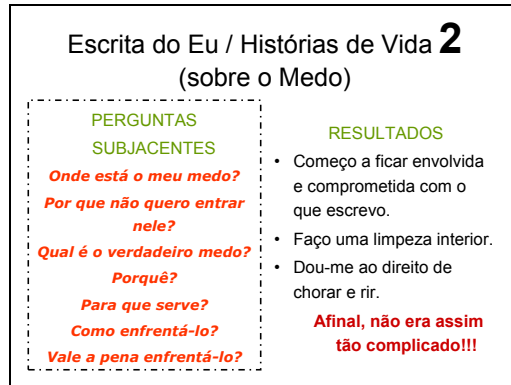


Ilustração II.6 – Objectivos e resultados da segunda fase das histórias de vida / escrita do eu.

E começo a vislumbrar outras perguntas de investigação. O primeiro esboço é este:

- Como podemos explorar novas maneiras de lidar com o nosso medo?

Fica, por isso, e a partir daqui, definido o propósito da pesquisa – dar resposta à necessidade sentida de criar uma proposta educativa para lidar com o medo em contexto de educação de adultos.

“O objectivo é a força de comando de uma pesquisa. As decisões sobre o tipo de desenho, de medida, de análise e de formas de apresentação da informação fluem do objectivo.

(...) O objectivo da investigação aplicada é contribuir com conhecimento que ajude as pessoas a compreenderem a natureza de um problema de forma a intervir, ou até controlar o seu meio.

(...) Na investigação aplicada os campos são interdisciplinares e estão mais orientados em função do problema do que em função de uma disciplina.

(...) Os investigadores da pesquisa aplicada são capazes de trazer os seus insights e experiências pessoais para dentro de todas as recomendações que possam surgir porque durante o trabalho de campo estão especialmente perto dos problemas que estão a estudar (Patton, 2002: 213, 217)^{ix}

3. Referencial Interno

“Brinque com metáforas, analogias e conceitos. Na maioria das investigações a rigidez de pensamento constitui uma praga. Envolvemo-nos com a recolha de dados num local específico e ficamos tão agarrados ao que lhe é particular, isto é, aos seus pormenores, que não conseguimos estabelecer relações com outras situações ou com todo o arsenal de experiências pessoais que trazemos connosco. Relativamente à situação, pergunte-se: «o que é que isto me faz lembrar?»” (Bogdan & Biklen, 2006:216).

A partir das histórias de vida (e continuando a deixar de lado todo o trabalho de revisão de literatura para que a análise indutiva não fique limitada – Bogdan & Biklen, 2006:105), escrevo um texto sobre o tema do Medo e do Desenvolvimento Humano sob a forma de uma METÁFORA. Com a redacção deste texto, com as interpretações e explicações que aí vão emergindo, vou criando o meu REFERENCIAL INTERNO – conhecimento extra-teórico, empírico, resultante do primeiro acesso ao campo do estudo (Jaramillo, 2006b).

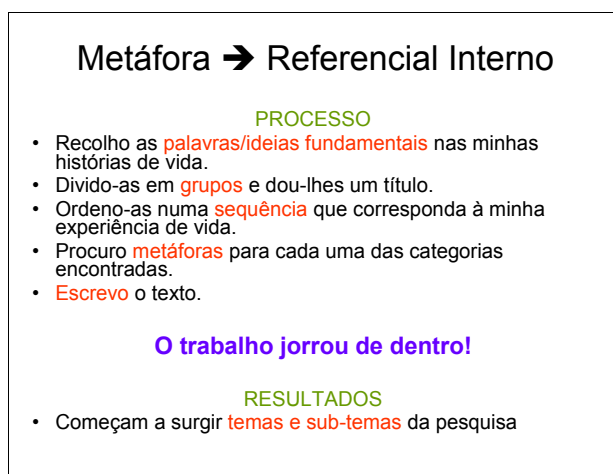


Ilustração II.7 – Construção do referencial interno.

E, a partir do referencial interno assim criado, surge um CONJUNTO DE TEMAS E SUB-TEMAS DE ESTUDO que há-de orientar a revisão da literatura:

- o medo enquanto facto natural inerente ao ser humano;

- o medo bloqueador;
- o lado positivo do medo;
- tipos de medo;
- consequências do medo;
- a inquietação do Ser;
- como enfrentar o medo;
- efeitos esperados depois do processo de intervenção dialógica: aproximação à natureza do Ser; liderança; Paz.

4. Revisão bibliográfica e linhas de orientação geral

Processo Criativo – Compreensão do Problema
Exploração de Dados

Continuação da transição entre o espaço em que o problema se situa de forma ampla e confusa e um espaço em que o problema se situe de uma forma mais definida e clara:

- Fase da identificação, a partir de diferentes pontos de vista, dos dados mais importantes.

(Isaksen *et al.*, 2000)

“A revisão bibliográfica mais relevante pode ajudar a enfocar um estudo (...). Contudo, essa revisão pode criar dificuldades num estudo qualitativo porque gera predisposições no pensamento do investigador reduzindo a sua abertura para o que surja dentro do campo. É por isso que, por vezes, a revisão da literatura pode não surgir senão depois da colecta de dados. Alternativamente, a revisão da literatura pode ser simultânea ao trabalho de campo, permitindo uma interacção criativa entre o processo de colecta de dados, a revisão da literatura e a introspecção do investigador. Como em quaisquer outras questões do desenho qualitativo, a qualquer momento podem aparecer “trade-offs”^x, pelo que há sempre vantagens e desvantagens em que a revisão seja feita antes, durante ou depois – ou num base contínua ao longo de todo o estudo” (Patton, 2002:226)^{xi}.

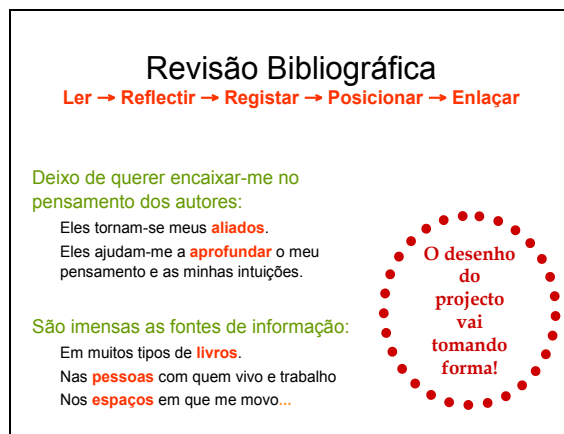


Ilustração II.8 – Processo de revisão bibliográfica.

Tendo por base o conjunto de temas e sub-temas antes encontrado, dou início ao trabalho de REVISÃO BIBLIOGRÁFICA (Ilustração I.12). Foi este o processo de leitura que, COMBINANDO O REFERENCIAL INTERNO COM O CORPO TEÓRICO, permitiu escrever / associar / escrever / projectar:

- ler e sublinhar textos de autores diversos e de origens diversas numa perspectiva da ecologia dos saberes (Moraes, Apud Torre, 2008^{xiii});
- escrever, sempre que adequado e necessário, uma reflexão sobre o texto lido;
- registar os temas, ideias e conceitos mais relevantes das leituras realizadas no programa *EndNote*, versão 6;
- recolher indicações de bibliografia e informações para consulta posterior;
- posicionar as ideias mais importantes no conjunto temas antes definido.

Aos poucos, a partir de PROCESSOS INDUTIVOS E DEDUTIVOS (e com o auxílio do programa *Visual Mind* para construção de mapas mentais), vou reformulando-refinando os temas e sub-temas anteriores e, a partir deles, encontro as LINHAS DE ORIENTAÇÃO GERAL que me vão permitir avançar na construção do itinerário da pesquisa e, mais tarde, começar a observar e compreender o que vai ocorrendo na segunda fase de acesso ao trabalho de campo (ilustração I.13).

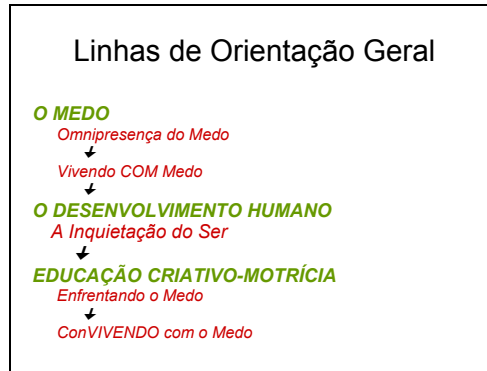


Ilustração II.9 – Linhas de orientação geral para a construção do itinerário da pesquisa e observação do trabalho de campo.

5. Definição das perguntas de investigação

Processo Criativo – Compreensão do Problema
Enunciar Problemas

Última parte da transição entre o espaço em que o problema se situa de forma ampla e confusa e um espaço em que o problema se situe de uma forma mais definida e clara:

- Fase da formação de enunciados específicos para o problema.

(Isaksen *et al.*, 2000)

No processo de construção das linhas de orientação geral atrás descrito (ou, dito de outra maneira, das múltiplas interrogações suscitadas pela conjugação da base pessoal, com o que vai surgindo da base teórica), as perguntas de investigação vão ganhando uma forma mais definida.

Primeiro, de uma forma mais lenta e subtil, vai-se instalando a PERGUNTA CENTRAL (a indagação que dará directamente resposta ao propósito da investigação), a pergunta processual (*como...*). Depois, para completar o círculo, a formulação das PERGUNTAS DERIVADAS – a pergunta conceptual (*o quê...*), a pergunta da memória (*porquê...*), que até já estava contida na pergunta processual, e a pergunta existencial (*para quê...*):

- Como pode o educador lidar com o seu medo e, por isso, ajudar as pessoas a enfrentarem os seus medos e a terem uma vida serena, útil e corajosa?

- O que faz com que uma vida seja serena, útil e corajosa?

- Por que razão o educador só pode ajudar outros a enfrentarem os seus medos (e a terem uma vida serena, útil e corajosa), depois de ele próprio ter entrado no processo de enfrentar os seus?

- Para que serve uma vida serena, útil e corajosa?

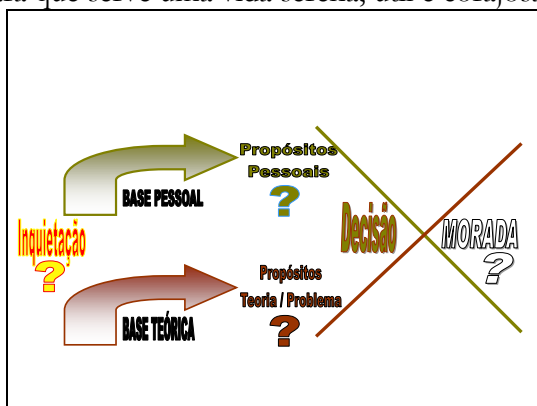


Ilustração II.10 – A pergunta como morada:
caminho de construção.

Assim, sentindo-a(s) minha(s), e neste longo caminho de ir “habitando a pergunta”, vai surgindo a consciência do quanto nela(s) está abrangido e das múltiplas perspectivas com que podem ser encaradas.

2.2.3 Etapa 2 – Caminhando

Processo Criativo – Produção de Ideias

Produção de Ideias (1)

Procurando romper com padrões e hábitos estabelecidos, permite gerar um grande número de ideias e a abertura a novas perspectivas:

- Preparação do espaço de trabalho.

(Isaksen *et al.*, 2000)

- **Fase de aprofundamento – trabalho com o grupo**

Concretizado que está o propósito, formulado que está o conjunto das perguntas de investigação, novas opções devem ser feitas para que possa passar à EXTERIORIZAÇÃO⁸ e segunda fase do TRABALHO DE CAMPO. Contudo, e antes disso, dedico um tempo à formação e participo num “Seminário de Tesis Doctoral”, sobre Investigação Qualitativa em Ciências da Educação, na Universidad del Cauca – Popayán/Colômbia, orientado pelos Professores Eugenia Trigo e Luis Guillermo Jaramillo, daquela Universidade, e pela Professora Maria da Conceição Azevedo, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Com o apoio, a partir daqui, do Professor Luis Guillermo Jaramillo, na qualidade de ESPECIALISTA EXTERNO para fazer o seguimento do processo, decido vincular investigação e desenvolvimento através da conjugação entre PROCESSO FORMATIVO de acção-reflexão-acção, PESQUISA COLABORATIVA, ESTUDO DE CASO e OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.

1. Estudo de caso – constituição e trabalho do grupo de pesquisa colaborativa

Recorro a um estudo de caso baseado na singularidade das vivências de um grupo de pessoas que, em regime de voluntariado, se constitua para trabalhar processos (1) de PROCURA PESSOAL e (2) de CRIAÇÃO DE UMA PROPOSTA EDUCATIVA para lidar com o medo. Nessa sequência, procuro que o trabalho do grupo se desenvolva ao longo de um tempo e de um lugar que seja, simultaneamente, (1) de EDUCAÇÃO DE ADULTOS e (2) de PESQUISA COLABORATIVA.

A primeira tarefa é formar esse grupo. São feitos contactos pessoais com potenciais interessados de diferentes áreas, para apresentação do projecto e da proposta para participar. Os critérios de escolha dos participantes são os seguintes:

- pessoas que, directa ou indirectamente, estejam ligadas à formação e educação de adultos;

⁸ O segundo dos três caminhos de criação referidos por Sturmer (1996).

- pessoas que sintam a necessidade de abrandar o ritmo, de mexer com o tema, de conversar sobre ele para, em conjunto, descortinarem situações-respostas que, para cada uma, sejam importantes;
- pessoas com vontade de serem desafiadas pelas ideias dos outros;
- pessoas dispostas a se encontrarem como pares, não como “papéis”;
- pessoas que não tenham medo de se virem a sentir confusas ao longo do processo;
- pessoas com disponibilidade para reunirem uma vez por semana,
- pessoas que tirem vantagens de publicações e participação em congressos sobre o tema da pesquisa.

Rapidamente nove pessoas aceitam a proposta:

- GÉNERO – 5 mulheres e 5 homens.
- IDADES – entre os 27 e os 61 anos (média – 38.3).
- HABILITAÇÕES ACADÉMICAS – mínimas, licenciatura ou equivalente (concluída ou em fase de conclusão); máximas, doutoramento (concluído ou em fase de conclusão).
- ÁREAS DE FORMAÇÃO ACADÉMICA – artes, biologia, criatividade, direito, educação, educação da infância, filosofia, música, psicologia social, sociologia, teologia.
- ACTIVIDADES PROFISSIONAIS ENVOLVIDAS – professores ou equivalente (5); editor de conteúdos (1); padre (1); realizador de cinema (1); estudantes (3).
- NACIONALIDADES – portugueses (8); 1 espanhol (1); 1 angolano (1).

Contudo, e porque, a partir da terceira sessão, há uma desistência, o grupo fica constituído por: Maria da Conceição Barbosa da Cunha, Maria da Conceição Azevedo, Joana Cunha e

Costa, Mariana Salvador, André Vela, Ricardo Mota Leite, Rui Pedro Pereira, Vítor Briga e eu própria⁹.

A segunda tarefa é encontrar um espaço disponível para os encontros do grupo de pesquisa. A coordenadora de um jardim de infância, que faz parte do grupo, faculta o espaço: uma sala de motricidade, grande, arejada, tranquila, cheia de colchões, onde nos podemos sentar, deitar, correr, dançar, andar descalços e, por isso, desde o primeiro dia, ultrapassar as “cerimónias” e entrar na informalidade.

2. Segunda fase do trabalho de campo – trabalho com o grupo

Processo Criativo – Produção de Ideias

Produção de Ideias (2)

Procurando romper com padrões e hábitos estabelecidos, permite gerar um grande número de ideias e a abertura a novas perspectivas:

- Criar e identificar ideias com potencial interessante para usar ou desenvolver posteriormente.

(Isaksen *et al.*, 2000)

*“Desde Dilthey, a investigação nas ciências sociais é a transformação de experiências em vivências, facto que é resultado de uma interpretação subjectiva e, por isso, de um processo fenomenológico. As experiências não se podem viver desde fora; apreender a vivência implica estar dentro dela, fazê-la imanente, encarná-la. Para isso, é preciso situar-se no plano em que o sujeito e o objecto se tornam indissociáveis numa conexão de convergência no conhecer, sentir e querer fazer”^{xiii} (Córdoba, Bohórquez *et al.* 2005:210).*

O tempo de formação/educação de adultos e da primeira parte da pesquisa colaborativa é composto por:

- uma reunião semanal preparatória entre mim e cada uma das pessoas do grupo que, rotativamente, se dispõe a orientar a sessão;

⁹ Apesar da identificação, com sua autorização e interesse, dos nomes dos membros do grupo de pesquisa colaborativa, o anonimato do que foi dito nas sessões de trabalho está garantido pela utilização de códigos (ver ponto 2.2.4 deste capítulo: etapa 3 – fase de leitura da informação recebida).

- onze encontros do grupo, em fim de tarde, ao longo de três meses;

- um encontro de fim de semana no Gerês, onde, confrontados com a natureza e actividades de *outdoor*, podemos viver diferentes tipos de experiências pessoais e grupais.

Utilizamos uma metodologia de acção-reflexão-acção que, no contexto de uma educação criativo-motricia, estimula a vivência e a discussão do tema da pesquisa.

“Acredito que podemos mudar o mundo se nos começarmos a ouvir uns aos outros. Conversas simples, honestas, com dimensão humana. Não são mediação, negociação, resolução de problemas, debates ou reuniões públicas. Conversas simples, verdadeiras, onde cada um tenha possibilidade de falar, onde cada um possa ouvir e ser ouvido”^{xiv} (Wheatley, 2002:3).

Sem nenhuma sequência pré-definida porque, sem perder de vista o horizonte da pesquisa, o que interessa é o processo (o construir junto e o viver das situações criadas), as sessões do grupo acabam por, resumidamente, se desenrolarem da seguinte maneira:

1ª SESSÃO - 4 ABRIL 2005

PROPÓSITOS

- Dar início aos trabalhos do grupo de Pesquisa Colaborativa.
- Criar um clima adequado ao trabalho de equipa.
- Promover uma maior compreensão do âmbito do projeto.
- Esclarecer sobre os papéis e compromissos envolvidos.

TAREFA FEITA

- Apresentação dos participantes – dados pessoais mais relevantes, razões para participar, expectativas...
- Apresentação e discussão em grupo dos propósitos e caminhos da pesquisa, formas de trabalho, condições, exigências, vantagens, cronograma...
- Distribuição de documentação de apoio.
- Organização do trabalho futuro – orientação voluntária e rotativa das sessões, redação rotativa das atas das sessões, diários de campo individuais...

- Proposta de um plano de ação com vista à apresentação de uma comunicação no Congresso de Motricidade Humana, em Porto do Son, Espanha.

2ª SESSÃO - 11 ABRIL 2005



Ilustração II.11 – Fotografias da sessão de relaxamento e construção das “caixas do medo”.

PROPÓSITOS

- Levantar, em segurança, experiências pessoais de medo – situações, circunstâncias, efeitos, pessoas, formas de ultrapassar...
- Utilizar linguagens mais globais e menos racionais.
- Apelar ao sentido e à linguagem do corpo (um corpo disponível para ir buscar memórias e torná-las presentes de forma visual).
- Redescobrir o prazer de parar.

TAREFA FEITA

- Leitura de um trecho de “O Pequeno Livro dos Medos” de Sérgio Godinho (1991).
- Relaxamento orientado sobre o tema “medo”.
- *Brainstorming* sobre o tema “caixa”.
- Construção individual da “caixa do medo” com diversos tipos de materiais – barro, papel, arame, tecidos...
- Registo individual da experiência vivida e da memória descritiva da “caixa do medo” (porquê, para quê...).

3ª E 4ª SESSÕES - 18 ABRIL E 2 MAIO 2005

PROPÓSITOS

- Identificar experiências pessoais de medo.
- Construir conhecimento a partir das experiências pessoais.

TAREFA FEITA

- Apresentações individuais das caixas do medo e partilha das experiências da sessão anterior.
- Registo de ideias e palavras-chave para posterior trabalho de construção de um mapa mental que leve a conceptualizar sobre o tema do medo e do desenvolvimento humano.



Ilustração II.13 – Fotografias da partilha da memória descritiva da “caixa do medo”.

5ª SESSÃO – 9 MAIO 2005

PROPÓSITOS

- Utilizar o cinema como técnica pedagógica ao serviço da transformação.
- Estimular a discussão sobre o medo a partir de outras perspectivas.

TAREFA FEITA

- Apresentação do conceito do cinema formativo^{xv}.
- Explicação da Técnica O.R.A.^{xvi} (a ser utilizada como trabalho de casa).
- Visualização do Filme “A Vila” (de M. Night Shyamalan)^{xvii}.

6ª E 7ª SESSÃO - 16 E 23 MAIO 2005



Ilustração II.14 – Fotografias da partilha da aplicação da técnica ORA ao filme visualizado “A Vila”.

PROPÓSITOS

- Fazer a ligação entre o filme “A Vila” e o medo na sua relação com o desenvolvimento humano.
- Interpretar as ideias principais do filme à luz do tema de reflexão.
- Fazer uma transferência das ideias do filme para a realidade de cada um.

TAREFA FEITA

- Partilha da aplicação da técnica ORA (observar, relacionar, aplicar) ao filme visualizado.
- Registo de ideias e palavras-chave.

8ª SESSÃO - 30 MAIO 2005

PROPÓSITOS

- Sintetizar as ideias gerais das sessões anteriores.
- Construir conhecimento.

TAREFA FEITA

- Trabalho em grupos – início da criação de mapas mentais a partir das áreas identificadas nos registos das sessões anteriores.



Ilustração II.15 – Fotografias da sessão de construção dos mapas mentais.

9ª SESSÃO - 4 E 5 JUNHO 2005

PROPÓSITO

- Romper com as rotinas.
- Entrar na natureza e descobrir as sensações do corpo.
- Trabalhar o contacto com o outro.
- Sentir e entrar em caminhos não explorados.
- Redescobrir o prazer de parar e de brincar.

TAREFA FEITA

1º dia

- Encontro do grupo e viagem até Fafiães, Gerês.

- Alojamento e jantar numa pensão da aldeia.
 - Marcha nocturna na serra¹⁰, sem lanterna – primeiro em grupo, depois cada um sozinho.
 - Reencontro na aldeia.
- 2º dia
- Subida à serra.
 - *Rapel*.
 - Almoço e descanso.
 - Paralelas.
 - Tempo de reflexão sobre as vivências.
 - Celebração na serra.
 - Regresso à aldeia. Regresso ao Porto.

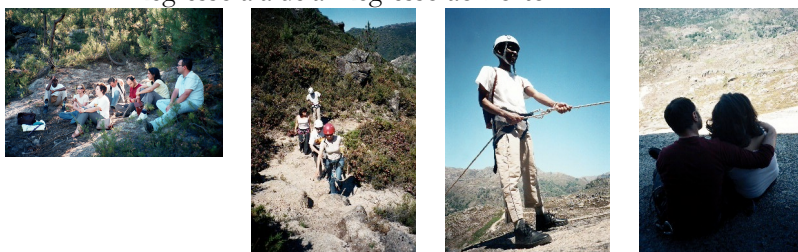


Ilustração II.16 – Fotografias do fim de semana no Gerês – caminhada nocturna e subida à serra.

10ª SESSÃO - 13 JUNHO 2005

PROPÓSITO

- Proporcionar uma forma de experiência espiritual, significativa e vitalizante, que favoreça o encontro intra e interpessoal.

TAREFA FEITA

- Apresentação do conceito e da simbólica do labirinto^{xviii}.
- Percursos de “o labirinto da construção de si” – primeiro, sozinhos, depois, em pares, com uma pessoa de olhos vendados sendo guiada por outra.
- Registo e partilha da vivência.

¹⁰ As atividades de marcha nocturna, *rapel* e paralelas foram realizadas com o apoio de monitores da Javsport, especializados e certificados pelo ICN e pelo IEPF.



Ilustração II.17 – Fotografias da preparação e da sessão do labirinto.

11ª SESSÃO - 20 JUNHO 2005

PROPÓSITOS

- Sintetizar as ideias gerais das sessões anteriores.
- Construir conhecimento.

TAREFA FEITA

- Trabalho em grupos – conclusão dos mapas mentais iniciados na 8ª sessão (Anexo 3A).

12ª SESSÃO - 27 JUNHO 2005 (com a presença de um dos especialistas externos e de dois convidados)



Ilustração II.18 – Fotografias da sessão de apresentação e discussão dos mapas mentais.

PROPÓSITO

- Dar a conhecer e discutir o trabalho de síntese feito pelos grupos.
- Fazer o balanço das sessões de trabalho.

TAREFA FEITA

- Apresentação e discussão dos mapas mentais concluídos na sessão anterior.
- Avaliação individual do trabalho realizado ao longo das doze sessões.
- Planeamento de futuros encontros do grupo.
- Confraternização.

3. Observação Participante

“É difícil encontrar o sentido de um grupo social só a partir da contemplação exterior a esse fenómeno; adoptando, por exemplo, uma posição de

observador não participante com um amplo marco teórico referencial, ou somente a partir da intervenção activa dentro do fenómeno, sem ter um conhecimento alternativo teórico do mesmo. No primeiro caso, a descrição não transcenderia a realidade de sentido causal e, no segundo, ficar-se-ia só com a lista de eventos (acções e inter-acções) sem transcendência no plano real de significado” (Murcia & Jaramillo, 2003:92).

E, em tudo isto, o meu papel de OBSERVADORA PARTICIPANTE na vida real do grupo, como produtora e produto do processo. Trata-se de ir ao campo, não como líder, nem como orientadora, mas como membro do grupo e observadora, sem um rumo pré-definido:

- sendo discreta, procurando deixar que as coisas fluam, mas também estimulando experiências diferentes e o contacto das pessoas umas com as outras, numa atitude de “esforço prazenteiro” capaz de, também aqui, ultrapassar dicotomias;

- só ajudando, se necessário, a centrar os temas, procurando participar com o que sou, não com o que sei ou estudei;

- deixando que o processo e os temas demorem se isso corresponder às preocupações das pessoas;

- aprendendo a viver na lentidão dos processos – dando tempo para escutar, processar, dialogar;

- procurando ajudar a tomar consciência, mas respeitando o ritmo de cada um;

- estando atenta aos meus próprios sentimentos e utilizando-os, tanto como fonte de partilha com o grupo, como fonte de reflexão sobre a pesquisa;

- recorrendo à intuição para, em cada momento, decidir o que fazer, como fazer, até que ponto ser parte, até que ponto ser observador – muito “fácil” porque o clima do grupo permite e estimula a ser parte, a estar dentro, mas também “difícil” porque o propósito do trabalho obriga a ser “observador”, a estar fora...;

- tratando de nunca esquecer que as pessoas são mais importantes do que os projectos (a tese é consequência, não objectivo, do trabalho que estamos a fazer – ela nos reuniu, mas não se sobrepõe a nós), mas também que há que ter projectos para implicar as pessoas.

4. Registos do trabalho com o grupo

As TRANSCRIÇÕES DOS REGISTOS ÁUDIO das sessões (Anexo 8) constituem o instrumento da pesquisa no que diz respeito ao trabalho com o grupo. São compostas por 319 páginas que, à medida que vão sendo compostas, e para garantir a sua exatidão, são enviadas a todos os participantes para correção.

Outros registos, como os REGISTOS DAS REUNIÕES PREPARATÓRIAS entre mim e os orientadores das sessões de trabalho do grupo e os DIÁRIOS DE CAMPO, os que são facultados por outros participantes e o meu (Anexo 9), são documentos criados ao longo das sessões (e onde se anotam observações, reflexões pessoais, sentires), que constituem material de informação complementar.

5. Aplicação do SOQ e do VIEW

Porque nos processos grupais o CLIMA afecta a comunicação, a resolução de problemas, a tomada de decisão, a aprendizagem e a motivação e influencia a eficácia e a produtividade da equipa na sua capacidade de inovar (Isaksen et al, 1995; Isaksen & Lauer, 2002; Isaksen, 2007), no final do conjunto das sessões é feita a aplicação de um instrumento de caracterização do clima do grupo, o SOQ^{xix} (Anexo 6). O questionário, na sua versão portuguesa^{xx}, é aplicado *on-line* e os resultados são apurados por Jesse Bergeron, um dos elementos da equipa de Scott Isaksen, co-autor do SOQ e Presidente do Creative Problem Solving Group, Inc.^{xxi}, detentor do respectivo *copyright*, com quem tenho vindo a trabalhar desde há anos.

Ao mesmo tempo, e sabendo que, para além de implicações nas relações interpessoais e na dinâmica do grupo, os ESTILOS DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (individuais e do grupo no seu todo), também influenciam os resultados obtidos, é feita a aplicação do VIEW^{xxii} (Anexo 7), pois permite caracterizar a forma como as pessoas percebem, processam e fazem escolhas e avaliar o estilo de criação presente no grupo (Selby et al, 2003). Aplicado também *on-line*, mas na sua versão inglesa (porque a portuguesa ainda não está disponível), os resultados são apura-

dos por Don Treffinger, um dos autores do instrumento, com quem também trabalho desde há anos.

Assim que recebo os resultados, e porque estou credenciada para tal pelo Creative Problem Solving, Inc.^{xxiii} (Anexo 10), faço um novo encontro com o grupo de pesquisa para apresentação e discussão dos respectivos resultados e reflexão sobre o modo como as características agora reveladas podem ter afectado o desenrolar do trabalho da equipa.

6. Grupo de pesquisa colaborativa – resultados alcançados, perguntas e temas

A tabela abaixo colocada (tabela I.7) foi construída a partir dos seguintes documentos:

- registos das reuniões preparatórias dos encontros do grupo de pesquisa colaborativa;
- transcrições das sessões;
- actas das sessões e diários de campo.

RESULTADOS ALCANÇADOS ORGANIZADOS EM FUNÇÃO DOS 4 P'S	ALGUMAS PERGUNTAS E TEMAS EM ABERTO E SUA RELAÇÃO COM CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA
1ª Sessão - 4 Abril 2005	
1) Ao nível do clima/pressão: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Início da construção da identidade do grupo – “nós”. ▪ Criação de um clima informal de abertura, motivação, boa disposição, tranquilidade e disponibilidade. 	1) Como se lida com o medo – processo centrado no desenvolvimento humano: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como vai ser estruturado o trabalho? ▪ Como fazer com que o trabalho seja produtivo no tempo que lhe está destinado?
2ª Sessão - 11 Abril 2005	
1) Ao nível do clima/pressão: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compromisso de confidencialidade no grupo. ▪ Integração-construção do sentido de grupo a partir da experiência do relaxamento, da disponibilização do corpo e da linguagem das emoções. ▪ Diário de Campo – <i>“sinto que, no final de uma segunda sessão, não poderíamos estar mais longe do que estamos. É como se, pelo interesse e compromisso das pessoas, tivéssemos passado por cima do tempo de entrosamento e constrangimento inicial”.</i> 	

3ª e 4ª Sessões - 18 Abril e 2 Maio 2005	
<p>1) Ao nível da pessoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificação de medos pessoais e de figuras significativas a eles ligadas – histórias, causas, efeitos, estratégias, formas de ultrapassar. <p>2) Ao nível do clima/pressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Integração no grupo a partir da forma como se fala dos medos. ▪ Acta da 4ª sessão: <i>“o debate foi particularmente animado – o que começou com uma partilha tornou-se motivo para outros elementos do grupo (por causa da identificação) também falarem dos seus medos e de formas de os controlar/curar”. (...) “As pessoas despediram-se e foram felizes, e inquietas, para casa...”.</i> <p>3) Ao nível do processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Extracto do relato da 3ª sessão – <i>“Num trabalho deste tipo parece-me que, andando rápido, podemos perder coisas preciosas”.</i> Decisão do grupo – as coisas valem por si mesmas, trabalha-se com a profundidade que o grupo precisar, demore o que demorar; não há programa para cumprir, não é preciso chegar a nenhum lugar previamente definido. ▪ Extracto de um diário de campo (3ª sessão) – <i>“Não estou ainda convencida de que tenhamos ido às «profundezas» do tema (...)”.</i> ▪ Extracto de um diário de campo (3ª sessão) – <i>“Foi uma sessão muito intensa. Não conseguimos mais do que ouvir sete pessoas. Isto é, ficámos pelo primeiro passo da sessão e, mesmo assim, não terminámos.”</i> 	<p>1) Definição de medo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ As polaridades do medo – realismo-fuga; constructor-bloqueador; imperceptível-atrapalhador; utilidade-inutilidade; força-fraqueza; ameaça-tentação, um tudo e um nada... <p>2) Como se lida com o medo – processo centrado no desenvolvimento humano:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A importância da presença de uma figura significativa que seja testemunho de fortaleza. ▪ Distinção entre medo e objecto de medo – a necessidade de enfrentar o medo eliminando o objecto do medo. ▪ A importância de saber viver bem com os medos. ▪ Como ganhar consciência das próprias limitações-possibilidades? <i>“Sei que sou [capaz, inteligente, corajoso...], mas não sinto que sou”.</i> ▪ Por que é tudo tão claro no pensar, mas não no sentir? Como reconhecer e trabalhar as emoções? Como passar do pensar ao sentir? Como evitar estratégias exclusivamente ligadas à razão? ▪ De que sentires reais estamos a fugir? Como utilizar vivências que nos ponham a sentir coisas não sentidas? Como sentir o que está colado na pele? Como mexer, de verdade, com os medos ligados à pele, ao toque, ao corpo? <p>3) Para quê – o lado positivo do medo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O medo como factor de maior consciência e aprendizagem; o medo que ajuda a superar objectivos.
5ª Sessão - 9 Maio 2005	
<p>1) Ao nível do clima/pressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Extracto de um diário de campo – <i>“No final do filme, que é intenso, o silêncio era total. Foram precisos minutos para começarmos a reagir. Toda a gente ficou mexida com o que vimos”.</i> ▪ Acta da 5ª sessão: <i>“Após uma brevíssima</i> 	

<p><i>reflexão conjunta sobre o filme (que a todos tinha deixado uma forte impressão), o nosso encontro terminou pelas 20.20 horas e, como se vem tornando hábito, as pessoas despediram-se e foram felizes e inquietas para casa...”</i></p>	
6ª e 7ª Sessões - 16 e 23 Maio 2005	
<p>1) Ao nível do clima/pressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Extracto de um diário de campo – “(...) sinto as pessoas muito interessadas; mas sinto também (pelo menos nalgumas situações), que não abordam os seus sentires, mas os seus saberes, sobre o tema do medo – em termos individuais e em termos sociais. (...) Mas também sinto que as pessoas estão bem umas com as outras, desfrutam da companhia e que este trabalho está a fazer bem a todos”. <p>2) Ao nível do produto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Extracto de um diário de campo – “Pelo caminho, de regresso a casa, conversei muito com a A. sobre os nossos trabalhos, sobretudo sobre o bem que nos têm proporcionado – contribuem muito para aliviar o stress do dia. Também nos interrogamos se, na verdade, estamos a ajudar (...) a alcançar o objectivo porque, às vezes, pode-se correr o risco de nos esquecermos que estamos no grupo para uma investigação!” 	<p>1) O quê – efeitos do medo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relação entre medo e mentira, fantasia e criação de mundos. ▪ Quais as consequências de viver “congelado-paralisado ” no medo? Vive-se melhor, ou pior, sendo alienado? ▪ O medo entranhado (como parte de si, do corpo, do sentir, do viver), que leva a ter medo mesmo daquilo que se sabe não ser real. <p>2) Porquê – causas do medo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relação entre medo, sentimento de culpa e religiosidade. <p>3) Para quê – o medo para a conservação social:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relação entre controlo social e medo. O medo como alavanca ao controlo social; o medo como factor de coesão e isolamento; a utilização da mentira para deter o poder e governar. <p>4) Como se lida com o medo – processo centrado no desenvolvimento humano:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ De tanto pensar, de tanto analisar, de tanto raciocinar, o que estou a esconder de mim mesmo? O que estou a evitar? ▪ A importância dos processos interiores para superar o medo. A necessidade-capacidade de entrar em contacto consigo mesmo, com os valores profundos, para ter força para enfrentar os medos. ▪ Se não houvesse limitações, se não houvesse medo, o que poderia ser feito?
9ª Sessão - 4 e 5 Junho 2005	
<p>1) Ao nível da pessoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentimento de identificação e fusão com o universo – pacificação interior. ▪ Somatização de emoções. ▪ Experiência de ir até ao próprio limite num momento dado. ▪ Extracto de um diário de campo – “(...) na vida há momentos tão profundos que, por serem tão profundos, sentimos medos de os partilhar! Sentimos medo, sim, porque às vezes 	<p>1) Porquê – causas do medo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O papel do pensamento na construção do medo. <p>2) Como se lida com o medo – processo centrado no desenvolvimento humano:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como explicar o que são medos interiores a quem só é capaz de entender os físicos-exteriores? ▪ Como permitir o soltar das emoções e

<p><i>as nossas palavras são ineficazes para expressar o verdadeiramente profundo que uma pessoa possa sentir!”</i></p> <p>2) Ao nível do clima/pressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentimento de protecção, de segurança e de pertença que nasceu da sintonia do grupo no silêncio e nas passadas do caminho. ▪ Extracto de um diário de campo – <i>“Com a sua sensibilidade, o K. soube tornar aquele momento num momento mágico de relação entre as pessoas. E no final alguma coisa tinha mudado. Posso dizer que foi um momento essencial de comunicação de almas e entrosamento das pessoas. Por tudo o que em conjunto vivemos, a serenidade e a paz que ali estavam presentes, tornámo-nos companheiros de viagem”.</i> <p>3) Ao nível do processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consciência da necessidade de dar tempo para que as vivências ganhem maior sentido. 	<p>evitar o elogio fácil que as faz conter?</p> <p>Como aprender a não duvidar de si mesmo e a ter a força e a confiança suficientes quando, contra todos, se intui estar no caminho certo?</p> <p>A importância do sentido de missão como forma de lidar com o medo – <i>“faz o que tem de ser feito sem te preocupares com as consequências, se isso fizer parte da tua missão”.</i></p>
<p>10ª Sessão - 13 Junho 2005</p>	
	<p>1) Porquê – causas do medo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O medo e o desejo da liberdade. O medo de falhar nas escolhas e de não chegar tão longe como se poderia. <p>2) Como se lida com o medo – processo centrado no desenvolvimento humano:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual é o labirinto da minha vida? Qual o monstro que hoje está lá no centro à minha espera? ▪ O que se consegue no centro é uma conquista dolorosa. ▪ O caminho que vai desde “pensar” o meu centro a “sentir” o meu centro. ▪ A confiança de quando se acredita numa coisa muito forte e se sente que essa coisa muito forte está a indicar o caminho. ▪ Deixando acontecer o não planeado recebe-se mais do que o sonhado.
<p>11ª Sessão - 20 Junho 2005</p>	
<p>1) Ao nível do produto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mapas mentais dos seguintes temas (Anexo 3A) Medo – categorias de medos. Estratégias para lidar com o medo. Medo e Desenvolvimento Humano – medo destrutivo/bloqueador; medo 	

<p>impulsionador.</p> <p>2) Ao nível do clima/pressão:</p> <p>▪ Extracto de um diário de campo: “Ao nosso grupo juntou-se o J. Foi bonito o seu contributo. Trabalhámos em harmonia. Trabalhámos e conversámos.</p>	
12ª Sessão - 27 Junho 2005	
	<p>1) Como se lida com o medo – processo centrado no desenvolvimento humano:</p> <p>▪ Lidar com o medo e transformá-lo em energia positiva. Distinção entre medo bloqueador e medo impulsionador:</p> <p>O medo bloqueador provoca: tensão, ansiedade, angústia, perda da noção do real, aumento do medo de nós próprios, viver para o exterior, excesso de projectos, viver em função da imagem, afastamento da própria essência.</p> <p>O medo impulsionador possibilita: consciência, novas energias, autoconhecimento, paz de espírito, viver no presente, liderança.</p> <p>▪ Não gostamos das pessoas por aquilo que temos em comum, mas por aquilo que vivemos em comum.</p>

Tabela II.3 – Sessões do grupo – síntese por sessão dos resultados alcançados e das perguntas e temas em aberto.

Síntese dos resultados alcançados e perguntas e temas em aberto nas sessões do grupo de pesquisa colaborativa

Resultados alcançados – organizados em função dos 4 P’s da criatividade:

1. Ao nível da pessoa.

- Identificação de medos pessoais e de figuras significativas a eles ligados.
- Experiência de ir até ao próprio limite.
- Somatização de emoções

2. Ao nível do clima /pressão.

- Integração-construção do sentido de grupo.
- As pessoas estão interessadas, mas muitas vezes não se abordam os sentires, mas os saberes sobre o tema do medo.
- As pessoas estão bem umas com as outras, desfrutam da companhia; o trabalho está a fazer bem a todos.

3. Ao nível do processo.

- As coisas valem por si mesmas. Trabalha-se com a profundidade

que o grupo precisar, demore o que demorar; não há programa para cumprir, não é preciso chegar a nenhum lugar previamente definido.

- Consciência da necessidade de dar tempo para que as vivências ganhem maior sentido.

4. Ao nível do produto.

- Os nossos trabalhos contribuem muito para aliviar o stress do dia.
- Categorização de: medos; estratégias para lidar com o medo.
- Distinção entre medo destrutivo/bloqueador e medo impulsivo.

Perguntas e temas em aberto – organizados em função das categorias de análise da pesquisa.

1. O quê.

- As polaridades do medo.
- O medo entranhado que leva a ter medo mesmo daquilo que se sabe não ser real.

2. Como.

- Como se lida com o medo – processo centrado no desenvolvimento humano.
- A importância de saber viver bem com os medos.
- A importância dos processos interiores para superar os medos.
- A importância do sentido de missão como forma de lidar com o medo.
- Lidar com o medo e transformá-lo em energia positiva.
- De tanto pensar e analisar, o que estou a esconder de mim mesmo?
- Como ganhar consciência das próprias limitações-possibilidades?
- Como passar do pensar ao sentir?
- Como utilizar vivências que nos ponham a sentir coisas não sentidas? Como sentir o que está colado à pele?
- Como mexer, de verdade, com os medos ligados à pele, ao toque, ao corpo?

3. Porquê.

- A importância da presença de uma figura significativa que seja testemunho de fortaleza.
- O papel do pensamento na construção do medo.
- Relação entre medo, sentimento de culpa e religiosidade.

4. Para quê.

- O medo para o controlo social – o medo como factor de coesão e

- isolamento; a utilização do medo para deter o poder e governar
- O medo para o desenvolvimento humano - o medo como factor de maior consciência e aprendizagem; o medo que ajuda a superar objectivos.

2.2.4 Etapa 3 – Achando Luzes

Processo Criativo – Produção de Ideias Produção de Ideias (3)

Procurando romper com padrões e hábitos estabelecidos, permite a geração de um grande número de ideias e de abertura a novas perspectivas:

Continuação da criação e identificação de ideias com potencial interessante para usar ou desenvolver posteriormente.

(Isaksen et al., 2000)

A terceira etapa pode ser dividida em três fases distintas – leitura da informação recebida, construção de sentido e apresentação e discussão dos significados encontrados. A pesquisa colaborativa, embora ainda ocorra no início da primeira fase, sofre depois uma interrupção para só voltar a ser retomada na realização da última.

- **Fase de leitura da informação recebida**

1. Análise de dados

“Por «dados» entendemos as páginas de materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo (transcrições de entrevistas, notas de campo, artigos de jornal, dados oficiais, memorandos escritos pelos sujeitos, etc. Os seus próprios memorandos, notas de pensamentos que teve, comentários do observador, diagramas e a compreensão que adquiriu e registou devem ser manipulados da mesma maneira (...). Deve organizá-los de modo a ser capaz de ler e recuperar os dados à medida que se apercebe do seu potencial de informação e do que pretende escrever” (Bogdan & Biklen, 2006:232).

Com a colaboração de seis membros do grupo de pesquisa, que se dispõem a continuar a participar na qualidade de informantes-chave, começa o trabalho de análise dos dados.

As transcrições das sessões são divididas por pequenos grupos de colaboradores para um trabalho preparatório de iden-

tificação-criação de categorias e sub-categorias. Depois reúnem-se e discutem-se os resultados parcelares e os dados são recategorizados até, em CONSENSO e por uma SATURAÇÃO DOS DADOS que garanta a neutralidade na análise, chegarmos ao conjunto final das categorias. O desenho de uma proposta educativa para lidar com o medo em contexto de educação de adultos (propósito da pesquisa) está contido neste conjunto final.



Ilustração II.18 – Fotografias do trabalho de construção de subcategorias.

Em termos gerais (e com mais ou menos detalhe de acordo com a necessidade sentida, e conforme se pode ver nos documentos contidos no Anexo 5, os passos dados para a construção das CATEGORIAS DE ANÁLISE foram os seguintes:

1. Criação de códigos de localização de todos os trechos dos relatos. Exemplo:

1A1/4

... não sei se já senti medo... Não, sinto medo de ter medo, acho que é o único medo que eu tenho.

1A1/4 = primeira sessão, código de participante, primeira intervenção / parágrafo 4.

2. Leitura, análise, criação de categorias e sub-categorias de análise e marcação a cores do texto dos relatos das sessões – uma cor para cada categoria. Exemplos:

1A1/4

A) ... não sei se já senti medo... Não, sinto B) medo de ter medo, acho que é o único medo que eu tenho.

A. **Quem**, caract. pp
B. **O Quê**, relação de medos

<p>2V1/4 A) E, nestes 9 anos, todas as semanas estou a ser avaliado, porque todas as semanas estou a trabalhar com grupos diferentes e todas as semanas (e já são algumas centenas de grupos), mas todas as semanas tenho medo quando vou começar um trabalho. B) Os meus amigos dizem-me: “Já andas nisso há tantos anos... Como é que é possível?”.</p>	<p>A) O quê, relação de medos</p> <p>B) Como, como reagem as outras pessoas</p>
---	---

<p>9I9/1 Gostava de dizer uma coisa – eu tenho um bocado a ideia que, A) se eu hoje não tive medo no rappel, em grande medida era porque tinha que chegar lá em baixo rapidamente.</p> <p>9J2/1 A’) Tinhas uma missão, tinhas um valor muito grande.</p> <p>9I10/1 A’) Nem hesitei, só tinha que descer.</p>	<p>Porquê, razões para não ter medo CONTINUA EM 9J2/1; 9I10/1</p> <p>CONTINUAÇÃO DE 9I9/1</p> <p>CONTINUAÇÃO DE 9I9/1</p>
---	--

<p>10U2/3 (...). E depois, deixando acontecer, surgiram-me coisas que não estavam planeadas: recebi uma flor; recebi e dei abraços; dancei; dancei a valsa; tive sorrisos.</p>	<p>Para Quê, desenvolvimento humano, outros</p>
--	--

1. Compilação dos excertos do texto em função das categorias e subcategorias de análise encontradas. Exemplo:

Categoria: o quê / Subcategoria: relação de medos
1A1/4 – (...) medo de ter medo
1CA1/3 - (...) ter receio de fazer uma coisa.
1CA1/3 – (...) queremos uma coisa, ou um sentimento de amor, ou qualquer tipo de sentimento que não sou capaz de expressar por medo.
2V1/4 - E, nestes 9 anos, todas as semanas estou a ser avaliado, porque todas as semanas estou a trabalhar com grupos diferentes e todas as semanas (e já são algumas centenas de grupos), mas todas as semanas tenho medo quando vou começar um trabalho.

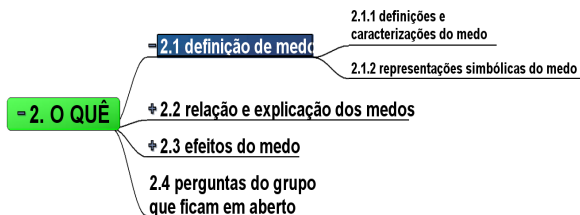
3. Identificação, quando necessário, de sub-subcategorias nos excertos compilados. Exemplo:

Categoria: o quê / Subcategoria: relação de medos	Sub-subcategorias
1A1/4 – (...) medo de ter medo	1. Medo de ter medo
1CA1/3 - (...) ter receio de fazer uma coisa.	2. Medo de fazer alguma coisa
1CA1/3 – (...) queremos uma coisa, ou um sentimento de amor, ou qualquer tipo de sentimento que não sou capaz de expressar por medo.	3. Medo de expressar emoções ou sentimentos
2V1/4 – E, nestes 9 anos, todas as semanas estou a ser avaliado (...), mas todas as semanas tenho medo quando vou começar um trabalho.	4. Medo de ser avaliado

4. Criação, quando necessário, de sub-sub-subcategorias – agrupando, cruzando, ordenando... desagrupando, descruzando, desordenando... sub-subcategorias. Exemplo:

Categoria: o quê / Subcategoria: relação de medos			
Sub-subcategorias	Sub-sub-subcategorias		
Identificação do Medo	Classificação	Relação Eu-Outros-Cosmos	Corpo de Origem
1. Medo de ter medo	Medo do medo	Eu	Corpo mental
2. Medo de fazer algo	Medo do compromisso	Outros	Corpo cultural
3. Medo de expressar emoções ou sentimentos	Medo da intimidade	Outros	Corpo emocional
4. Medo de ser avaliado	Medo da avaliação dos outros	Outros	Corpo cultural

5. Construção de um mapa mental para posicionamento de todas as categorias e subcategorias de análise. Excerto:



6. Descrição das categorias: identificação da categoria e das sub-categorias com indicação do respectivo código de localização no mapa mental geral; explanação dos conceitos subjacentes; apresentação, sempre que considerado necessário, de um conjunto de palavras-chave; um exemplo dessa subcategoria com identificação do respectivo código da localização no texto de análise.

7. Consulta de especialistas externos ao grupo de pesquisa, como garantia da sua fiabilidade interna, para validação dos resultados – a Prof. Eugenia Trigo, da Universidade del Cauca, o Prof. Doutor Manuel Sérgio, da Universidade Técnica de Lisboa e a Prof. Doutora Clara Costa Oliveira, da Universidade do Minho.

2. Interpretação/triangulação da informação recebida

É o tempo do meu regresso ao trabalho de investigador solitário para fazer a triangulação e interpretação dos dados.

“Bertraux recorda que os "objectos" que as ciências sociais examinam são falantes, mais do que isso, são pensantes e o que dizem tem significado; além disso, o investigador é um deles, um ser humano entre seres humanos. Com frequência as pessoas que ele estuda sabem mais do que se passa do que o investigador mesmo; contudo, este último tem algo a acrescentar, porque cada pessoa tem um campo de percepção limitado e é aí que começa o desafio da investigação: trata-se de dizer algo mais sobre o todo de que forma parte o grupo em estudo, de unir os fragmentos do conhecimento que encontrou por um e outro lado. É este o sentido que o autor reconhece à frase "análise da informação": um processo não só de análise, mas de síntese, um processo contínuo de concentração no âmbito tanto invisível como omnipresente das relações sociais” (Martínez Salgado, 1996:48).

Tentando sentir-me livre para interpretar, são estes os passos que dou para cada uma das perguntas e categorias de análise:

- faço uma introdução para identificar a palavra-chave, a perspectiva geral, o eixo da categoria;
- explico como fui fazendo e como foi achado esse eixo;
- faço a interpretação dos dados da categoria a partir desse eixo;
- escrevo sobre todas as subcategorias à luz do eixo central;

- preparo e envio para anexos os mapas intermédios, tudo o que foi feito para chegar a esta construção.

É um tempo longo de criação em que (utilizando a lógica, o raciocínio, mas também a percepção) procuro fazer como que uma hermenêutica – um texto interpretativo onde, em processo de triangulação, e a partir da minha subjectividade de investigadora, diálogo com as pessoas do grupo, com os autores, com o meu diário de campo.

É o verdadeiro acto criador do pesquisador. É um tempo de ligação entre tudo, de coerência da tese. É, inclusive, o tempo em que descubro que o tema do projeto antes abandonado (Etapa 0), também aqui está contido, mas agora de uma maneira mais profunda, porque vivenciado – afinal, “por outros caminhos”.

- **Fase de construção de sentido**

**Processo Criativo – Planeamento da Acção
Desenvolvimento de Soluções**

Permite trabalhar uma solução promissora para que se torne exequível.

Fase de desenvolvimento, fortalecimento, análise, avaliação, selecção e estabelecimento de prioridades de ideias e possibilidades promissoras.

(Isaksen et al., 2000)

É, finalmente, o retomar todas as partes da obra feita – lembrando, actualizando, conjugando, sintetizando. Identificando a imagem global do que foi construído ao longo de muitos meses, compreendendo o que é essencial, concretizando a proposta educativa

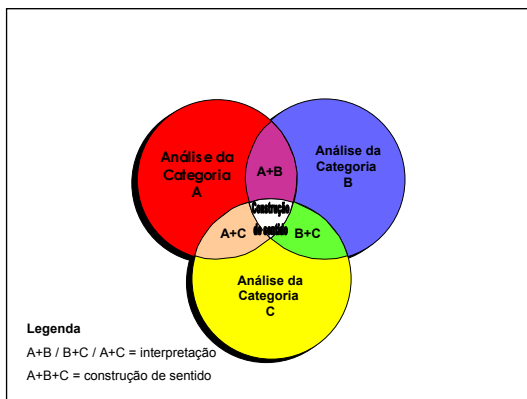


Ilustração II.19 – Construção de sentido

– para cumprir os propósitos. Para fazer (e encontrar o) sentido.

“[Bertraux] descreve a etapa da comunicação dos resultados. Esta exige, em seu entender, algo mais que um simples informe; o que importa é que a comunicação seja lida e que tenha sentido para as pessoas. Para isso estas requerem, entre outras, modalidades narrativas elaboradas com uma estrutura e uma linguagem muito distintas das que são usadas no artigo científico básico” (Martínez Salgado, 1996:48).

- **Fase de apresentação e discussão dos significados encontrados**

**Processo Criativo – Planeamento da Acção
Construção da Aceitação**

Permite trabalhar uma solução promissora para que se torne executável.

- Fase de consideração de diversas fontes de apoio e de resistência para desenvolver e avaliar as soluções.

(Isaksen *et al.*, 2000)

“A relação sujeito-objecto, além de cumprir uma função gnoseológica de apropriação, constitui o próprio objecto do conhecimento; daqui que não possamos aceitar que o desenvolvimento do conhecimento seja dissociável do desenvolvimento da consciência e auto-consciência do sujeito, de modo que permita avançar não só para etapas superiores do conhecimento, mas também da consciência do homem” (Zemelman, 1996:47).

Com tudo escrito, volto a convocar o grupo de pesquisa para apresentação e discussão da proposta educativa e dos significados encontrados no quadro de leitura da pesquisa. Dos nove, estávamos sete. Os outros dois estavam geograficamente muito longe.

É tempo de dar conta da tarefa feita, das decisões tomadas e das soluções encontradas. É, essencialmente, tempo para escutar e estar disponível para mudar o que, a partir daí, precise de ser mudado. Mas foi também, e de alguma maneira, tempo de festa, porque foi tempo de encontro.

Embora, depois da conclusão do trabalho conjunto, já nos tivéssemos voltado a encontrar em diversas ocasiões, esta foi a primeira vez em que, formalmente, nos voltamos a juntar para tratar do tema da pesquisa. Assim, e tendo também utiliza-

do algum tempo para partilhar o que, para cada um, significa “dois anos e meio depois”, a grande decisão foi que vamos retomar os nossos encontros (já não para a tese, quiçá para outras teses), mas para nós mesmos – com uma forte componente vivencial, como espaço de reflexão, de desenvolvimento e amadurecimento pessoal. Dos nove, estamos nove.

2.2.5 Etapa 4 – Novos caminhos

Processo Criativo – Compreensão do Problema Construção de Oportunidades (1)

Permite fazer a transição entre o espaço em que o problema se situa de forma ampla e confusa e um espaço em que o problema se situe de uma forma mais definida e clara:

- Fase da descoberta das oportunidades e dos desafios que podem ser considerados.

(Isaksen *et al.*, 2000)

- **Identificação de novos projectos e novas perguntas / conclusão do relatório da investigação**

“Os investigadores qualitativos têm a sorte de não terem um modo único de apresentar os resultados (...). Com a prática, o seu estilo particular de apresentação acabará por surgir. Os estilos de apresentação podem ser visualizados num contínuo. Num dos extremos encontram-se os modos formais ou tradicionais de organizar uma apresentação. (...) No extremo oposto podem encontrar-se os modos de escrita mais informais ou não tradicionais” (Bogdan & Biklen, 2006:256).

“Utilize auxiliares visuais. Uma técnica de análise que tem recebido cada vez mais atenção diz respeito à utilização de auxiliares visuais (...). Figuras como diagramas, matrizes, tabelas, e gráficos podem ser utilizadas em todas as fases da análise de dados, desde o planeamento até aos produtos finais. (...) Podem ajudá-lo a resumir o seu pensamento, permitindo-lhe apresentar mais facilmente os seus resultados a outras pessoas” (Bogdan & Biklen, 2006:217).

É também um tempo que demora tempo – porque é tempo de ler e reler e de dar a ler – ganhando distância, olhando o detalhe, confirmando a coerência.

É o tempo de fechar, de agradecer, repousar e CELEBRAR¹¹.

Mas é também o tempo de, procurando e aceitando a importância do trabalho feito, aí descortinar novos caminhos, oportunidades, desafios e energias que o permitam reabrir. Logo que for o seu tempo.

2.2.6 Correspondência entre processo criativo (CPS), processo da pesquisa e relatório da pesquisa

CPS Compo- nentes	PROCESSO DA PESQUISA		RELATÓRIO DA PESQUISA	
	Etapas e fases da pesquisa		Capítulos e sub-capítulos do relatório da pesquisa	
			I. Processo da Pesquisa	Introdução - Fundamen- - A pesquisa to epistémico - Organiza- - O tema - ção da tesc Cap. 1 Roteiro - Criação do desenho da investigação - Itinerário e crónicas do caminho
Compreensão do Problema 1	Etapa 0 – Por outros caminhos ↓ Etapa 1 – Na procura de caminhos Fase reflexiva e de aproximação à pesquisa. 1. Histórias de vida (trabalho de campo I) 2. Revisão bibliográfica	Referencial Interno ↓ Temas e sub- temas de estudo ↓ Linhas de Orientação Geral ↓ Perguntas da Investigação	II Centrar	Cap. 2 Descobrir os próprios caminhos - Eu Pessoa: já alguma vez? - Eu Educadora: memórias ↓ Cap. 3 Descobrir caminhos de outros - O medo - O desenvolvimento humano - Campo de criação - Educação criativo-motricia
	Etapa 2 – Caminhando Fase de aprofundamento. 1. Sessões de trabalho com o grupo de pesquisa colaborativa (traba- lho de campo II)	↓ <i>Observação- participação no trabalho de campo</i> ↓ Categorias de Análise ↓ Quadro de Leitura da Informação Recolhida		III Agir
Planeamento da Ação	Fase de construção de sentido. 3. Síntese e proposta educativa ↓ Fase de apresentação e discussão dos significados encontrados. 4. Sessão com o grupo de pesquisa	↓ Síntese + Princípios Educativos	IV Celebrar	O sentido do caminho - À maneira de conclusão - Princípios da Educação de Adultos ↓ Para abrir um novo caminho - Fechar o ciclo - Reabrir o ciclo
Comp. Problema 2	Etapa 4 – Novos caminhos Fase de identificação de novos projetos e novas perguntas.	↓ Novas perguntas		

¹¹ O terceiro dos três caminhos de criação referidos por Sturmer (1996)

2.3 Processo de Orientação da Tese

Mentor

When no one noticed
You saw me struggling.
You could have passed but didn't:
Your thinking and your smiles
Convinced me to excel.
Your steadfast faith in me
Compelled me to succeed.
And if by chance I didn't
You'd still be there for me.
It is good to have
Some one like you.
Richard Kramer

O processo de orientação da tese, que permitiu e incentivou a abertura e disponibilidade para avanços, retrocessos e reconfigurações da pesquisa, foi um dos elementos essenciais do percurso metodológico-criativo atrás descrito. Estando vivamente presente em todas as suas fases (e não sendo, também ele, nem independente, nem linear), foi mais um dos fios que configurou o tecido criado. Entre ambos, processo de orientação e caminho percorrido, criou-se uma relação que, à maneira de Morin (2003), é uma relação-realidade complexa pois, mantendo-se duos na unidade, situaram-se simultaneamente no interior e no exterior um do outro e tornaram-se produto e produtores de si mesmos.

É, por isso (e, ao mesmo tempo, apesar disso), que, quando atrás fiz a descrição dos procedimentos e técnicas desta tese, não fiz a explicação do processo da sua orientação. Mas, é porque se trata também, e fundamentalmente, de um acto criador, que, sob o risco de omitir um elemento vital da pesquisa, não posso deixar de a fazer agora. Nessa continuidade, vou colocar esta descrição na mesma matriz (a matriz dos 4 P's), já antes utilizada para situar o processo metodológico. Assim (e na medida das possibilidades de uma descrição que não deve tornar-se demasiado extensa), começo pela repetição do que, noutras ocasiões, já serviu para a caracterização do produto desejado para que, também aqui, possa perceber-se como implicou e se conjugou com restantes partes do sistema.

- **Produto**

Os propósitos gerais desta tese, que passo a renomear, incorporam os seguintes enunciados:

- Um conceito multidimensional, ético, solidário e responsável de Desenvolvimento Humano (Morin, 2006).

- A escuta das emoções como meio para entender o que acontece na profundidade de cada pessoa (Damásio, 2003:183).

- A consciência de que a vida é um fenómeno complexo de auto-eco-organização, de inter-relação com o universo e com o outros (Morin, 2003).

- A ideia de responsabilidade pelo nosso destino e pelo destino do nosso planeta (Berman, 1981).

- A noção de que todos os discursos são encarnados e que o investigador influi na construção do objecto do conhecimento (Morin, 2003; Sérgio & Toro, 2005; Varela, 2000).

- Diferentes cosmovisões, diferentes maneiras de conhecer e diferentes linguagens (Sousa Santos, 1988; Zemelman, 1996; Feitosa, 1999; Capra, 1982; Sisk & Torrance, 2001; Sousa & al, 1998; Bachelard, 2002; McCall, 2003).

- **Pessoa(s) e Pressão-Clima**

Tal como já tive oportunidade de referir na Introdução desta tese, ao longo da pesquisa pude contar (num trabalho feito em parceria), com a orientação de três Professores com formações, sistemas e, até, nacionalidades diferentes. De uma forma continuada, com a orientação da Prof. Doutora Eugenia Trigo (da Galiza, Espanha, vinculada à Universidade del Cauca, na Colômbia); no início e escolha do tema e na fase da pesquisa colaborativa, com a Prof. Doutora Maria da Conceição Azevedo (Portugal, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro); em momentos pontuais de assessoria metodológica, com a orientação do Prof. Doutor Luís Guillermo Jaramillo (Colômbia, Universidade del Cauca).

Orientadora(es) e Orientada, com papéis e responsabilidades diferentes, mas que, na complexidade e pela intercomunicação, se tornaram, à maneira dialógica de Freire, orientadora(es)-orientada(os) e orientada-orientadora – *“porque a educação*

autêntica (...) não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2003:84).



Ilustração II.20 – Fotografias de Orientadores e Orientanda.

Não quero, por isso, mas também por uma economia de palavras, separar aqui a descrição da dimensão pessoa da dimensão clima. Aliás, se tivesse de escolher uma única palavra que caracterizasse ambas, escolhia “cumplicidade” – pelo que pressupõe de confiança, discrição e compromisso; pelo que integra de comportamentos de escuta, de comunicação, de permanente trabalho de equipa.

Do lado da(os) Orientadora(es) – tendo como primeira responsabilidade a focalização no processo, o jeito da(os) Orientadora(es) caracterizou-se globalmente por:

- Buscar coerência e equilíbrio entre processo-conteúdo, tarefa-pessoa, divergência-convergência, inovação-adaptação.
- Colocar e estimular um grande nível de energia e de desafio, um elevado grau de preocupação, interesse e sensibilidade.
- Respeitar, mas também incentivar, o meu ritmo de produção.
- Promover, sempre que necessário, e pela gestão de instrumentos e processos diversos, situações de ensino-aprendizagem.
- Promover, sempre que necessário, e pela oferta (ou sugestão) de actividades diversas, tempos fortes de distanciamento e incubação.
- Apontar o sentido, mas não a forma de lá chegar – de modo a que, mostrando que são possíveis muitos caminhos, preservar a minha autonomia, a minha responsabilidade e a minha capacidade de criação e de decisão.

- Exigir tudo o que acreditaram ser possível – não numa atitude de quem aponta o errado (nem de quem corrige e faz pelo outro o que só ele deve fazer), mas ajudando a encontrar em mim aquilo que se acreditou ser possível encontrar.

Do lado da Orientanda – sendo a pessoa a quem, em última análise, cabe a responsabilidade pelas decisões tomadas, por providenciar e organizar recursos e promover a acção, a atitude caracterizou-se por:

- Estar genuinamente comprometida com o processo de desenvolvimento teórico-disciplinar e de desenvolvimento pessoal da pesquisa.

- Ter flexibilidade de pensamento e abertura de coração para, em diversos pontos do percurso, aceitar o desafio de explorar caminhos diferentes dos inicialmente previstos.

- Confiar na orientação e, por isso, fornecer e pedir toda a informação necessária, tanto do ponto de vista conceptual e metodológico, como do ponto de vista pessoal e relacional.

• **Processo**

Acompanhando todas as fases da pesquisa, o processo de orientação foi, também ele, constituído por uma grande diversidade de tempos de encontro:

Tempos de tutoria presencial

Em Portugal, em Espanha e na Colômbia, com uma periodicidade que variou entre semanal e anual (mas esta com a duração de duas a três semanas a tempo inteiro), foram sempre tempos de questionamento muito fortes, de criação de novos impulsos e/ou de mudança de alguns rumos que se tornavam demasiado rígidos ou inadequados.

Mas foram também ocasiões de encontro em que, às vezes, e à primeira vista, parecia que o foco de atenção não se colocava na tese. Porque a tese é vida e a vida é tese, os tempos de tutoria presencial também englobaram a proposta e execução de actividades e vivências muito diversas que, pelas sinergias desencadeadas, vieram a dar origem a novos espaços de criação.

Tempos de tutoria virtual

Inicialmente encarados, pela minha parte, com alguma preocupação, vieram a revelar-se uma forma diferente, mas

também produtiva e eficaz, de ser orientada no processo da pesquisa. Com uma frequência que, em diversas épocas, chegou a ser diária, a tutoria virtual (tanto escrita, como falada), teve, inclusive, a vantagem de obrigar a uma maior disciplina, organização e estruturação do plano conjunto de trabalho.

Tempos de formação

Integrados em contextos variados, e com o envolvimento de outros investigadores e especialistas, os tempos de formação incluíram: acções de formação no Departamento de Doutorado da Universidade del Cauca, em Popayán^{xxiv}; a presença em congressos, painéis e mesas redondas (em Portugal, Espanha e Colômbia)^{xxv}, para que, a partir da experiência de apresentação e discussão pública do projecto da pesquisa, fosse possível repensar e/ou dar resposta às questões e situações que ali fossem colocadas.

Tempos de tutoria colectiva

Conduzidos pelos Orientadores, e no prolongamento dos programas de formação, foram oportunidades de conhecer e reflectir com outros colegas de doutoramento sobre os diversos projectos envolvidos.

Tempos de assessorias diversas

Tempos em que, por força da rede solidária criada nas atividades atrás referidas, doutorandos de diferentes proveniências, por sugestão dos Orientadores e/ou por nossa própria iniciativa, trocámos inquietações e respostas, textos e experiências – e, com isso, e pela minha parte, não só a possibilidade de realizar novos avanços e configurações da pesquisa, mas também de me abrir a novas possibilidades de acção e de relação.

2.4 Processamento de Dados

As coisas têm vida própria. É tudo uma questão de lhes acordar a alma.

Gabriel Garcia Marquez

Tal como já tive oportunidade de explicar, o trabalho de criação do quadro de categorias de análise foi feito com o grupo de informantes-chave, em CONSENSO (não por votação), sobre as 319 páginas de texto de transcrição das sessões do grupo de pesquisa e, posteriormente, revisto e aceite por três especialistas

externos ao grupo de pesquisa – a Prof. Doutora Eugenia Trigo, o Prof. Doutor Manuel Sérgio e a Prof. Doutora Clara Costa Oliveira. Mais adiante, neste mesmo capítulo, coloco um mapa mental, síntese do resultado encontrado, e, no Anexo 4, a descrição detalhada de cada uma das categorias e sub-categorias nele contidas.

Porque as perguntas da investigação estão redigidas no sentido de querer compreender o “como”, o “o quê”, o “porquê” e o “para quê” de uma vida “serena, útil e corajosa”, as primeiras categorias de análise a emergir foram aquelas que correspondiam directamente a essas interrogações.

Depois, e a partir delas (e da categoria “quem” que caracteriza a população em estudo), foi um processo de criação feito de permanente agrupamento/ desagrupamento, construção/ desconstrução/reorganização, que levou à emergência de um novo conjunto de sub-categorias que, em muitos casos, o grupo nem imaginava que lá estivessem contidas.

Foram utilizadas duas vias de criação:

- A VIA DEDUTIVA – a da criação a partir do referencial interno e da revisão bibliográfica, tal como vinham sendo conjugadas nas linhas de orientação geral.

- A VIA INDUTIVA – a da criação a partir das (novas) “sugestões” que emanavam das narrativas do grupo de pesquisa e de que a participação activa no trabalho do grupo permitiu fazer uma leitura.

São resultado da primeira, da via dedutiva, tanto algumas das sub-categorias directamente relacionadas com a identificação e caracterização do grupo de pesquisa (1. Quem), como algumas das sub-categorias relacionadas com a procura de respostas às perguntas de investigação (2. O Quê: 3. Porquê; 4. Como; 5. Para Quê). São elas:

1. As sub-categorias que contêm:
 - os conceitos de autoconceito e de identidade (Quem – 1.1.1.1 e 1.1.1.2);
 - o conceito corporeidade (ex: O Quê – 2.2.1.1.1 a 2.2.3.1.2);
 - o conceito de motricidade humana (Como – 3.2.2.2.1 e 3.2.2.2.2) e a compreensão do intercâmbio energético

co da interacção do ser humano consigo mesmo, com os outros e com o cosmos (ex: O Quê – 2.2.1, 2.2.2 e 2.2.3);

- o conceito de desenvolvimento humano (Como – 3.2.2);
- o conceito de acção (Como – 3.2.2.2), e os quatro momentos em que esta desenvolve – tomada de consciência (3.2.2.2.1.1), assumir (3.2.2.2.1.2), tomada de decisão (3.2.2.2.1.3) ; execução (3.2.2.2.1.4);
- os conceitos de *habitus*, controlo e reprodução social (Como – 3.2.1 e Para Quê – 5.1).

2. As sub-categorias constituídas pelas dimensões do Situational Outlook Questionnaire - SOQ (Quem – 1.2.1) e do VIEW (Quem – 1.2.2) para que se pudesse fazer a ligação entre duas fontes de dados – a espontânea, dos relatos dos participantes, e a formal, dos resultados da aplicação destes questionários ao grupo de pesquisa e, com isso conseguir melhor compreender:

a) a percepção que os participantes tinham sobre o clima para a criatividade e inovação gerado no grupo (SOQ), respectivas implicações no tipo de resultados obtidos na pesquisa e onde, por isso, se colocam novos caminhos-desafios de investigação;

b) os estilos de resolução de problemas presentes no grupo (VIEW) e, também aqui, as respectivas implicações no tipo de resultados obtidos na pesquisa e onde, também por isso, se colocam novos caminhos-desafios de investigação.

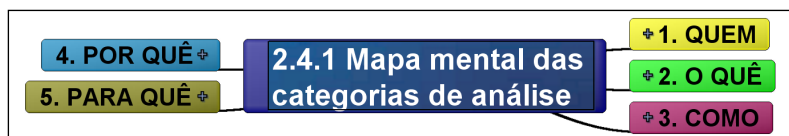
São resultado da segunda via de criação de categorias de análise, isto é, da via indutiva, todas as outras não referidas nos parágrafos anteriores.

Importa ainda dizer que, em diversas situações, foram feitas subcategorizações em função do significado atribuído ao contexto do discurso de que fazem parte, e não pelo que, eventualmente, pudessem parecer indicar fora desse mesmo contexto. Por exemplo, o “*medo da normalidade*” foi subcategorizado como “*medo de não corresponder às próprias expectativas*”, e o “*medo do exercício físico*” foi classificado como “*medo da intimidade-comunicação*”

consigo próprio”, pois assim se considerou ser o sentido do discurso de origem.

Chegámos, desta maneira, a um quadro de análise muito simples, despretensioso, possivelmente quase óbvio e, com isso (ou, talvez por isso), a uma certa coerência interna que, quando conseguida desta maneira, não se quis mais abandonar. É que, à medida que avançávamos em direção à saturação de dados (o que aconteceu a pouco mais de dois terços da análise das sessões), fomos ganhando consciência de que estávamos num processo de criação que evoluía (e, com isso, ganhava sentido), do complicado para o simples e que esse simples era, simultaneamente, complexo pois, na rede das ligações estabelecidas (o que nos levou, em diversos casos, a atribuir títulos muito próximos a várias das sub-categorias criadas), parecia ter sido encontrado o sinal do princípio hologramático de que fala Morín (2003).

2.4.1 Mapa mental das categorias de análise



(ver mapas mentais nos anexos)

2.5 Aspectos Éticos

“Ao assumir uma postura ética, um indivíduo tenta compreender o seu papel como trabalhador e o seu papel como cidadão de uma região, de uma nação, do planeta. No meu caso, eu pergunto: quais são as minhas obrigações como investigador científico, como escritor, como líder? Se estivesse sentado do outro lado da mesa, se ocupasse um nicho diferente na sociedade, que direito teria a esperar daqueles outros que pesquisam, escrevem, gerem, lideram? E, para ter uma perspectiva ainda mais alargada, em que tipo de mundo eu gostaria de viver (...)? Qual é a minha responsabilidade em fazer com que esse mundo aconteça? Qualquer [pessoa] deveria ser capaz de se colocar (ou de responder) este conjunto de perguntas relacionadas com o seu nicho ocupacional e cívico” (Gardner, 2006:8)^{xxvi}.

É sob a inspiração das perguntas colocadas por um grande investigador, Howard Gardner, que, para terminar este capítulo, procurarei fazer uma síntese dos aspectos éticos envolvidos no processo da pesquisa, de uma forma especial ao longo

do trabalho com o grupo e no meu papel de observadora participante. Começo, por isso, por colocar algumas ideias retiradas do meu diário de tese e do meu diário de campo:

Antes do início do trabalho com o grupo

- Vou começando (...) a preparar o primeiro encontro. Queria que a primeira reunião fosse um tempo de apresentação e de “tirar dúvidas”, mas também um exemplo do esforço prazenteiro que deverá definir a nossa forma de trabalho em equipa.

- Tento ter tudo muito em ordem – sinal de que não me sinto completamente segura? (...) Até que ponto devo dar informação? Dar muita, incomoda com dados e condiciona o trabalho; dar demasiado pouca, pode fazer dispersar por caminhos que não são os que interessam...

- Preparo diversos ficheiros em *powerpoint* para levar para a reunião e começo a sentir que estão concisos e claros. Alguns servirão de apoio à discussão durante o encontro; outros são para que cada um leve para sua casa e, a seu tempo, vá tomando contacto com eles.

Como Trabalhar: esforço prazenteiro	
<p>Tema e Propósitos claros</p> <ul style="list-style-type: none"> • O tema: <ul style="list-style-type: none"> – O Medo no Desenvolvimento Humano • Propósitos / “o para quê”: <ul style="list-style-type: none"> – Procura pessoal – Criação de uma estratégia didáctica – ... 	<p>Instrumentos da Pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registos das sessões (audio e/ou vídeo). • Histórias de vida. • Diário(s) em que cada pessoa recolhe o que acontece consigo própria.
<p>Eixo de cada sessão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma sessão semanal de 2 horas. • Trabalhos orientados por diferentes pessoas do grupo. • Utilização de múltiplas estratégias – diferentes técnicas de criatividade. • Explorar/ estudar o medo tendo em vista a criação de um documento. • Síntese de cada sessão. 	<p>Vantagens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento pessoal de cada um. • Tese de doutoramento de Helena Gil da Costa com a indicação da participação de todos. • Comunicação de todos no IV Congresso Internacional de Motricidade Humana. • Publicação em co-autoria de documento(s) de natureza escrita ou outros.

Ilustração II.22 – Exemplo de um dos slides utilizados no primeiro encontro do grupo de pesquisa colaborativa

- Faço cópias do desdobrável do IV Congresso Internacional de Motricidade e Desenvolvimento Humano que, em Julho, se vai realizar em Porto de Som, na Galiza. É uma oportunidade interessantíssima para nos apresentarmos como equipa

de pesquisa e darmos a conhecer o nosso trabalho perante um grupo de investigadores internacionais (...).

Ao longo das sessões do grupo

- Tendo em conta o meu próprio processo, preciso lembrar-me da importância de não contaminar – pedir ao grupo o seu conceito de medo e de desenvolvimento humano antes de colocar definições de autores.

- Foi abordada a questão da confidencialidade do nosso trabalho (...). Julgo que isso tanto passa por alguma insegurança relativamente ao resto das pessoas, que ainda são desconhecidas, como também pelas nossas próprias inseguranças relativamente ao tema. Mas todos assumimos esse compromisso.

- Todo o trabalho se desenvolveu com seriedade. Sinto que, no final de uma segunda sessão, não poderíamos estar mais longe do que estamos. É como se, pelo interesse e compromisso das pessoas, tivéssemos passado por cima do tempo habitual de entrosamento e de constrangimento inicial.

- (...) A descoberta de que vivemos um permanente deixar-nos conduzir e envolver pelo tema que nos congregou (que faz com que tudo demore mais tempo do que o previsto), um ir muito mais a fundo do que aquilo que alguma vez supussemos ser possível num grupo que, enquanto tal, nunca antes se tinha encontrado.

- Muitas vezes nos colocamos esta pergunta: “será que, com este ritmo, conseguimos chegar onde queremos?”. (...) Aos poucos vamos percebendo que é tudo parte da dinâmica de um grupo – há que deixar que flua. Uma coisa é a tese, a outra, as necessidades das pessoas com um tema que também é delas.

- Estou a aprender a levar os dois ritmos em paralelo – a tese é o pretexto para o que está a acontecer. Em pesquisa colaborativa não é preciso chegar a lugar nenhum previamente estipulado. Trabalha-se com a profundidade que o grupo precisa, demore o que demorar. Só tenho de fazer o grupo andar para a frente se ele estiver parado.

- Quanto à minha forma de estar e sentir ao longo das primeiras sessões – oscilo entre a necessidade-vontade de estar completamente engajada e presente no trabalho que estamos a fazer, e a consciência de que me cabe um papel especial: uma

visão mais ampla, uma atenção de observador constante e a responsabilidade com a logística, a atenção ao gravador, o fazer fotografias, etc.

- As minhas sempre inquietações interiores – Até que ponto sou parte do grupo? Até que ponto, participando “demasiado” (isto é, fazendo muitas perguntas ou comentários), posso estar a arrastar o grupo para o trabalho que eu já fiz (por exemplo, induzindo-os para as categorias que eu, há tempos, construí)? Porque, na verdade, à medida que vamos avançando, falando e vivendo, eu não consigo deixar de, mentalmente, ir fazendo a triangulação com os outros momentos da pesquisa. Opto, por isso e em princípio, por uma posição mais discreta – deixar que as coisas fluam para, posteriormente, melhor poder triangular. Mas, procuro, também, ter sempre presente os princípios de uma investigação colaborativa – as coisas vão-se construindo entre todos, mas eu também sou parte e é justo e importante que coloque as minhas aportações. O grupo só agora começou, mas a tese já está a ser feita há muito tempo e o meu ponto de vista é mais um ponto no grupo. Preciso de me deixar levar pelas minhas intuições e pela minha experiência.

Julgo, então, estar em condições de dizer que foram cumpridos os princípios éticos de uma investigação qualitativa:

1. Foram apresentadas e cumpridas as condições estipuladas para o funcionamento do grupo.
2. Cada pessoa do grupo aderiu voluntariamente e soube de antemão em que projecto se estava a envolver.
3. Cada pessoa tinha consciência do meu papel de observadora participante. Procurei sempre manter a minha posição como membro do grupo, não como líder, nem como orientadora, nem como quem já estudou ou “sabe tudo”.
4. Foi pedida autorização para fazer a gravação áudio das sessões e fazer uso das suas transcrições.
5. Foi pedida autorização para fazer e utilizar as fotografias do grupo.
6. Sem embargo de, com o seu consentimento e interesse, ser feita a apresentação dos nomes dos participantes no grupo como colaboradores no projecto da pesquisa, está garantido o anonimato do que foi dito em cada sessão.

7. Os resultados do trabalho foram apresentados ao grupo e as suas sugestões foram utilizadas para fazer a afinação da análise.

2. FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ESPECÍFICAS DESTE CAPÍTULO

- Arnal, J., D. del Ricón, et al. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona, Labor.
- Azevedo, M. C. & Gil da Costa, M.H. (2001). Children Spirituality and Teacher Training. T. S. I. C. o. C. Spirituality. Haifa, The Center for Jewish Education.
- Azevedo, M. C. & Louro, M. (2006). *A Luz Viva da Morte*, Edição dos Autores.
- Bachelard, G. (2002). *La poética de la ensoñación*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Berman, M. (1981). *El reencantamiento del mundo*. Santiago de Chile, Cuatro Vientos.
- Boff, L. (1998). *A Águia e a Galinha - uma metáfora da condição humana*. Lisboa, Multinova.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora.
- Bohm, D. & Peat, D. (1988). *Ciencia, Orden y Creatividad. Las raíces creativas dela ciencia y la vida*. Barcelona, Kairós.
- Briga, V. (2003). Cine Formativo - el cine como tecnica pedagógica en el desarrollo personal y social. *I Master en Historia y Estetica de la Cinematografía*. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Capra, F. (1982). *O Tao da Física*. São Paulo, Cultrix.
- Castro, R. (1996). En Busca del Significado: Supuestos, Alcances y Limitaciones del Análisis Cualitativo. *Para Comprender la Subjectividad. Investigación Cualitativa en Salud Reproductiva y Sexualidad*. I. Szasz and S. Lerner. México, El Colegio de México: 57-85.
- Córdoba, C. I., F. Bohórquez, et al. (2005). Motricidad y Desarrollo Humano - praxis desde el grupo UNICAUCA. IV

- Congreso Internacional de Motricidad y Desarrollo Humano.*
Porto del Son, Asociación de Motricidad.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a Fluir*. Barcelona, Kairós.
- Damáσιο, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa*. Mem Martins, Publicações Europa-América.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.
- Feitosa, A. (1999). *Ciência da Motricidade Humana (C.M.H.). O Sentido e a Acção*. Lisboa, I. Piaget.
- Feitosa, A. (2006). La Problemática de la Mudanza - epistemología de la motricidad humana. *Mudança, horizontes desde la Motricidad*. Colombia, En-acción / Unicauca.
- Frankl, V. E. (1994). *La Voluntad de Sentido*. Barcelona, Editorial Herder.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Paz e Terra.
- Gardner, H. (2006). *Five Minds for the Future*. Boston, Harvard Business School Press.
- Godinho, S. (2002). *O Pequeno Livro dos Medos*. Lisboa, Assírio de Alvim.
- Guenther, Z. & Combs. A. (1980). *Educação de Pessoas*. Belo Horizonte, UCMG/FUMARC.
- Hesse, H. (1982). *Siddhartha*. Lisboa, Editorial Minerva.
- Isaksen, S. G., K. B. Dorval, et al. (1994). *Creative Approaches to Problem Solving*. Dubuque, Kendall/Hunt Publishing Company.
- Isaksen, S. G., K. J. Lauer, et al. (1995). *Situational Outlook Questionnaire: Understanding the Climate for Creativity and Change (SOQ) - a technical manual*. Buffalo, The Creative Problem Solving Group.
- Jaramillo, L. G. (2005a). "La Complementaridad como Posibilidad para Investigar en Motricidad y Desarrollo Humano." *Consentido* 1: 85-99.
- Jaramillo, L. G. (2005b). *Investigación Y Subjectividad*. L. d. A.-I. C. I. d. M. Humana. Porto de Son (A Coruña), Diputación Provincial de A Coruña.
- Jaramillo, L. G. (2006a). "Ser Sujeto en la Investigación - investigando desde nuestra subjectividad." *Revista Colombiana de Educación* 50: 105-116.

- Jaramillo, L. G. (2006b). Investigación y Subjectividad. *Departamento de Educação e Psicologia*. Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Kolyniak, C. (2005). "Propuesta de un Glosario Inicial para la Ciencia de la Motricidad Humana." *Consentido En-Acción* 1: 29-37.
- Martínez Salgado, C. (1996). Introducción al Trabajo Cualitativo de Investigación. *Para Comprender la Subjectividad. Investigación Cualitativa en Salud Reproductiva y Sexualidad*. I. Szasz and S. Lerner. México, El Colegio de México: 33-55.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid, Ediciones Díaz de Santos S.A.
- Maturana, H. & Rezepka, R.N. (2000). *Formação Humana e Capacitação*. Petrópolis, Editora Vozes.
- Max-Neef, M. A. (1994). *Desarrollo a Escala Humana - conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona, Editorial Nordand-Comunidad.
- McCall, T. (2003). Western Science vs. Eastern Wisdom, <http://www.yogajournal.com/health/844> (2004).
- Moraes, M.C. & de la Torre, S. (2004). Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. São Paulo, Vozes.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Morin, E. (2003). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2006). Estamos en un Titanic. *Ética y Desarrollo*, Banco Interamericano de Desarrollo. Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo: 180.
- Murcia Peña, N. & Jaramillo, L.G. (2003). *Investigación Cualitativa - el principio de la complementariedad etnográfica*. Armenia, Editorial Kinesis.
- Nolan, L. (2001). *Meditation, Creative Expression and Music. Meditation in Schools - calmer classrooms*. C. Erricker and J. Erricker. London, Continuum: 95-101.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. USA, Sage Publications.

- Pazos Couto, J. M. (2003). "El Proceso de Revisión Bibliográfica en el Ámbito de la Motricidad Humana: Instrumentos y Procedimientos, un Ejemplo sobre el Tema: "Creatividad, motricidad y estilo de vida en niños e jóvenes"." *Publismai* Ano 6, Número 10, 2º Semestre (*Perspectivas XXI - Sociedade, Espaço e Tecnologias: Motricidade e Desenvolvimento Humano sob uma Perspectiva Fenomenológica*): 68-79.
- Prigogine, I. (1983). *¿Tan solo una ilusión?* Barcelona, Tusquets Editores.
- Ribeiro Dias, J. (2000). *A Realização do Ser Humano - para a História das Ideias em Educação e Pedagogia*. Lisboa, Didáctica Editora.
- Rogers, C. (1970). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa, Moraes Editores.
- Saint-Exupéry, A. (s.d.). *O Príncipezinho*. Lisboa, Editorial Aster.
- Selby, E. C., D. J. Treffinger, et al. (2003). *VIEW : An Assessment of Problem Solving Style - practical applications*. Sarasota, Center for Creative Learning, Inc.
- Sérgio Cunha, M. (1986). *Motricidade humana - uma ciência do homem!* Lisboa, Ministério da Educação e Cultura.
- Sérgio Cunha, M. (2005a). "La Epistemología Hoy!" *Consentido* 1: 19-26.
- Sérgio Cunha, M. (2005b). *Para um Novo Paradigma do Saber e... do Ser*. Coimbra, Ariadne Editora.
- Sergio, M. & Toro, S. (2005). "La Motricidad Humana - un corte epistemológico de la educación física." *En-Acción Consentido* 1: 101-109.
- Sisk, D. & Torrance, P. (2001). *Spiritual Intelligence - developing higher consciousness*. Buffalo, New York, Creative Education Foundation.
- Sousa Santos, B. (1988). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto, Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (2002). *A Crítica da Razão Indolente - contra o desperdício da experiência*. Porto, Edições Afrontamento.
- Sousa, F., A. Machado, et al. (1998). *A Criatividade como Disciplina Científica*. Santiago de Compostela, Master Internacional "Creatividad Aplicada Total" - Universidade de Santiago de Compostela.

- Sturmer, W. F. (1996). *Liderazgo Creativo*. Santiago de Compostela, MICAT.
- Torre, S. Estrategias Creativas para la Educación Emocional, www.iacat.com/1-cientifica/Estrategiascreativas.htm. 2006.
- Trigo Aza, E. & "Kon-Traste" (2001). *Motricidad Creativa - una forma de investigar*. Coruña, Universidad da Coruña, Servicio de Publicaciones.
- Trigo Aza, E. & Coego, J.M. (2003). El Deporte, Cabe en el Proyecto Motricidad y Desarrollo Humano? *Deporte y Postmodernidad*. G. Mosquera, Sánchez y Puajadas (comps). Madrid, Esteban Sanz: 213-226.
- Trigo Aza, E. (2005a). "Ciencia Encarnada." *Consentido*: 39-53.
- Trigo Aza, E. (2005b). La Formación y Creación de Equipos de Investigación. *Sentidos de la Motricidad en el Escenario Escolar*. G. d. i. e. d. e. corporal. Colombia, Grupo de Investigación de Estudios de Educación Corporal. 1: 35-60.
- Trigo Aza, E. (2006). *Inteligencia Creadora, Ludismo y Motricidad*. Colombia, En-acción / Unicauca.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile, Dolmen.
- Wheatley, M. J. (2002). *Turning to One Another - simple conversations to restore hope to the future*. San Francisco, Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Zemelman, H. (1996). *Problemas Antropológicos y Utópicos del Conocimiento*. México, El Colegio de México.

3. REFLEXÕES QUATRO ANOS DEPOIS

Enquanto me preparo para começar a escrever este texto, vem-me à memória o final da sessão de defesa da minha tese de doutoramento – quando o último membro do júri toma a palavra e eu, já cansada, procuro um novo fôlego para responder (imaginava eu), a mais perguntas sobre o processo metodológico da pesquisa. Mas esse professor, depois de algumas considerações gerais sobre o meu trabalho, diz que me quer fazer uma única pergunta e que, da minha parte, quer uma resposta muito

breve. E, com isso, fez-me a pergunta mais pequena, mas também a mais difícil de todas a que tive de responder nesse dia: *“em que é que a Helena está diferente por ter feito uma tese sobre o medo e o desenvolvimento humano?”*

Foi a única pergunta em que demorei algum tempo para começar a responder. Em todas as outras fui muito rápida (até porque, na defesa de uma tese, não podemos hesitar, temos de dar “aquele ar” de confiança e de domínio do tema, não é?). Mas, com esta, foi diferente – porque, naquele momento, não contava com a pergunta; porque, num momento, tive de decidir se estava disposta a dizer o que, realmente, estava a pensar. Mas corri o risco e respondi: *“hoje sou mais bonita do que era há sete anos atrás”*. E felizmente ninguém me pediu para explicar o que queria dizer “mais bonita”.

Mas hoje, quatro anos depois, vejo-me aqui perante o desafio de tentar responder a duas perguntas em tudo semelhantes àquela: *“O que aconteceu (ou está acontecer) com a Helena por ter feito aquela tese? Para que serviu tudo isso?”*. E a resposta, que me obriga a um novo exercício de busca de sentido, já não pode ser tão breve.

Assim, e colocando o foco da atenção na minha atividade profissional (mas também com a certeza de que pessoal e profissional se cruzam e interpenetram), começo pela primeira. Será este o meu caminho para, depois de alinhar algumas ideias, poder responder (e aí, sim, brevemente), à segunda.

Durante a tese passei meses a ouvir ou, melhor, a escutar – com os ouvidos, com os olhos, com a pele...

Em primeiro lugar, a escutar a mim mesma – na difícil construção da minha história de vida, na exigente redação do diário da pesquisa e do diário de campo. Depois, a escutar outros, pessoas e circunstâncias – em todo o processo de revisão bibliográfica e no grupo de investigação, mas também no mundo e na vida que, sendo fonte inesgotável de informação e de alimento, não podiam ficar de fora. E, no fim de tudo, a escutar o que, deste processo foi ficando, literalmente, em cima da minha mesa de trabalho – para que, do ponto em que me encontrava, pudesse dar sentido ao escutado.

Foi esta a minha forma de fazer ciência encarnada – não fazendo separação entre o objeto do conhecimento e o sujeito que conhece; sistematizando o que estava desestruturado; tentando não ser reprodutora, mas produtora (na medida das minhas capacidades), de uma nova consciência – em mim, talvez nos outros, quem sabe, nalgum mundo.

Hoje, com os meus alunos, procuro que o processo de ensino-aprendizagem os incentive mais a fazer perguntas do que a dar respostas – especialmente as que são fechadas, finais, pretensamente tranquilizadoras. Procuro também que, numa atitude de respeito pelas pessoas contactadas e pelas situações encontradas, realizem trabalhos que os aproximem da realidade social dos temas em estudo – indagando sobre outros “quem’s”, “o quê’s”, “como’s”, “porquê’s”, “onde’s” e/ou “para quê’s”. Procuro ainda que, a partir da reflexão feita sobre as problemáticas em causa, identifiquem os desafios e as alternativas que se colocam a quem se permite uma maior consciência de si, uma maior consciência dos outros, uma maior consciência do mundo.

Mas a tese fez-me também ser parte de duas equipas e do que isso implica de compromisso de um conjunto de pessoas (com papéis e responsabilidades diferentes), com o objetivo, processo e resultado de um projeto comum. Uma delas, descrita em pormenor no capítulo de metodologia e no diário de campo, foi o grupo de pesquisa colaborativa. A outra, mais complexa, foi a equipa orientadora-orientada/doutora-doutoranda, pedra angular de todo o processo.

Porquê pedra-angular? Porquê mais complexa? Porque quem ensinou aprendeu e quem aprendeu ensinou – uma com a outra, uma por causa da outra – entendendo, à maneira de Freire, que o pensar certo é produzido por quem aprende em comunhão com quem ensina. Porque antecedeu, acompanhou e se prolonga para lá da pesquisa. Porque, não sendo cópia de modelos pré-estabelecidos (muitas vezes meramente circunstanciais, formais e académicos), permitiu um reinventar permanente de formas e meios de lidar com os desafios que, inevitável e desejavelmente, surgiram pelo caminho. Porque, não tendo sido assumida de ânimo leve, foi a equipa que permitiu o clima ne-

cessário para entender e viver o processo da pesquisa como um ato criador.

Hoje, na coordenação de um programa inovador de pensamento crítico-criativo que está a ser implementado na Universidade Católica do Porto, procuro levar para este novo projeto o testemunho do aprendido-vivido. Numa equipa multidisciplinar, que congrega docentes de todas as faculdades, assumimo-nos como comunidade de aprendentes e desenvolvemos a nossa ação em dois grandes eixos – o eixo fundante, o eixo da investigação (de vertente inter e transdisciplinar), e o eixo do ensino (que integra a formação de docentes e colaboradores da universidade e a lecionação de seminários para todos os alunos de licenciatura). São, também por isso, princípios orientadores deste projeto – a dignidade da pessoa e do desenvolvimento humano; a liberdade de pensamento, sentimento e expressão; o trabalho colaborativo de intercâmbio de saberes e de culturas; a transformação do conhecimento em consciência e compromisso social.

E chego, finalmente, à segunda pergunta: *“Para que serviu tudo isso?”*.

Quatro anos depois, a minha resposta breve é: serviu para me preparar para fazer o que sempre fiz – trabalhar com pessoas. Mas agora (e também aqui, acredito, “mais bonita”), num ponto diferente da espiral que a minha vida desenha.

Helena Gil da Costa
Porto, 27 Abril 2013

4. ANEXOS

4.1. EXEMPLO DO DIÁRIO DA TESE (Extractos do diário da tese)

Julho 2004

03-10.07	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Início da Construção dos mapas mentais síntese do textos “Já alguma vez” e da minha revisão bibliográfica ▪ Perguntas de Partida da Investigação <p>Foi difícil – no final resultou uma coisa simples – fiquei sempre com muitas dúvidas.</p> <p>Software para a construção de mapas mentais – Visual Mind Passei para o End Note todas as anotações que tinha no computador sobre as leituras realizadas.</p>
11.07.04	<p>Reunião com Uxía¹² – Abelaido Análise das Perguntas de partida Análise dos Mapas Mentais – síntese do texto “Já alguma vez” e da Revisão Bibliográfica – aprovado. Organização das partes da tese. As coisas agora passaram a fazer sentido. Consegui integrar o trabalho que estava a fazer com as orientações que a Uxía me deu.</p>
12-14	<p>Mapas Mentais Síntese – Visual Mind Melhoramento de alguns pontos</p> <p>Perguntas de Partida (2) Reorganização de acordo com as orientações da Uxía – dado por concluído</p> <p>Comecei a escrever o ponto 2 da Introdução Eu professora - lembranças</p> <p>Esquema / paralelo sobre as partes da tese Para que me fique claro em que terreno estou a pisar.</p> <p>Leitura do dicionário de símbolos – nº 7</p>
15.07.04	<p>Reunião com M.Conceição e Uxía – Abelaido UM DIA EXCELENTE Aprovação de: - Perguntas de partida (2) - Mapas Mentais – síntese do texto “Já alguma vez” e da Revisão Bibliográfica – Visual Mind -Acerto de detalhes administrativos para inscrição na UTAD</p>
17.07.04	<p>Início da construção do Mapa Mental 6 Recolha / organização das ideias surgidas na nossa reunião em casa da Uxía</p>

¹² Uxía, nome em idioma galego de Eugenia, maneira como a chamamos os amigos.

18 - 29	Projecto de Tese de Doutoramento a apresentar na UTAD Organização do curriculum a apresentar na UTAD
18 - 27	Capítulo Introdução – Eu Professora: Recordações Enviado para a M. Conceição e Uxía
29.07.04	Email Uxía Comentários ao Capítulo de Introdução e Projecto UTAD

Dezembro 2004

19 e 20.12.04	<p>Nesta data recomecei a ler o livro do L. Guillermo. No fundo, acho que estes dias foram dedicados a encerrar o ano de 2004. Tinha algumas pontas soltas, coisas que estava para fazer há muito tempo e agora fi-las todas de uma vez. Senti a urgência de as fazer.</p> <p>Agora tenho em projecto continuar a ler o livro (que continua a ser difícil), fazer pequenos mapas mentais de alguns dos pontos mais relacionados com a minha tese, e começar a escrever a partir das leituras realizadas.</p>
21 a 27.12.04	<p>Capítulo Desenvolvimento – Fundamentação Teórica + Pesquisa</p> <p>Estou a tentar começar a escrever um novo capítulo. Está a ser difícil. Quero retomar as leituras que fiz e escrever a partir delas. Mas já me sinto muito distante. As ideias não fluem e tudo o que li parece muito distante. Fica a sensação de que deveria ter feito isto há muito tempo – e que perdi “energias” e as ideias que me acompanharam à medida que fazia as leituras.</p> <p>Por outro lado sinto que me distanciei do tema. Há demasiado tempo que não trabalho na tese e muitas coisas aconteceram e muitas coisas tive de fazer. Agora estou a tentar apanhar o ritmo de trabalho, mas é tudo muito lento. Estou nervosa e as coisas não andam para a frente.</p> <p>Por outro lado ainda sinto que corresponde ao meu padrão típico de criação – demora a arrancar, mas depois arranca. Mas no meio fica sempre o medo de não ser capaz. Sinto os dias a passarem e as coisas a não avançarem conforme eu queria!!!!</p>
29 e 30.12.04	<p>Interligação / Conjugação</p> <p>Capítulos da Tese (Uxía) + Síntese Visual Mind +Revisão Bibliográfica</p> <p>Para além das razões que já escrevi antes, acho que me estava a ser difícil arrancar com a escrita sobre os temas porque os meus mapas orientadores dos estudos até aqui feitos não estavam conjugados uns com os outros.</p> <p>Passei parte do dia de ontem e de hoje a interligar esses mapas. Agora parece-me que tudo faz mais sentido. Além disso, acho que teve o efeito de me voltar a mergulhar no tema que já me parecia distante.</p>

Maio 2008

4	<p>Email para a Uxía</p> <p>A “organização da tese” está pronta. Envio ficheiro. Não procurei muito uma “conclusão”. Fui ao que já estava feito e retirei de lá. Algumas delas são quase que subtítulos. Logo me dirás se é suficiente</p> <p>O meu pai já me deu a definição de amor (pilares da motricidade humana). Fica assim:</p> <p>AMOR: amar é encontrar na felicidade do ser amado a própria felicidade.</p> <p>Tenho outras questões:</p> <p>Capítulo 4</p> <p>Corresponde à fase de construção de sentido e integra dois pontos: construção de sentido e proposta didáctica.</p> <p>A minha pergunta é se não achas melhor que continue correspondendo à fase de construção de sentido, mas que os pontos do capítulo de chamem síntese e proposta didáctica. Daquilo que eu compreendo do que significa “construção de sentido”, fico com a sensação de que a proposta didáctica também é construção de sentido (construção de sentido = síntese + proposta didáctica). O que pensas?</p> <p>Referencial Interno - Memórias</p> <p>Neste capítulo tenho referências a vários autores que foram citados de memória. Dada a forma como este trabalho foi feito, parece-me que não faz muito sentido ir agora procurar as referências bibliográficas.</p>
6	<p>Email para a Uxía</p> <p>A “organização da tese” está pronta. Envio ficheiro. Não procurei muito uma “conclusão”. Fui ao que já estava feito e retirei de lá. Algumas delas são quase que subtítulos. Logo me dirás se é suficiente. O.K.</p> <p>O meu pai já me deu a definição de amor (pilares da motricidade humana). Fica assim:</p> <p>Amor: amar é encontrar na felicidade do ser amado a própria felicidade.</p> <p>Agora eu integrei no nosso glosaria de esta maneira:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Amor. El sentimiento que nos integra, nos armoniza, nos une, no sólo entre los seres humanos, sino con Gaia, y todo el sistema vivo planetario. Amar es encontrar en la felicidad del ser amado la propia felicidad (Gil, 2008). <p>Capítulo 4</p> <p>Corresponde à fase de construção de sentido e integra dois pontos: construção de sentido e proposta didáctica.</p> <p>A minha pergunta é se não achas melhor que continue correspondendo à fase de construção de sentido, mas que os pontos do capítulo de chamem síntese e proposta didáctica. Daquilo que eu compreendo do que significa “construção de sentido”, fico com a sensação de que a proposta didáctica também é construção de sentido (construção de sentido = síntese + proposta didáctica). O que pensas?</p> <p>HELENA, EU JÁ ENTENDERA DE ESSA MANEIRA. NO ÚLTIMO ÍNDICE APARECE ASSÍ</p>

	<p>Cap. 5 – Síntese Introdução 1. Fechando o círculo 1.1. Construção de Sentido Vital 1.2. Proposta Didáctica 2. Reabrindo o círculo 2.1. De Novo eu, de novo nós 2.2. Conquistas e Dificuldades desta tese: novos caminhos; novas perguntas</p>
8	<p>E-mail para a Uxía Conquistas e dificuldades - Ontológico Acho que percebi. Primeiro ficou-me a dúvida se isso não era o que eu já tinha feito com “de novo eu”, mas depois da conferência de ontem acho que tenho pé para lhe pegar. Vou fazer e depois envio.</p> <p>Capítulo construção de sentido / síntese Acho que não me fiz explicar. Aquilo que colocas não é o que eu quero dizer. Talvez seja o que está no índice, mas isso já foi alterado nos quadros do texto.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) O que colocas num único capítulo já foi dividido em dois. 2) Vejo de maneira diferente a questão da construção de sentido. <p>Por isso, e considerando que estes não são os títulos, mas os conceitos por detrás dos títulos, a minha proposta está no ficheiro anexo (com alterações a rosa):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capítulo 4 – ainda é parte da etapa 3 (achando luzes), na fase “construção de sentido”. E isso inclui uma síntese + a proposta didáctica. Porquê: porque o significado que atribuo ao conceito “construção de sentido” também inclui a proposta didáctica e não só o texto que apresenta os modelos das distintas formas de lidar com o medo. <ol style="list-style-type: none"> a. O título que prevejo para o capítulo 4 é “o sentido do caminho”. • Capítulo 5 – é o capítulo da etapa 4 (novos caminhos) na sua fase única de “identificação de novos projectos e novas perguntas”. É o capítulo que encerra um ciclo (de novo eu, de novo nós) e abre um novo ciclo (conquistas e dificuldades). <ol style="list-style-type: none"> b. O título para o capítulo 5 ainda está por descobrir. <p>Isto significa também que (comparando com o processo de CPS), a interpretação /triangulação ainda são “produção de ideias” e que só construção de sentido e discussão dos significados encontrados fazem parte do “planeamento da acção”. Faz sentido?</p>
10	<p>Email para a Uxía Estou a enviar OS ÚLTIMOS TEXTOS!!!!!!!!!!!! Quer dizer, ainda precisam da tua aprovação, admito que necessitem alguma mudança, mas, na</p>

	<p>verdade, ontem à noite escrevi as últimas palavras. Coloquei o meu nome e a data e tive a sensação da obra feita.</p> <p>Hoje estive a rever e agora é a tua vez de te pronunciares. O que estou a enviar e meus comentários:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cap. 4 (construção de sentido) – o ficheiro com a Introdução. Fiz umas alterações. Aumentei e diminuí. Isto é, coloquei alguma coisa nova e passei outras para o cap. 5. Como o resto do capítulo está igual, não envio. 2. Cap. 5 (conquistas e dificuldades) – envio três ficheiros. A introdução, porque fiz algumas alterações. Fechando o ciclo – porque alterei o nome e fiz mudanças “gráficas”. Reabrindo o ciclo – porque concluí o trabalho. <p>Contudo, e relativamente a este último, reabrindo o ciclo, os meus comentários são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tentei avançar de acordo com as indicações que me deste - senti algumas dificuldades mas tentei encontrar soluções. Logo me dirás se são adequadas. • Juntei o epistémico com o metodológico – foi-me difícil perceber o que poderia ser dito de novo, que não tivesse já sido dito anteriormente, inclusive porque a introdução à tese já tinha sido escrita em tom de fim de tese . • Os novos projectos e novas perguntas ficaram agregados a cada um dos planos que lhes diziam respeito. • O plano ontológico também é muito curto – porque também senti dificuldade em encontrar coisas que já não estivessem ditas noutros pontos da tese, nomeadamente no capítulo 4.
12	<p>Email da Uxía</p> <p>Tudo bem minha amiga. Acabei de ler.GOSTEI IMENSO O QUE AÍ ESTA COLOCADO E ACABADO, POM O PONTO FINAL, não fez nenhuma coisa máis. Só espera as correções do teu pai e fez o ficheiro final em PDF para enviar.</p> <p>Organiza os anexos e MAIS NADA.</p> <p>Quero já a tese na minha mesa, no meu computador. A tese completa, já não quero mais ficheiros. O meu computador, na capa que dá TESE HELENA, está cheiaaaaaaaaaa</p> <p>PARABENS MINHA AMIGA, PARABENS MINHA DOUTORANTE CORAJOSA, AGORA VAI DESCANSAR. Este grande tempõn acabou, agora vai pasear, vai o cinema, vai a praia (o sol já vai chegar) porque cá ESTÁ FRÍO, a praia estava frio e não dou para aproveitar. Eu consegui um pequeno mergulho no domingo de manhã, mais nada máis.</p>
12	<p>Email para a Uxía</p> <p>Minha Amiga</p> <p>Obrigada pela experiência do caminho.</p>

Já imprimir o teu email. Daquí a pouco saio para casa dos Pais para lhes mostrar e festejarmos juntos. Tens um número de telefone para onde possa ligar? Um beijinho. Helena
--

4.2. DIÁRIO DE CAMPO (Seleção)

23 Maio 05 – 7ª Sessão do Grupo de Pesquisa

- Planeamento da sessão: construção de um mapa mental/conceptual síntese das discussões anteriores.
- Orientador: I.

Os meus sentires da sessão

Tenho uma série de sentimentos difusos e contraditórios em relação à sessão de ontem. Estava previsto fazermos o mapa mental síntese das discussões anteriores. Mas, no início da sessão, a I. lembrou que ela ainda não tinha falado da sua caixa do medo. Eu estava lembrada disso mas, como numa sessão anterior lhe tinha perguntado se ela queria falar disso e ela tinha dito que naquele dia não, eu não quis voltar a tocar no assunto. (...)

Enfim: a I falou brevemente da sua caixa, o K. falou depois também e trouxe à memória questões que tinham ficado pendentes e que ele, pela primeira vez na vida, estava a revelar e, daí em diante, até às 20.30 horas seguiuse a discussão do tema e não fizemos, de novo, o mapa mental.

Em resumo: ficam-me os seguintes sentires:

1. Por um lado – a sensação de que a discussão avançou em variadíssimos momentos, para coisas MUITO importantes – como é a questão da relação entre o medo e a culpa, a questão da dimensão da interioridade / espiritualidade / o sentido do universo dentro de nós (o que tem implícito, embora não verbalizada, a trilogia eu-outros-cosmos).
2. Por outro lado – durante muito tempo se discutiu religião, fé – isto é, de um lado os que acreditam, do outro lado os que não acreditam. A discussão até era interessante, mas perdemos, do meu ponto de vista, muito tempo com isto. Eu ainda tentei encontrar um vocabulário comum – isto é, substituir a questão de Deus, religião ou fé por interioridade, dimensão espiritual, sentido de transcendência. Mas, no fundo, não consegui.

E, mais uma vez, me ficou a questão – até que ponto o meu papel de líder interventor; até que ponto o meu papel de líder observador/expectante que deixa que as coisas vão tomando o seu rumo para poder depois ler os acontecimentos. Ainda que com dúvidas, fui procurando fazer um pouquinho dos dois.

No final, coloquei uma pergunta: “quem vai orientar a próxima sessão?”. Eu sabia que era uma pergunta “não-neutra” – poderia ter implícita a ideia de que, na próxima sessão, não faríamos o mapa mental. E, de facto, tinha. Mas o grupo foi muito claro – a próxima sessão é para fazer o mapa

mental. Tudo bem. Mas sinto o tempo a escoar e nunca mais avançamos para além da discussão (isto é, do mental).

A minha tranquilidade vem, de alguma maneira, do facto de saber que todos estão interessados em fazer a caminhada no Gerês. Falta agora encontrar o dia possível para todos.

No final estive um bocado a falar com o L. Ele estava muito satisfeito com a sessão – pelo facto de se ter abordado o tema da culpa e da dimensão espiritual. Ainda que muito discretamente, falei-lhe da necessidade que eu sentia de avançarmos para outro tipo de acção – para que não estivéssemos só falando das emoções, mas vivendo essas mesmas emoções.

À noite, falei com a E. e desabafei sobre estas minhas preocupações. E acho que ela compreendeu. E estivemos a pensar que, na caminhada no Gerês, seria interessante, para além da actividade mais “física”, acrescentar o labirinto como actividade vivencial que ajude a passar do eventual medo da integridade física à reflexão sobre o medo entranhado – aquele que me impede ser eu.

Logo que a caminhada no Gerês estiver com data marcada, vou precisar da ajuda da Uxía. Está previsto estarmos lá uma noite e um dia. Na noite, depois no jantar, vamos fazer uma marcha nocturna. No dia seguinte vamos fazer uma caminhada que engloba duas ou três actividades um pouco mais “radicais”. No final a E. irá orientar um labirinto. E eu queria que este tempo que iremos passar juntos fosse um tempo muito rico de experiências – para o grupo e para a tese.

4.3. APONTAMENTOS BIOGRÁFICOS DE ALGUNS DOS AUTORES CITADOS (Seleção)

Alberoni, Francesco (1929). Itália.

Sociólogo e jornalista do Corriere della Sera onde tem uma coluna intitulada “Público & Privado” na edição de segunda feira. Professor de Sociologia na Universidade de Milão. Fonte: wikipedia enciclopedia

Albisetti, Valerio. Suíça.

Psicanalista. Fundador da Psicoterapia Personalista. Professor de Psicologia e de Ciências Políticas na Universidade Nacional de Huacho (Peru) onde também é director do Instituto Internacional de Escrita, Cinema e Televisão e do Instituto Internacional para a Formação da Pessoa. Fonte: Albisetti, V. (2003). *Pode Vencer-se o Medo?* Lisboa, Paulinas.

Aldana, Graciela. Colômbia. Licenciada em Psicologia. Master em Investigação e Tecnologia Educativa pela Universidade Javeriana. Consultora de várias empresas. Fonte: Master Internacional de Creatividad

4. 4. GLOSSÁRIO (Seleção)

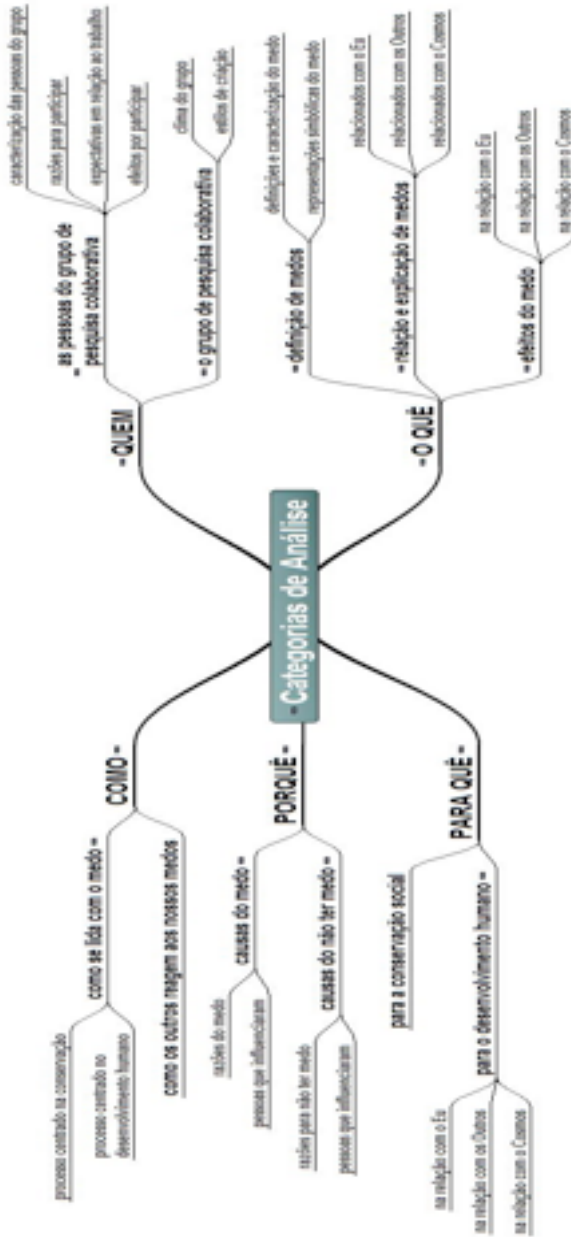
COMUNICAÇÃO Conotação como não único; reduzível a um tempo e um espaço; considera o outro capaz de reagir, mas não de iniciar movimentos. Diferente de comunicação pessoal

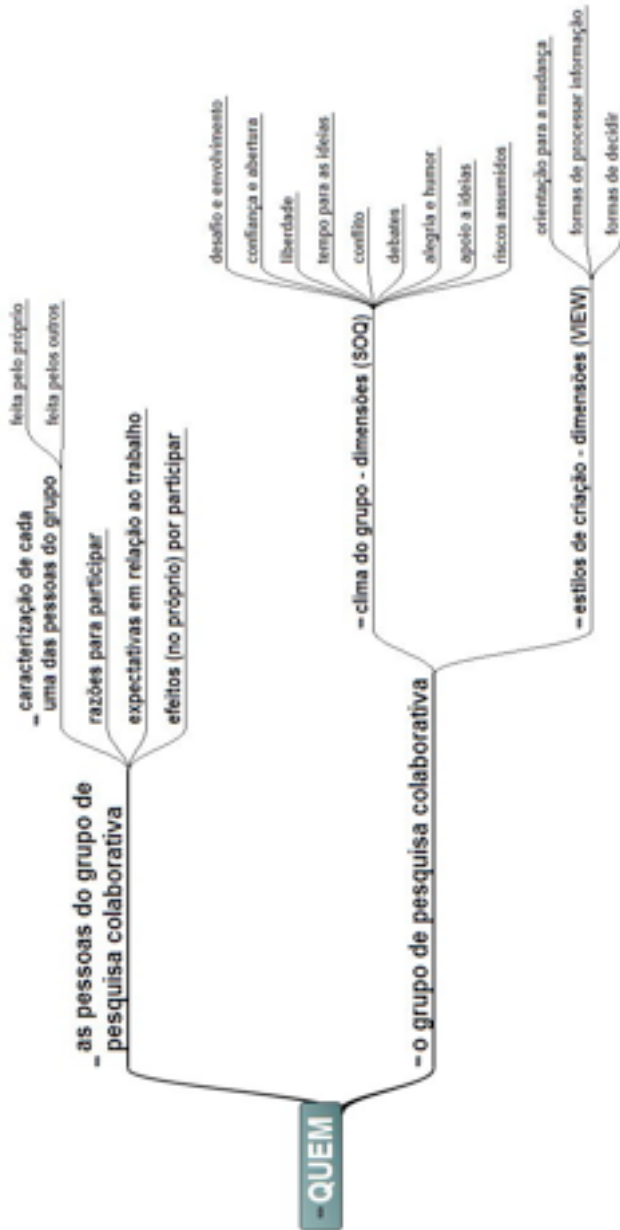
OBJECTAL

(Marroquín, 1995).

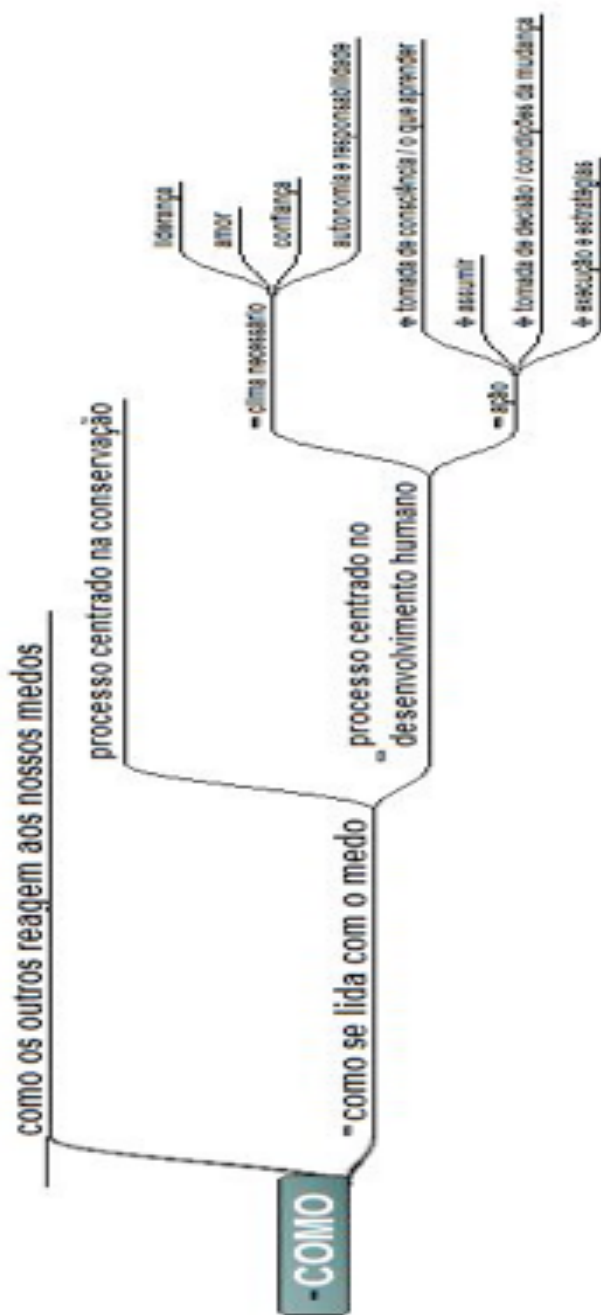
CONDUTAS PATOLÓGICAS	“As condutas que incapacitam para uma vida aceitável – as que são destrutivas para o sujeito e as que produzem dano a outras pessoas” (Marina, 2006:111).
CONGRUÊNCIA	O que estou vivenciando num determinado momento está presente na minha consciência e o que está presente na minha consciência está presente na minha comunicação - estar integrado, estar íntegro (Rogers, 1970).
CONSCIÊNCIA	“Possibilidade e acto de construir e combinar representações mentais sobre objectos e eventos e de as relacionar consigo mesmo” (Kolyniak, 2005:33) “Construção do conhecimento sobre dois factores: que o organismo está envolvido numa relação com um objecto e que o objecto presente nessa relação provoca uma modificação no organismo” (Damásio, 2004:40). “É essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação” (Freire, 2003:14).
CONTROLO SOCIAL	“Consiste nos meios e processos pelos quais um grupo ou uma sociedade obtêm conformidade dos seus membros às suas expectativa” (Dicionário de Sociologia, 2002:84).
COPING	“Os esforços cognitivos e comportamentais que se desenvolvem para lidar com exigências externas ou internas que o sujeito avalia como superiores aos seus próprios recursos” (Richard S. Lazarus citado por Marina, 2006:40).
CORPOREIDADE	“Condição concreta de presença, participação e significação do homem no mundo. Como condição objectiva, a corporeidade é o substracto sobre o qual se constrói a motricidade. Como vivência subjectiva, a corporeidade é fruto da construção da motricidade” (Kolyniak, 2005:34).

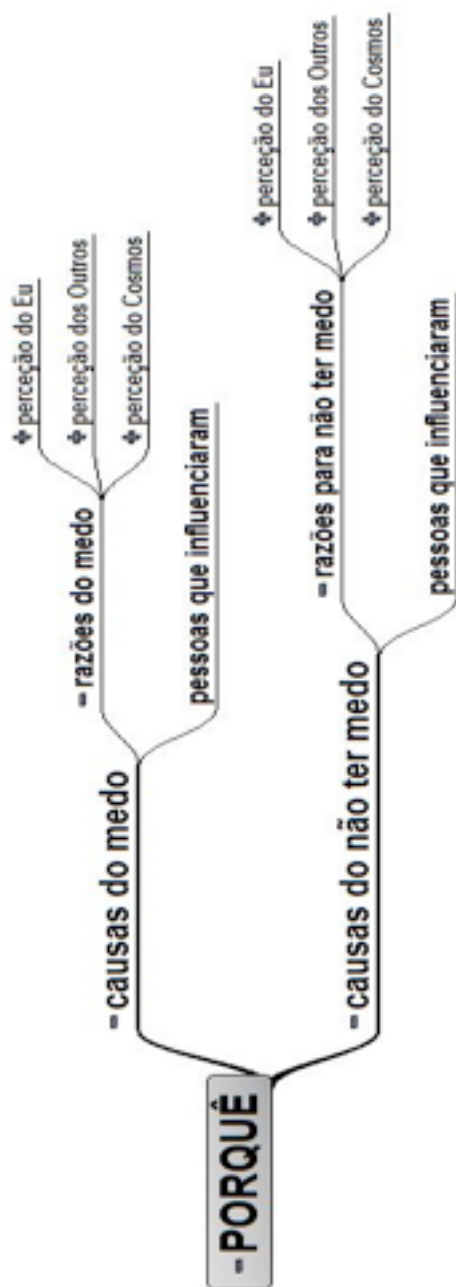
4.5 MAPA MENTAL DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE













NOTAS

ⁱ Naquele mesmo texto acima referenciado, Saturnino de la Torre também escreve que *“a perspectiva objectiva, estática, coisificada, a que nos acostumou o realismo científico, começa a vacilar à luz dos novos saberes que vão desde a neurociência à transpersonalidade e da física mecânica à teologia quântica”*. Argumenta, por isso, sobre a necessidade de um encontro de saberes que, fluindo através de campos muito diversos, seja resposta à “ecologia dos saberes” de Moraes e à “religação dos saberes” de Morin.

ⁱⁱ De acordo com Patton (2002) o trabalho dos investigadores na investigação qualitativa aplicada pode ser assim, resumidamente, descrito:

- Trabalham com problemas humanos e sociais.
- A fonte das questões está nos problemas e preocupações vividas pelas pessoas e articuladas pelos “policymakers”.
- Conduzem estudos que testam as aplicações da teoria básica e do conhecimento disciplinar em experiências e problemas do mundo real.
- Utilizam campos interdisciplinares mais orientados para os problemas do que para as disciplinas.
- Respondem a questões interdisciplinares do campo da economia antropológica, da psicologia social, da geografia política, do desenvolvimento educacional e organizacional, etc.
- Apresentam as suas experiências e *insights* pessoais nas recomendações que possam emergir porque, durante o trabalho de campo, se colocaram especialmente próximos dos problemas estudados.
- Têm consciência de que os problemas surgem dentro das fronteiras de um tempo e espaço específicos.

Tipologia de Propósitos da Investigação Qualitativa (Patton, 2002:213):

- a) Pesquisa básica (*basic research*): contribuir para o conhecimento fundamental e para a teoria.
- b) Pesquisa aplicada (*applied research*): esclarecer uma preocupação social.
- c) Avaliação sumativa (*summative evaluation*): determinar a eficácia de um programa.
- d) Avaliação formativa (*formative evaluation*): melhorar um programa.
- e) Investigação-acção (*action research*): resolver um problema específico.

ⁱⁱⁱ *“The purpose of applied research is to contribute knowledge that will help understand the nature of a problem in order to intervene, thereby allowing human beings to more effectively control their environment”* (Patton, 2002:217).

^{iv} *“Desenvolvimento Humano: processo contínuo e imprevisível de construção do ser humano, como espécie e como indivíduo, que ocorre na dialéctica entre natureza e cultura, referindo-se à totalidade complexa que se expressa como motricidade, afectividade e cognição, envolvendo, como constituinte, a praxis orientada por valores como busca de condições de existência material e espiritual dignas para todos os seres humanos, a amplia-*

ção da liberdade de pensamento, sentimento e expressão crítico-criativa, a promoção da solidariedade e do respeito à alteridade” (Kolyniak, 2005:33).

^v São patológicas as condutas que incapacitam para uma vida aceitável – as que são destrutivas para o sujeito e as que produzem dano a outras pessoas (Marina, 2006:111)

^{vi} Ação – *“qualquer acto intencional (interno e externo; observável e não observável) – a interrelação entre pensamento, emoção, intenção, inquietude, consciência, energia” (Trigo, 2006:64).*

^{vii} CPS – *Creative Problem Solving*, na sua versão original.

“A Resolução Criativa de Problemas é um processo, um método, um sistema de abordagem de um problema de forma imaginativa que resulte numa acção eficaz” (Ruth Noller, Apud Isaksen, 1994:31). A abordagem do processo de Resolução Criativa de Problemas usa, de forma complementar, o pensamento criativo e o pensamento crítico para lidar com situações desconhecidas ou ambíguas.

A um nível global, a versão 6.0 do Processo de Resolução Criativa de Problemas (CPS) compreende três componentes e seis fases:

- Compreensão do Problema – construção de oportunidades; exploração de dados; enunciar problemas.
- Produção de Ideias – produção de ideias.
- Planeamento da Acção – desenvolvimento de soluções; construção da aceitação.
- A um nível mais específico, cada um dos estádios compreende duas fases que, no seu conjunto, enfatizam o equilíbrio dinâmico entre o pensamento divergente e o pensamento convergente. A primeira fase, de produção, é utilizada para produzir opções diferentes e invulgares. A segunda, de análise, é utilizada para analisar, desenvolver ou aperfeiçoar as opções anteriormente produzidas (Isaksen, 1994; 2000).

^{viii} De acordo com os autores, e baseando-se em Hord e Devís, embora a investigação colaborativa possa também ser apelidada de “investigação cooperativa”, cooperação e colaboração são conceitos diferentes: A “cooperação” remete para uma forma imperfeita de participação; a “colaboração” exige o compromisso de cada um dos membros da equipa em todas as fases do projeto da pesquisa (Trigo & Kon-Traste, 2001:57).

^{ix} *“Purpose is the controlling force in research. Decisions about design, measurement, analysis, and reporting all flow from purpose.*

(...) The purpose of applied research is to contribute knowledge that will help people understand the nature of a problem in order to intervene, thereby allowing human beings to more effectively control their environment.

(...) Applied interdisciplinary fields are especially problem oriented rather than discipline oriented.

(...) Applied qualitative researchers are able to bring their personal insights and experiences into any recommendations that may emerge because they get especially close to the problems under study during fieldwork” (Patton, 2002: 213, 217).

^x Expressão que designa uma situação em que há conflito de escolha, em que se perde uma qualidade em troca de outra qualidade ou aspecto (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Trade-off> - 28.04.08).

^{xi} “Review of relevant literature can bring focus to a study (...). Yet, reviewing the literature can present a quandary in qualitative inquiry because it may bias the researcher’s thinking and reduce openness to whatever emerges in the field. Thus, sometimes a literature review may not take place until after data collection. Alternatively, the literature review may go on simultaneously with the fieldwork, permitting a creative interplay among the process of data collection, literature review, and researcher introspection” (Patton, 2002:226).

^{xii} Ecologia dos saberes: um encontro de saberes que fluem através de campos como a física quântica, a neurociência, a psicologia positiva, as organizações, a epistemologia e os escritos sobre transpersonalidade e espiritualidade de alguns engenheiros como Deslauriers ou científicos como Goswami, Lazlo, Sheldrake, Capra, Zancollo (Torre, 2007:1).

^{xiii} “Desde Dilthey, la investigación en las ciencias sociales es la transformación de experiencias en vivencias, hecho que es resultado de una interpretación subjetiva y por tanto de un proceso fenomenológico. Las experiencias no se pueden vivir desde afuera; aprehender la vivencia implica estar dentro de ella, hacerlas inmanentes, encarnalas. Para ello, es preciso situarse en el plano donde el objeto y el sujeto resultan indisolubles en una conexión de convergencia en el conocer, sentir y querer hacer” (Córdoba, Bohórquez et al. 2005:210).

^{xiv} “I believe we can change the world if we start listening to one another again. Simple, honest, human conversations. Not mediation, negotiation, problem-solving, debate, or public meetings. Simple, truthful conversation where we each have a chance to speak, we each feel heard, and we each listen well” (Wheatley, 2002:3).

^{xv} Cinema Formativo:

- “Emissão e recepção intencional de filmes portadores de valores culturais, humanos, técnico-científicos ou artísticos com a finalidade de melhorar o conhecimento, as estratégias ou as atitudes e comportamentos dos espectadores” (Saturnino de la Torre, citado por Briga, 2003).

^{xvi} Técnica O.R.A (Briga, 2003):

- Observação e Compreensão – descrição do contexto do filme; descrição do filme; compreensão do tema em reflexão, “o medo no desenvolvimento humano”.
- Relacionar – destacar as (minhas) ideias principais do filme; relacionar as ideias com o tema em reflexão; interpretar as ideias à luz do tema em reflexão e retirar conclusões.
- Aplicar – transferência para a realidade pessoal; inovação – aprendizagens para a vida: como aplicar as conclusões à minha realidade? Reflexão sobre a aprendizagem.

^{xvii} Título Original – The Village. Ano de Lançamento (EUA) – 2004. Estúdio – Touchstone Pictures / Scott Rudin Productions.

Sinopse do Filme: *Em 1897, uma vila parece ser o local ideal para viver – tranquila e isolada e com os moradores vivendo em harmonia. Porém, este local perfeito passa por mudanças quando os habitantes descobrem que o bosque que o cerca esconde uma raça de misteriosas e perigosas criaturas, por eles chamados “aqueles de quem não falamos”. O medo de ser a próxima vítima destas criaturas faz com que nenhum habitante da vila se arrisque a entrar no bosque. Apesar dos constantes avisos de Edward Walker (William Hurt), o líder local, e de sua mãe (Sigourney Weaver), o jovem Lucius Hunt (Joaquin Phoenix) tem um grande desejo de ultrapassar os limites da vida rumo ao desconhecido. Lucius é apaixonado por Ivy Walker (Bryce Dallas Howard), uma jovem cega que também atrai a atenção do desequilibrado Noah Pery (Adrien Brody). O amor de Noah acaba por colocar a vida de Ivy em perigo, fazendo com que verdades sejam reveladas e o caos tome conta da vila.*

xviii “A forma do labirinto é um arquétipo que se encontra por todo o mundo. No Ocidente, está associado ao palácio cretense de Minos onde estava encerrado o Minotauro. Contudo, encontramos formas semelhantes em outros locais como na China, no Egípto e mesmo nos corredores de acesso a certas grutas pré-históricas. Os labirintos foram muito populares na Idade Média, havendo vários nas catedrais góticas, dos quais o mais conhecido é, por certo, o de Chartres, que data do século XII. Uma enorme carga simbólica está associado à forma do labirinto, facto que não é alheio ao seu uso no âmbito da educação espiritual que recentemente tem aumentado.

(...) Nos dias de hoje, muitas comunidades e grupos vêm redescobrimo os labirintos como forma de experiência espiritual: pelo facto de confiar no caminho, perdendo a necessidade de ter um controlo consciente sobre as coisas exteriores, as pessoas tornam-se mais receptivas aos seus estados interiores e abrem-se à surpresa e aceitação da realidade que as rodeia. Caminhando em direcção ao centro, aproximam-se também do centro de si mesmas e dispõem-se a receber como um presente a experiência que é atingir o centro do labirinto” (Azevedo, no prelo).

xix SOQ – Situational Outlook Questionnaire. Dimensões do SOQ:

- Desafio e Envolvimento – o nível em que as pessoas estão envolvidas nas tarefas diárias, nos objectivos a longo prazo e na visão do futuro.
- Liberdade – a independência de comportamento exercida pelas pessoas do grupo.
- Confiança e Abertura – a segurança emocional nas relações.
- Tempo para as Ideias – a quantidade de tempo que as pessoas podem ocupar (e ocupam efectivamente) na elaboração de novas ideias.
- Alegria e Humor – a espontaneidade e o à vontade dentro do espaço de trabalho.
- Conflitos – a presença de tensões pessoais e emocionais (em contraste com a tensão de ideias na dimensão “debates”).
- Apoio às Ideias – o modo como são tratadas as ideias novas.
- Debates – a ocorrência de acordos e desacordos entre pontos de vista, ideias, diferentes experiências e diferentes conhecimentos.
- Riscos Assumidos – a tolerância da incerteza e da ambiguidade presentes no local de trabalho.

^{xx} Em 1997, e trabalhando com Ken Lauer, na altura Director de Investigação do Creative Problem Solving Group, Inc., fiz a primeira tradução do SOQ. Em 2004, Maria Oliveira juntou-se a esta equipa e a versão que, neste momento, está disponível *on line* tem a assinatura de nós as duas.

^{xxi} O “Creative Problem Solving Group, Inc., CPSB, é uma organização que se dedica à pesquisa e ao desenvolvimento que congrega um conjunto internacional de facilitadores, formadores e consultores altamente especializados no uso do Processo de Resolução Criativa de Problemas. Tem como missão: ajudar as pessoas a compreenderem e usarem os seus talentos criativos em desafios novos, importantes e complexos: ajudar as pessoas a promoverem sinergias, a diversidade e o trabalho de equipa; aumentar o uso produtivo do talento humano dentro das organizações de modo a melhorar a qualidade de vida numa sociedade (www.cpsb.com).

^{xxii} Dimensões do VIEW:

- Orientação para a Mudança – descreve as preferências de resposta e de formas de lidar com a estrutura, a novidade e a autoridade quando se enfrenta a mudança ou a resolução de problemas.
- Processamento da Informação – descreve as preferências sobre o como e o tempo em que a pessoa usa a sua energia interna e os seus recursos, e a energia e os recursos dos outros e do ambiente.
- Formas de Decidir – descreve as preferências sobre o modo como, na análise de opções, na tomada de decisão e na execução, se equilibram e se enfatizam as preocupações com a tarefa e as necessidades pessoais ou interpessoais.

^{xxiii} SOQ Certification Program (1997) e VIEW Certification Program (2003) do Creative Problem Solving Group, Inc (Buffalo – NY / USA).

^{xxiv} 2005 – 30 Janeiro a 12 Fevereiro

- Seminário de Tesis Doctoral, com los estudiantes de la Tercera Promoción, Área Currículo, Doctorado en Ciencias de la Educación, Popayán, Colômbia, orientado por los profesores Eugenia Trigo Aza, Maria da Conceição Azevedo e Luís Guillermo Jaramillo.

2006 - 23 Janeiro a 8 Fevereiro

- “Educación y Pedagogía Contemporáneas en el marco de la configuración de las Ciencias Sociales y Humanas. Una visión prospectiva para la formación de posgrado” – Seminário organizado por Rudecolombia, Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
- Seminário de Tesis Doctoral, com los estudiantes de la Tercera Promoción, Área Currículo, orientado por los profesores Magnólia Aristizábal, Eugenia Trigo y Luís Evelio Alvarez, Rudecolombia, Doctorado en Ciencias de la Educación, Popayán, Colômbia.
- Comunicação no II Encontro Internacional de Experiencias Significativas en Motricidad y Desarrollo Humano, entre 9 e 11 Fevereiro 2005, organizado pelo Departamento de Educación Física,

Recreación y Deporte da Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación, da Universidad del Cauca, em Popayán, Colômbia.

- Comunicação “O Medo no Desenvolvimento Humano – uma perspectiva curricular” no Colóquio/Debate “Problemas e Desafios da Educação Contemporânea”, em 24 Junho 2005, no âmbito do Curso de Mestrado “História e Problemas Actuais da Educação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Pólo de Chaves.
- Comunicação “O Medo no Desenvolvimento Humano – do medo da subjetividade à subjetividade do medo” no IV Congresso Internacional de Motricidad Humana – Motricidad y Desarrollo Humano, organizado pela Asociación Internacional de Motricidad Humana, entre 30 de Junho e 3 de Julho 2005, em Porto do Son (A Coruña).

^{xxvi} *“As I use the term, “ethics” also relates to other persons, but in a more abstract way. In taking ethical stances, an individual tries to understand his or her role as a worker and his or her role as a citizen of a region, a nation, and the planet. In my own case, I ask: What are my obligations as a scientific researcher, a writer, a manager, a leader? If I were sitting on the other side of the table, if I occupied a different niche in society, what would I have the right to expect from those “others” who research, write, manage, lead? And, to take an even wider perspective, what kind of a world would I like to live in, if (...) I were cloaked in a “veil of ignorance” with respect to my ultimate position in the world? What is my responsibility in bringing such a world into being? Every reader should be able to pose, in not answer, the same set of questions with respect to his or her occupational and civic niche” (Gardner, 2006:8).*



Universidade de
Santiago de Compostela

Departamento:
Teoría de Educación, Historia da Educación
e Pedagogía Social

Tesis Doctoral:

La gestión del deporte en la
Administración Pública Local en
clave educativa de Motricidad Humana.
Un estudio de caso: Porto do Son

Autor:

Jose M^a Pazos Couto



Directores: *Dr. José Antonio Caride Gómez y Dra. Eugenia Trigo Aza*

ÍNDICE DE CONTENIDOS DE LA TESIS

INTRODUCCIÓN

I. La tesis como expresión de vivencias	23
II. Antecedentes y estado de la cuestión	43
III. Diseño y estrategia metodológica	61

PRIMERA PARTE

COMUNIDAD EDUCATIVA, GESTIÓN Y MOTRICIDAD HUMANA

Capítulo 1: El municipio, una comunidad educativa	89
1.1. Individuo, comunidad y municipios	91
1.2. La comunidad educativa local	109
1.3. Gestión municipal y comunidad educativa	122
1.4. Caminando hacia la glocalización	146
Capítulo 2: Gestión deportiva en el ámbito local	165
2.1. El marco político institucional	173
2.2. La responsabilidad y la seguridad en la gestión deportiva local	182
2.3. El gestor deportivo en la acción municipal	191
2.4. La evaluación del proceso en la gestión deportiva local	195
2.5. Una gestión racional del deporte en clave local	198
2.6. Gestión Pública y gestión privada del deporte en el ámbito local	200
2.7. El asociacionismo sin ánimo de lucro en la vida municipal	213
2.8. Qué gestión queremos en el ámbito municipal	227
Capítulo 3: Motricidad Humana y gestión deportiva municipal	235
3.1. Motricidad Humana y Ciencia de la Motricidad Humana	237
3.2. Motricidad Humana, Educación Física y Deporte ...	247
3.3. La Motricidad Humana en clave educativa	258

SEGUNDA PARTE

CONTEXTUALIZACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA GESTIÓN MUNICIPAL DE LA ACTIVIDAD DEPORTIVA EN PORTO DO SON

Capítulo 4: El contexto local: El municipio de Porto do Son estudio de caso	277
--	-----

4.1 La realidad del municipio de Porto do Son: un breve análisis diagnóstico	286
4.2 Características de la población y aspectos socioeconómicos	289
4.3 Características de los servicios del Ayuntamiento de Porto do Son	295
Capítulo 5: Análisis e interpretación de la realidad deportiva local	311
5.1. Triangulación de datos entre los grupos entrevistados (políticos, técnicos y vecinos)	334
5.2. Análisis de los cuestionarios realizados a las asociaciones municipales	366
Conclusiones y prospectivas en clave de gestión deportiva local	371
Referencias bibliográficas	391

ANEXOS (en CD adjunto)

Anexo 1: Revisión Bibliográfica.

1.1 Tablas realización clasificación búsqueda bibliográfica.

1.2 Tesis encontradas análisis bibliográfico TESEO.

Anexo 2: Mapas mentales.

Anexo 3: Entrevistas

3.1 Notas-impresiones de las entrevistas.

3.2 Transcripción entrevistas realizadas.

3.3 Mapa para realización de las entrevistas.

Anexo 4: Cuestionarios asociaciones.

4.1 Modelo cuestionario asociaciones.

4.2 Carta presentación cuestionario a las asociaciones.

Anexo 5: Análisis y organización entrevistas

5.1 Análisis de las entrevistas.

5.2 Organización de la información de las entrevistas.

Anexo 6: Modelo diario de Investigación.

Anexo 7: Cuestionarios asociaciones respondidos.

Anexo 8 Competencias de la Administración Local para la creación de organismos autónomos según la *Ley 6/1997 de 14 de abril, de Organización y Funcionamiento de la Administración General del Estado*

Anexo 9: Artículos 13 y 14 de la Ley 11/1997 del Deporte de Galicia

Anexo 10: Tablas comparativas entrevistas entiende-proponen

ÍNDICE PARA ESTE CAPÍTULO

1. PROCESO INVESTIGATIVO	
INTRODUCCIÓN	211
I. La tesis como expresión de vivencias	214
II. Antecedentes y estado de la cuestión	226
III. Diseño y estrategia metodológica	236
2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ESPECÍFICAS	251
3. REFLEXIONES DOS AÑOS DESPUÉS	252
4. ANEXOS:	254
Anexo 1: Revisión Bibliográfica	254
1.1- Tablas realización clasificación búsqueda bibliográfica ..	254
1.2- Tesis encontradas análisis bibliográfico TESEO ...	256
Anexo 6. Modelo diario de Investigación	260
Anexo 4.1. Cuestionario asociaciones	261
Anexo 3.3 Mapa para realización de las entrevistas	263
Anexo 5.2 Organización de la información de las entrevistas	264
Anexo 2: Mapas mentales	284
EVALUACIONES COMITÉ EDITORIAL	295
NOTA SOBRE LOS AUTORES	299

INTRODUCCIÓN

La gestión de los servicios públicos, su optimización y la mejora de la calidad de los mismos, es un tema recurrente desde diversas áreas que estudian las políticas públicas. En el caso de la gestión del deporte en España, en los últimos treinta años, se ha evolucionado de cara a delimitar más claramente las competencias de las diferentes Administraciones (Estado, Administraciones Autonómicas, Diputaciones Provinciales y Ayuntamientos), legislando y avanzando en el desarrollo de nuevas leyes del deporte, regulación de los estudios que conducen a las profesiones en el ámbito y, actualmente avanzando en el desenvolvimiento de una ley que las regule.

Avanzar en la mejora de la gestión deportiva en el ámbito local va de la mano, necesariamente, de todas las regulaciones jurídicas que afectan a la gestión de la Administración Local, de forma que los servicios deportivos se encuentren integrados como un servicio más a la comunidad de aquellos en los que tienen competencias los municipios. Partiendo de estas premisas, entendemos que se puede hablar de una gestión deportiva más consciente, participativa y centrada en las personas. Tratamos de unir la lectura actual del mundo de filósofos como Boff (1996), que nos aporta una visión nueva de la ecología en la que las personas somos parte del organismo Planeta; la forma de entender la educación de Freire (1997) con una visión de emancipación, autonomía y crítica que debe ser la educación popular; la forma de entender las relaciones de la identidad humana siguiendo a autores como Maturana (1997), y la Motricidad Humana de la que habla Manuel Sérgio (1987), para tratar de proponer una gestión deportiva municipal centrada en las personas, que procure una verdadera comunidad educativa con la Motricidad Humana como uno de sus principales referentes.

Para realizar este trabajo, hemos comenzado por un análisis de las vivencias del investigador, con la intención de justificar o reconocer cómo se ha llegado a la necesidad de realizar esta tesis. Esto nos ha llevado a establecer una investigación en la que marcamos como objetivo general: Conocer las percepciones de los miembros de la comunidad sobre la gestión de los servicios

ofrecidos desde el Ayuntamiento (especialmente los deportivos), y aportar alternativas de cambio para la mejora de gestión municipal en clave educativa de Motricidad Humana del Ayuntamiento de Porto do Son.

Identificamos, en este sentido, tres objetivos específicos asociados al general que describimos de la siguiente forma:

- Analizar y evaluar la gestión de los servicios municipales en el Ayuntamiento de Porto do Son.

- Conocer las percepciones de distintos agentes implicados acerca de la gestión de los servicios deportivos municipales en el Ayuntamiento de Porto do Son entre los años 2003 y 2009.

- Proponer unos lineamientos generales para un “nuevo” concepto de Ayuntamiento desde el Área de Deportes en clave educativa de Motricidad Humana.

Dejando claro que tomamos este estudio como un trabajo inicial, que podrá dar lugar a otros más amplios y diversos que sigan profundizando y mejorando las coordenadas teórico-prácticas en las que se inscribe la gestión de los servicios municipales.

Para llevar a cabo la investigación, hemos seguido una metodología cualitativa, dentro del paradigma interpretativo, en el que a partir de un análisis de la realidad, se elaboran unas propuestas de cambio para poder mejorar la intervención social desde la iniciativa municipal. Utilizando como técnicas de recogida de datos la entrevista individual y grupal, la aplicación de cuestionarios de respuesta abierta y el diario del investigador.

La tesis se distribuye en cuatro partes. La inicial, denominada introducción y antecedentes, se subdivide a su vez en tres apartados, el primero, denominado la “tesis como expresión de vivencias”, en la que se hace un recorrido de diferentes experiencias en el deporte (en concreto el atletismo), en la formación profesional e investigadora y la vivencia laboral del investigador principal, en los que se establece una aproximación al por qué de esta tesis.

En el segundo apartado establecen los antecedentes de la investigación, partiendo de una revisión bibliográfica en la que se analizan los documentos hallados en diferentes bases de datos

(ERIC, ISOC, PsycInfo, ISBN, TESEO) tratando de conocer estudios que se hayan realizado en torno al objeto de esta tesis.

En el tercer apartado, se expone el diseño metodológico describiendo cuáles son las particularidades de un estudio de casos, al tiempo que se describe y delimita lo que se va a estudiar además de los procedimientos a seguir.

La que denominamos primera parte, consta de tres capítulos en los que se hace el desarrollo del marco teórico de la tesis: el municipio como comunidad educativa (capítulo 1), la gestión deportiva en el ámbito local (capítulo 2), la Motricidad Humana y gestión deportiva municipal (capítulo 3).

En el capítulo uno, realizamos una aproximación al municipio como comunidad educativa, se elabora un desarrollo desde el sentido de la existencia de las personas, al de la creación de comunidades, analizando el papel de los líderes políticos y de cómo deberían ser las políticas sociales, para avanzar hacia la construcción de comunidades educativas y participativas.

En el capítulo dos contextualizamos la gestión deportiva en el ámbito local, estableciendo el marco político institucional y legislativo, destacando la responsabilidad existente en el ámbito de la gestión deportiva municipal. Se describen las funciones y compromisos que van implícitos en el rol de gestor deportivo, así como el de análisis, seguimiento y evaluación de la misma; también analizamos brevemente la gestión pública y privada de los servicios deportivos locales, entendiendo que lo público es lo que se hace desde el Ayuntamiento, y lo privado lo que se gestiona ya sea desde la empresa, o desde el sector asociativo no lucrativo, llevado a cabo por los vecinos. Este capítulo finaliza describiendo los roles y la importancia del asociacionismo en la vida municipal, y en el papel del Ayuntamiento para contribuir al desarrollo del tejido asociativo.

En el capítulo tres se realiza un desarrollo teórico en torno a la ciencia de la Motricidad Humana, y una aproximación o ubicación de la Educación Física y el deporte con respecto a ésta, y cómo debe ser una gestión municipal desde la Motricidad Humana en clave educativa.

Con esto, llegamos a la segunda parte, que consta de dos capítulos. El cuarto, es una descripción del contexto, empezando

por la gestión deportiva en España, para describir en mayor detalle las características de Porto do Son, tanto en lo referente a su geografía, población, forma de vida y funcionamiento municipal., y el quinto abordamos el análisis e interpretación de la realidad deportiva local.

Y como cierre de la tesis establecemos las conclusiones, y unos lineamientos generales que pueden contribuir a ofrecer alternativas de cambio y mejora en los servicios deportivos municipales, obtenidos a partir de las percepciones de los participantes del estudio.

Al final del documento se incluyen las fuentes bibliográficas utilizadas en la elaboración de la tesis, y en un CD los anexos en donde se recogen diversos documentos que fueron utilizados en la elaboración de este estudio

I. La tesis como expresión de vivencias

Buscar el sentido a este trabajo, refiriéndose a una tesis que quiere analizar la gestión deportiva proponiendo nuevos lineamientos para poder avanzar en este ámbito, requiere repasar lo que ha supuesto el deporte para mí, desde lo personal hasta lo profesional, pasando por la etapa de formación académica y recordando las diferentes etapas que he ido atravesando, tratando de encontrar la coherencia de la labor a desarrollar más allá de los resultados que puedan surgir del mismo.

Articularé esta justificación en torno a tres ejes principales: la vivencia laboral, la del atletismo en la práctica deportiva y la pertenencia al equipo kon-traste

No puedo empezar por lo personal sin incluir el deporte, en concreto el atletismo, y como éste fue marcando y cambiando mi forma de entender la práctica deportiva, y como ésta a posteriori marcó y cambió mi concepción del mundo y los valores personales.

Comenzando por el atletismo hablaré de tres aspectos principales: la labor del entrenador, la función del grupo de entrenamiento y la propia competición (esas carreras que poco tenían que ver con las que hacía en los entrenamientos). Todo se fue dando progresivamente: empezar a entrenar, conocer un grupo de personas con intereses afines, la relación con Manolo

(el entrenador), y más adelante, el encuentro con la competición. Desde un primer momento Manolo accedió a entrenarme, siempre y cuando aceptase las normas, que no eran otras que las de ir a entrenar a diario, estar listo antes de las 20:10 horas (no se esperaba por nadie) y poco más. Había otros valores que fui descubriendo en el día a día, en un grupo de gente llena de gran humor, compañerismo y mucha responsabilidad personal consigo misma. No se trata de hablar de grupos de excelencia ni de grandes atletas (que también los había), sino de personas responsables y con los pasos a dar claros, equivocados o no, pero sí decididos. Observando las trayectorias biográficas de los integrantes de ese grupo de entrenamiento, he de decir que de él surgieron enfermeras, profesores, psicólogos, arquitectos, ingenieros, informáticos, fisioterapeutas; todas, personas comprometidas, que han sabido “buscar la vida”, orientados por un atleta y maestro que hacía de entrenador y guía.

A pesar de no existir una estructura explícita ni un orden, sí estaba en la mente de todos: venía dado por el ejemplo de Manolo, que por las mañanas iba a su escuela a trabajar, y por las tardes venía a hacer deporte con nosotros de forma altruista; organizaba nuestros entrenamientos y los seguía, preocupándose en todo instante por nosotros, por las sensaciones, y el esfuerzo que hacíamos, conociéndonos hasta el punto de que con mirarnos a los ojos sabía si podía exigirnos más, o si ya habíamos hecho suficiente, siempre en el límite de lo razonable, buscando el placer de la práctica deportiva fuese al nivel que fuese, pero disfrutando.

Así fui descubriendo que dentro del alto rendimiento existen también formas diferentes de entender el deporte. Y no sólo éste. Porque Manolo también nos ayudaba a organizar los tiempos de trabajo, aconsejándonos en épocas difíciles sobre nuestros intereses personales, priorizando más la amistad que “la disculpa” que nos unía: el atletismo.

Ayudó a que nos reafirmáramos en nuestras decisiones de vida, de elecciones que tiene todo joven en relación con el estudio, lo que hacíamos en el tiempo libre, haciéndonos conscientes de las decisiones que adoptábamos, para que fuesen las propias, y a la vez seguras, reflexionadas y compartidas en este

caso con nuestro entrenador, que hacía también de educador. Nos supo empujar a hacer cosas, a tener una vida proactiva, y a la vez a no cegarnos en nosotros mismos. También nos enseñó a ser responsables y actuar éticamente, avanzando pero no a cualquier precio, a enfrentarse con los miedos y defender nuestros intereses. Circunstancias que también vivíamos en el día a día del entrenamiento.

En cuanto al grupo, destacar que empecé siendo uno más en un colectivo de personas, primero compañeros de entrenamiento y luego un conjunto de amigos, en el que no importaba quien corriese más, o quien estuviese más en forma, o quien fuese más chistoso o más inteligente. Un grupo en el que también aprendí a escuchar, intercambiar opiniones, compartir mi tiempo libre, y donde fui creciendo. Un grupo en el que entraba y salía gente, pero con el que siempre me sentía identificado. Allí compartía sensaciones propias de lo que hacíamos, mis propios retos personales sobre todo a nivel deportivo, también los esfuerzos de cada día. En esa época fue cuando elaboré mi primer diario de entrenamiento por consejo de Manolo, en el que sólo había que apuntar qué se había hecho, los tiempos, el clima, las condiciones y sensaciones.

Si bien en el grupo compartía todas estas cosas, el eje en torno al que giraban las dinámicas colectivas era Manolo; todavía hoy, con frecuencia hablamos para compartir y aconsejarnos. Del grupo quisiera destacar que aunque cada persona tenía su propia vida, sus propios amigos, también existía un sentido de comunidad o sociedad que de vez en cuando nos llevaba a encontrarnos y compartir “fuera de pista”.

Desde la incorporación al grupo, a medida que fui conociendo a todos y adaptándome, eso mismo fue aconteciendo con una gran desconocida, *la competición*; pues desde que me incorporé al grupo y comencé a entrenar, hasta que empecé a competir pasaron unos diez meses, en los que, a excepción de los domingos, entrenaba diariamente. Este hecho permitió que descubriera una nueva dimensión del deporte, desde la propia responsabilidad personal, hasta sensaciones antes desconocidas. Sensaciones que me llevó años aprender a controlar y superar, pues apareció el miedo, el estrés, la necesidad de superarse en

situaciones de máximo esfuerzo y en competencia con otros, momentos en los que se trataba de exigir y demostrar lo que se estaba haciendo en los entrenamientos. El estrés, el miedo, la ansiedad de la competición que en un comienzo fueron tan negativas, terminaron por convertirse en una situación gratificante: el placer de exigirme a mí mismo el máximo. Y la sensación de estar en forma; esa vivencia imposible de explicar y entender si no se ha experimentado y esa impresión que a la vez me unía más al grupo y nos acercaba a todos.

Así fui creciendo dentro de las posibilidades del grupo, evolucionando con el paso de los años. No es demostrable el efecto de la práctica deportiva, ni el efecto de este grupo, ni el efecto de Manolo; pero he de decir que he pasado de ser un mal estudiante antes del atletismo, a ser un estudiante “normal” motivado y que al menos iba superando satisfactoriamente las exigencias formativas que estaban permitidas socialmente. ¿Mérito propio, del grupo, de Manolo? No puedo discernir que le corresponde a cada uno, pero sí constatar que se han producido cambios y un considerable crecimiento personal a raíz de comenzar a practicar atletismo, así como un importante cambio personal en la concepción del deporte, de las personas y del mundo.

De ese espíritu de trabajo, o de las vivencias compartidas, surgió un espíritu de ayuda altruista, un espacio en el que cada uno colaboraba con los otros tanto como podía. Así transformamos la competición en competencia, el saber en trueque, y el compañerismo en amistad, generando nuevos valores éticos para afrontar nuestra vida individual y colectiva.

La experiencia deportiva me llevó a crear una imagen o concepto del deporte muy particular, y de lo que a través de su práctica, se puede llegar a conseguir, pues el paso del tiempo me hizo ver que practicaba deporte de rendimiento por el placer de las emociones y sensaciones que me transmitía, y más aun por el hecho de compartirlas con mis compañeros. De ahí que pueda hablar, por un lado, del *placer del deporte*, y por otro, de la experiencia en sí ya que, a la vez que hacía los entrenamientos, y los planes de trabajo, que Manolo iba preparando, también iba explicando las razones que subyacían a estos entrenamientos.

Con todo ello fui adquiriendo una formación que, más tarde, comprendería en todos sus significados a lo largo de los estudios que cursé en el Instituto Nacional de Educación Física de Galicia (INEFG). Con esto se acrecentaron las ganas y la motivación de realizar los estudios conducentes al título de Licenciado en Educación Física, al tratarse de una formación académica y de una salida profesional que puede llenar y satisfacer, más cuando se ve el buen hacer y el disfrute de las personas que lo viven, como en el caso de Manolo.

A pesar de que me exigía al cien por cien de mi capacidad, la competición siempre tuvo un carácter educativo, de reto personal y superador de miedos, hasta que después de unos años aprendí a disfrutar de la competición; y ahí ya adquirió un componente lúdico importante, en el que la posición ventajosa era el estar en forma, pues así era como podía superarme a mí mismo. La práctica deportiva se fue convirtiendo en una forma de vida y de comunicarme con el mundo, con la sociedad. Incluso, a través del atletismo, se puede decir que creé una imagen de mi propia corporeidad: aprendiendo a percibir mi cuerpo, mis sensaciones y emociones en situaciones de máximo esfuerzo y, aunque sea reincidir en la idea, convirtiendo este proceso en una forma de acercarme a los demás y de trascender el grupo, hasta abarcar todas las relaciones personales y sociales.

Después de unos años practicando atletismo, y tras meses de una preparación física específica, conseguí acceder a los estudios de Licenciado en Educación Física en el INEFG, viendo así cumplida una ilusión, que terminó convirtiéndose en mi opción de vida. Y que me abrió muchas expectativas y oportunidades de formación en el ámbito de la Educación Física. Durante mi estancia en el INEFG fui conociendo a muchas personas con inquietudes, y gustos similares. También con cada profesor fui conociendo la Educación Física desde un punto de vista diferente.

Fue en el tercer año en la Facultad, cuando conocí a la profesora Dra. Eugenia Trigo, quien me ayudó a descubrir la creatividad, con circunstancias muy parecidas a las del grupo de atletismo, al que todavía pertenecía. Un día a la semana teníamos una reunión inexcusable, en la que el primer año, todos los

miembros del grupo elaboramos un dossier de artículos relacionados con la creatividad, preparábamos algunas sesiones de la asignatura Educación Física de Base y las impartíamos bajo la supervisión de la profesora, haciendo un seguimiento y apoyo de un grupo de alumnos de primer curso.

Con la creatividad descubrí un nuevo mundo dentro de la Educación Física, un campo en el que no todo valía, pero en el que podía aportar muchas cosas, y en el que se hacía necesario abrir la mente y aprender a pensar, creando nuevas situaciones. Con esta dinámica grupal, surgieron nuevas formas de entender la formación universitaria. De la creatividad, pasamos a trabajar en algo que llamábamos *creatividad motriz*, concretada en un estudio, que generó distintas oportunidades formativas en el ámbito de la investigación. A través de lecturas, discusiones, y de atrevernos a realizar las tareas que Uxía (así le llamábamos de aquella y le seguimos llamando a la Dra. Eugenia Trigo) nos iba proponiendo y que ella también iba realizando, explicándonos cómo debíamos ir avanzando semana a semana.

Esta forma de entender la Educación Física, me hizo cuestionar el planteamiento de deporte de rendimiento que estaba realizando. De alguna manera le encontraba sentido. No tanto desde un punto de vista creativo, como desde la perspectiva de las sensaciones, emociones y vivencias que lleva asociadas; digamos que desde una nueva forma de entender el deporte, o más que nueva, una forma diferente de entenderlo. En ese momento fue cuando me identifiqué con este modo de trabajar, ahora con la visión que aportaba lo que coincidimos en llamar Creatividad Motriz. A lo largo de dos años participamos en distintas tareas, produciendo textos que conformaron una serie de documentos que emergieron desde el grupo y que nos proyectarían en otros ambientes y contextos educativos y formativos del campo de la Educación Física, realizando aportaciones en congresos, seminarios y cursos, en los cuales mostrábamos el trabajo que realizábamos en el grupo Kon-traste, nuestra denominación para identificarnos.

Con el tiempo descubrimos (en el grupo de investigación) que algunos autores brasileños siempre citaban a un tal Sérgio. Primero conseguimos sus textos, y aprendimos que era un autor

que hablaba de un concepto desconocido para nosotros: la *Motricidad Humana*. Entonces nos dimos cuenta que la mayoría de las cosas que llevábamos hablando y escribiendo en los últimos meses coincidían con este nuevo concepto, por lo que dejamos de referirnos a la creatividad motriz, y pasamos a hablar de Motricidad Humana. Este nuevo concepto aún le daba más sentido a mi práctica deportiva, y al trabajo en el grupo de investigación, también más coherencia a mi actividad, o al menos así lo sentía. Todo ello supuso una nueva reubicación epistemológica, de la mano de Manuel Sérgio, a quien me referiré más adelante.

Este primer proyecto de trabajo en el equipo Kon-Traste propició que me iniciara en el mundo de la investigación y, con él, conocer mucho más de cerca el de la docencia. En un grupo en el que además de estudiantes en la Licenciatura, había otros que finalizaban su formación reglada y se incorporaban al mundo laboral o a los estudios de doctorado. A partir de aquí surgió un nuevo proyecto con el que dar continuidad a mi proceso de formación dentro del equipo, complementando mi formación en el mundo de la Motricidad y en el de la investigación. También dentro del proceso de formación, en 1994, tuve mi primer contacto con el mundo de las nuevas tecnologías, en el aula de informática de la facultad de Informática de la Universidad de A Coruña. Comencé a diseñar páginas Web, y a conocer el mundo de Internet, hoy tan común, pero en aquel tiempo tan poco accesible, o mejor dicho accesible a tan pocos. Además de aprender también descubrí capacidades asociadas al uso de las nuevas tecnologías, manejando todo tipo de software útil para la investigación, y conociendo más a fondo el mundo de la informática.

Finalizada la etapa de formación en el INEF, decidí continuar con la realización de los cursos de doctorado dentro del programa propuesto por el INEFG en el Departamento de Medicina de la Universidad de A Coruña, de la mano del Grupo de Investigación y de Uxía. Al mismo tiempo, siendo una de las señas de identidad de los miembros de este grupo de trabajo, comencé a viajar y conocer otras realidades. Al principio en congresos nacionales (Lleida, Granada, Madrid, etc.) e

internacionales (Francia, Portugal) para más adelante realizar viajes con la intención de conocer cómo se trabaja en otros lugares y culturas. En mi caso fue Latinoamérica: una experiencia que me ayudó a cambiar mi concepción del mundo y las formas de entender al ser humano en sus modos de vivir y relacionarse. Entré en contacto con nuevas formas y opciones de vida, a la vez que fui aprendiendo a valorar mi cultura y la de los otros. Esto me ayudaría, posteriormente, a conocer expertos en Motricidad a lo largo del mundo, que conforman en la actualidad la Red Internacional de Investigadores en Motricidad Humana (RIIMH) en la que, hay personas que colaboran y cooperan a lo largo de todo el año. Siendo los congresos internacionales, que se realizan bianualmente, los que constituyen verdaderos puntos de encuentro e intercambio.

¿Qué fue lo que provocó la creación de esta red-RIIMH? No fueron los viajes, no fue el grupo de investigación Kon-Traste, no fue el concepto de Motricidad ni su creador Manuel Sérgio, sino el conjunto de todas estas acciones. Manuel Sérgio es el creador de este paradigma, un gran hombre al cual después de ver referenciado en varios libros decidimos contactar y que acogedoramente nos recibió con los brazos abiertos. Nos mostró todo su camino y nos animó a unirnos a él, con la humildad de un sabio. Ese día comencé a admirarlo, pues encontré a un amigo, que además, con sus escritos, daba sentido a toda la acción de formación que había venido realizando con Uxía. Gracias a él en el equipo Kon-Traste tuvimos que reubicarnos epistemológicamente, dando coherencia a nuestro trabajo, del que ya sabíamos que tenía sentido, aunque no encontrábamos las palabras adecuadas para denominarlo, ni un referente teórico que lo fundamentase.

Paralelamente, el trabajo en equipo era un aprendizaje inherente al día a día en el grupo, y después de tres años colaborando también pasé a desempeñar la función de dirección del grupo de docencia, coordinando a distintos colaboradores que asumían el rol de ayudar a otros compañeros a realizar trabajos, aprender a llevar la asignatura, etc. (Kon-traste y Trigo, 2000).

Anteriormente hablé de la creación de la Red Internacional de Investigadores en Motricidad Humana, que existe hoy en día y que se comenzó a gestar en el encuentro con personas en congresos, cursos etc. Un punto de referencia importante fue el *I Congreso Internacional de Motricidad Humana* celebrado en Lisboa. Allí conocí a Carol, Marta, Anna Feitosa, Sheila y otras personas, así fui avanzando y encontrando a estos amigos y otros nuevos en diversos foros, teniendo a día de hoy muchos contactos en Chile, Portugal, Brasil y Colombia principalmente. ¿Qué se puede destacar de esta Red? Un interés común en investigar sobre Motricidad Humana, el trabajo dentro de un mismo paradigma (complejidad de Edgar Morin), así como un grupo de personas con necesidad de aprender y compartir experiencias y trabajos, de diversos lugares, profesiones, edades, intereses, con necesidad de seguir creciendo a nivel personal con el vínculo de la Motricidad Humana del que habla Manuel Sérgio. Personas con las que crear proyectos comunes, amigos de diferentes lugares con los que abrirnos a un nuevo mundo de ideas y “utopías realizables”, generando así la necesidad de encontrarnos, viajar, compartir y conocer otras culturas.

En este contexto, y una vez finalizado el ciclo de “formación básica”, siendo ya Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, empecé a buscar trabajo en diferentes espacios: clases de monitor deportivo en un lugar o en otro, Administración Pública, profesor de Enseñanza Secundaria, o bien en Ayuntamientos. Probando en todos ellos, pero sin desistir en ninguna opción, surgió la oportunidad de empezar a trabajar en Porto do Son como Director técnico de deportes, sin intuir en ese momento lo que podría significar y sin saber qué era o es la realidad de una Administración Local, ni cuál era exactamente su función. Es decir, que me esperaban muchas cosas que aprender, en principio en un contexto de trabajo temporal, pero con perspectivas, como se comprobaría más adelante, de poder conseguir un empleo estable.

En un principio, atendiendo a la percepción sobre el funcionamiento del Ayuntamiento, fui observando y analizando cómo era el día a día, a la vez que hablaba con quien había ocupado antes el puesto, contextualizándome tanto en el rol a

desempeñar, como en la realidad que iría encontrando en función de sus experiencias.

Pude comprobar que las personas además de solucionar cuestiones administrativas, también hacían todo tipo de reclamaciones, solicitaban instalaciones para reunirse, o pedían su utilización permanente como local social. A la vez se podía percibir cómo los vecinos manifestaban una fuerte identificación con su entorno y un cierto orgullo de “*ser sonenses*”; y en muchos casos, las peticiones que se dirigían al municipio, estaban destinadas mucho más a solicitar apoyo que para quejarse como medio para obtener una solución. De todo me encontraba.

Todo ello, debo destacar, influyó en mi propia percepción sobre la función de la Administración Local, y sobre el rol que debe asumir pues, en verdad, un municipio, debe ser todas esas cosas: la casa de los vecinos, un lugar al cual acudir y sentirse atendido y protegido, un lugar al que llegan numerosas demandas, en la medida de lo posible y de lo razonable, siempre respetando la legalidad vigente. Además de ser una institución que representa al conjunto de la ciudadanía, cumple también con el rol social de ser un agente generador de cultura, organizador y gestor de actividades, que apoya y facilita recursos para que los vecinos puedan manifestar, de las formas más diversas, sus valores, mantener los actos tradicionales, ofertar actividades deportivas y en muchos casos, a través de colaboraciones con asociaciones, llevar a cabo diferentes programas sociales. Aparte de lo descrito, es una Administración que ofrece otros servicios, con los que se pretende garantizar unos mínimos de calidad de vida, como suministro de agua, recogida de basura, seguridad, etc.

Si nos planteamos cuál es o debe ser el sentido de la existencia de los Ayuntamientos, puede bastar con observar cómo es su funcionamiento en el día a día. De él ya podremos deducir algunos aspectos (agente de promoción de actos sociales y culturales de ocio que marcan el ritmo de evolución social, y facilita la integración social de los vecinos, orientación personal), que aunque no estén explícitos, se cumplen a través de distintas iniciativas que se vinculan o que lo caracterizarán como un agente

generador de oportunidades asociadas a la formación de las personas en diversos planos.

En lo que expongo manifiesto cuál es mi concepto de Ayuntamiento, en base a lo que pienso que debe ser y a lo que observo que es. Aunque también he de destacar que un municipio es una escuela, pues la educación es permanente a lo largo de la vida, en función de las experiencias y vivencias que tenemos cotidianamente en un escenario que nos permite ir aprendiendo y cambiando nuestras formas de pensar y actuar. Con su oferta de actividades, en la acción e intervención que en ellas se suscita, el Ayuntamiento adopta un rol educativo, sean sus miembros conscientes de ello o no, posibilitando referirse a sus procesos como un municipio-comunidad educativa.

Ya en el marco de mi experiencia profesional y más concretamente en el área de deportes, he de destacar que si bien la percepción actual no tiene nada que ver con la que tenía siete años atrás, la esencia es la misma; a pesar de la experiencia que van dando los años de trabajo, el contacto con las personas, la elaboración de proyectos, los éxitos y los fracasos. Cuando empecé a trabajar en Porto do Son, estaba lleno de voluntad y ganas de aprender. En un primer momento tuve que adaptarme al lugar, pues venía de residir en una ciudad junto a mi familia para pasar a vivir en una población mucho menor, y teniendo que cohabitar en un primer momento junto a mi padre, y más adelante solo.

La experiencia vital acumulada, tanto en las prácticas deportivas, como de formación en el grupo Kon-Traste, influyeron en la dinámica emprendida, comenzando por establecer un sistema de trabajo en equipo, en el cual todas las semanas nos reuníamos y evaluábamos cómo avanzaba el desempeño y cómo podía hacerse para mejorarlo, a la vez que se distribuían y organizaban las tareas a realizar. En medio de este ambiente, iba adquiriendo una formación basada en una realidad profesional y social. Desde la posición profesional y con una actitud emprendedora, mostré toda la disposición de trabajar, muchas veces sin mirar el horario laboral, tratando de ayudar para que las iniciativas saliesen adelante, buscando que todo funcionase a la perfección. En poco tiempo estaba asesorando a

algunos compañeros en la creación de un club que a medio plazo pudiese canalizar las categorías inferiores a nivel deportivo.

Todas estas actuaciones tuvieron el soporte de la disposición personal, del entusiasmo por ayudar y contribuir a fomentar la Motricidad en el Ayuntamiento, no sólo las actividades deportivas, poniendo en juego una visión del ser humano en la cual el desarrollo personal a través de la consciencia, de la puesta en valor de las capacidades propias de cada persona, bien a través del deporte, bien a través de otro tipo de actividades, pudiesen ser fomentadas desde la Administración Local. Por ello proponíamos además de escuelas deportivas típicas, y para niños/as, también actividades para adultos, incluyendo algunos cambios conceptuales como el “redenominar” lo que llamaban Educación Física de Base como Motricidad Infantil. Poco a poco fui sorteando dificultades. Organizando sesiones de consciencia corporal, jornadas formativas, cursos, etc. Actividades que más adelante iré desgranando en el informe de la tesis.

Para realizar todas estas acciones, había que consensuar su realización con el concejal responsable, y actuar con el visto bueno del alcalde, que afortunadamente siempre me animaron a realizar las actividades si el presupuesto era asumible y el gasto estaba previsto. Con esto me fui ganando la confianza de mis superiores y creando -en principio- un equipo de tres personas: el concejal, yo mismo y un compañero del área, que cuando se trataba de organizar actividades siempre incorporaron voluntarios que me ayudaron a llevar a cabo las acciones y a hacer más factible su realización.

También aprendí a relacionarme con mis superiores, a hablar sin miedos de cómo pensaba que podría mejorar el funcionamiento del área de deportes. Ellos me fueron dando confianza, algo que trascendió en mí, al trato no sólo con ellos, sino en general con las personas, pues una de las características del puesto de Director técnico de deportes, es que siempre estás en medio de los vecinos y de la clase política, ayudando o asesorando cuando las circunstancias lo requieren.

Una de las cuestiones más importantes fue el trato con las asociaciones y clubes, o con los grupos de personas que

pretenden organizar actividades, algo que entra dentro de mi ideal y siempre implica que las personas se comprometen e identifican con lo que hacen, facilitando mucho la difusión y el éxito de las actividades. Aquí tuve una labor diferente, que fue en muchos casos el enseñarles a organizarse y redistribuir responsabilidades, fomentando la colaboración entre asociaciones y entre el Ayuntamiento y las asociaciones, eliminando en muchos casos algo muy característico en una sociedad capitalista-consumista, el ánimo de lucro o el beneficio económico. Por otro lado se fomentaba el dar y compartir haciendo posible o viable la realización de actividades que, si no fuese por la implicación personal y el altruismo, no podrían llevarse a cabo.

Es en este escenario donde surgió la necesidad de realizar una tesis doctoral que analice esta realidad municipal, buscando en las percepciones de las personas implicadas, tanto de forma activa como pasiva, pudiendo observar qué es lo que se hizo hasta ahora, qué se está haciendo, y así proponer unos lineamientos que contribuyan a construir una realidad vecinal que sea una verdadera comunidad (común – unidad) de vecinos implicados, conscientes de su propia realidad social, que permita una mejor calidad de vida y construya una sociedad más justa y equitativa.

II. Antecedentes y estado de la cuestión

La investigación que hemos realizado trata de vincular la Administración Local, con la planificación y gestión del deporte, y el funcionamiento de las políticas públicas. A estos tópicos remitimos la identificación de la temática y del problema objeto de estudio, conscientes de que su correcta y adecuada relación son aspectos clave en el éxito o fracaso de cualquier proyecto de investigación. E, indudablemente, de la revisión de su estado de cuestión en el quehacer científico y social al que ha de incorporarse con una contribución novedosa y original. En este sentido, iniciamos una búsqueda a la que se han ido asociando múltiples y variados tipos de documentos relacionados con las administraciones públicas, la gestión del deporte, el estudio de programas deportivos municipales, la influencia de los programas de actividad física en las poblaciones.

Las políticas públicas son la práctica de la Ciencia Política que tiene por estudio la acción de las autoridades públicas en el seno de la sociedad, aunque en su diseño e implementación técnica confluyen otras disciplinas como son la Economía, la Sociología, e incluso la Ingeniería y la Psicología. Según Parson (2007), las políticas públicas conforman un campo que suele definirse por áreas o sectores de la iniciativa política pública en la que destacan algunas de las áreas clave públicas:

- La salud;
- el transporte;
- la educación;
- el medioambiente;
- la política social;
- la vivienda;
- la política económica;
- los temas raciales;
- la planeación urbana.

Por su parte, Bobrov y Dryzek (1987) apuntan que el análisis de las políticas públicas comprende cinco principales marcos de análisis:

- la economía de bienestar;
- la elección pública;
- la estructura social;
- el procesamiento de la información;
- la filosofía política.

Nosotros vamos a realizar un análisis del desarrollo social en lo que atañe principalmente a las políticas deportivas, y a la forma de intervenir en ellas y desde ellas.

Así mismo, al hablar de una manera nueva de intervenir, no nos referimos únicamente a lo que conocemos en España como Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, sino que hacemos alusión a personas que trabajan con personas, en el trabajo con grupos humanos.

También es un papel olvidado por las Administraciones el de educar, fomentar la creación de cultura. Esto requiere diferentes estudios y análisis para llegar a buen puerto, como dicen Bohm y Peat (1988:70): *“tenemos la libertad para construir el*

conocimiento y el mundo de la manera que queramos. Sin embargo, los resultados no siempre serán adecuados, y en algunos casos pueden resultar confusos e incluso destructivos. No podemos imponer cualquier visión del mundo y esperar simplemente que funcione”.

En el presente trabajo, hacemos una aproximación al estado de la cuestión realizando un análisis de los estudios llevados a cabo en los últimos años sobre aspectos relacionados con nuestro objeto de estudio. Para ello recurrimos a distintas bases de datos (ERIC, ISOC, PsycInfo, Sport Discus, TESEO, ISBN) analizando la documentación en ellas encontrada. De este análisis se desprende una parte relevante del presente informe.

Además con esta tesis, pretendemos confirmarnos en la idea de la necesidad de llevar a cabo un estudio sobre la gestión de las prácticas deportivas en las políticas públicas de la Administración Local, que contribuya no sólo a conocer, sino también a mejorar sus actuaciones.

Antes de realizar la búsqueda, nos planteamos algunas cuestiones como: ¿qué quiero hacer?, ¿qué es lo que me gustaría hacer? ¿Se ha hecho algún estudio o investigación ya sobre ello? En base a esas preguntas desarrollamos un proceso de indagación documental con la intención de conocer en profundidad en estado de la cuestión de nuestro objeto de estudio.

El desarrollo del presente trabajo tuvo sus comienzos en octubre del 2006; fue el momento en que se nos planteó la necesidad de realizar una búsqueda de documentación bibliográfica que nos permitiese conocer y valorar los antecedentes de nuestro objeto de estudio. Fue a partir de ese momento que comenzamos a trabajar y plantearnos dónde y cómo queríamos buscar la información. Y, consecuentemente, la identificación y el tratamiento documental de las palabras y conceptos clave de nuestra investigación. Para ello comenzamos a escribir sobre nuestras motivaciones para realizar el trabajo.

Basándonos en algunas experiencias anteriores realizadas tanto dentro del equipo de investigación Kon-traste en la Universidad de A Coruña, como en el trabajo de investigación tutelado (ITT) orientado a la obtención de Diploma de Estudios Avanzados (DEA), decidimos establecer tres niveles de selección en nuestra indagación, para hacer ésta más concreta y específica,

pudiendo así cruzar las palabras en la búsqueda bibliográfica de manera clara, de modo que en cada uno hubiese al menos una de cada nivel. Como palabras claves elegimos las incluidas en la tabla 1.

Tabla 1: Clasificación palabras búsqueda bibliográfica

1º Nivel	2º Nivel	3º Nivel
Planificar	Municipio Política Educación Público	Física
Proyectar		Deporte
Planear		Motricidad
Programar		Movimiento
Gestión		Danza
Dirección		Cuerpo
Gobierno		Juego
Administración		Recreo

La búsqueda se realizó siempre, combinando tres palabras como mínimo, en las bases de datos en español e inglés. De ahí que además de las ya citadas, también hicimos uso de las expresiones que se muestran en la tabla 2.

Tabla 2: Clasificación palabras búsqueda bibliográfica en inglés

1º Nivel	2º Nivel	3º Nivel
Planning	Municipal Politic Education Public	Physical
Project		Sport*
Glide		Movement
Programme		Motive
Management		Motion
Direction		Activity
Government		Dance
Administration		Body

La búsqueda se realizó en las siguientes bases de datos; de ámbito nacional e internacional:

- ERIC (Education Resources Information Center).
- ISOC (Ciencias Sociales y Humanidades).
- SPORT DISCUS (Educación Física y Deporte “*the world's leading database in sport, health, fitness and sports medicine*”).
- PSYCINFO (Psicología).
- TESEO (Tesis leídas en España desde 1976).
- ISBN (libros editados en España desde 1972).

Con las palabras de las tablas 1 y 2 orientamos y realizamos la búsqueda, encontrándonos con que aparecían en los descriptores miles de documentos cuando utilizábamos estas referencias, precisando por ello filtrar con criterios más estrictos la selección.

Finalmente con las palabras iniciales realizamos la indagación en ERIC, pero en las restantes, o no aparecían documentos o figuraban miles, con lo cual nos dimos cuenta que debíamos hacer una búsqueda con otro tipo de estructura, que al final quedó como sigue:

- En ERIC pudimos cruzar todas las palabras.
- En ISOC buscamos todo lo relacionado con Deporte + Gestión.
- En SPORT DISCUS todo lo relacionado con Sport + Gestión.
- En PSYCINFO realizamos la búsqueda inicial pero omitiendo la palabra Educación.
- En TESEO, indagamos acerca de la palabra Deporte, nos aparecieron 371 Tesis Doctorales desde 1976, y fuimos seleccionando una a una, las que sería pertinente incluir en el presente estudio.
- En ISBN buscamos Deporte + Gestión.

Así, una vez recogidos los datos comenzamos con su tratamiento, estableciendo dos niveles de análisis. En un primer momento agrupando la bibliografía en función del tema sobre el cual trataba cada documento por su campo semántico, siendo necesario, en la mayoría de las ocasiones, recurrir a la traducción de inglés a español, para en un segundo momento comenzar a agrupar los datos de manera inductiva, y finalmente mediante la combinación temática de las informaciones obtenidas (Anexo 1.1).

Este proceso supuso un constante aprendizaje y descubrimiento, pues para el procesamiento de los datos fue necesario utilizar varias herramientas. Entre otras, y para el tratamiento de los datos bibliográficos, hicimos uso de los programas informáticos: Winspirs 4.0, End Note X, Microsoft Word 2003.

El manejo de estas herramientas informáticas se debió al afán de hacer un análisis más rápido y económico en el tiempo, tanto ahora como para el futuro, consiguiendo elaborar un esquema analítico que reunió varias características:

- Utilidad para el futuro, pues las referencias están almacenadas de forma que se puedan empezar en próximas investigaciones si se considera necesario.
- Aprovechamiento del tiempo y de los recursos necesarios, posibilitando su reducción a un volumen manejable de información y su interpretación.
- Claridad en el proceso a seguir en un análisis de este tipo.

Otro aspecto importante de la realización de este trabajo fue la toma de contacto con las bases de datos, pues unas veces habíamos de hacerlo a través de la consulta de un CD Rom, y otras veces a través de Internet. Decimos que fue interesante porque este contacto sirvió para ampliar la comprensión de su utilización y funcionamiento, superando las dificultades iniciales.

Una necesidad que surgió una vez obtenidos los datos fue la de reducir de alguna forma el número de documentos ya que partíamos de un volumen superior a 5000. A pesar de que creíamos haber realizado una búsqueda bastante limitada y convergente con nuestro objeto de estudio, y después de consultar a varios expertos, la solución estuvo en reducir la búsqueda temporalmente, de modo tal que figuran únicamente las Tesis doctorales y los documentos aparecidos desde el año 2000 hasta 2009, con lo que comenzamos a realizar el tratamiento más específico de los datos.

La realización del análisis documental, requería de la elaboración de una clasificación de la información recopilada que llevamos a cabo de manera inductiva para ser utilizado en el análisis de todos los documentos. La tipificación que establecimos finalmente la reflejamos en la tabla 3.

Tabla 3: Clasificación de los documentos hallados

Gestión: Todos los documentos que traten sobre la gestión ya sea pública o privada, organización de eventos, desarrollo de programas, gestión de todo tipo de recursos, materiales y humanos. Ej. *La gestión del deporte en la edad escolar.*

Evaluación de programas: Todo lo relacionado con la evaluación de programas deportivos o no. Ej. <i>Catalogo de indicadores de calidad para la gestión de los centros de FP.</i>
Metodología práctica: Todo lo referente a metodologías y técnicas de intervención directa con grupo de personas de diferentes características. Ej. <i>Adapted aquatics and inclusión.</i>
Formación profesional: Todo lo relacionado con la formación continua y/o profesional de profesionales o estudiantes. Ej. <i>La formación continua de mandos intermedios en organizaciones deportivas.</i>
Aspectos psicológicos: Todo lo relacionado con aspectos y tratamientos psicológicos, ansiedad, violencia social, desarrollo de la identidad, actitudes de los profesores, etc.... Ej. <i>Adherence to exercise in later life.</i>
Aspectos sociales: Todo lo relacionado con aspectos de inclusión social, genero, estatus de la educación física, políticas sociales, legislación, tendencias deportivas, etc. Ej.: <i>Integrating physical education.</i>

Inicialmente, agrupamos los documentos como se ve en la tabla 4.

Tabla 4: Número de documentos seleccionados tras la revisión de la primera búsqueda

Primera búsqueda							
Base Datos	ERIC	Sport Discus	ISOC	PsicInfo	ISBN	TESEO	Total
Nº documentos	1625	2321	54	41	42	371	4454
Documentos seleccionados tras la revisión							
Base Datos	ERIC	Sport Discus	ISOC	PsicInfo	ISBN	TESEO	Total
Nº documentos	83	30	44	54	38	27	276

Las tesis doctorales accesibles a través de TESEO se presentan en la tabla 5.

Tabla 5: Clasificación tesis doctorales encontradas

Tema	Nº de Tesis	Porcentaje
Gestión	7	26,92
Evaluación de programas	12	46,15
Metodología práctica	3	11,54
Formación profesional	0	0,00
Aspectos psicológicos	1	3,85
Aspectos Sociales	3	11,54
Total	26	100,00

Como podemos apreciar en la tabla 5, el 46,15 % de las tesis doctorales de alguna forma se dedican a la evaluación de programas, seguidas por las que tratan el tema de la gestión de forma clara (26,92 %), quedándonos un 23,08 % que se reparte equitativamente entre las que analizan metodologías prácticas y las que tratan aspectos puramente sociales.

Haciendo un análisis más detallado de los documentos identificados en las diferentes bases de datos, podemos destacar y comentar lo que hemos ido hallando en cada una de ellas:

En ERIC, vemos lo siguiente:

a) Que los documentos relacionados con la *Gestión*, se centran en cuatro temáticas principales: la organización escolar; la organización e implementación de programas educativos, no relacionados necesariamente con la educación física; el desarrollo de programas de educación física escolar; y el control de calidad en la dirección deportiva.

b) La *evaluación de programas*, se centra sobre todo en la evaluación de programas educativos en diferentes niveles y sobre todo en la educación superior.

c) En lo referente a la *metodología práctica*, aparecen tres tipos de documentos: los que hacen referencia a metodologías propias de educación física; los que se centran en metodologías de educación en general; y los que se centran en metodologías de alumnos con necesidades educativas especiales (NNEE).

d) En cuanto a la *formación profesional*, destacan artículos que se centran específicamente en la cualificación profesional.

e) En *aspectos psicológicos* la mayoría de los documentos aluden a motivación y educación física así como a la ansiedad y la competición deportiva.

f) En lo referente a los *aspectos sociales*, encontramos únicamente con documentos que aluden al estatus de la educación física.

En la base de datos SPORT DISCUS, figuran básicamente documentos que contemplan:

a) En *gestión* artículos sobre desarrollo económico y deporte, y marketing. En lo referente a la de *evaluación de programas*, artículos que tratan de currículo y deporte, así como del deporte y los beneficios sociales del mismo.

b) En *metodología práxica*, documentos referidos a la educaci3n deportiva, así como a los hábitos alimenticios y a la educaci3n.

c) En *formaci3n profesional*, destacan artículos que hacen referencia a la formaci3n continua del personal del mundo de la educaci3n física y del deporte.

d) En *aspectos psicol3gicos*, hay documentos que relacionan la personalidad y el deporte.

e) Por último, en *aspectos sociales*, figuran artículos de dos tipos: los que se centran en la relaci3n entre deporte y género y los que abordan el desarrollo personal y el deporte.

f) En la base de datos PSICINFO, identificamos fundamentalmente:

g) En *gesti3n*, figuran artículos que contemplan el desarrollo de políticas de inserci3n social, programas de prevenci3n de enfermedades, políticas deportivas privadas, junto con propuestas de programas de desarrollos del deporte, otros de desarrollo de políticas sociales, de la historia del deporte y la evoluci3n de la gesti3n; también artículos que versan sobre programas de desarrollo social e integraci3n de enfermos, sobre relaciones públicas y deporte, a los que se añaden otros que estudian las relaciones laborales.

h) En la *evaluaci3n de programas*, se incluyen dos tipos de documentos: de un lado sobre la evaluaci3n de programas de la educaci3n física; de otro la evaluaci3n de diferentes tipos de programas.

i) En *aspectos psicol3gicos*, hay artículos que tratan sobre motivaci3n y educaci3n física, desarrollo de la autoestima, familias de niños enfermos, entrenamientos y emociones, junto a otros que estudian la psicología del deporte público, del desarrollo de la identidad a través del deporte, de violencia social, y de conflictos sociales.

j) En *aspectos sociales*, figuran documentos que tratan de políticas sociales así como determinados aspectos de deporte y género.

k) En la base de datos ISOC, las referencias documentales están orientadas básicamente:

l) En *gesti3n* a temas como el marketing, la gesti3n deportiva municipal, la gesti3n deportiva en general; otros de gesti3n de

presupuestos de deportes, y algunos sobre gestión empresarial; también deben mencionarse los que estudian la gestión de recursos en la empresa, las claves de éxito de diferentes eventos, la asistencia de públicos a eventos y el deporte municipal.

m) En *evaluación de programas*, figuran únicamente artículos que tratan sobre de la evaluación de programas deportivos.

n) En *formación profesional*, se incluyen artículos que sobre la formación continua de personal trabajando en diferentes áreas del deporte.

o) Y por último en *aspectos sociales*, contribuciones que estudian la legislación, las tendencias deportivas y la relevancia social de las competiciones deportivas.

p) En la base de datos de libros de ISBN en España, han aparecido fundamentalmente:

q) En *gestión*, libros sobre deporte escolar en el municipio, otros que estudian las diferentes áreas de la gestión deportiva, los que tratan de la historia del deporte y la evolución de la gestión; también publicaciones que versan sobre la organización de eventos, de informática y deporte y de gestión deportiva y entrenamiento.

r) En *evaluación de programas*, los libros que abordan la calidad total.

s) Y en *metodología práctica*, publicaciones sobre diferentes metodologías de investigación.

De las tesis doctorales indexadas en TESEO (Anexo 1.2), destacamos que se concentran sobre todo en *Evaluación de programas*, bien sean educativos, bien sean de gestión; y, en menor grado, tesis que analizan los modelos de gestión pública y privada.

En síntesis, de este análisis documental se desprende que no se ha realizado ningún estudio similar al que pretendemos llevar a cabo en el contexto de Porto do Son; por lo que consideramos pertinente proponer una tesis doctoral que analice los sentidos de la comunidad de Porto do Son en relación al hacer administrativo, en materia deportiva.

III. Diseño y estrategia metodológica

Proponemos estudio de casos que en opinión de Stake (2007) debe consistir en el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Nuestro caso concreto es el municipio de Porto do Son.

Así, *“el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en que se diferencia de los otros, sino para ver qué es, que hace”* (Stake, 2007: 20). Esta afirmación se ve reforzada por Cohen y Manion (2002), cuando destacan que el propósito del estudio de casos es probar profundamente y analizar intensamente el fenómeno diverso que constituye el ciclo vital de la unidad, con visión para establecer generalizaciones acerca de la más amplia población a la que pertenece tal unidad.

Por tratarse de una investigación cualitativa, la encuadraremos en el paradigma interpretativo, en el cual la relación entre teoría e investigación es abierta (Corbetta, 2007). Por ello, el investigador cualitativo suele rechazar deliberadamente la formulación de la teoría antes de empezar a trabajar sobre el terreno, por considerar que podría inhibir su capacidad de comprender el punto de vista del sujeto estudiado, que podría cerrarle horizontes a priori. La elaboración de la teoría y la investigación empírica se producen, por tanto, de manera simultánea.

En lo que sigue describiremos las características y rasgos de la investigación que hemos realizado, desde el tipo de investigación, a los objetivos, la muestra, los instrumentos, el procedimiento para la toma de datos y su posterior análisis, así como la interpretación de los mismos, para llegar a elaborar nuestra propuesta de mejora y/o optimización de la gestión municipal del deporte en el Ayuntamiento de Porto do Son.

Nos encontramos ante un estudio de casos, descriptivo-interpretativo, en el que se busca, a partir del análisis de una realidad, elaborar una propuesta de cambio de sentido en lo que a la intervención social se refiere desde el ámbito municipal.

A lo largo de todo el proceso, tanto en lo referente al diseño de instrumentos, como a la elaboración de los diferentes

capítulos, hemos seguido un método de trabajo basado en la elaboración de mapas mentales para lo que usamos diferentes herramientas de uso libre, accesibles en la red Internet. En nuestro caso hemos usado dos herramientas: el Freemind 0.9.0 y el Xmind 3.1, el uso de este software nos ha facilitado plasmar las ideas sobre el papel, y elaborar mapas y guías en torno a las que organizar el trabajo diario.

La estrategia ha seguido siempre una misma pauta. El inicio de cada parte del trabajo comenzaba con la elaboración de un mapa mental en el que figuraban, de la forma más detallada posible, los aspectos a tratar, y a partir de ahí comenzar el trabajo siguiente, ya fuese el esquema general de la tesis, la justificación, el desarrollo teórico, o el diseño de las entrevistas y cuestionarios (Anexo 2).

Este procedimiento ha facilitado y esclarecido los pasos a seguir, permitiendo plasmar sobre el papel la información necesaria para llevar a cabo este estudio.

Al respecto, hemos de distinguir principalmente cuatro tipos de mapas:

a) *Mapa general de la tesis*, que nos ha servido para tener una visión general y de los pasos a seguir, y periodizar qué paso ir dando en cada momento de la investigación.

b) *Mapa de Justificación de la tesis*, nos ha ayudado a encontrar a través de un recorrido de vida personal, cuál era el verdadero interés en llevar a cabo este trabajo, a partir de la historia de vida.

c) *Mapas de desarrollo teórico*, que hemos realizado algunas veces en tres fases: primero, elaborando un mapa sobre los puntos que deberíamos tener en cuenta, a continuación realizando las lecturas pertinentes y toma de notas, y en función de lo leído, elaborando un nuevo mapa, partiendo del existente en la literatura consultada.

El siguiente paso era recolocar las notas tomadas de la lectura en los puntos de cada mapa para poder después organizarlas en un documento, y posibilitando (con las citas organizadas y el mapa a la vista) la elaboración de un guión que facilitase la redacción de la tesis.

d) *Mapas de toma de datos*, que nos han servido para establecer un guión a seguir en función de los temas a tratar en las

diferentes entrevistas, buscando así la coherencia de unas preguntas con otras, sin mezclar temas.

También hemos confeccionado un *diario*, que preparamos con la base de datos Filemaker pro 8.5 y en la que fuimos anotando diariamente cuestiones como el tiempo dedicado al trabajo en cada jornada, estado emocional, tipo de trabajo realizado, valoración cualitativa y cuantitativa, descripción del trabajo realizado, el ambiente de trabajo, lo que aprendimos y la tarea a realizar a continuación.

Más allá de los mapas que guiaron el trabajo diario, situamos los procedimientos de indagación, y las técnicas de recogida de datos dentro del paradigma interpretativo; para ello, y siguiendo la línea de Stake (2007), entendemos que el diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos, así como esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas. La investigación cualitativa, se muestra como abierta en el sentido de que se necesita de la observación y comprensión del investigador para interpretar las complejas relaciones entre todo lo que existe (Stake, 2007).

Entre los propósitos de la investigación situamos el interés por conocer las percepciones de diferentes grupos que forman parte del entramado municipal, sobre el sentido de la existencia de los Ayuntamientos, la relevancia o necesidad del deporte y su función en el municipio, sobre cuál debe ser el camino a seguir en la gestión municipal en lo referente al papel y funciones del municipio, así como a la función y participación de los vecinos. De ahí que formulemos nuestro objetivo general en los siguientes términos: Conocer las percepciones de los miembros de la comunidad sobre la gestión de los servicios ofrecidos desde el Ayuntamiento (especialmente los deportivos), y aportar alternativas de cambio para la mejora de la gestión municipal en clave educativa de Motricidad Humana del Ayuntamiento de Porto do Son.

Un objetivo al que complementan y/o concretan tres objetivos específicos:

- Analizar y evaluar la gestión de los servicios municipales en el Ayuntamiento de Porto do Son.
- Conocer las percepciones de todos los agentes implicados sobre la gestión de los servicios deportivos municipales, en el Ayuntamiento de Porto do Son entre los años 2003 y 2009.
- Proponer unos lineamientos generales para un “nuevo” concepto de Ayuntamiento desde el Área de Deportes, en clave educativa de Motricidad Humana.

Para llevar a cabo la investigación seleccionamos cuatro tipos de informantes clave, que entendemos que forman parte interdependiente cada uno de ellos de la realidad social del Ayuntamiento de Porto do Son:

a) Los vecinos: Hemos hecho una selección de vecinos entre personas que consideramos socialmente activas y participativas en las actividades desarrolladas y propuestas desde el Ayuntamiento (informantes clave), bien sea como voluntarios, o como personas que proponen habitualmente la realización de actividades culturales o deportivas, etc., con esta selección hemos establecido tres grupos de cinco personas distribuidos geográfica y equitativamente en diferentes zonas del municipio.

b) Políticos: Hemos seleccionado a once políticos (dos alcaldes, y nueve concejales que han tenido una o varias concejalías en las dos últimas legislaturas) para realizar entrevistas personales; todos ellos han sido alcaldes, o concejales de cultura, o de deportes, o de servicios sociales, o de educación. De los once hemos conseguido entrevistar a nueve.

c) Técnicos municipales: Se han seleccionado un grupo de nueve técnicos municipales relacionados con los servicios a la comunidad, tres de deportes, dos de cultura y cuatro de servicios sociales; de los cuales entrevistamos a ocho.

d) Asociaciones culturales y/o deportivas: Nos hemos puesto en contacto con las sesenta y siete asociaciones que constan en el registro municipal, de las cuales respondieron como activas cuarenta y de las cuales aceptaron participar del estudio quince, a través de miembros de su junta directiva, en la mayoría de los casos su presidente.

Para realizar la toma de datos, hemos utilizado tres tipos de instrumentos, principalmente: la entrevista individual, la entrevista grupal y un cuestionario de respuesta abierta.

Estas herramientas se encuadran entre las conocidas en los métodos cualitativos, y los hemos considerado pertinentes por entender que estos no se pueden considerar independientemente del proceso de investigación y del problema en estudio. Están específicamente en el proceso de investigación inscritos, de modo que describen y se comprenden mejor utilizando una perspectiva de proceso (Flick, 2007), que pretendemos mostrar a lo largo de este trabajo.

Entendemos que este tipo de instrumentos hacen justicia a la realidad que se estudia: un contexto abierto que se ha de analizar con técnicas y procedimientos que permitan recoger toda la dimensión del objeto de estudio y que posibiliten, a su vez, que puedan surgir nuevas variables y situaciones que no se encontraban en las expectativas iniciales del investigador. Además de ayudarnos a comprender el fenómeno (contexto social) que estudiamos.

Con el uso de estas herramientas buscamos la comprensión del contexto, y huimos del modelo de ciencia clásica que concede tanta importancia a las matemáticas (Bohm y Peat, 1988), ubicándonos así en una investigación interpretativa que requiere una interacción continua y un compromiso personal que se apoya más en las habilidades sociales y las capacidades creativas del investigador/a que en un conjunto de competencias técnicas (Pascual, 1996).

En la entrevista individual (que algunos autores adquiere el perfil de entrevista en profundidad), hemos procurado encontrar lo que hay realmente en el imaginario de los informantes clave, su modo de ver la realidad y de ubicar/se en el mundo. Partiendo de que las entrevistas en profundidad nos permiten acceder a la experiencia de los propios sujetos investigados; una cuestión que se ha planteado teóricamente bajo la noción clásica de empatía pero resignificada metodológicamente para el uso de las entrevistas en profundidad (Gainza, 2006). Para ello, hemos tratado a lo largo del proceso de buscar los momentos y lugares en que se pudiesen sentir cómodos los informantes,

desarrollando las entrevistas en un clima cordial que permitiese desarrollar la empatía entre entrevistador y entrevistado/a/s.

Estos informantes clave los hemos elegido por ser personas implicadas en la vida social del municipio, considerando que son personas conocedoras y conscientes de la realidad social, y pertenecientes en todos los casos al escenario/realidad local, buscando que nos mostrasen y aportasen datos sobre la realidad social objeto de nuestro estudio.

A lo largo del proceso, hemos seguido un guión temático que además de centrarnos en el tema a estudiar, también nos ha permitido anotar las sensaciones que nos transmitía cada uno de los informantes, en cuanto a percepciones que iban surgiendo a lo largo de cada una de las entrevistas (Anexo 3.1), generando así un nuevo instrumento de recogida de datos (Flick, 2007).

Este mismo guión, lo hemos seguido a la hora de desarrollar las entrevistas grupales, en las que hemos evitado el debate y procurado que en todo momento se tratase de una entrevista en las que se mostrasen opiniones, y no se planteasen discusiones, pues no se trataba de tomar decisiones, sino de recoger pareceres y formas de pensar y percibir un determinado contexto.

En todo caso, hemos tratado de profundizar en el análisis de estos discursos, de modo que cuando se alude a colectivos/opiniones no nos referimos a opiniones generales, sino de la opinión como una estructura de sentido: un conjunto sistemático de versiones recíprocamente referidas (posiciones); unas precisas herramientas y procedimientos que generan unidades de información de opiniones en tanto que variables (encuestas de opinión) y, reflejan la distribución de tales posiciones en una población de individuos. Mientras que las herramientas y procedimientos que generan unidades de información de opiniones en tanto que discurso (grupos de discusión, entrevistas abiertas semidirectivas), expresan la estructura de sentido requerida para situarse en un conjunto de posiciones que hacen a un colectivo. Las primeras miden la distribución de posiciones en una población, las segundas las (mismas) posiciones que tienen sentido para un colectivo (Cottet, 2006).

En realidad, mientras se desarrollaban las entrevistas en profundidad, tratamos de generar una interacción que rozase la conversación, en la que como entrevistadores/investigadores asumimos la legitimidad necesaria para elaborar las preguntas libremente y dando a los entrevistados la de responderlas, dejando siempre lugar a renunciar a hacerlo.

La misma libertad que hemos establecido para el conjunto del proceso, la hemos proyectado en los cuestionarios a los responsables de las asociaciones locales; si bien elegimos el formato cuestionario abierto, no fue por otro motivo que la viabilidad de realizar entrevistas orales, de las que se puede sacar otro tipo de informaciones además de las de las cuestiones planteadas en el papel. Pero hechas las valoraciones previas, y estimando que serían unas sesenta entrevistas potenciales, no sería aconsejable transcribir otras tantas entrevistas, con el riesgo además de no obtener grandes aportaciones y/o innovaciones.

A día de hoy entendemos que en la investigación cualitativa leer y comprender textos se convierte en un proceso activo de producción de realidad, que implica no sólo al autor de dichos textos, sino también a la persona para la que están escritos y que los lee.

En el rol de investigadores que hacen uso de una metodología cualitativa para la recogida de datos y la producción de conocimiento, hemos asumido los rasgos que destaca Flick (2007) mostrando la importancia de tener en cuenta aspectos como flexibilidad, objetividad, empatía, persuasión y ser buenos oyentes.

En cuanto a la recogida de información, hemos considerado el criterio de saturación de datos (Canales, 2006), entendiendo ésta como el agotamiento de información, toda vez que en los instrumentos que permiten acceder a ellos comenzaron a repetirse respuestas y no se producían nuevas aportaciones con respecto a anteriores entrevistados o cuestionarios según el caso. Por lo que se tendía a la redundancia.

Para elaborar las entrevistas (Anexo 3.2), tanto individuales como grupales, hemos establecido un mapa mental (Anexo 3.3) en el que se recoge y estructura la información, para luego en las entrevistas seguir un guión en el que los entrevistados tuviesen la

oportunidad de responder de forma libre, o cuando menos con un elevado grado de libertad.

En el transcurso de las entrevistas individuales favorecimos que el entrevistado hablase libremente hasta que él considerase que la pregunta estaba respondida, y a partir de ahí avanzábamos en el desarrollo de la misma, concretando su temporalización entre veinticinco minutos las más cortas, hasta una hora y quince minutos la más larga.

En las entrevistas grupales procedimos igual que en las individuales explicando que no todos tenían que dar respuesta a cada cuestión, aceptando cuando expresaban que no tenían nada más que aportar.

Para la recogida de datos de los cuestionarios (Anexo 4.1) realizamos llamadas telefónicas y concertamos encuentros con cada uno de los representantes de las asociaciones que mostraron disposición a participar del presente estudio.

Mientras fuimos desarrollando las entrevistas, elaboramos un registro de nuestras percepciones sobre los sujetos entrevistados, anotando impresiones y perspectivas que pudiesen ayudar posteriormente en la interpretación de los datos.

Para aplicar cuestionarios hemos añadido una carta de presentación (Anexo 4.2) del mismo, en la cual explicábamos brevemente el sentido del cuestionario y solicitábamos la colaboración a las personas, con el aval del Ayuntamiento en la figura del Alcalde, del codirector de la Tesis José Antonio Caride Gómez y el propio doctorando.

En el mapa que sigue (ilustración 1), se muestran, los diferentes aspectos que se han abordado en las entrevistas realizadas: en ellas se contemplan seis aspectos, a saber: primero, lo que da sentido al Ayuntamiento y el hacer política; segundo, el deporte y su por qué en la vida municipal; tercero, cuestiones sobre cuál debería ser el camino a seguir en la construcción de la realidad del Ayuntamiento; cuarto, el asociacionismo y sus perspectivas, tanto presentes como de futuro; quinto, las relaciones que hay o debe haber entre todos los estamentos que hacen realidad la vida municipal; y sexto, una serie de preguntas específicas para cada uno de los grupos muestrales, en relación

En el desarrollo de las entrevistas hemos seguido varias fases: comenzamos por la realización de entrevistas a tres personas implicadas en la vida social de diferentes comunidades, para contrastar la información que buscábamos, llevando a cabo los ajustes oportunos. Y también mejorando la técnica del entrevistador, que finalmente realizó todas las entrevistas; el mismo procedimiento se ha seguido con los cuestionarios. A continuación, elaboramos una lista de personas a ser entrevistadas, y contactamos por teléfono con ellas para establecer una agenda que secuenciara su realización. Las dos primeras entrevistas se grabaron con un teléfono móvil, y tras comprobar las dificultades en la transcripción de las mismas, cambiamos el teléfono móvil por una grabadora digital Olympus; simultáneamente al desarrollo de las entrevistas en un plazo de 48 horas realizamos la transcripción de las mismas con el procesador de textos Microsoft Word 2007.

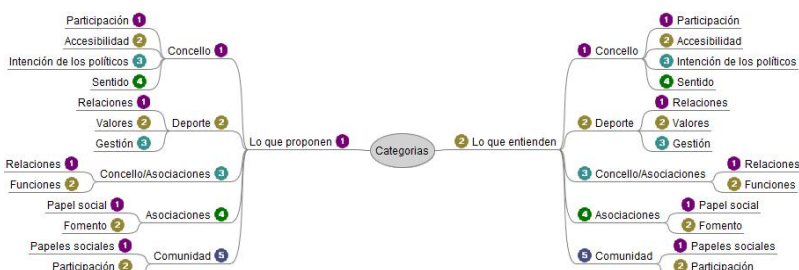
Después de realizar las entrevistas, nos pusimos en contacto vía telefónica con los representantes de las diferentes asociaciones con domicilio social en el municipio, y de entre las 40 aproximadas que están activas dieciséis aceptaron establecer un encuentro y cubrir los cuestionarios de respuesta abierta, que diseñamos para llevar a cabo este estudio.

Una vez recogidos y transcritos todos los datos a soporte electrónico, fueron analizados comenzando por las entrevistas, señalando en ellas las palabras, frases, párrafos y/o fragmentos de texto que considerábamos de mayor interés.

Llegados a este punto, probamos a utilizar el software AtlasTi versión 5.0 para el tratamiento de datos cualitativos. Teniendo en cuenta que solo teníamos diecinueve entrevistas y que el volumen de datos no era de grandes dimensiones, tomamos la decisión de realizar el análisis de forma manual. Así, comenzamos a leer e interpretar lo que las personas decían en las entrevistas, anotando los temas y cuestiones de las que hablaban, para establecer las categorías. En una segunda lectura, comenzamos a filtrar lo que decían a lo largo de las entrevistas (Anexo 5.1). Posteriormente, buscamos las temáticas de las que hablaban para establecer los núcleos principales que acabarían siendo las categorías subyacentes, a lo que proponen, o a lo que

entienden. Una vez establecidos estos núcleos principales, reagrupamos nuevamente la información (Anexo 5.2), y a medida que trabajábamos surgían nuevas sub-categorías dentro de las genéricas establecidas inicialmente. El conjunto de estas categorías queda reflejado en la ilustración 2.

Ilustración 2: Mapa de categorías de las entrevistas



Además, en la tabla 6 se muestra la descripción de las categorías 1.1 (Proponen-Ayuntamiento) y 2.1. (Entienden-Ayuntamiento), con sus respectivas subcategorías, en las que ubicamos todas las respuestas que hacen referencia a los Ayuntamientos en cualquiera de sus ámbitos, excepto el del asociacionismo que serán tratadas en otro apartado (categorías 1.2 y 2.2).

Tabla 6: Categorías de las entrevistas y de las sub-categorías de ámbito municipal

1. Lo que proponen	2. Lo que entienden
Hace referencia a cuando lo que hacen son propuestas de acción/intervención sea del tipo que sean.	Hace referencia a cuando hablan de su forma de entender el funcionamiento de los elementos a que se hace referencia en las entrevistas
1.1. Ayuntamiento	2.1. Ayuntamiento
Propuestas relacionadas con algún aspecto municipal	Cuando hacen referencia a su forma de entender las cuestiones relacionadas con el Ayuntamiento
1.1.1. Ayuntamiento-Participación	2.1.1. Ayuntamiento-Participación
Cuando hacen propuestas sobre como dinamizar, y como debe ser la participación de vecinos,	Hablan sobre como entienden que debe ser la participación en la vida municipal, de todos los elementos,

técnicos, político e instituciones en la vida municipal. <i>Ej. Se deben establecer medidas para que las personas opinen</i>	personas e instituciones que forman parte del mismo. <i>Ej. Los técnicos generan actividades e involucran a la gente</i>
1.1.2. Ayuntamiento- accesibilidad	2.1.2. Ayuntamiento- accesibilidad
Cuando hablan sobre como desde el Ayuntamiento se pueden poner medios para acercarse más a los vecinos, o sobre como facilitar el acceso a la vida municipal y social de los vecinos y agrupaciones. <i>Ej. Necesidad de técnicos con iniciativa para los vecinos</i>	Cuando hablan sobre como entienden que desde el Ayuntamiento se facilita el acceso de los vecinos a la vida municipal. <i>Ej. El Ayuntamiento apoya a la familia y la escuela</i>
1.1.3. Ayuntamiento- Intención de los políticos	2.1.3 Ayuntamiento- Intención de los políticos
En este apartado proponen las intenciones de los miembros de la corporación en relación al pueblo. <i>Ej. Buscar la eficiencia a nivel económico de los recursos municipales</i>	Aquí destacamos cuando comentan las intenciones de los miembros de la corporación en relación al pueblo. <i>Ej Las personas se meten en política para aportar algo a la comunidad</i>
1.1.4. Ayuntamiento-Sentido	2.1.3. Ayuntamiento-Sentido
Las propuestas sobre cual es o debería de ser el sentido de los Ayuntamiento. <i>Ej. Ayuntamiento como agente formativo de la sociedad</i>	El sentido que entiende que debe ser la razón para la existencia de los Ayuntamientos. <i>Ej. El Ayuntamiento existe para llegar donde no llegan los vecinos individualmente</i>

Las categorías 1.2 (Proponen-Deporte) y 2.2 (Entienden-Deporte) las describimos en la tabla 7, donde se ubican las respuestas relacionadas con cualquier aspecto del deporte, que se clasifican en tres subcategorías: relaciones, valores y gestión.

Tabla 7: Categorías de las entrevistas y de las sub-categorías de ámbito deportivo

1.2. Deporte	2.2. Deporte
Hacen propuestas relacionadas de alguna forma con su forma de entender el deporte.	Hablan sobre sus diferentes formas de entender el deporte y sus funciones.
1.2.1. Deporte-Relaciones	2.2.1. Deporte-Relaciones
Aquí destacamos las respuestas en las que de algún modo proponen que se use el deporte como modo de relación de las personas. <i>Ej. Deporte como forma de relación de las</i>	En este apartado destacamos las respuestas en las que se entiende que el deporte es un elemento útil para el desarrollo de relaciones entre las personas. <i>Ej. Deporte es</i>

<i>personas y de encontrarse bien físicamente</i>	<i>comunicación y asociación con otros</i>
1.2.2. Deporte-Valores	2.2.2. Deporte-Valores
Cuando hacen propuestas que relacionan el deporte su importancia y la transmisión de valores. <i>Ej. Concienciar a la familia de la importancia de la práctica deportiva.</i>	Cuando se habla del deporte como un medio de transmisión de valores. <i>Ej. Deporte es bueno para la salud</i>
1.2.3. Deporte-Gestión	2.2.3. Deporte-Gestión
Cuando explican, hacen propuestas sobre como debería de ser la gestión del deporte municipal. <i>Ej. El área de deportes debe hacer: promoción, formación y educación deportiva</i>	Cuando explican el cómo entienden la gestión del deporte municipal. <i>Ej. Área de deportes coordina y gestiona actividades y apoya el asociacionismo.</i>

Mostramos en la tabla 8 las categorías 1.3. (Entienden-Ayuntamientos-Asociaciones) y 2.3 (Proponen-Ayuntamiento-Asociaciones), en las que se integran todas las respuestas que relacionan estos dos ámbitos del estudio.

Tabla 8: Categorías de las entrevistas y de las sub-categorías de ámbito municipal-asociativo

1.3. Ayuntamiento-Asociaciones	2.3. Ayuntamiento-Asociaciones
Cuando proponen el cómo debería ser la convivencia entre Ayuntamiento y asociaciones.	Cuando hablan sobre su forma de entender la convivencia entre Ayuntamiento y asociaciones.
1.3.1. Ayuntamiento/Asociaciones-relaciones	2.3.1. Ayuntamiento/Asociaciones-relaciones
Propuestas que hacen en las que relacionan al Ayuntamiento con el asociacionismo. <i>Ej. Que los vecinos se organicen en asociaciones para aproximarse al Ayuntamiento</i>	Relaciones que las personas entienden que existen o deben existir entre el Ayuntamiento y el asociacionismo. <i>Ej. Ayuntamiento está abierto a todas las propuestas de las asociaciones</i>
1.3.2. Ayuntamiento/Asociaciones-funciones	2.3.2. Ayuntamiento/Asociaciones-funciones
Propuestas en las que relacionan las funciones del Ayuntamiento con el asociacionismo y/o viceversa. <i>Ej. Dar mayor peso participativo a las asociaciones en la vida municipal.</i>	Cuando hablan de diferentes formas de entender las funciones que relacionan al Ayuntamiento con el asociacionismo. <i>Ej. Fundamental el rol de las asociaciones en el desarrollo de la vida municipal.</i>

En la Tabla 9 describimos las categorías 1.4 (Proponen-Asociaciones) y 2.4 (Entienden-Asociaciones), en la que se

destacan las respuestas que se relacionan con el asociacionismo en cualquiera de sus manifestaciones, excepto las que se relacionan con el Ayuntamiento.

Tabla 9: Categorías de las entrevistas y de las sub-categorías de ámbito asociativo

1.4. Asociaciones	2.4. Asociaciones
Hacen propuestas relacionadas con los diferentes aspectos del asociacionismo, funciones, roles, funcionamiento, necesidades, etc.	Hablan sobre su forma de entender al asociacionismo, su papel social, sus funciones, sus necesidades, etc.
1.4.1. Asociaciones-Papel social	2.4.1. Asociaciones-Papel social
Propuestas relacionadas con el papel social que atribuyen al asociacionismo. <i>Ej. La participación vecinal debe ser a través de las asociaciones</i>	Cuando hablan sobre lo que entienden debe ser el papel social de las asociaciones. <i>Ej. El asociacionismo mantiene las tradiciones municipales</i>
1.4.2. Asociaciones-Fomento	2.4.2. Asociaciones-Fomento
Propuestas encaminadas a fomentar el asociacionismo. <i>Ej. Sería necesario favorecer la convivencia entre las asociaciones del Ayuntamiento.</i>	Cuando hablan sobre como entienden o no que el asociacionismo se fomenta o como este fomenta la participación. <i>Ej. Las subvenciones son una forma de apoyo a las asociaciones.</i>

Se muestran en la tabla 10 las categorías 1.5 (Proponen-Comunidad) y 2.5 (Entienden-Comunidad), en las que se incluyen las respuestas que hablan sobre la comunidad, su papel social y la participación.

Tabla 10: Categorías de las entrevistas y de las sub-categorías de ámbito comunitario

1.5. Comunidad	2.5 comunidad
Cuando hacen propuestas relativas a la comunidad , sus elementos y sus roles.	Cuando exponen su forma de entender la comunidad sus elementos y sus roles.
1.5.1. Comunidad-Papeles sociales	2.5.1. Comunidad- Papeles sociales
Proponen diversos roles y funciones que entienden que debe cumplir la sociedad en la que conviven. <i>Ej. Que se oferten actividades que integren a toda la población.</i>	Explican lo que entienden que son papeles que debe cumplir toda comunidad humana, y los motivos de su existencia. <i>Ej. Vivimos en comunidades para ayudarnos mutuamente.</i>
1.5.2. Comunidad-Participación	2.5.2. Comunidad-Participación
Proponen diversas formas de	Hablan sobre las formas en que se

<p>promover la participación de las personas en la convivencia de la comunidad. <i>Ej. Reuniones vecinales en diferentes núcleos como forma de aproximación al Ayuntamiento.</i></p>	<p>puede participar y las necesidades para hacerlo, además de los hábitos que existen en la participación social. <i>ej. Las personas se agrupan en comunidades para socializarse.</i></p>
--	--

Con estas categorías hemos clasificado y reducido los datos al objeto de construir la interpretación de los mismos. Por ello, tratamos de buscar la coherencia entre teoría y práctica, incidiendo en los datos más destacables y susceptibles de ser interpretados en función de las concurrencias, y la reincidencia en las respuestas por parte de cada uno de los grupos; y lo mismo se hizo con los cuestionarios.

A lo largo de la interpretación de datos, hemos tratado de contrastar teoría y realidad a través de las opiniones de las personas que hemos tomado como referencia del presente trabajo. Y fuimos triangulando, tanto a nivel interno las respuestas que encontramos, como el contraste entre ellas, lo que dice la literatura y lo que nosotros percibimos en las informaciones obtenidas. Así, articulamos la interpretación de los datos, y la reflexión que nos ha permitido elaborar una serie de pautas a proponer de cara a optimizar y/o mejorar la gestión municipal en todas las áreas de servicios a la comunidad, y especialmente la de deportes.

El *diario de trabajo* (Anexo 6), ha sido una herramienta que nos ha servido para ir recogiendo información propia sobre el estado y evolución de la tesis. En él hemos destacado el tiempo dedicado cada día a trabajar en la tesis, el estado emocional, tipo de trabajo realizado, una valoración cualitativa y cuantitativa del mismo, y hemos tratado de describir las tareas realizadas, destacando también aspectos como el ambiente en que trabajábamos (lo que rodea al trabajo diario, si estaba solo, o algún detalle que pudiese influir), al tiempo que tratábamos de destacar los aprendizajes de cada día, así como las tareas con que deberíamos continuar al día siguiente.

Este diario ha pasado por diferentes fases, unas en las que hemos sido metódicos y lo hemos cubierto al final de la jornada, y otras en las que hemos descrito el trabajo de varios días, de modo que nos ha servido para ir viendo y describiendo el ritmo a lo largo de todo el proceso, y como íbamos afrontando cada fase.

También nos ha permitido detectar donde teníamos más dificultades de avance, o para ver las dificultades que iban surgiendo en el cambio de tareas, o al realizar tareas concretas como puede ser el producir texto y generar ideas a partir de lo que lee, piensa, opina, observa en el mundo que le rodea.

En la recogida de datos surgieron algunas de las principales dificultades, aunque después de realizada, hemos de destacar que sobre todo en las entrevistas hemos contado con un alto índice de participación de las personas elegidas previamente, así como en sus aportaciones. Disponer del tiempo de las personas para concertar citas, encontrar lugares para realizar las entrevistas, llevar bien articulado el guión de entrevista a realizar, y transcribir todas y cada una de las entrevistas en un plazo razonable de tiempo para poder empezar su análisis fueron algunas de las tareas o circunstancias en las que el desarrollo de la investigación fue inscribiendo sus realizaciones.

No podemos decir lo mismo de los *cuestionarios a las asociaciones* (Anexo 7), que además de recoger menos del 50 % de los que fueron distribuidos, la información aportada en los mismos tampoco ha sido mucha, lo que nos ha dificultado el poder sacar algún dato.

2- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ESPECÍFICAS

Bobrow, Davis B. y Dryzek, John S. (1987): *Policy analysis by design / Davis B. Bobrow and John S. Dryzek* University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, Pa.

Boff, L. (1996). *Ecología: Grito de la tierra, grito de los pobres* (1ª ed.). Madrid: Trotta.

Bohm, D., y Peat, D. (1988). *Ciencia, orden y creatividad*. Barcelona: Kairos.

Canales Ceron, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: Lom.

Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. (2ª ed). Madrid: La Muralla.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. (1ª). Madrid: Mcgraw-Hill.

Cottet, P. (2001). Diseños y estrategias de investigación social: El caso de la ISCUAL. In Canales Ceron, M. (2006). Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios. Santiago de Chile: Lom.

Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa (2ª ed.). Madrid: Morata.

Freire, P. (1997). La educación en la ciudad. Madrid: Siglo XXI.

Gainza Veloso, A. (2001). La entrevista en profundidad individual. In Canales Ceron, M. (2006). Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios. Santiago de Chile: Lom.

Kon-traste, y Trigo Aza, E. (2000). Fundamentos de la Motricidad (1ª ed.). Madrid: Gymnos.

Maturana, H. (1997). El sentido de lo humano (9ª ed. Vol. 1). Santiago-Chile: JC Saez.

Parson, W. (2007): Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de política públicas. Madrid: Miño y Davila.

Pascual Baños, C. (1996): El estudio de casos como metodología de investigación cualitativa en la evaluación de programas: un ejemplo. in Del Villar Álvarez, F. (Coord). La investigación en le enseñanza de la Educación Física (1ª ed. PP. 233-273). Caceres: Universidad de Extremadura.

Stake, R. (2007). Investigación con estudio de casos. (4ª ed). Madrid: Morata.

3. REFLEXIONES DOS AÑOS DESPUÉS. EL PROCESO DE GUÍA (DIRECCIÓN) EN MI TESIS DOCTORAL

En la elaboración de mi tesis doctoral obtuve múltiples aprendizajes, y muchos de ellos debidos a la dirección que obtuve por parte de mis directores; cada uno aportaba cosas diferentes, a ritmos y en momentos diferentes.

Con Uxía viví un proceso mucho mas intenso y continuo a pesar de la distancia. Aunque de los encuentros también adquirí

algunos hábitos que van mas allá de la realización de una tesis, y que tienen mucho que ver con hábitos de trabajo diario.

Antes de empezar en un encuentro para poner a andar mi proyecto de tesis definitivamente, me exigió acondicionar el espacio de trabajo en un lugar de la casa que me sintiese cómodo, en el que pasara mucho tiempo y así fue, hoy en día siento que eso es una necesidad imperiosa cuando en tu labor diario tienes que leer, escribir, estudiar, etc.

Con el seguimiento diario, a través de emails, los cuales yo me exigía enviar casi a diario adjuntando copia de mi diario de tesis y de lo que había producido (de ser el caso) en ese día. Una de las cosas que facilitaba esto, y que me inducía (casi obligaba a hacerlo) era la rápida respuesta y seguimiento que Uxía me hacía cada día. Era raro que pasaran mas de veinticuatro horas sin recibir un feedback del trabajo realizado. Y eso fue una constante el los dos años que demoré en darle forma a mi tesis doctoral.

Otro de los momentos cruciales en los que fue importante el proceso de orientación, fue a la hora de hacer el tratamiento de los datos con Uxía, pues eso lo realizamos en un encuentro en Brasil, ahí después de unas jornadas de trabajo, a las que yo asistía con mis datos ya muy trabajados, acabamos de afinar el proceso, es de destacar y agradecer el seguimiento que me fue haciendo en todas y cada una de las fases de mi tesis.

Con Caride, el proceso fue diferente, pero no por ello menos importante, pues como ya destaqué, además de ir validando todo el proceso que iba haciendo con el seguimiento de Uxía, también fue un gran apoyo por ejemplo a la hora de validar las entrevistas, de hacer los formalismos. Pero para mí su principal aportación estuvo en las fuertes correcciones que realizó, pues si bien en algún momento me pudieron parecer excesivas, a posteriori agradezco que haya sido así, pues he aprendido mucho con ese proceso, y no puedo menos que agradecer todas las horas dedicadas a ello, pues en realidad ha sido un duro trabajo, tanto para él como para mí a la hora de atender todas las correcciones.

En la elaboración de mi tesis aprendí las dificultades de escribir, la importancia de la constancia y dedicación en el poder hacer realidad una tesis, también he de destacar como aprendizaje

la importancia de la orientación en la misma, pues sin ella sería muy complicado el poder hacer un trabajo con la calidad necesaria para lo que se espera de una tesis doctoral.

4- ANEXOS¹

Anexo 1.1- tablas realización clasificación búsqueda bibliográfica

Fuimos a lo largo de la lectura de abstracts haciendo las siguientes clasificaciones:

Tabla 6: Primera clasificación de documentos de Sport discus, Isoc, ERIC

Sport discus	Isoc	ERIC
Educación Deportiva Desarrollo económico y deporte Deporte y género Marketing Formación Continua Hábitos alimenticios y educación Personalidad y Deporte Deporte y beneficios sociales Currículum y deporte Desarrollo personal y deporte	Legislación Gestión empresarial Deporte municipal Gestión de recursos empresas Marketing Gestión deportiva Municipal Gestión deportiva Gestión presupuestos deportes Clave éxito eventos Asistencia publico a eventos Formación continua personal deportes Tendencias deportivas Evaluación programas deportivos Competiciones deportiva	Estatus Educación física Educación y acnee Organización escolar Formación profesional Evaluación de programas Educación superior Metodología EF Metodología educación Organización e implementación de programas Desarrollo de programas de EF escolar Control de calidad en la dirección deportiva Motivación y EF Ansiedad y Competición

Tabla 7: Primera clasificación de documentos de ISBN, Psycinfo

ISBN	Psycinfo	
Historia del deporte y evolución de la gestión Calidad total Deporte en edad escolar en el municipio	Violencia social Conflictos sociales Desarrollo de la autoestima Familias niños enfermos Identidad y deporte	Política deportiva privada Programas desarrollo deporte Desarrollo de políticas sociales Programas de desarrollo social e integración de

¹ Los Anexos siguen la numeración de la Tesis Doctoral

Organización de eventos Gestión deportiva Informática y deporte Gestión deportiva y entrenamiento Metodología de investigación	Actitudes profesores en diversos contextos Deporte y genero Políticas sociales Relaciones publicas y deporte Entrenamiento y emociones Psicología del deporte publico Evaluación de programas Desarrollo de Políticas de inserción social	enfermos Desarrollo de identidad a través del deporte Inclusión de la mujer en el deporte Programas de prevención de enfermedades Relaciones laborales Programas de desarrollo del deporte Evaluación de programas de EF
--	--	--

Continuando la agrupación de las clasificaciones elaboramos una segunda tabla que nos quedó de la siguiente forma:

Tabla 8: Segunda tabla que nos definió la clasificación finalmente

1 Gestión	Deporte en edad escolar en el municipio Desarrollo económico y deporte Marketing Gestión deportiva Municipal Gestión deportiva Gestión presupuestos deportes Gestión empresarial Gestión de recursos empresas Organización escolar Organización e implementación de programas Desarrollo de Políticas de inserción social Programas de prevención de enfermedades Desarrollo de programas de EF escolar	Control de calidad en la dirección deportiva Política deportiva privada Programas desarrollo deporte Desarrollo de políticas sociales Historia del deporte y evolución de la gestión Programas de desarrollo social e integración de enfermos Gestión deportiva Informática y deporte Gestión deportiva y entrenamiento Organización de eventos Clave éxito eventos Asistencia publico a eventos Deporte municipal Relaciones publicas y deporte Relaciones laborales
2 Evaluación de programas	Evaluación programas deportivos Evaluación de programas de EF Evaluación de programas educación superior Evaluación de programas	Programas de desarrollo del deporte Calidad total Currículum y deporte Deporte y beneficios sociales
3 Metodología práctica	Metodología EF Metodología educación Metodología de investigación	Educación Deportiva Educación y ACNEE Hábitos alimenticios y educación
4 Formación profesional	Formación Continua Formación profesional	Formación continua personal deportes

<p>5 Aspectos psicológicos</p>	<p>Personalidad y Deporte Motivación y EF Ansiedad y competición Desarrollo de la autoestima Familias niños enfermos Entrenamiento y emociones Psicología del deporte publico</p>	<p>Desarrollo de identidad a través del deporte Violencia social Identidad y deporte Conflictos sociales Actitudes profesores en diversos contextos</p>
<p>6 Aspectos sociales</p>	<p>Legislación Tendencias deportivas Competiciones deportiva Deporte y genero</p>	<p>Estatus Educación física Desarrollo personal y deporte Políticas sociales Inclusión de la mujer en el deporte</p>

Anexo 1.2 – Tesis encontradas análisis bibliográfico TESEO

- **Título:** Análisis de los programas municipales de actividad física, para las personas mayores en Galicia, desde la perspectiva de la gestión, de los profesores y de los usuarios.
Es un trabajo sobre un análisis de los programas municipales de actividad física para personas mayores pertenecientes a la comunidad de Galicia.
- **Título:** Influencia de un programa de actividad física sobre aspectos físicos y psicológicos en personas de más de 55 años en la población de Algarbe.
A través de ésta tesis se estudia la valoración de la influencia de un programa de actividad física, sobre la condición física y variables psicológicas, en poblaciones de gente mayor de Algarbe (Portugal).
- **Título:** Análisis de la satisfacción de los usuarios, hacia un nuevo modelo de gestión basado en la calidad para los servicios deportivos municipales.
Esta investigación se enfoca en el análisis de la satisfacción de los usuarios de los servicios deportivos municipales de Castilla – La Mancha. Se define un modelo de gestión para mejorar la calidad de éstos servicios y que se pueda aplicar en otras organizaciones de similares características a las de ésta investigación.
- **Título:** Aspectos socioeconómicos del ocio deportivo en Navarra.
Investigación sobre aspectos socioeconómicos destacados del ocio deportivo en Navarra. Se incluye un capítulo histórico del deporte en Navarra, aquí aparecen las organizaciones más importantes dedicados a la promoción del deporte.
- **Título:** Principios y fundamentos del derecho público del deporte.
El trabajo analiza las relaciones entre derecho y deporte, nos otorga una definición de éste último desde la perspectiva jurídica, estudia los ordenamientos deportivos de otros países y por último se analizan los principios actuales del derecho público en España.
- **Título:** Análisis de la implantación especial de los equipamientos deportivos en la comunidad autónoma de Castilla y León.

Se elabora una sistematización de los espacios deportivos adaptándolos al marco territorial (Castilla y León), distinguiendo entre los espacios convencionales y no convencionales.

➤ **Título:** Nueva estructura organizativa de la gimnasia artística en Catalunya.

El objetivo principal es aumentar el número de practicantes de éste deporte. La tesis propone una nueva estructura de la gimnasia artística con el subtítulo, “Propuesta de una gimnasia para todos”.

➤ **Título:** Evolución del sistema deportivo de Aragón en el período 1984 – 1994. Aproximación a una propuesta metodológica para el análisis del deporte en un territorio.

Esta tesis trata de conocer la evolución del sistema deportivo de Aragón del periodo de 1984 – 1994. Tratando de realizar una propuesta metodológica para el análisis y la planificación del deporte en Aragón.

➤ **Título:** Gestión Económica en el centro de ocio.

Esta tesis trata de demostrar la validez y utilidad de las técnicas de gestión acercadas a los usuarios potenciales dentro del sector de las empresas de gestión deportivas

➤ **Título:** El servicio público deportivo.

Analiza la pertinencia de los servicios deportivos dentro del sector público o privado, a través de los diferentes modelos de gestión.

➤ **Título:** Gestión deportiva.

Analiza la pertinencia de la oferta deportiva en España a través de un análisis de la evolución de la oferta y la demanda.

➤ **Título:** Organización del deporte extra escolar en los centros docentes de Barcelona y su cinturón. Diseño de un modelo.

Este trabajo pretende acercarse a los problemas que rodean al deporte extraescolar de competición que se realiza en los centros escolares. Se intenta demostrar que si se crea una estructura dirigida por un profesional que reúna las condiciones adecuadas si se adapta a las condiciones actuales a otras con orientaciones más educativas, se puede conseguir un deporte extra escolar de calidad.

➤ **Título:** La intervención pública sobre el deporte profesional organizado en ligas.

Esta tesis compara las ligas profesionales norteamericanas con las ligas profesionales en España, analizando críticamente el modelo español.

➤ **Título:** Ideología política y programas deportivos municipales.

Esta tesis trata de establecer la relación lógica entre las diferentes ideologías políticas, asociadas a partidos políticos particulares y los programas deportivos que plantea.

➤ **Título:** Una aproximación empírica y multidimensional al estudio de la participación deportiva en el tiempo libre.

Presenta dos estudios exploratorios, el primero, enfocado en la interacción de las prácticas con las audiencias deportivas y el segundo, un análisis comparado de la participación según ambientes de práctica deportiva. En el estudio 1 se analiza la creencia de que el promover y dar apoyo para la realización de deportes, fomenta la práctica de éste. Y el estudio 2 se indaga una posible discriminación ambiental en el acceso a la práctica deportiva.

- **Título:** Análisis de la demanda, de la comunidad universitaria Almeriense, en actividades físico-deportivas. Estudio de adecuación de la oferta.

Analiza estudios sobre la demanda en actividades físico- deportivas de tiempo libre en las comunidades universitarias, especialmente en el servicio de deportes ofrecido por la Universidad de Almería y la evolución de éste.

- **Título:** La educación Física y el deporte - Evolución de los intereses de la población extremeña.

Se establece cual ha sido la evolución de los intereses de la población de Extremadura en los últimos años respecto a la Educación Física y al Deporte, la satisfacción e insatisfacción, la exigencia de la cualificación de los servicios, además de el perfeccionamiento de los diferentes tipos de profesionales.

- **Título:** Análisis de los servicios deportivos municipales en Castilla – La Mancha: Indicadores económicos y de gestión.

Análisis de los servicios deportivos mayores de 10.000 habitantes. Se estudian temas como por ejemplo: Evolución de indicadores económicos de los últimos años, Realizar una comparación entre los municipios estudiados para ver si existe relación, Nivel de autofinanciación de los servicios deportivos, modelos de gestión utilizados y por último el grado de desarrollo deportivo de cada municipio.

- **Título:** Estudio del deporte escolar en la Isla de Tenerife.

El principal objetivo de ésta tesis doctoral, trata sobre las diversas manifestaciones de lo que es el Deporte Escolar, rasgos, características, manifestaciones, y agentes que intervienen en el deporte escolar. Se analizan también diferentes acepciones del término deporte y se examina la figura del entrenador del deporte escolar en la isla de Tenerife.

- **Título:** La distribución de competencias deportivas en España: Estado, comunidades autónomas y entes locales.

Acá se lleva a cabo el estudio de la articulación del reparto de competencias sobre el deporte que se realiza entre los diversos entes territoriales existentes en España, y de sus vertientes.

- **Título:** Las escuelas deportivas en el entorno rural del servicio comarcal de deportes “Corredor del Ebro” y el municipio Fuentes de Ebro.

Inquiere sobre la práctica física deportiva que realizan los individuos de un entorno rural. Averiguar la oferta deportiva que las administraciones locales, únicas organizaciones presentes en éste entorno, ofrecen a sus

pobladores.

- **Título:** La educación Física y el deporte en la ciudad de Huelva (1940-1975): Aspectos legales y organizativos.

Con este trabajo doctoral se pretende realizar una pequeña aportación a la historia de la educación Física y el deporte en la ciudad de Huelva, el conocimiento de sus profesores, nacimiento de las federaciones y deportistas más destacados de esos tiempos. Abarca el periodo histórico denominado época franquista.

- **Título:** Ejercicio Físico y Salud en el municipio de Alhama de Murcia. Hacia una pedagogía de salud para sujetos entre 20 y 50 años.

Acá se expondrán diferentes tipos de actividades físicas apropiadas y la forma de llevar a la práctica estas actividades no dé lugar a un determinado riesgo. El objetivo de éste estudio será dar posibles soluciones para corregir aquello que se estima no sea lo más adecuado para la población.

- **Título:** La práctica de la actividad física y el deporte (PAFYD) en escolares de 15-18 años de Guipúzcoa: Creencias sobre su utilidad y relación con la orientación motivacional, diversión y satisfacción.

Se postula sobre la incidencia de variables sobre orientación motivacional, diversión y satisfacción, y que afecten el cambio en el tipo de práctica o incluso en el abandono de la misma, o no realizarla por posibles creencias sobre su utilidad.

- **Título:** La implantación de un sistema de gestión de calidad total en un servicio deportivo: El caso del ayuntamiento de Paterna.

Se analiza el proceso de implantación de un sistema de gestión de calidad total, en primer lugar se describe el proceso de implantación del sistema, luego, el impacto de dicha implantación en el cliente externo y finalmente, el impacto de la implantación en determinados indicadores sistémicos de la organización.

- **Título:** Análisis de la práctica deportiva para el ámbito territorial. Estudio aplicado al consejo de Siero.

Se realiza un análisis de la situación actual del deporte en la sociedad, el contexto geográfico socioeconómico y municipal en el que se implementa la investigación, y la determinación del estado actual sobre intereses por el deporte, la práctica deportiva, la motivación hacia el deporte y los equipamientos deportivos.

ANEXO 6- DIARIO DE TESIS (modelo utilizado²)

Fecha	T. Trabajado	Estado emocional
13/07/2009	250 min.	Bueno, centrado, con ganas de avanzar

Tipo de Trabajo realizado

redacción

Valoración Cuantitativa (Valoración breve, numérica, en palabras, etc.)

Buen trabajo

Valoración Cualitativa (Valoración de la producción diaria en función de lo producido, sensaciones, etc.)

Buen avance, aunque no sé si al final me pudo el cansancio...

Que hice hoy (parte trabajada, tipo trabajo, tiempo dedicado a cada cosa, etc.)

Acabé la redacción del primer borrador del esquema 2, en días anteriores realicé varias entrevistas, de las que solo faltan 2 que quedarán hechas esta semana, los cuestionarios está costando más que los hagan, pero voy sumando a los pocos, de momento tengo cuatro, y repartidos unos 10, espero a partir de mañana poder hacer más en la mañana, aunque hay días que el trabajo no me está dejando por exceso de presión.

Ambiente de trabajo (Lo que rodea al trabajo diario, si estoy solo, o alguna cosa del ambiente que influya)

Bueno, tranquilo, solo en casa, empecé sobre las 18:00 y con varias paradas acabé a la 01:00

Que aprendí

Que si me dedico a y me centro avanzo bastante

Próximo día

Empezar la toma de notas del tercer esquema. Acabar entrevistas o concertar citas,

² Este modelo de diario, fue creado específicamente para la tesis, a partir de la experiencia que habíamos tenido en el equipo kon-traste.

Anexo 4.1-
CUESTIONARIO ASOCIACIONES

Nombre asociación:.....

<input type="checkbox"/> Tipo de Asociación: Deportiva <input type="checkbox"/> Cultural <input type="checkbox"/> ANP <input type="checkbox"/> Vecin <input type="checkbox"/> Otro:
<input type="checkbox"/> Ámbito de actuación: Parroquia <input type="checkbox"/> Concello <input type="checkbox"/> Comarcal <input type="checkbox"/> Provincial <input type="checkbox"/> Otro:
1. Creación y fines 1.1. ¿Por qué se creó la asociación? ¿para qué?
1. 2. ¿Cumple los fines? ¿Por qué?
2. Sobre su funcionamiento 2.1. ¿Qué la mantiene activa? ¿Cuántas personas participan de forma efectiva en ella?
2.2. ¿Qué cambiarían de la asociación? ¿Qué echan en falta?
3. Sobre la gestión de la asociación 3.1. ¿Creen necesaria alguna formación para gestionar la asociación? ¿Cuál?
3.2. ¿Debería el Concello ofertar algún tipo de formación a las asociaciones? ¿Cual?
4. La participación en y con la comunidad 4.1. ¿Colaboran con el Concello de alguna manera? ¿Cómo? ¿Les gustaría hacerlo más? ¿Por qué?
4.2. ¿Cómo mejorarían el servicio que da el Concello a su asociación?

Procesos creativos en investigación cualitativa I

4. La participación en y con la comunidad

4.3. ¿Exigiría algún requisito para poder colaborar con el Concello?

4.4. ¿Qué necesitarían para que la asociación fuese ideal y funcionase así?

5. Sobre la función de la asociación

5.1. ¿De qué manera se integra la asociación con los vecinos a los que se dirige?

5.2. ¿Qué objetivos se plantean con las actividades que organizan?

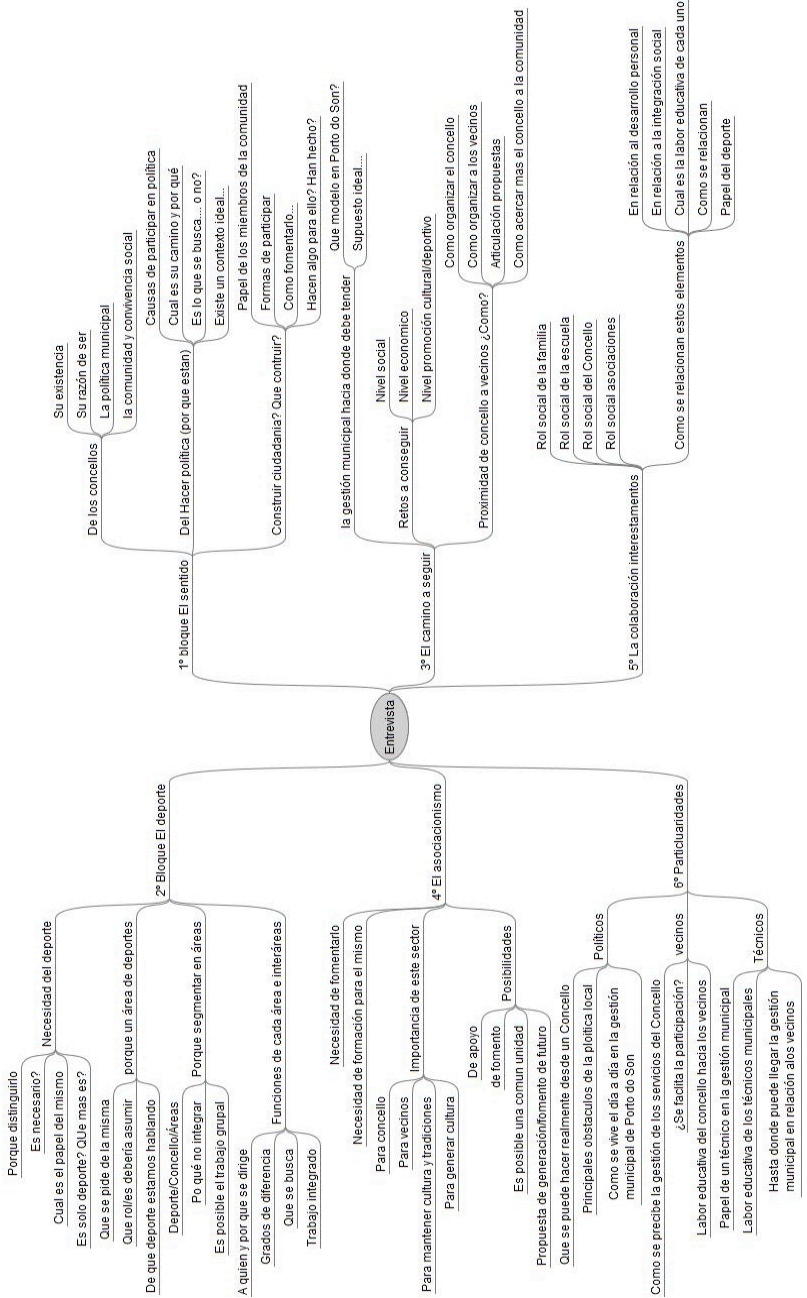
5. Sobre la función de la asociación

5.3. ¿Cumple alguna función educativa su asociación? ¿Cuál?

5.4. ¿Sería necesario/conveniente profesionalizar algún aspecto de su asociación? ¿Cuál? ¿Por qué?

Muchas Gracias por su colaboración

ANEXO 3.3- Mapa para realización de las entrevistas



Anexo 5.2.: Organización de la información de las entrevistas

LO QUE ENTIENDEN

CONCELLO			
PARTICIPACIÓN	POLÍTICOS	TÉCNICOS	VECINOS
	<p>PC5. Las decisiones importantes deben tomarlas los técnicos</p> <p>PC15. Es necesario el trabajo entre diferentes áreas del concello</p> <p>PN5. No se tiene en cuenta la opinión de los vecinos</p> <p>PN6. Sólo participan con el voto</p> <p>PO3. Existen personas que tienen una predisposición innata y natural para la participación en la política</p> <p>PA4. Importante darle protagonismo a la gente a la hora de organizar y llevar a cabo actividades</p> <p>PA11. Es posible el trabajo entre varias áreas municipales</p> <p>PP4. El concello debe estar abierto a las propuestas de los vecinos</p> <p>PJ5. Las personas participan en política bien, por mejorar las cosas o como carrera profesional</p> <p>PJ12. Importante el trabajo entre diferentes áreas del concello</p>	<p>TC2. Concello debe contar con las ideas de los vecinos</p> <p>TC16. Los técnicos generan actividades e involucran a la gente</p> <p>TY11. Los técnicos municipales inculcan valores a la sociedad</p> <p>TV6. Existen pocos políticos buenos</p> <p>TV27. Los técnicos detectan necesidades y proponen actividades</p> <p>TA16. Técnicos deben buscar y priorizar las necesidades de los vecinos</p> <p>TI 10. Se plantean cosas sin contar con los vecinos.</p>	<p>VA22. Es necesaria la coordinación entre las diferentes áreas del concello</p> <p>VB8. Las personas que se hacen políticos es para aportar algo a la comunidad</p> <p>VB9. La labor de los políticos es más complicada de lo que se ve a simple vista</p> <p>VB12. Faltan políticas constructivas</p> <p>VC26. La división en áreas municipales permite organizar mejor el trabajo</p> <p>VC27. Es necesario una buena relación para poder trabajar en grupo</p> <p>VC11. La política municipal corrompe a quien participa de ella.</p>

CONCELLO			
ACCESIBILIDAD	POLÍTICOS	TÉCNICOS	VECINOS
	<p>PC2. Concello es la administración más cercana a los ciudadanos y debe solucionar todo tipo de cuestiones a los vecinos</p> <p>PE17. Los procesos administrativos, el principal obstáculo de la política municipal</p> <p>PM4. El político está siempre al servicio del pueblo</p> <p>PI 8. No se entiende bien la información desde el concello a los vecinos</p> <p>PI 22. Principal obstáculo de la gestión municipal, son los procesos burocráticos</p> <p>PN14. No hay una buena atención al ciudadano desde el concello</p> <p>PO1. La función del concello es dar servicio a los vecinos</p> <p>PO12. El concello tiene muchas limitaciones humanas técnicas y económicas para desarrollar muchos proyectos</p> <p>PO23. La burocracia es el principal obstáculo de la política municipal</p> <p>PA1. El concello debe estar próximo a los vecinos</p> <p>PA25. La falta de recursos económicos y los procedimientos burocráticos son los principales obstáculos de la gestión municipal</p> <p>PP5. Existe un error en el planteamiento de las</p>	<p>TI.2. El concello soluciona los problemas de los ciudadanos</p> <p>TV5. Los políticos deben estar próximos a los ciudadanos (Escuchar)</p> <p>TV25. El concello apoya a la familia y la escuela.</p>	<p>VA1. El concello es la administración más próxima a los vecinos</p> <p>VA3. El concello debe estar más próximo de los vecinos, de lo que están</p> <p>VA9. Los políticos no escuchan a los vecinos</p> <p>VA12. Los políticos no cuentan con los vecinos</p> <p>VA27. Los políticos no escuchan a los vecinos</p> <p>VA37. Los servicios municipales dejan mucho que desear</p> <p>VA39. El concello no facilita la participación de los vecinos</p> <p>VB3. El concello debe tener mucha cercanía a los ciudadanos</p> <p>VB4. El concello debe poner los mínimos obstáculos a los vecinos</p> <p>VB6. El concello debe satisfacer todas las necesidades de los vecinos</p> <p>VB10. Sería necesaria más proximidad de los políticos con los</p>

Procesos creativos en investigación cualitativa I

CONCELLO			
	<p>actividades a los vecinos en cuanto a la ubicación de las mismas</p> <p>PP24. Los principales obstáculos para la gestión municipal son económicos y de la imposibilidad de contratación de personal cualificado</p> <p>PJ2. Trata de solucionar la mayoría de los problemas de los vecinos</p> <p>PJ26. La falta de dinero es el principal obstáculo de la política municipal.</p>		<p>vecinos</p> <p>VB11. Existe falta de comunicación entre concello y vecinos</p> <p>VB37. La gestión de los servicios del concello es mala y lejana al ciudadano</p> <p>VB38. No se facilita la participación de los vecinos desde el concello</p> <p>VC3. El concello debe estar más próximo de los vecinos</p> <p>VC10. Existe una mala atención a los vecinos desde el concello</p> <p>VC12. Los políticos están para escuchar a los vecinos</p> <p>VC45. No se facilita la participación de los vecinos en el concello.</p>

CONCELLO			
INTENCIÓN DE LOS POLÍTICOS	POLÍTICOS	TÉCNICOS	VECINOS
	<p>PE3. Una persona cuando se mete en política lo hace por el bien del pueblo</p> <p>PE5. No se escucha a los vecinos, se hace lo que deciden los políticos</p> <p>PM3. Se participa en política para buscar el bien del pueblo</p> <p>PI 2. Los políticos deben vivir más el día a día de los vecinos</p> <p>PI 4. Se participa en política para tratar de ayudar a los vecinos</p> <p>PN3. Las personas se meten en política para aportar algo a la comunidad</p> <p>PN4. En política las personas se mueven por intereses particulares</p> <p>PO4. Los motivos para meterse en política son el servir y aportar a la comunidad</p> <p>PA3. Participar en política para aportar algo a la comunidad</p> <p>PP2. Una persona se mete en política para aportar algo a la comunidad</p> <p>PJ4. Una persona participa en la política como forma de intervenir en la vida de la comunidad</p> <p>PJ6. Las afiliaciones políticas impiden buenas relaciones entre los políticos del pueblo.</p> <p>PN7. Falta de voluntad política para fomentar la participación vecinal</p>	<p>TC4. Los políticos deben apoyar a los ciudadanos</p> <p>TY2. La política sirve para mejorar la proyección social de las personas</p> <p>TM2. Las personas participan en política por cariño al pueblo</p> <p>TM3. Los políticos deben desarrollar políticas justas y de igualdad</p> <p>TV4. Se participa en política para hacer un bien a la comunidad</p> <p>TA2. Las personas se meten en política por protagonismo personal</p> <p>TI 5. Entrar en política es para hacer algo para los vecinos y aportar a la comunidad.</p>	<p>VA8. Quien se mete en política es para realizar cosas por y para el pueblo</p> <p>VA11. Los partidos políticos limitan los papeles de los políticos</p> <p>VC4. Hay actuaciones políticas en función de la ideología de los vecinos</p> <p>VC8. Se participa en política por ansias de poder</p> <p>VC9. Se debería participar en política buscando lo mejor para el pueblo</p> <p>VC18. La buena voluntad de los políticos desaparece muy rápido.</p> <p>VC13. Los políticos son vecinos antes que políticos</p>

CONCELLO			
SENTIDO	POLÍTICOS	TÉCNICOS	VECINOS
	<p>PC1. Concello, son una forma de organizar el estado</p> <p>PC4. La razón de ser de los políticos es gestionar los recursos públicos de la mejor manera</p> <p>PC6. No existe contexto ideal para la política</p> <p>PC10. Se le explica a los vecinos las intervenciones que se realizarán en su zona antes de ser realizadas</p> <p>PC26. El concello fomenta el proceso de socialización</p> <p>PE1. El concello existen para llegar donde no llegan los vecinos individualmente</p> <p>PM1. El concello mira para el bien común de los vecinos</p> <p>PM10. La gestión de los recursos municipales debe dirigirse a complacer a los vecinos</p> <p>PM21. El concello es protector de los vecinos</p> <p>PI 1. Concello como representante de los vecinos</p> <p>PI 6. Los políticos deben hacer lo que los vecinos demandan</p> <p>PN1. El concello tiene un papel organizador de la vida de los vecinos</p> <p>PN2. El concello debe mejorar la convivencia y los servicios de los</p>	<p>TC1. Concello está para ofrecer servicios al ciudadano</p> <p>TL1. Concello, enlace entre vecinos y gobierno</p> <p>TY1. Los concellos están para servir a los ciudadanos</p> <p>TM1. Concello como forma del estado de optimizar el trabajo</p> <p>TM18. El concello debe buscar el bienestar social</p> <p>TV1. Concello como mediador entre la administración y los vecinos</p> <p>TV2. El concello está para cubrir las necesidades de los vecinos</p> <p>TI 1. Es el núcleo más cercano a los vecinos</p> <p>TI 2. El concello como estructura legal</p> <p>TI 3. Concello para dar servicio a los ciudadanos.</p>	<p>VA2. Concello orientador de los vecinos</p> <p>VA4. El concello debe atender las demandas de los vecinos</p> <p>VB1. Los concellos son la administración más cercana a los ciudadanos</p> <p>VB2. El concello está para ofrecer servicios a los ciudadanos</p> <p>VB7. El concello tiene una labor importante educativa hacia los vecinos</p> <p>VB36. El concello es el organizador social de todo</p> <p>VC1. Concello para agruparnos y poder conseguir los fines que buscamos</p> <p>VC2. El concello está para mejorar la gestión de los recursos públicos</p> <p>VC14. No existen políticas de posición constructivas y que busquen el bien social</p> <p>VC42. La misión de los concellos es mantener unidos a los vecinos.</p>

CONCELLO			
	<p>vecinos</p> <p>PP1. El concello está al servicio de los vecinos</p> <p>PP3. Necesario que los políticos tengan una formación específica sobre el área que van a trabajar</p> <p>PJ1. Los concellos como una forma de organización social cercana a los vecinos</p> <p>PJ17. Desde el concello deben concienciarse de que representan a todos los vecinos, sean de la ideología que sean.</p> <p>PO2. El sentido del concello debería ser unificar a los vecinos</p>		

DEPORTE			
RELACIONES	POLÍTICOS	TÉCNICOS	VECINOS
	<p>PC11. Deporte como elemento de socialización</p> <p>PM7. El deporte une a las personas</p> <p>PN9. Deporte como forma de convivencia actual</p> <p>PO8. Deporte como elemento socializador</p> <p>PA7. Deporte des-estresa</p> <p>PA9. Deporte es comunicación y asociación con otros</p> <p>PP6. El deporte tiene un papel dinamizador.</p>	<p>TI 15. El deporte está cerca de los vecinos</p> <p>PO10. Área de deportes, vínculo de unión entre concello y vecinos en materia deportiva</p> <p>TY4. El deporte como una forma de pasar el tiempo</p> <p>TY6. Deporte sirve para compartir valores</p> <p>TM9. Deporte como ocio y desestres</p> <p>TV11. Deporte ocupa el ocio</p> <p>TV12. Deporte es un punto de encuentro</p> <p>TI 12. Deporte</p>	<p>VA19. Deporte como medio de relación social</p> <p>VB19. Deporte como forma de socialización</p> <p>VC20. Deporte como manera de convivencia entre los vecinos.</p>

Procesos creativos en investigación cualitativa I

DEPORTE			
		igual a calidad de vida y anexo de unión entre personas.	
CONCEPTO			
VALORES	<p>POLÍTICOS</p> <p>PC13. Fundamental inculcar valores deportivos y sociales desde el concello</p> <p>PN8. Necesario fomentar el deporte para combatir el sedentarismo actual</p> <p>PC12. Deporte = salud</p> <p>PC14. Deporte con contenido educativo para la vida</p> <p>PE6. Deporte es bueno para la salud</p> <p>PI 9. Deporte como salud</p> <p>PO9. El deporte imprescindible para el desarrollo integral de las personas</p> <p>PA6. Deporte es salud</p> <p>PA8. Deporte es algo lúdico</p> <p>PP7. Existe mucho sedentarismo actualmente en la población</p> <p>PJ9. Deporte como salud</p>	<p>TÉCNICOS</p> <p>TC5. Deporte como hábito saludable de relaciones y de solidaridad</p> <p>TL6. El deporte fomenta hábitos saludables y de convivencia</p> <p>TL7. El deporte transmite valores</p> <p>TL20. El deporte integra y fomenta conductas y hábitos</p> <p>TY5. Deporte evita adquirir otras conductas negativas para las personas</p> <p>TM7. Deporte como educación</p> <p>TM8. Deporte como mejora de la salud</p> <p>TM10. Deporte es una forma de vida</p> <p>TV10. Deporte bueno para la salud y tiempo libre</p> <p>TA5. Deporte busca bienestar personal</p>	<p>VECINOS</p> <p>VB22. Se debe acercar el deporte a todos los vecinos</p> <p>VB24. El deporte puede ser la fachada del concello</p> <p>VA16. Deporte bueno para evitar el riesgo social</p> <p>VA17. El deporte mejora la calidad de vida</p> <p>VA18. El deporte es salud</p> <p>VB16. El deporte como estilo de vida</p> <p>VB17. El deporte es una necesidad física</p> <p>VC19. Deporte como forma de activar a la población</p> <p>VC21. Deporte como salud</p> <p>VC22. Deporte como forma de educación desde el concello</p>
GESTIÓN	<p>POLÍTICOS</p> <p>PE7. El área de deportes debe gestionar el deporte en el concello</p> <p>PI 10. El concello debe abarcar todas las edades y gustos a nivel deportivo</p>	<p>TÉCNICOS</p> <p>TC6. Área de deportes coordina y gestiona actividades y apoya el asociacionismo</p> <p>TL13. Se debe buscar la mayor cantidad de</p>	<p>VECINOS</p> <p>VA36. Complementariedad de trabajo entre área de deportes y ludoteca</p> <p>VB38. No se facilita la participación de los vecinos desde el concello</p>

DEPORTE			
	PO13. Los concellos tienen demasiada competencia en materia deportiva PP8. El área de deportes debe aproximar el deporte a los vecinos	participantes en las actividades deportivas TM11. Las decisiones a nivel deportivo local deberían tomarla los técnicos y no los políticos TM13. Se debería promocionar el deporte de base TI 13. Área de deportes, organiza el deporte municipal	VA38. El área de deportes funciona bastante bien
CONCELLO/ASOCIACIONES			
RELACIONES	POLÍTICOS	TÉCNICOS	VECINOS
	PC8. Participación a través de asociaciones y a nivel individual PI 17. Es imprescindible fomentar los asociacionismos PI 20. Falta de voluntad política para fomentar el asociacionismo PN17. Necesaria la formación para fomentar el asociacionismo PO19. Considera importante una formación específica para los asociacionismos PA17. Es necesaria una formación para el asociacionismo en general PA18. El asociacionismo es una forma de representación de los vecinos ante la	TC11. Necesidad de fomentar el asociacionismo TC13. Concello está abierto a todas las propuestas de las asociaciones TL15. Entiende que el concello debe fomentar asociacionismo TY3. La ciudadanía se fomenta a través de comunidades y asociaciones TM4. Personas altruistas y asociaciones facilitan el desarrollo de actividades municipales TM15. Necesario los cursos de formación para las asociaciones TV9. Falta apoyo municipal a las asociaciones TV21. Es necesario	VA10. Los políticos apoyan a las asociaciones en función de lo que estas les aportan VA30. El Asociacionismo es imprescindible para el concello VB28. Es necesario fomentar los asociacionismos desde el concello VC32. Los vecinos tratan de acercarse al concello a través de las asociaciones VC33. No se fomentan los asociacionismos para que no molesten a los políticos VC34. Es necesario una formación específica para los asociacionismos o una persona de referencia en el concello VB26. Es necesario priorizar las necesidades

Procesos creativos en investigación cualitativa I

DEPORTE			
	administración PP17. Las asociaciones están más cerca de los vecinos que del concello PP23. Necesario el apoyo económico y de las instituciones para llevar a cabo los programas de acción social PJ20. El asociacionismo municipal está muy influido políticamente	fomentar el asociacionismo	

FUNCIONES	POLÍTICOS	TÉCNICOS	VECINOS
	PC21. Necesario fomentar el asociacionismo PE13. Las asociaciones eliminan el miedo a hablar de los vecinos PM15. Los vecinos pierden el miedo cuando se expresan a través de las asociaciones PI 18. Fundamental el rol de las asociaciones en el desarrollo de la vida municipal PN19. El asociacionismo facilita que los vecinos se impliquen en la vida municipal PO20. El asociacionismo como un elemento de reivindicación de los vecinos PA16. Es necesario fomentar el asociacionismo por cuestiones de	TV22. El asociacionismo forma parte de la cultura municipal	VA32. Es necesario un asociacionismo apolítico VC36. El asociacionismo no tiene importancia para el concello VC37. El asociacionismo debería tener mucha importancia para el concello VC39. Falta voluntad política de apoyo al asociacionismo

	representatividad social PA23. El concello y las asociaciones facilitan la vida de los vecinos		
ASOCIACIONES			
PAPEL SOCIAL	POLÍTICOS	TÉCNICOS	VECINOS
	<p>PC3. La organización en comunidades es la razón de ser del ser humano</p> <p>PC23. El asociacionismo no tiene importancia para mantener la cultura, aunque debería</p> <p>PC27. El asociacionismo no cumple ningún rol social</p> <p>PE15. No es relevante el asociacionismo para generar cultura, si para mantenerla</p> <p>PE16. Las asociaciones velan por el bienestar de los ciudadanos</p> <p>PM17. El asociacionismo es un apoyo para los vecinos</p> <p>PM18. Fundamental el asociacionismo para mantener y generar la cultura</p> <p>PI 19. Es importante el asociacionismo para mantener la cultura</p> <p>PN20. El asociacionismo contribuye a mantener y generar la cultura del pueblo</p> <p>PO21. Considera el asociacionismo fundamental para mantener y generar la cultura</p> <p>PA19. Importancia del asociacionismo para mantener y generar cultura</p>	<p>TL5. La participación vecinal debe ser a través de las asociaciones</p> <p>TL16. A mayor asociacionismo mayor grado de participación social</p> <p>TL17. Las asociaciones como eje de conservación de la cultura</p> <p>TY9. Asociacionismo como una forma de aunar esfuerzos</p> <p>TY10. Las asociaciones aportan poco al desarrollo cultural municipal</p> <p>TV8. Se puede participar a través de asociaciones</p> <p>TV23. El asociacionismo mantiene las tradiciones municipales</p> <p>TA7. El asociacionismo genera identificación de las personas</p>	<p>VA33. Asociaciones imprescindibles para generar y mantener la cultura del pueblo</p> <p>VB33. Importancia del asociacionismo para mantener la cultura y las tradiciones</p> <p>VC6. Nos agrupamos en asociaciones para conseguir más cosas</p>

Procesos creativos en investigación cualitativa I

	<p>PJ24. Las asociaciones fomentan las participación</p> <p>PP18. El asociacionismo es importante para mantener y generar cultura y tradiciones</p> <p>PJ21. El asociacionismo puede ser la vía que facilite la participación de los vecinos</p> <p>PJ22. Importancia del asociacionismo para mantener y generar cultura</p> <p>PN18. A través de las asociaciones se transmiten mejor las necesidades de los vecinos</p>		
--	---	--	--

FOMENTO	<p>POLÍTICOS</p> <p>PE14. No considera necesario una formación específica para el asociacionismo</p> <p>PA20. Las subvenciones son una forma de apoyo a las asociaciones</p> <p>PJ19. Se debe fomentar el asociacionismo siempre que no conlleve localismos</p>	<p>TÉCNICOS</p> <p>TA12. Necesidad de una formación específica para comprender el asociacionismo</p> <p>TI 19. Importancia del asociacionismo para fomentar la participación</p> <p>TM19. Asociacionismo, forma de fomentar el altruismo</p>	VECINOS
---------	---	--	---------

COMUNIDAD			
PAPELES SOCIALES	POLÍTICOS	TÉCNICOS	VECINOS
	<p>PC25. La familia tiene un rol socializador</p> <p>PE2. Establecer relaciones es el motivo de la creación de comunidades</p> <p>PM22. Complementariedad entre los roles familia, escuela, concello y</p>	<p>TC14. Familia motor de la vida</p> <p>TC15. Complementariedad familia, escuela, concello y asociaciones</p> <p>TL3. El hombre es un ser comunitario</p> <p>TL19. La familia ayuda a desarrollarse como</p>	<p>VA14. Papel de los ciudadanos es mantener el concello en buenas condiciones</p> <p>VA15. Necesario fomentar la conciencia ciudadana</p> <p>VA34. La primera asociación es la</p>

COMUNIDAD			
	asociaciones PI 3. Las personas nos agrupamos por representatividad PI 21. Complementariedad del papel de la familia, escuela, concello y asociaciones PO22. La complementariedad en el papel de la familia, escuela, concello y asociaciones PA2. Vivimos en comunidades para ayudarnos mutuamente PA21. El rol social de la familia es la convivencia PA22. La escuela educa PA24. Complementariedad de los roles, familia, escuela, concellos y asociaciones PP20. La familia como algo comunitario PP22. La complementariedad entre familia, escuela, concello y asociaciones PJ23. En la actualidad la familia no cumple su verdadero rol por falta de tiempo PJ25. Complementariedad entre familia, escuela, concello y asociaciones PN21. Complementariedad familia, escuela, concello y	persona TV24. El rol de la familia es de protección, cuidado, afecto, prestar necesidades básicas y educar TV26. Complementariedad entre familia, escuela, concello y asociaciones TA14. La familia es un agente socializador TA15. Complementariedad entre familia, escuela, concello y asociaciones TM17. Familia transmisora de valores TM20. Complementariedad entre familia, escuela, concello y asociaciones TC3. Los vecinos se agrupan por gustos. TV3. Las personas necesitan organizarse en grupos TI 20. La familia mantiene unidos a sus miembros y educados.	familia VA35. Complementariedad entre familia, escuela, concello y asociaciones VB13. Los vecinos deben exigir que los políticos cumplan sus promesas VB35. La familia primera transmisora de valores VC5. Vivimos juntos para defendernos VC41. La familia como transmisoras de valores VC43. Complementariedad entre familia, escuela, concello y asociaciones VA5. Vivimos en comunidades porque somos seres sociales y necesitamos relacionarnos VB5. Nos unimos en comunidades porque somos seres sociales

Procesos creativos en investigación cualitativa I

COMUNIDAD			
	asociaciones PP21. La escuela educa y transmite valores PM2. Las personas se agrupan en comunidades para socializarse.		

PARTICIPACIÓN	POLÍTICOS	TÉCNICOS	VECINOS
	PE4. Los vecinos pueden participar en la vida municipal a través de propuestas de proyectos PM5. Hay muchas formas de participar en la vida municipal PM20. La sociedad actual es demasiado individualista PI 5. Se critica en exceso a los políticos PJ3. Cada día somos más independientes y menos sociables PJ13. Falta de costumbre de los padres para llevar a sus hijos a las actividades deportivas PJ18. Los vecinos deben colaborar con el concello independientemente del partido político que gobierne	TV7. En la actualidad predomina el individualismo TA1. Las personas necesitamos alguien que nos guíe TI 4. Las personas nos relacionamos para crecer en nuestras aspiraciones TI 8. Es importante que los vecinos participen de la vida social TI 17. Los vecinos asociados tienen más fuerza TI 21. Complementariedad entre familia-escuela-concello-asociaciones, en el desarrollo personal TM6. Vecinos son los que organizan los eventos	VA6. Necesario que los vecinos se respeten entre sí para poder realizar las actividades VC15. El papel de los vecinos es participar en las actividades que se realizan a través del concello VC38. La cultura y las tradiciones las mantienen las personas mayores VC40. Debería existir más colaboración entre los vecinos y el concello VC44. Los vecinos están abandonados por el concello

LO QUE PROPONEN

CONCELLO			
PARTICIPACIÓN	POLÍTICOS	TÉCNICOS	VECINOS
	PO7. Crear consejos sectoriales para consultar a la	TM5. Necesidad de desarrollar un proyecto de	VA7. Los políticos estén presentes en todos los actos

CONCELLO			
	<p>ciudadanía PO17. El concello anime a los vecinos a participar del día a día municipal PI 7. Dar más voz a los vecinos PI 12. Involucrar a los vecinos en la vida municipal PI 16. Dar mayor importancia a las voces de los vecinos PM6. Fomentar la participación en función de los problemas existentes y no de la ideología política PE12. Dar oportunidad a que la gente participe de la política municipal PC16. Acercar la gestión municipal a los vecinos y que ellos decidan</p>	<p>captación de voluntarios TL10. El concello debe formar más, subvencionar menos y promover más participación TL14. Crear asambleas periódicas para escuchar a los vecinos TA3. Se deben establecer medidas para que las personas opinen TA8. Cambiar los espacios de trabajo municipal para favorecer el trabajo en equipo TA11. El concello debe establecer mediadores con los vecinos</p>	<p>públicos VA24. Se debería escuchar más a los vecinos VB15. Los políticos se acerquen periódicamente a escuchar las demandas de las asociaciones y vecinos de las parroquias VC24. Planificar las actividades con más tiempo</p>
ACCESIBILIDAD	<p>POLÍTICOS</p> <p>PJ8. Realizar una oferta muy atractiva para conseguir que todas las personas participen de las actividades que realiza el concello PP13. Los políticos se desplacen por las parroquias para escuchar a los vecinos PP15. Mejorar la comunicación entre el concello y los vecinos a través de diferentes medios de comunicación PA13. Que el concello se acerque más al pueblo</p>	<p>TÉCNICOS</p> <p>TV16. Necesidad de trabajo entre diferentes áreas municipales para dar una atención integral TV20. Aportar más medios a los vecinos para que se aproximen al concello TM14. Centralizar el desarrollo de las actividades municipales TY8. Necesidad de una página web TL21. Técnico organiza y propone todo tipo de medidas</p>	<p>VECINOS</p> <p>VA23. Mejorar la comunicación del concello y los vecinos VA26. Hacer un esfuerzo de promoción y difusión de las actividades que se realizan en el concello VA40. Se deberían modificar las formas de difusión de los actos del concello VA41. Los políticos se deberían aproximar más a los vecinos VC29. Acercar las actividades políticas</p>

Procesos creativos en investigación cualitativa I

CONCELLO			
	<p>PA14. Acercarse a las parroquias a escuchar a los vecinos</p> <p>PA15. Que los políticos estén más accesibles a los vecinos</p> <p>PO14. Primar el desarrollo tecnológico</p> <p>PI 11. Propone interrelacionar todas las áreas municipales para trabajar</p> <p>PI 14. Que los políticos sean más sociables</p> <p>PI 15. Que los políticos escuchen más</p> <p>PM8. Crear una concejalía que una todo lo lúdico</p> <p>PM14. Necesidad de técnicos con iniciativa para los vecinos</p> <p>PE10. Necesario modificar el organigrama municipal</p> <p>PC9. Elaboración de página web interactiva</p>	<p>integradoras</p>	<p>a las parroquias VC31. Los políticos deberían acercarse más a las parroquias para escuchar a los vecinos</p>
<p>INTENCIÓN DE LOS POLÍTICOS</p>	<p>POLÍTICOS</p> <p>PO16. Buscar la eficiencia a nivel económico de los recursos municipales</p> <p>PN12. El concello trate de mejorar la convivencia y las relaciones vecinales</p> <p>PN13. El concello desarrolle políticas de empleo</p> <p>PM11. El área de servicios sociales</p>	<p>TÉCNICOS</p> <p>TV18. Más centros de atención a mayores</p> <p>TV28. Presentar buenos proyectos y análisis de la realidad para mejorar la realidad social</p> <p>TY7. Que se puedan desarrollar los programas que</p>	<p>VECINOS</p> <p>VA25. Hacer un gasto equitativo con el dinero que existe para cuestiones sociales</p> <p>VB25. Que los políticos busquen más recursos fuera del concello</p> <p>VB34. Desde el concello se debería fomentar la imagen de concello y evitar</p>

CONCELLO			
	<p>como lo más importante del concello</p> <p>PC7. Crear políticas de participación ciudadana</p> <p>PC17. Se debe ajustar la economía del municipio a sus necesidades</p> <p>PC18. Desarrollar iniciativas sociales que perduren en el tiempo</p> <p>PC28. Necesidad de aplicar criterios objetivos en política</p>	<p>se proponen a principio de año sin restricciones económicas</p> <p>TL4. Políticos locales organizan la vida comunitaria local</p> <p>TL12. Concello agente generador de empleo</p> <p>TC10. Mejorar la imagen del concello hacia los vecinos de forma general</p> <p>TI 6. Los políticos deberían escuchar las demandas de los vecinos</p> <p>TA9. Buscar estrategias para que los trabajadores municipales se involucren en la vida municipal</p>	<p>los localismos</p> <p>VC28. Establecer un plan de empleo municipal</p>
SENTIDO	POLÍTICOS	TÉCNICOS	VECINOS
	<p>PE11. Necesidad de un funcionario que dirija el concello</p> <p>PM13. Formación de atención al público para los empleados municipales</p>	<p>TL18. Concello como agente formativo de la sociedad</p> <p>TI 9. Buscar los intereses de la población</p> <p>TA10. Buscar estrategias para involucrar a las personas</p>	<p>VB18. Se debe potenciar actividades culturales minoritarias</p> <p>VC7. Necesidad de una educación global desde el municipio</p>

DEPORTE			
RELACIONES	<p>POLÍTICOS</p> <p>PJ11. Deporte como forma de relación de las personas y de encontrarse bien físicamente</p>	TÉCNICOS	VECINOS
CONCEPTO	NO HAY		

Procesos creativos en investigación cualitativa I

VALORES	POLÍTICOS	TÉCNICOS	VECINOS
GESTIÓN	<p>PP11. Gratuidad de la actividad deportiva</p> <p>PN11. Propone también el deporte para mayores</p> <p>PM9. Crear más instalaciones deportivas</p> <p>PE8. Fomentar el deporte para los vecinos, solo para los vecinos del concello</p> <p>PP12. Independencia de los programas deportivos sobre los cambios políticos</p> <p>PA12. Acercar las</p>	<p>TV13. El área de deporte debe fomentar el deporte en todas las edades</p> <p>TV14. fomentar un deporte diferente en función de grupo social y de la edad</p> <p>TV17. Fortalecer los programas para mayores</p>	<p>VA21. Ampliar el repertorio de actividades para las personas mayores</p> <p>VB20. El área de deporte debe estar al servicio de los vecinos, ofertar actividades y apoyar el asociacionismo</p> <p>VB21. Se deberían aprovechar los recursos naturales del</p>

	<p>diferentes actividades deportivas y culturales a todas las parroquias del concello</p>	<p>TV19. Más aportación económica para instalaciones y más campañas publicitarias TL8. El área de deportes debe hacer: promoción, formación y educación deportiva TL9. Área de deportes debe apoyar asociaciones TL11. Gestión del deporte a través de clubes y/o asociaciones</p>	<p>concello VB23. Promocionar el deporte orientado a los turistas en verano VC23. Mantenimiento continuo de las instalaciones deportivas municipales VC25. Dar más opciones de práctica deportiva a los vecinos VC30. Mejorar la difusión de las actividades culturales y deportivas entre los vecinos</p>
--	---	---	--

CONCELLO / ASOCIACIONES			
RELACIONES	POLÍTICOS	TÉCNICOS	VECINOS
	<p>PP10. Que el concello se acerque a las asociaciones para escuchar a los vecinos PP14. Que los vecinos se organicen en asociaciones para aproximarse al concello PP16. Desvincular el asociacionismo de la política PN16. Que existan pocas asociaciones, para que puedan hacer más (actividades) PM16. Debe ser más importante el asociacionismo que viene del pueblo que el que viene desde fuera PM19. Los técnicos</p>	<p>TM16. Necesidad de que el concello apoye y fomente el asociacionismo TA4. Crear equipos de trabajo: Concello, asociaciones</p>	<p>VB31. Mejorar la comunicación entre el concello y las asociaciones VB32. Difundir las actividades del concello entre las asociaciones</p>

Procesos creativos en investigación cualitativa I

CONCELLO / ASOCIACIONES			
	<p>busquen ideas para fomentar el asociacionismo PC20. Promover la participación a través de las asociaciones PC24. Apoyo a las asociaciones a través de la realización de actividades por parte de esta.</p>		
FUNCIONES	<p>POLÍTICOS</p> <p>PO6. Importante fomentar los asociacionismos como forma de participar de la vida municipal PO15. Dar mayor peso participativo a las asociaciones en la vida municipal PC22. Necesaria una formación específica para las personas interesadas en crear asociaciones</p>	<p>TÉCNICOS</p> <p>TA13. Necesario una formación específica para gestionar asociaciones TI 18. Dar formación inicial a las asociaciones TM12. Potenciar la gestión municipal a través del asociacionismo TC8. Se debe fomentar que las asociaciones realicen actividades TC12. Necesidad de una formación en gestión para las asociaciones</p>	<p>VECINOS</p> <p>VA28. No fomentar el asociacionismo y apoyar más el ya existente VA29. Reducir el número de asociaciones procurando unir más a los vecinos VA31. Se debería comprobar más el verdadero funcionamiento de las asociaciones VB14. Asociacionismo como forma de participación vecinal en la vida municipal VB27. Hacer un reparto equitativo de los recursos económicos entre las asociaciones y los deportistas VB30. Son necesarias acciones formativas para las asociaciones del concello VC16. A través del asociacionismo se dinamicen y propongan más actividades VC17. Las asociaciones</p>

CONCELLO / ASOCIACIONES			
			comuniquen al concello las decisiones y acciones que desempeñan VC35. Necesidad de una educación y/o formación en una cultura asociativa

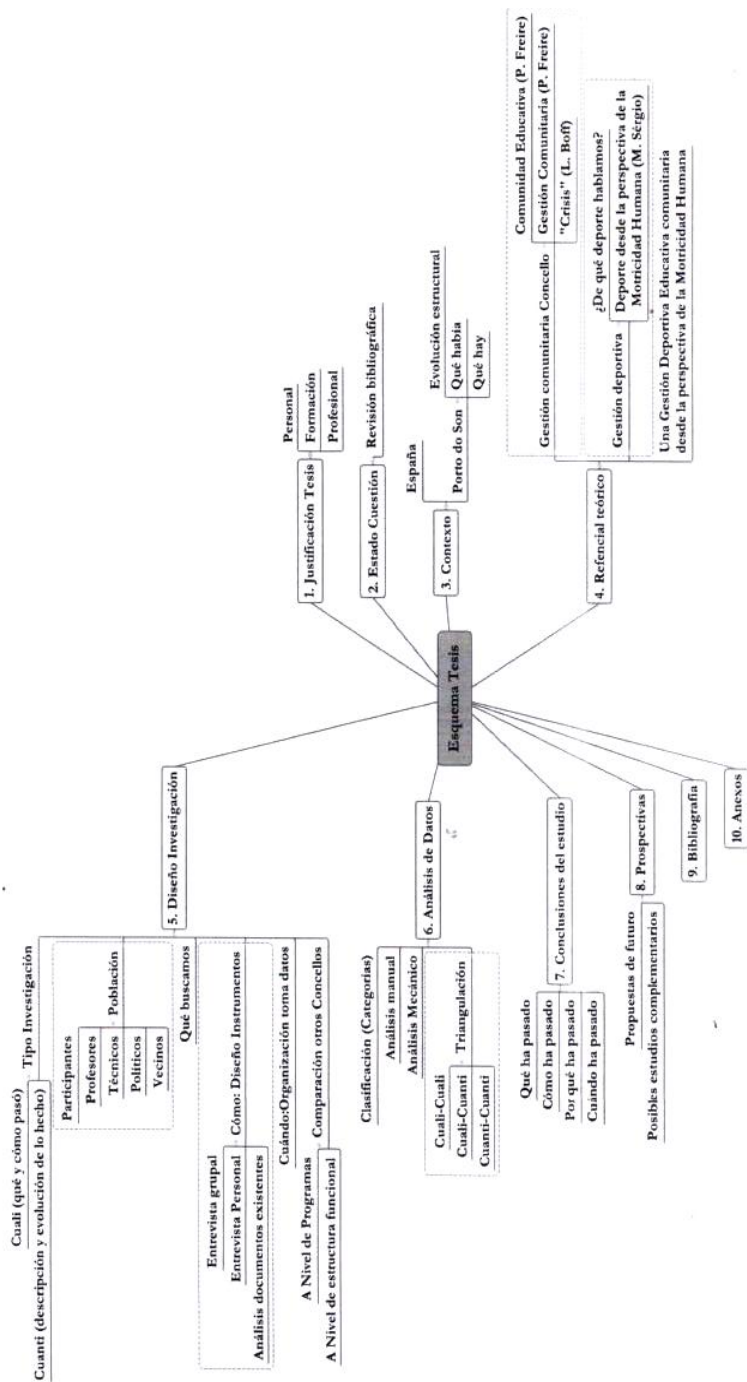
ASOCIACIONES			
PAPEL SOCIAL	NO HAY		
FOMENTO	POLÍTICOS PP19. un encuentro entre todas las asociaciones del concello para generar una unidad PO18. Fundamental fomentar el asociacionismo	TÉCNICOS	VECINOS VB29. Sería necesario favorecer la convivencia entre las asociaciones del concello

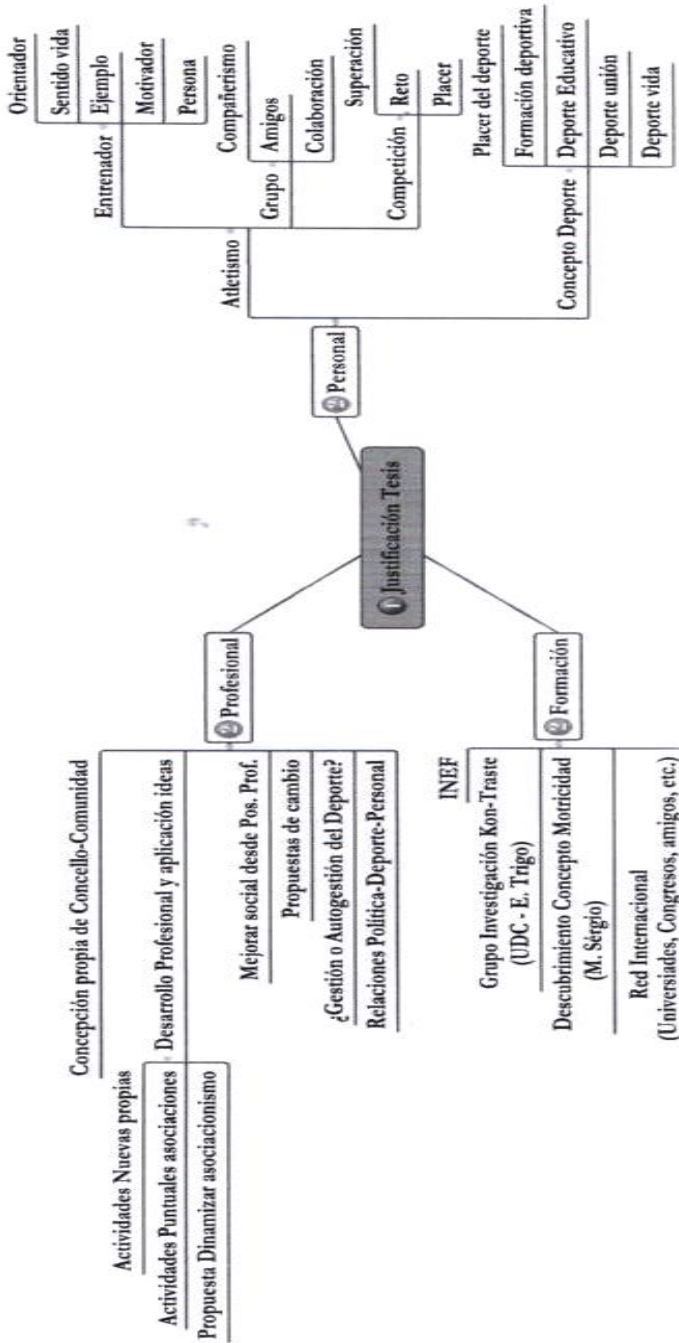
COMUNIDAD			
PAPELES SOCIALES	POLÍTICOS PP9. Se oferten actividades que integren a toda la población PA5. Necesario hablar con los vecinos para saber las necesidades PO5. Los vecinos deben ser el principal elemento que marque el desarrollo de la política municipal PC19. Creación de grupos de representación vecinal para tomar decisiones	TÉCNICOS TI 7. Se debería fomentar una convivencia sana entre vecinos	VECINOS VA13. Los vecinos debe colaborar con el concello de forma altruista
PARTICIPACIÓN	POLÍTICOS PJ16. Tratar de buscar una mayor participación de los vecinos en general PN15. Reuniones	TÉCNICOS TC9. Se debería buscar más participación de los vecinos en las actividades	VECINOS

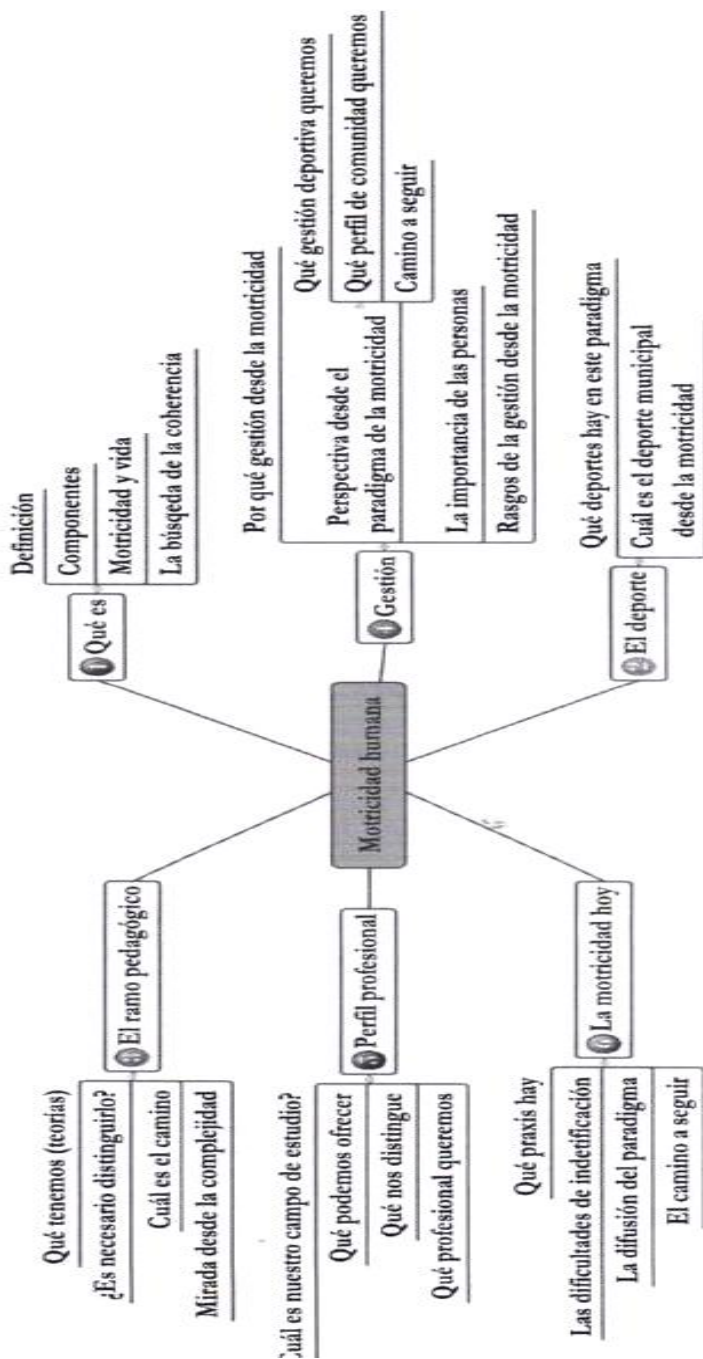
	vecinales en diferentes núcleos como forma de aproximación al concello PI 13. Mayor participación de los vecinos en las actividades PJ7. Hay que tratar de buscar que los ciudadanos participen más en la vida social		
--	---	--	--

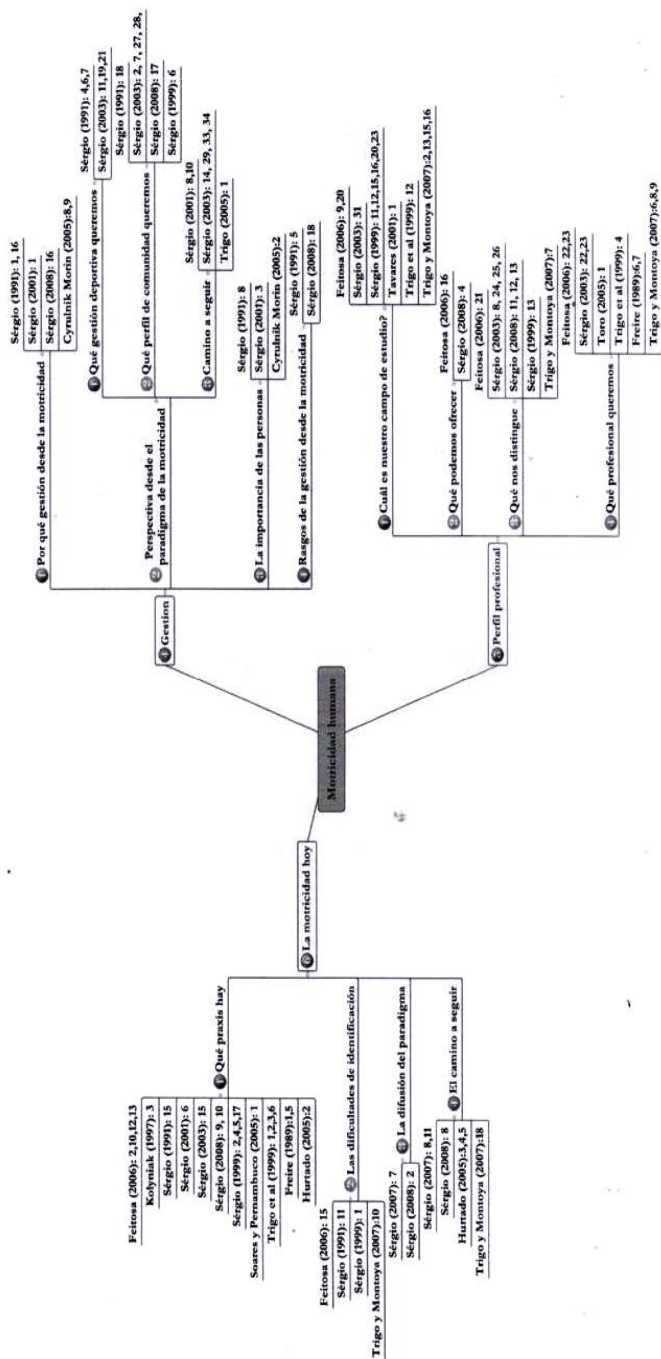
ANEXO 2.- EJEMPLOS DE MAPAS MENTALES

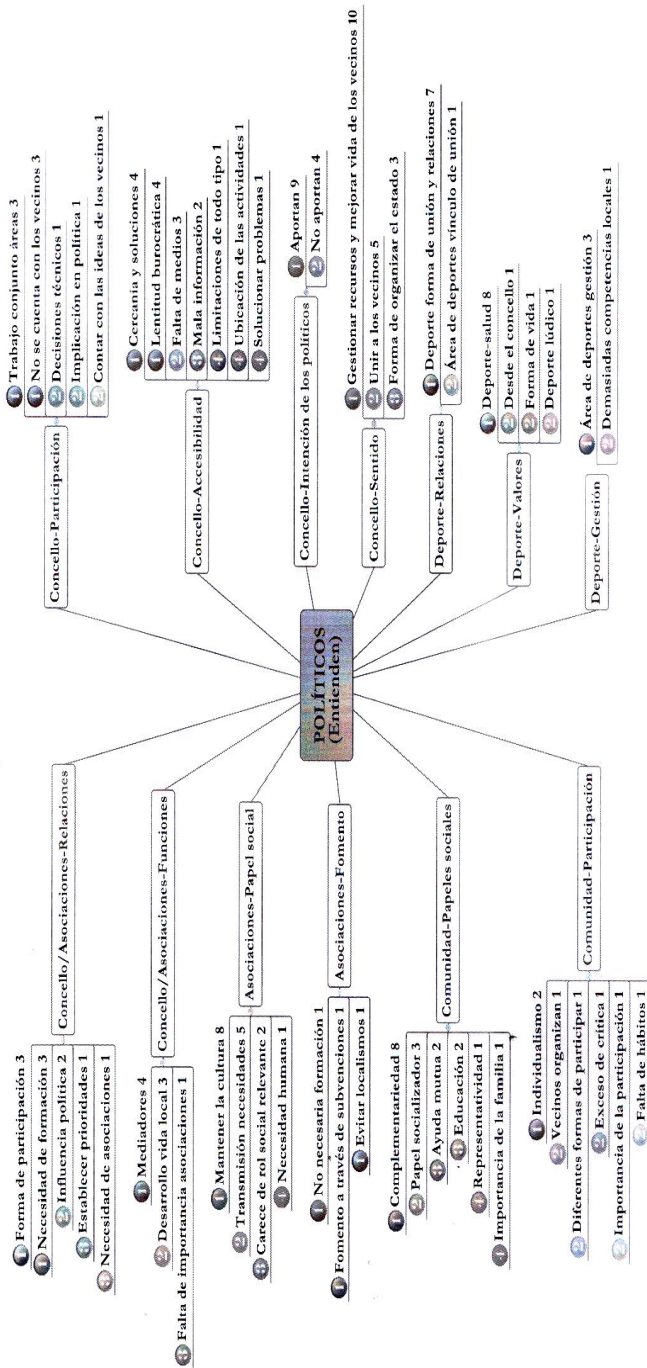
En las páginas que siguen, se muestra un ejemplo de la estrategia de mapas mentales utilizado en la construcción de conocimiento. A partir de ellos, como explicamos anteriormente, es que elaboramos cada parte de la tesis.

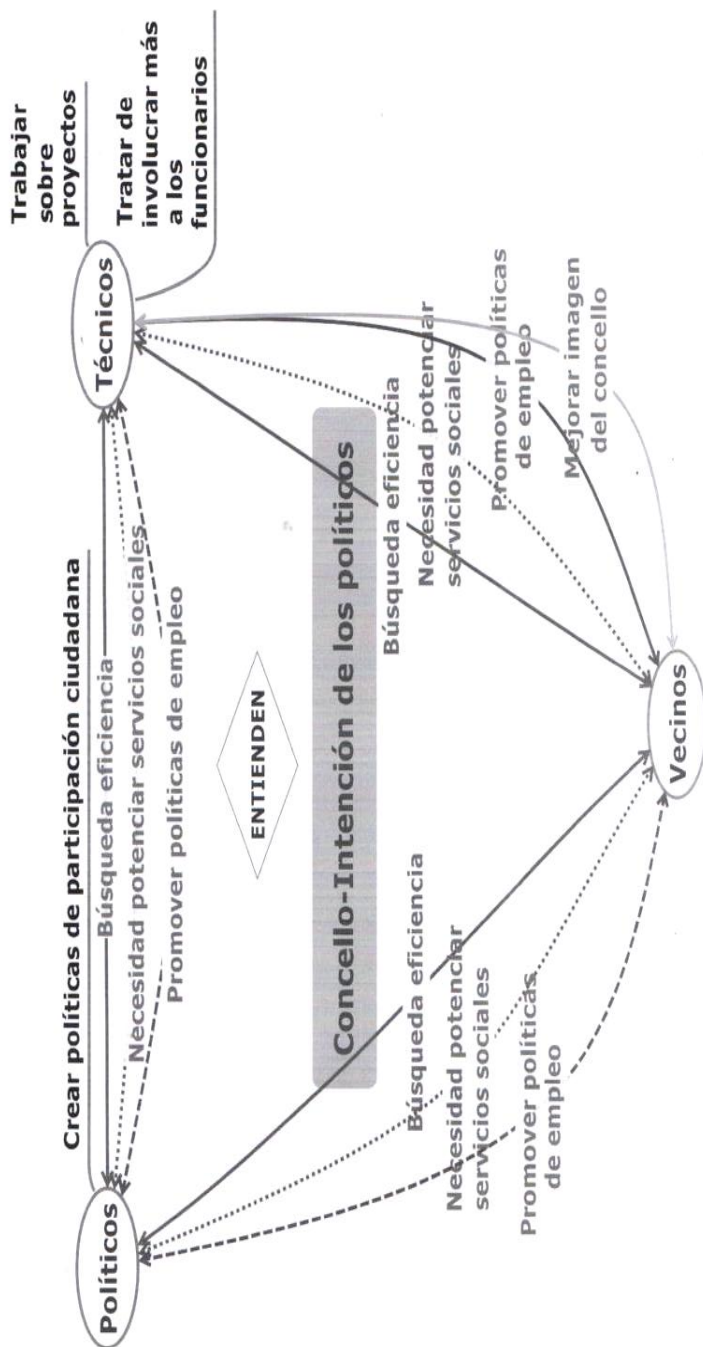


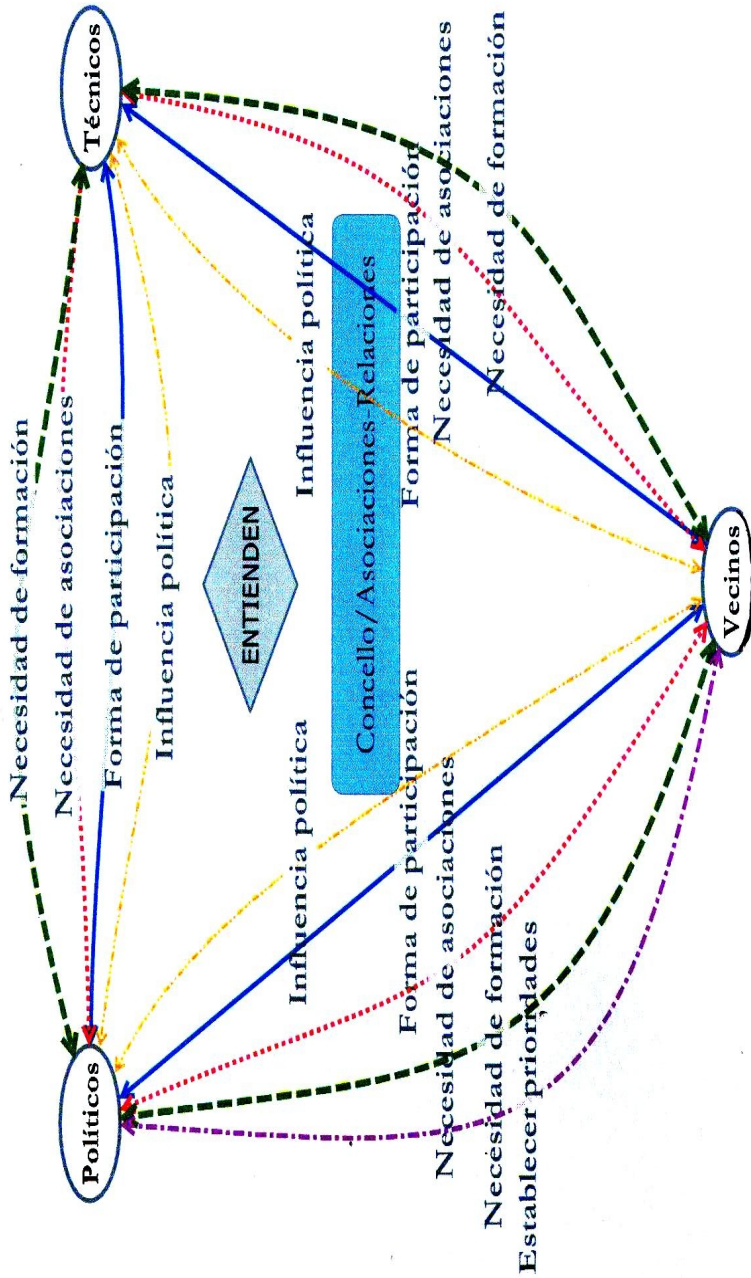


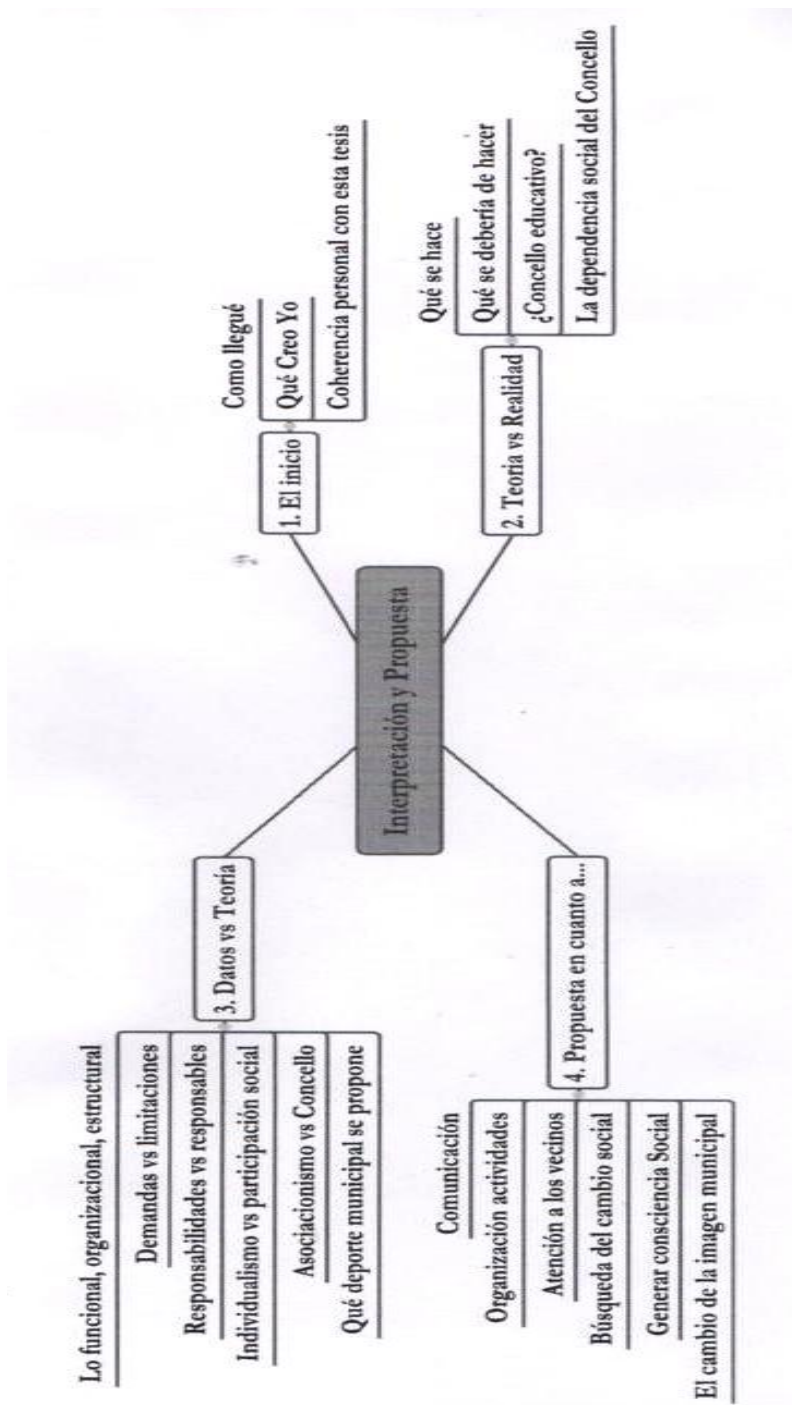












EVALUACIONES DEL COMITÉ EDITOR

Os trabalhos publicados são de relevante contribuição para a construção do conhecimento científico por tratarem de áreas e campos do conhecimento diverso, mas que tem em comum a condição humana e a vida. Por serem teses doutorais não resta dúvida que ampliam as referências acadêmico científicas na gestão, ensino e extensão para pensar a transformação social.

Dra. Marta Genú Soares
Universidade Estadual do Pará (Brasil)
Belém, 20 de julho de 2013

Me ha tocado vivenciar de cerca los procesos investigativos de las cuatro tesis doctorales que se muestran como ejemplos de metodologías creativas de enfoques cualitativos en este texto. Ver el esfuerzo de cada uno de los doctorantes por encontrar coherencia entre: él como sujeto que investiga, con el tema elegido, la metodología a desarrollar y la empatía con la directora, son aspectos fundamentales y vitales en este proceso.

Poder concatenar estos elementos exige tiempo, se va generando desespero, se siente que algo falta y... cuando de pronto... todo tiene sentido, hay coherencia, se ilumina el proceso y al fin la tesis tiene un camino, un sendero que solo resta trabajar con constancia, dedicación y gusto para llevarla a feliz termino.

El libro (en sus dos volúmenes) con cuatro ejemplos de tesis doctorales orientados por la Dra. Eugenia Trigo., es lectura obligada y necesaria para todos aquellos que quieran hacer investigación o pretendan orientar procesos de investigación en ciencias sociales y humanas. Considero que se debe publicar este trabajo tan importante en investigación cualitativa y que muestra que no hay fórmulas matemáticas que encasillen la investiga-

ción, por el contrario es un acto creativo que solo los actores gestarán y mostrarán con sus enfoques particulares.

Mag. Harvey Montoya
Instituto Internacional del Saber
Colombia, julio 2013

Acompañar en el trabajo a Eugenia Trigo, es comprender una parte de lo que es la investigación y la ciencia, es decir, una mujer apasionada por los problemas y respuestas, comprometida consigo misma en estudiar la ciencia y desarrollar habilidades, mediante instrumentos, procesos y actitudes científicas que, conllevan a resolver, aprender y dar respuestas al conocimiento.

Las tablas de los enfoques, paradigmas y procedimientos y características de los distintos paradigmas dan un gran espectro de lo que se puede hablar de la investigación y de lo que es la investigación.

Un resumen de las diferencias entre investigación cualitativa y cuantitativa Eugenia Trigo las sintetiza de una forma atractiva y demostrativa, de tal manera que nos queda claro lo que ella quiere transmitir.

Lo mejor de su trabajo, me parece sus experiencias vividas en la ‘orientación de trabajos de investigación de enfoque cualitativo’ y el cómo comenzar a investigar.

Y quiero resaltar el pensamiento de Eugenia que dice “porque tendré claro que la investigación es un proceso y que el camino se construye a partir de la pregunta de investigación. Pero para llegar ahí, hay que, no solamente estudiar, sino vivenciar, experimentar e investigar... No hay recetas en investigación, por eso es investigación...”.

Desde el prólogo, la introducción y el desarrollo de los trabajos investigativos, me causan una gran impresión y atracción, por el lenguaje literario utilizado y no tan descriptivo, que no es enmarcado en un esquema tradicional de presentar y defender las tesis. La lectura me conduce a profundizar y reflexionar el diario vivir.

En el primer volumen, la Dra. Helena Gil da Costa pone en práctica los principios de Eugenia Trigo y Bohórquez, proce-

tos educativos, investigativos y desenvolvimiento humano. El lema de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo es “Saber para Ser” por lo que me es familiar los siete principios-compromisos-intenciones que se mantienen en todo el tema de investigación.

La experiencia propia lleva al Dr. José María Pazos a descubrir la clave educativa de Motricidad Humana y la aplicación de la investigación cualitativa dentro del paradigma interpretativo, en donde, del análisis de la realidad, él elabora unas propuestas de cambio y mejoras a la sociedad. Es importante resaltar los mapas que utiliza en esta tesis.

En el segundo volumen, el Dr. Francisco Bohórquez Góngora me impresiona con sus vivencias y la pedagogía en la comunicación con los pacientes y mayor interés ha tomado mi hijo Sebastián que ingresa este año a la carrera de medicina, ampliando su conocimiento e introduciéndose en el campo de la investigación, que es el camino que lo puede conducir al conocimiento. Gracias por compartir sus experiencias.

El Dr. Guillermo Rojas Quiceno, nos recuerda el Sumak Kawsay, que la Revolución Ciudadana en Ecuador lo está poniendo en práctica y queremos vivirla a plenitud o tratamos de entenderla a nuestra manera, con su filosofía que es muy simple o compleja. El trabajo en campo es uno de las actividades que hay que destacar y tomarla como ejemplo, en especial el cómo elegir a los informantes.

Dr. Galo Montenegro
Escuela Superior Politécnica del Chimborazo
Ecuador, agosto 2013

Notas sobre los autores



Eugenia Trigo Aza, gallega de nacimiento (España) y residente en Colombia desde el 2004. Es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Fue profesora – investigadora titular en la Universidad de A Coruña (España), en el Instituto Universitario de Maia (Portugal), en la Universidad del Cauca (Colombia) y en la Universidad Tecnológica Equinoccial (Ecuador). Profesora invitada en más de cincuenta universidades europeas y latinoamericanas.

Actualmente dirige el Instituto internacional del Saber Kontraste. Ha orientado seminarios en España, Portugal y casi todos los países de Latinoamérica. Ha escrito más de una quincena de libros y numerosos artículos sobre las temáticas: motricidad humana, creatividad, investigación colaborativa, ludismo, ciencia e investigación encarnada, eco-recreación, formación doctoral.



Helena Gil da Costa. Natural do Porto (Portugal). Doutoramento em Ciências Humanas e Sociais (Educação). Master em Criatividade Aplicada. Licenciatura em Sociologia. Curso de Educadores de Infância. Docente da Universidade Católica Portuguesa (Porto). Experiência diversificada em Consultoria e

Formação Profissional na área comportamental. Autora de várias publicações sobre criatividade em contexto educativo a nível nacional e internacional.



José María Pazos Couto. es Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de A Coruña, España (1999), Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela, España (2010).

Se ha desempeñado como Profesor e Investigador en el área de Didáctica de la Expresión Corporal en la Universidad de Vigo desde el año 2005, impartiendo docencia de diversas asignaturas relacionadas con la didáctica de la Educación Física, el juego motor y el desarrollo motor, en el grado en Educación Infantil, Grado en Educación Básica y Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Entre sus diversas publicaciones en Libros y congresos cabe destacar su coautoría en los libros: Fundamentos de la Motricidad y el libro Creatividad y Motricidad coordinados ambos por la Dra. Eugenia Trigo.

Ha sido invitado a publicar y participar como ponente en diversos cursos y congresos en: Portugal, Brasil, Chile, Colombia y España.

Trabaja como Profesor Contratado Doctor en la Universidad de Vigo, España, en la que desempeña su función docente e investigadora a tiempo completo.

**Obras editadas por la Colección Léeme
Instituto Internacional del Saber
www.iisaber.com**

- Aristizábal, M. & Trigo, E. (2009). *La formación doctoral en América Latina... ¿más de los mismo?, ¿una cuestión pendiente?*. Léeme-1. Colombia: iisaber. ISBN: 978-1-4092-9810-6
- Sérgio, Trigo, Genú, Toro (2010). *Motricidad Humana: una mirada retrospectiva*. Léeme-2. Colombia: iisaber. ISBN: 978-1-4452-2249-3
- Trigo, E. & Montoya, H. (2010). *Motricidad Humana: política, teorías y vivencias*. Léeme-3. Colombia: iisaber. ISBN: 978-1-4452-7654-0
- Benjumea, M. (2010). *La Motricidad como dimensión humana – un enfoque transdisciplinar*. Léeme-4. Colombia: iisaber. ISBN: 978-1-4466-5641-9
- Rojas Quiceno, G. (2011). *La vida y sus encrucijadas – un camino para el Buen Vivir*. Léeme-5. Colombia: iisaber. ISBN: 978-1-4475-1107-6
- Montoya, H. & Trigo, E. (2011). *Colombia Eco-Recreativa*. Léeme-6. Colombia/España: iisaber. ISBN: 978-1-4709-5418-5
- Gil da Costa, H. (2012). *Medo, Criatividade e Desenvolvimento Humano. Um processo de investigação*. Léeme-7. España/Portugal: iisaber.
- Trigo, E. (2011). *Ciencia e investigación encarnada*. Léeme-8. España: iisaber. ISBN: 978-1-4709-8358-1
- Rojas, G. (2012). *Colombia: Política, encanto, amor y odio*. Léeme-9. España-Colombia: iisaber.
- Rojas, G. (2012). *Rehenes del miedo*. Léeme-10. España-Colombia: iisaber.
- Trigo, E. (coord.) (2013). *Procesos creativos en investigación cualitativa I*. Léeme-11. España-Colombia: iisaber.

Trigo, E. (coord.) (2013). *Procesos creativos en investigación cualitativa II*. Léeme-12. España-Colombia: iisaber.

Rojas, G. (2013). *Índice de Felicidad y Buen Vivir*. Léeme-13. España-Colombia: iisaber.

