

La cuestión metodológica en Freire: “método” de alfabetización y método de investigación

The methodological question in Freire: literacy “method” and research methodology

MARÍA MERCEDES PALUMBO*

Este artículo tiene como objetivo explorar la cuestión metodológica en la obra de Paulo Freire como dimensión que ha sido débilmente indagada en la literatura especializada. Para ello, se realizó un trabajo de profundización analítica basado en una metodología de corte hermenéutico-interpretativo en torno a una selección de libros y escritos breves de Freire. Este corpus reenvía al momento de consolidación de su producción académica y la maduración de su propuesta político-pedagógica a partir de la experiencia del exilio en Chile. Los resultados apuntan a la identificación y diferenciación de dos aspectos acerca de la cuestión metodológica en la obra del pedagogo pernambucano: el “método” de alfabetización y el “método de investigación científica” asociado al primero. Desde este planteo, concluimos que Freire resulta un antecedente fundacional de una tradición epistémica y metodológica que gesta una ciencia social antipositivista de orientación dialogicista y con una fuerte impronta situada en América Latina y el Caribe.

Palabras clave:

Freire, cuestión metodológica, método de alfabetización, método de investigación científica

Recibido: 13 de diciembre de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 23 de abril de 2024 |

Publicado: 1 de julio de 2024

Cómo citar: Palumbo, M. M. (2024). La cuestión metodológica en Freire: “método” de alfabetización y método de investigación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63), e1635. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-002)

This objective of this article is to explore the methodological question in the work of Paulo Freire, as a dimension that has been weakly approached in the specialized literature. To this end, an analytical deepening inquiry based on a hermeneutic-interpretative methodology was carried out regarding a selection of books and brief writings of Freire. This analytical corpus refers to the moment of consolidation of his academic production and the maturation of his political-pedagogical proposal from the experience of exile in Chile. The findings point to the identification and differentiation of two aspects about the methodological question in the work of the Pernambuco pedagogue: the literacy "method" and the "scientific research method" associated to the first. From this approach, we conclude that Freire is a founding antecedent of an epistemic and methodological tradition that develops an anti-positivist social science of a dialogical nature with a strong imprint located in Latin America and the Caribbean.

Keywords:

Freire, methodological question, literacy method, research methodology

* Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Profesora en la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires. Líneas de investigación: movimientos sociales y educación. Correo electrónico: mer.palumbo@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0002-9765-1293>



INTRODUCCIÓN

Este artículo es un ensayo crítico en torno a la cuestión metodológica presente en el pensamiento de Paulo Freire. Consideramos que esta cuestión conforma un área de vacancia, dado que han sido otros los temas sobre los que se ha centrado el interés académico y que, además, posiblemente hayan sido también otros los aspectos en los que el autor decidió centrar su producción. Documentar los aportes metodológicos de Freire se vuelve, entonces, relevante en tanto que se concretan los fundamentos teóricos y epistemológicos que, a contramano, han sido profusamente trabajados por la literatura especializada.

El abordaje de esta lectura metodológica emergió como tarea pendiente en el balance de la multiplicidad de eventos de todo tipo desarrollados en conmemoración del centenario del natalicio del pedagogo pernambucano en 2021. El debate acerca de los sentidos de lo popular como adjetivación del significante educación, sistematizado en textos como el de Pineau (2008), también requiere abrirse a pensar lo popular en términos del sujeto que investiga: un sujeto a la vez investigador e investigado en tanto conocimiento que parte del pueblo y vuelve a este.

En este sentido, urge profundizar en el legado epistémico-metodológico de Freire en términos de un pasado, pero también de un presente y futuro que se vinculan a la reinención y la movilización de ese legado freireano en nuestras prácticas contemporáneas de docencia, investigación y extensión. De hecho, el heterogéneo arco de perspectivas metodológicas críticas, entre las cuales cabe citar a la investigación-acción participativa (IAP), la investigación militante, la etnografía colaborativa, las metodologías de(s)coloniales, la extensión crítica y las metodologías horizontales, refiere explícitamente la huella freireana en sus planteamientos sobre las formas de aproximación a la realidad y sus sujetos.

La cuestión metodológica en Freire no ha estado exenta de polémicas. A modo de hipótesis interpretativa, en este artículo sostenemos que la equiparación entre metodología y método, así como entre método y técnica, tan cara a nuestras academias, además de la circunscripción del debate únicamente al método alfabetizador de personas adultas, generó una clausura respecto a las posibilidades de indagar en la obra de Freire los modos de una metodología de trabajo científico, anudada a una propuesta de educación alfabetizadora. A contrapelo de esta clausura, aquí retomamos el término más amplio de cuestión metodológica para dar cuenta de los presupuestos comunes que subyacen tanto al “método” de alfabetización como el método de investigación científica.

Entendemos que ambos aspectos son solo diferenciables analíticamente dado que se encuentran imbricados en la propuesta freireana. Es más, su “método” plantea de modo explícito el anudamiento entre lo pedagógico y lo investigativo. Consideramos que esta concepción amplia de lo metodológico permite ubicar a Freire como antecedente fundacional –e inspirador– no solo de prácticas pedagógicas dialógicas, sino también de una tradición epistémica y metodológica que apuesta por una ciencia social antipositivista de orientación dialogicista y con una fuerte impronta situada en América Latina y el Caribe.

Para sostener las consideraciones expuestas, realizamos una profundización analítica basada en una metodología hermenéutico-interpretativa (Briones, 1996) en

torno a una selección de libros y escritos breves de Freire. Este corpus se sitúa en un momento de consolidación de su producción y maduración de su propuesta a partir de la experiencia del exilio en Chile; puntualmente, “Sobre el acto cognoscente” ([1967] 2015), *Educación como práctica de la libertad* ([1967] 2006) y *Pedagogía del oprimido* ([1970] 2006). Esta selección se fundamenta en que las décadas de los sesenta y setenta resultan un momento crucial. Los procesos de experimentación colectiva y situada dieron lugar a la construcción de las bases conceptuales, metodológicas y políticas propias de una forma de hacer ciencia en América Latina inscritas en el “paradigma emancipatorio” (Ortiz y Borjas, 2008). Además, en este trabajo de profundización analítica, hemos recuperado un conjunto de autores de relevancia contemporáneos del campo educativo de América Latina que expresan consideraciones acerca de la cuestión metodológica en diálogo con la obra de Freire.

En lo que sigue, el artículo se estructura del siguiente modo. Se parte de la presentación de la lectura particular aquí ofrecida que distingue dos aspectos de la cuestión metodológica en Freire: el “método” de alfabetización y el “método científico” asociado al primero. Los dos siguientes apartados hacen foco y profundizan en cada uno de estos aspectos. Finalmente, las conclusiones recapitulan los principales argumentos y alientan a continuar la reflexión sistemática en torno a la metodología en la obra freireana como parte de su legado.

LA DOBLE DIMENSIÓN DE LA CUESTIÓN METODOLÓGICA EN FREIRE O LA REAPERTURA DE UN DEBATE CLAUSURADO

La importancia de reflexionar en torno a la cuestión metodológica radica en la intencionalidad por generar y llevar adelante metodologías dialógicas, participativas y activas inspiradas en Freire por quienes se inscriben en el campo heterogéneo de la educación popular (Torres, 2011). De igual modo, esta cuestión viene siendo recuperada en las academias de la región (sobre todo en Colombia y Brasil) en los últimos años, especialmente en el diálogo con Orlando Fals Borda y la IAP. En este caso, el foco de interés se centra en la recepción, asunción y reelaboración de la noción freireana de “diálogo” por parte del sociólogo colombiano a la hora de la construcción de su propuesta de investigación (Colares, 2015, 2018; Torres, 2020, 2021).

No obstante, ha existido una clausura del debate sobre la cuestión metodológica en las lecturas habituales de Freire que asumen que toda referencia metodológica en su obra remite al método de alfabetización; esto es, asumen la equivalencia entre metodología y “método” de alfabetización. Esta clausura podría explicarse a partir de dos aspectos que, a menudo, se solapan, pero que requieren ser diferenciados: el primero referido a las metodologías educativas que se proponen en torno a las prácticas político-pedagógicas que se inscriben en la educación popular; el segundo está vinculado a las metodologías de investigación científica que se patentizan y construyen en el hacer educación popular.

Por un lado, hallamos la propia historia de la educación popular que, desde finales de la década de los ochenta y entrados los noventa, transitó un proceso de “refundamentación” (Torres, 2011, p. 51). Este proceso implicó la crítica a y el alejamiento del uso instrumental de técnicas participativas, junto con la ampliación de sus referentes sociales y políticos y la atención al ámbito escolar. Vale

destacar el carácter heterogéneo en las formas de concebir la educación popular en los distintos momentos de su historia, así como la pluralidad de definiciones en convivencia en un mismo contexto. Empero, un núcleo común que puntualiza Torres (2011) en relación con la educación popular comprende “un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas” (p. 19). Aquí el aspecto metodológico transversaliza las distintas concepciones de educación popular y remite a los modos cotidianos de trabajo que se van construyendo en coherencia con las apuestas pedagógicas que se plantean. Aun siendo lo metodológico un aspecto común, de acuerdo con Mejía (2015), no existe un camino metodológico único –si bien el diálogo, la confrontación de saberes y la negociación cultural funcionan como sus ejes–, sino que adquiere especificidad en los procesos y contextos particulares. De allí que lo común a la educación popular sea la existencia de metodologías construidas en contexto, más que una “receta” metodológica.

Asimismo, en el marco de la citada refundamentación, se desarrolló un debate acerca del estatuto de esas metodologías que aparecen como elemento transversal a la definición de la educación popular. Este debate discurió, específicamente, entre quienes hacen de lo instrumental la identidad de la educación popular, al reducir esta última a su condición de “instrumento, herramienta o metodología” subsidiaria de prácticas sociales u objetivos externos –usualmente vinculados a la acción política–, y quienes, por el contrario, reivindican la pedagogicidad de la educación popular y la necesidad de reflexionar sobre la interioridad de esas prácticas educativas cotidianas frente al simple uso y manejo instrumental de técnicas participativas. La noción de método resultaba así controversial en tanto, desde ciertos posicionamientos críticos, sujetaría la propuesta pedagógica freireana a una técnica y conduciría a descuidar sus aspectos pedagógicos, políticos y éticos que hacen al nudo de su aporte.

Por otro lado, la forma extendida de concebir la metodología en las universidades latinoamericanas, sea a la hora de la enseñanza de la investigación o a las prácticas científicas concretas, se asocia a la aplicación mecánica de un conjunto de métodos y técnicas de obtención y análisis de información. A contramano, aquí optamos por una definición de lo metodológico comprendido en su connotación no tecnicista, sino como un modo de hacer con el pensamiento para la aproximación a la porción de realidad en estudio. En esta línea, Marradi et al. (2007) y Meccia (2019) abordan la metodología como un ejercicio de reflexividad que articula la rica y compleja relación entre cuestiones conceptuales, metodológicas y epistemológicas. De allí que la cuestión metodológica implique un pensar, pero también un hacer en un sentido no instrumentalizado, una construcción en acto difícilmente accesible en libros y análisis que se circunscriben solo al plano teórico-epistemológico.

En todo caso, el debate no se clausura en la opción por afirmar o rechazar la existencia de un “método” en Freire, sino en preguntarnos acerca de qué métodos en Freire: método de alfabetización, método dialógico, método de concientización, método social, método de enseñanza y aprendizaje (como surge de sus obras pedagógicas de la década de los noventa), método científico. A todos estos aspectos se han referido desde la academia y las prácticas militantes en clave de método. En efecto, ¿hay un método o múltiples métodos en Paulo Freire? Aquí, más que método –que conlleva

este carácter más concreto e instrumental que se le ha asignado en su reducción a las técnicas-, preferimos referirnos a la “cuestión metodológica” al entender que, lejos de un carácter unitario, es posible identificar la convivencia de distintos aspectos.

Proponemos distinguir, entonces, dos aspectos diferenciales en juego que comprende la cuestión metodológica. En ambos casos, la noción de diálogo se ubica en un lugar central como articuladora de la construcción metodológica, en coherencia con la jerarquía que esta noción posee en el contexto de su obra y práctica pedagógica. Desde la perspectiva de Freire ([1970] 2006), el diálogo se presenta como un fenómeno humano que tiene lugar en el encuentro entre sujetos mediado por el mundo. En sus palabras,

el diálogo es una exigencia existencial [...], no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. Tampoco es discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la *pronunciación* del mundo ni con la búsqueda de la verdad... (p. 107).

LA CUESTIÓN METODOLÓGICA EN LAS PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN: ENTRE EL MÉTODO Y LA CONCEPCIÓN METODOLÓGICA

Este primer aspecto de la cuestión metodológica se sitúa en el contexto de la pedagogía freireana y, más específicamente, en su método de alfabetización para personas adultas mundialmente conocido como “método Paulo Freire”, el cual inicia con una investigación relativa al universo temático de los grupos con los que el equipo coordinador se propone trabajar. Tal como hemos señalado, las lecturas y prácticas que han concebido este “método” pedagógico como la aplicación de una serie de pasos y fases centradas en técnicas participativas conforman la base de la discusión sobre la idea de método en la obra freireana. Como sostiene Jara (2020), la rápida difusión del método de alfabetización en varios países ignoró, en muchos casos, la fundamentación epistemológica, política y ética elaborada por nuestro autor.

Las consideraciones acerca de un “método” (pedagógico) aparecen en forma reiterada en los trabajos *Educación como práctica de la libertad* ([1967] 2008) y *Pedagogía del oprimido* ([1970] 2006). Vale señalar que estas consideraciones se expresan, en algunas ocasiones, a partir del uso explícito por parte del pedagogo pernambucano de la noción de método para referir a su propuesta, o bien, se desprende cierta idea de método de la sistematización que realiza de lo que él mismo denomina en esas obras como “etapas” o “fases”.

Así, Freire propone distintas denominaciones para caracterizar su método pedagógico, que concibe anudado a un proceso de investigación, como “levantamiento del universo vocabular” ([1967] 2008), “investigación del universo temático” ([1970] 2006) o “investigación de los temas generadores” ([1970] 2006). Dichas denominaciones dan cuenta de la existencia de un universo de habla en la cultura de los sujetos educandos que requiere ser conocido por los educadores/as mediante un proceso investigativo.

En *Educación como práctica de libertad*, la noción explícita de método la hallamos, por ejemplo, en la nota final de la obra cuando se refiere a las experiencias del equipo del Departamento de Investigaciones de la División de Estudios del Consejo de Promoción Popular del Supremo Gobierno en Chile:

Actualmente, en Chile, un equipo del Departamento de Investigaciones de la División de Estudios del Consejo de Promoción Popular del Supremo Gobierno que forman parte psiquiatras, antropólogos, psicólogos, urbanistas, economistas y sociólogos, inician las primeras experiencias que han tenido resultados animadores con el método como instrumento de investigación psicosociológica. Se observa sin tardanza, que tanto el investigador como los grupos a través de los cuales pretende el investigador estudiar algo funcionan como sujetos de la investigación. El sentido altamente catártico que tiene el método, por otro lado, posibilita la comprensión de “x” aspectos que posiblemente no serían percibidos en otras condiciones que no fuesen la discusión de situaciones existenciales de los grupos” (Freire, [1967] 2008, p. 150).

Aquí es posible identificar distintos elementos que Freire pone en juego al plantear la cuestión metodológica. Por un lado, se observa una valorización del “método” que se venía construyendo en el marco de experiencias, dentro y fuera de Brasil, en función de sus efectos como propuesta posibilitadora de una lectura de mundo y una comprensión más profunda de la realidad social. Este “método activo”, como lo define, se distancia de una “alfabetización mecánica”. En la oposición entre lo activo y lo mecánico radica la contribución a la formación de sujetos críticos y transformadores, cuestión que no sería factible en métodos mecanicistas que objetualizan a sus participantes. En palabras de Freire ([1967] 2008), “pensábamos en la alfabetización del hombre brasileño como una toma de conciencia en la injerencia que hiciera en nuestra realidad. Un trabajo con el cual intentásemos junto a la alfabetización, cambiar la ingenuidad en crítica” (p. 100).

De ese modo, se demarca una distancia con los métodos tradicionales de alfabetización, calificados como domesticadores y alienantes, que “donan” o “imponen” la educación y, al mismo tiempo, se establece la necesidad de una modificación del programa educacional. En la misma clave de la cita anterior, lo activo del método se halla en el pasaje de la conciencia ingenua a la crítica que se encuentra mediada por la concienciación: “La alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y leer. Es el dominio de estas técnicas en términos conscientes. Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende” (Freire, [1967] 2008, p. 108). De allí que este método se presenta asociado a la democratización, al corrimiento del lugar de espectadores/as, a una educación identificada con las condiciones contextuales y como acto de creación que motoriza, a su vez, otros actos creadores. A esta oposición entre modelos subyace una crítica a la totalidad del sistema de educación “bancario” en sus distintos niveles, no solo a aquel dirigido a la alfabetización de personas adultas.

Aunque será profundizado en su *Pedagogía del oprimido*, el diálogo ya se presenta en *Educación como práctica de la libertad* como característica distintiva de este método al que define como “activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico” (p. 103) y, en otro pasaje, como “activo, dialogal y participante” (p. 104). Con una fuerte influencia de la fenomenología de K. Jaspers, entiende el diálogo como “... una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers) [...] el diálogo es por tanto, el camino indispensable –dice Jaspers– no solamente en las cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser” (p. 104). En cierto modo, la centralidad del diálogo evidencia que su método se basa en una pedagogía de la comunicación que establece quiénes entablan ese diálogo, cuál es el estatuto de quienes dialogan –y de su relación intersubjetiva– y sobre qué se dialoga (el mundo).

Si retomamos la cita de la nota final de *Educación como práctica de la libertad*, ubicada al inicio de esta sección, encontramos igualmente la mención al “método como instrumento de investigación psicosociológica”, que consiste en la recuperación del universo vocabular, la identificación de temas y palabras generadores, las codificaciones gráficas de los temas generadores, las familias silábicas, la ficha de descubrimiento silábico, así como el proceso dialógico en círculos de cultura. Como veremos en la próxima sección, el método plantea el anudamiento entre lo pedagógico y lo investigativo: una investigación-educación que se presenta como interdisciplinaria y en la que se amplían los sujetos activos de la investigación a todas las personas participantes, investigadores/as-educadores/as tanto como investigados/as-educandos/as. Como lo menciona el propio Freire, se apunta a “un método que fuese también instrumento del educando y no solo del educador...” (p. 108). Aquí se ubica un cuestionamiento a las propuestas metodológicas tradicionales de investigación (y no solo a los métodos pedagógicos tradicionales) en el campo de la educación, y en general en las ciencias sociales.

Aun así, en relación con la oposición entre un método de alfabetización mecanicista y otro activo, dialogal y participante, resulta sugerente el prólogo de Julio Barreiro a *Educación como práctica de la libertad*, que se refiere a la “aplicación” del método en distintas experiencias y realidades. Evidentemente, la disputa con los métodos clásicos implica reparar en el cómo; esto es, en los modos concretos de llevar adelante este método activo. En la sección “Educación y concienciación” de ese mismo libro, Freire propone “las fases de elaboración y de acción práctica del método” (p. 109), en las que sistematiza el acumulado de experiencia en la alfabetización de personas adultas. Se detallan las siguientes cinco fases: obtención del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabajará; selección del universo vocabular estudiado; creación de situaciones existenciales típicas del grupo con el que se va a trabajar; elaboración de fichas que ayuden a los coordinadores/as en su trabajo; y preparación de fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores (Freire, [1967] 2008). Para cada una de las fases –que luego serán reelaboradas en su *Pedagogía del oprimido*– se puntualizan formas, sujetos intervinientes, criterios de selección del universo vocabular, materiales escritos de apoyo, así como resultados esperados con base en la experiencia acumulada.

A esta presentación de las etapas le sigue la sección denominada “Ejecución práctica”, enfocada en el pasaje de la proyección de la situación a partir de la representación gráfica del universo vocabular levantado hacia sus “implicaciones” (p. 114), que no es otra cosa que los modos de “ejecución” del método en el trabajo con las palabras generadoras (ejercicios orales, tareas escritas, momentos de debate grupal). Por lo tanto, existen elementos en esta obra de los cuales podrían derivarse lecturas instrumentales del método. No obstante, de acuerdo con Tommasino y Pérez (2022), estas etapas no deberían asumirse de modo secuencial ni estanco, sino flexible: “Aquí la metáfora que mejor describe estas prácticas es la tan manida ‘espiral dialéctica’, en donde fases que parecen estar separadas linealmente se contactan en determinados momentos de la historia de los procesos colectivos” (p. 18).

En continuidad con esta obra, en *Pedagogía del oprimido* hallamos la lectura crítica de la realidad como ejercicio básico de su propuesta metodológica (Mejía, 2015). El centro del método se encuentra en la “investigación de los temas generadores”. El diálogo en

efecto se inicia con una investigación, con la búsqueda del universo temático o los temas generadores, y la metodología de la investigación es en sí misma diálogo. Esta intencionalidad investigativa asociada al “método” de alfabetización se fundamenta en el hecho de que es preciso conocer la realidad del grupo con el que se busca trabajar para su alfabetización; realidad a la que, además, se pretende transformar.

Aparece así establecida con fuerza la unidad entre metodología de educación y de investigación, entre método dialógico y educación problematizadora, entre método activo y educación concienciadora. En términos de Freire, “desde sus comienzos, la investigación temática se va conformando como un quehacer educativo. Como acción cultural” ([1970] 2006, p. 139). A la metodología que permite la búsqueda de esos temas generadores le caben los mismos adjetivos que a las propias prácticas de educación a las que se apunta. En efecto, se reiteran las referencias a una “metodología de la investigación concienciadora” ([1970] 2006). Se pone así en valor la tríada investigación, educación y acción política, comprendida de un modo no secuencial, sino dialéctico; esto es, siguiendo la perspectiva de Colares (2015) para referir a la IAP falsbordiana, pero extensible a la propuesta freireana, no se trata de investigar primero para dar cuenta de la realidad y luego transmitir ese conocimiento ya elaborado mediante procesos pedagógicos que traccionen la acción política. Por el contrario, el develamiento de la realidad conforma en sí un proceso de carácter investigativo-pedagógico-político que se despliega en la praxis transformadora de esa realidad.

Al igual que en el caso de *La educación como práctica de la libertad*, aquí también se hallan elementos que admiten lecturas de un método concebido en un sentido instrumental en las denominadas “etapas de la investigación de los temas generadores” ([1970] 2006, p. 138). Comprendidas como un todo, estas etapas muestran una investigación implicada en un movimiento de lo concreto a lo abstracto y de vuelta a lo concreto, que es igualmente de codificación y descodificación. Aquí se entabla una particular vinculación entre teoría y práctica: se parte de la práctica social, se sistematiza, dialoga y reflexiona en torno a ella para volver a la práctica de manera renovada con el objetivo de nutrirla y aportar contribuciones (Jara, 1990).

No obstante, estas etapas se presentan de un modo menos estructurado que en *Educación como práctica de la libertad* y, además, queda evidenciada la relación entre lo instrumental y la concepción más general que lo informa. No se trata solo de la alfabetización, sino de la reflexión colectiva sobre la realidad y del descubrimiento de los sujetos como creadores/as de cultura y transformadores/as del mundo (Brandão, 1966). Prueba de la articulación entre elementos técnicos y otros de carácter epistémico-políticos, es el capítulo 3 de *Pedagogía del oprimido*, en el cual a la subsección 3 acerca de la investigación de los temas generadores y su metodología le sigue de inmediato aquella que refiere la significación concienciadora de la investigación de los temas generadores.

En síntesis, si el método pedagógico queda reducido a la alfabetización de personas adultas como única área de interés e intervención, se podría desconocer el carácter comprensivo de la propuesta político-pedagógica freireana que apunta a la transformación de la totalidad del sistema educativo concebido como bancaria. De igual modo, si el método queda reducido a una interpretación metodológica mecanicista, sea por miradas parcializadas que han despertado las dos obras revisitadas

y que han tenido su correlato en prácticas concretas, sea por la efectiva existencia de ciertos elementos de carácter técnico contenidos en estas obras, se corre el riesgo de una instrumentalización de la alfabetización; es decir, de circunscribir este método crítico a una propuesta técnica basada en la aplicación mecánica (de fases, etapas o técnicas participativas) y la medición de sus correspondientes efectos. A su vez, se plantea otro riesgo asociado a la aplicación acrítica de técnicas tomadas como modelo universal que no busquen ser recreadas en los variados contextos de uso (grupos, sujetos, prácticas y saberes específicos).

En este sentido, zanjar el debate en torno a este aspecto de la cuestión metodológica en Freire –lo que comúnmente se denomina como el método de alfabetización– se tramita en lo que Di Matteo (2022) denomina “una concepción integral del trabajo pedagógico”. La perspectiva integral comprende elementos pedagógicos, epistémicos, políticos, éticos y también técnico-instrumentales, en los que se conjugan el para qué y el cómo, la visión global e integral de corte estratégico y la mirada procesual y cotidiana. En este mismo sentido, Jara (1990) plantea cuatro niveles que se organizan de lo estratégico a lo instrumental, de lo global a lo específico: la concepción metodológica, los métodos, las técnicas y los procedimientos. Así, distingue conceptualmente el método de la concepción metodológica. Por el primero entiende un conjunto de dispositivos técnicos participativos, que pueden implicar innovaciones en términos de tecnología educativa, creados para la organización del trabajo popular o para el desarrollo de actividades de enseñanza o investigación. En cambio, la concepción metodológica da cuenta del sustento epistemológico, el sentido estratégico tanto como los criterios y principios que orientan y estructuran de modo global la propuesta pedagógica de educación popular.

De allí que el “método Freire” para la alfabetización de personas adultas implica, pero no se agota, en un problema instrumental; esto es, en la búsqueda e implementación de herramientas técnicas específicas. Requiere, además, la definición de criterios y principios que estructuren la estrategia general de trabajo. En palabras de Jara, “lo metodológico se vincula a los criterios y principios que le dan unidad y coherencia estratégica a todos los elementos que intervienen en un proceso, a todos los momentos específicos que se desenvuelven a lo largo de él y a todos los pasos o acciones que uno impulsa” (1990, p. 1). De fondo, el debate reside en que el método, cuando es abordado desde una concepción restringida asociada solo a lo instrumental, no conduce por sí mismo a la transformación crítica de la realidad de la cual se parte; por el contrario, requiere estar en coherencia y poner en práctica la concepción metodológica. De algún modo, la innovación en las formas y técnicas no se corresponde necesariamente con una transformación social, y la contribución de lo educativo a ese objetivo más amplio.

Si bien habría una afinidad entre la puesta en valor de la concepción metodológica y lo que aquí denominamos cuestión metodológica, Jara se concentra en el aspecto pedagógico del método de Freire para quebrar su lectura instrumental. Ahora bien, el término cuestión metodológica implica, allende dicha apertura que rompe la equivalencia entre metodología y método tanto como método y técnica, comprender otro aspecto que encontramos presente en la obra del pedagogo pernambucano vinculado a la metodología de trabajo científico.

LA CUESTIÓN METODOLÓGICA EN EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: LA INFLUENCIA DE FREIRE EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA TRADICIÓN INVESTIGATIVA CRÍTICA EN AMÉRICA LATINA

Un segundo aspecto que concierne a la cuestión metodológica en Freire reside en las contribuciones a la construcción de un método científico antipositivista que se esbozan a partir de su obra y de su propio hacer pedagógico. Este aspecto nos convoca, por tanto, a situar a nuestro autor en la gesta de una tradición de cuño latinoamericano que experimentó y sistematizó un modo otro de hacer ciencia social. A la par del desarrollo de un “método” de alfabetización, tal vez el objetivo primario de Freire, se puso en marcha una experimentación metodológica en la producción de conocimiento desde y en las prácticas pedagógicas que se alejó del canon de la ciencia positivista.

La noción de diálogo resulta, al igual que en la caracterización del “método” de alfabetización, una valiosa clave interpretativa de la experimentación propuesta en términos de los métodos de investigación. Desde esta perspectiva, sostenemos que Freire promueve lo que denominamos “una ciencia basada en orientaciones dialogicistas”; esto es, una ciencia que se asienta en un diálogo profundo, constructivo y permanente con los sectores populares. En este sentido, postulamos que este “método científico” con orientaciones dialogicistas se estructura en torno a tres ejes que desarrollaremos a continuación: una ciencia participativa producto de una investigación construida en el diálogo sujeto-sujeto en el que convergen investigadores/as, saberes y conocimientos de distinto tipo; una ciencia comprometida con eje en el diálogo activo, intencionado y co-construido que propone un método de investigación-concientización; y una ciencia situada inscrita en el diálogo entre tú-yo-mundo como base de una investigación situada en su contexto.

Ciencia participativa: la investigación como convergencia de investigadores/as, saberes y conocimientos de distinto tipo

En términos metodológicos, la concepción y la práctica del diálogo planteada por Freire cuestiona el dualismo sujeto-objeto y, en consecuencia, renueva la mirada sobre los sujetos de estudio y los roles asumidos en la praxis investigativa. En esta línea, postula un esquema epistémico sujeto-sujeto fundado en la constatación de la igual participación en la generación de la cultura, con independencia de los grados de alfabetización, de la cual desprende, a su vez, la igualdad en la posibilidad de construcción de conocimiento. Tal como advierte en *Educación como práctica de la libertad*: “Basta ser hombre para ser capaz de captar los datos de la realidad. Basta ser capaz de saber, aun cuando sea un saber meramente vulgar. De ahí que no haya ignorancia absoluta ni sabiduría absoluta” ([1967]2008, p. 101). A esta constatación le sumará en *Pedagogía del oprimido* una igualdad fundada en el “poder de hacer y transformar” ([1970] 2006, p. 110), que también se despliega en el ámbito de la investigación a partir de la activa participación de sujetos pertenecientes al “pueblo”. En este segundo sentido de la igualdad que informa el diálogo, el pedagogo pernambucano insistirá en nuestro carácter de seres de praxis que crean y transforman el mundo en su relación con otros/as y la realidad: “Hombres que, a través de su acción sobre el mundo, crean el dominio de la cultura y de la historia” ([1970] 2006, p. 124).

A pesar de estos presupuestos que operan en la base del esquema sujeto-sujeto, Freire plantea el desafío de crear “sujetos dialógicos” ([1970] 2006, p. 111); es decir, esta condición dialógica no conforma un punto de partida, sino una construcción que requiere no solo activar el proceso de concientización de los educandos/as, en cuanto a reconocer y asumir su condición de seres de la praxis, sino también desandar la mirada de sí de los investigadores/as como sujetos exclusivos de la investigación. Por lo tanto, una ciencia con orientaciones dialogicistas es necesariamente una ciencia participativa en la que el pueblo se involucra en el proceso de investigación y las decisiones que se toman. Aquí hallamos otro elemento nodal del legado epistémico-metodológico freireano que gravita en perspectivas contemporáneas. A esto, Freire lo denomina “reciprocidad en la acción de investigar entre educador-educando y educando-educador” ([1970] 2006, p. 134), en tanto los sujetos participantes –que denominará “investigadores profesionales y pueblo” ([1970] 2006, p. 135), respectivamente– conjugan su acción cognoscente sobre el mismo objeto cognoscible.

La presencia crítica de los representantes del pueblo, desde el comienzo hasta la fase final, y que se prolonga además en la organización del contenido de la acción educativa, es significada como una dimensión de “seguridad” que garantiza que la investigación temática se “envuelva” del propio pensar del pueblo: “La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, será pensando su pensar en la acción que él mismo se superará” ([1970] 2006, p. 135). De allí que, para Freire, exista el derecho a conocer y a investigar, abriendo también a un sentido de lo popular –como adjetivo de educación– que reenvía el pueblo como conocedor e investigador, como sujeto activo de una investigación que se envuelve de sus saberes, cosmovisiones, idearios.

Este pasaje ontológico de ser objeto a sujeto, de la deshumanización a la humanización, implica salir de la domesticación que anula el poder de creación, de lectura del mundo, de palabra y praxis y vuelve a los sujetos autómatas silenciosos, pasivos y quietos (Fernández, 2011). Si bien Freire ubica estos efectos en la educación bancaria, podríamos extenderlos a la ciencia positivista en la que los sujetos “participan” en la investigación solo en la provisión de información. En *Pedagogía del oprimido* ([1970] 2006), el autor discute con las críticas recibidas según las cuales una investigación que involucra a educandos/as-investigados/as en la búsqueda de su temática significativa sacrifica la objetividad debido a una “interferencia intrusa” (que no es otra que la de los interesados/as por su propia educación). A contramano del positivismo, nuestro autor plantea que esta crítica se sostiene en la pureza objetiva de los temas generados por fuera de los sujetos y sus relaciones con el mundo, ignorando que dichos temas no pueden captarse fuera de los sujetos, lo que no equivale a negar la existencia del hecho como dato objetivo.

En tanto el pueblo participa activamente en la investigación, transita un proceso político-pedagógico de aprendizaje –que comprende y trasciende la alfabetización–mediado por la concientización. En palabras de Freire, “cuánto más investigo el pensar del pueblo con él, tanto más educamos juntos. Cuánto más nos educamos, tanto más continuamos investigando” ([1970] 2006, p. 136). De este modo, se anudan investigación participativa y educación, se entrelaza la agenciación en la alfabetización y en la investigación. Esta unidad entre educación e investigación

conforma en sí otro de los legados freireanos que será retomado fuertemente por perspectivas metodológicas críticas como la IAP en sus inicios con Fals Borda y sus diferentes derivas.

Ahora bien, la reconfiguración en la concepción del pueblo como sujeto de la investigación no equivale a la indistinción de roles. La relación dialógica, bilateral y de aprendizaje mutuo, que se encuentra en la base de la posibilidad de habitar de manera simultánea los roles de educando/a-educador/a, se despliega junto a un rol problematizador asumido por el “equipo de coordinadores” ([1967] 2008, p. 109), el “educador/a dialógico/a y problematizador” ([1970] 2006, p. 113) o el “educador humanista” ([1970] 2006, p. 114). Por lo tanto, los investigadores/as ocupan un rol específico y diferencial centrado en poner en común la aproximación crítica a la realidad, y no así el contenido del programa educativo resultante de la investigación que debe involucrarse del pueblo ([1970] 2006, p. 139). Su rol consiste fundamentalmente en “... la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada” ([1970] 2006, p. 113); es decir, organiza, sistematiza y devuelve de modo crítico los saberes recuperados del universo vocabular mediante la investigación.

Como ya lo expresamos, esta relación dialógica discurre a la par de la creación de una actitud dialogal que eduque y no domestique:

Porque, siendo el diálogo una relación *yo-tú*, es necesariamente una relación de dos sujetos. En cuanto el “tú” de esta relación se convierta en mero objeto, el diálogo se destruirá y ya no se estará educando, sino deformando. Este esfuerzo serio de capacitación deberá acompañarse permanentemente de una supervisión, también dialogal, con que se evitarán las tentaciones del antidiálogo ([1967] 2006, p. 113).

Ciencia comprometida: la investigación como concientización

Un aspecto adicional de la construcción de una ciencia con orientaciones dialogicistas se observa en la concepción de la investigación como un proceso de concientización, presente en las obras en estudio. De acuerdo con Billies et al. (2010), el tándem investigación-concientización se juega en una doble dimensión. Por un lado, la concientización emerge como resultado de un proceso investigativo que busca desarrollar la conciencia crítica de sus participantes, como veremos a continuación, evidenciando el carácter pedagógico de la investigación. Por otro, la concientización conforma un elemento que interviene en el reposicionamiento epistémico (transformación de sí anudada a la transformación del mundo) junto a la dimensión de una ciencia participativa. En conjunto, ciencia comprometida y participativa coadyuvan al reconocimiento como elementos valiosos de la comprensión del mundo, la experiencia, los valores, las esperanzas y los saberes populares, al tiempo que habilitan que los “clásicos” objetos de estudio se asuman como “sujetos de la praxis”, partícipes de la producción de su mundo (y por esa razón también de la investigación). En palabras de Freire, “cuánto más asuman los hombres una postura activa en la investigación temática, tanto más profundizan su toma de conciencia en torno de la realidad y, explicitada su temática significativa, se la apropian” ([1970] 2006, p. 132).

Justamente, esta vinculación entre investigación y transformación, que redefine la función social de la ciencia y plantea su significatividad práctica, conforma el legado

epistémico-metodológico de Freire que tendrá injerencia en los desarrollos de variadas perspectivas metodológicas críticas –como la IAP, la investigación militante, la extensión crítica– en términos de la acción, el compromiso con actores extrauniversitarios y el anudamiento entre política y ciencia.

La centralidad de la concientización tanto en el “método” de alfabetización como de investigación es asumida explícitamente en *Pedagogía del oprimido*, al plantear que la investigación de los temas generadores debe realizarse mediante una “metodología concienciadora” ([1970] 2006, p. 130). Como ya señalamos, el “método” de alfabetización inicia con una investigación; desde este prisma, agregamos que inicia con una investigación que se propone la toma de conciencia acerca de la realidad y, por su intermedio, de los propios sujetos; esto es, una investigación articulada a una acción cultural de carácter liberador. En este sentido, y como el propio Freire lo indica ([1970] 2006), esta concientización asociada a la investigación se articula con la acción, dado que no se detiene en el reconocimiento de la situación de opresión, sino que se prepara para la lucha por la humanización. Si bien no es el objeto de este artículo, la concientización implica el pasaje de la conciencia mágica o ingenua, dependiendo el caso, hacia una conciencia crítica que conlleva un grado más profundo en la aprehensión de la causalidad de la realidad orientado al cuestionamiento del *statu quo*, el compromiso con la opción y decisión de cambio y la lucha por revertir su deshumanización, y a nivel subjetivo, una reversión de la condición de seres duales que alojan en sí la conciencia opresora por la que no están *pudiendo ser*, y se abandonan al fatalismo, a la adaptación y ajuste y al cansancio existencial.

Por lo tanto, la concientización, como objetivo y condición de una investigación comprometida con orientación dialogicista, se vale de una metodología que, extrapolando la ya referida mirada freireana del “método” de alfabetización al campo científico, sea activa, dialogal, crítica y de espíritu crítico. Sostenemos, entonces, que las características atribuidas al “método” de alfabetización de Freire, como contrapunto con la educación domesticadora, también aplican al método de investigación en su contraste con la ciencia positivista. Una alfabetización-investigación que resulta aventura creadora desde la “curiosidad penetrante e inquieta” ([1967] 2015) y desde lo concreto; una alfabetización-investigación capaz de transformar y desencadenar otros actos creadores en la realidad social; una alfabetización-investigación que concibe a sus participantes como sujetos; una alfabetización-investigación “descubridora” del mundo, sus problemáticas y de la condición de sujetos; en fin, una alfabetización-investigación que habilita “sentirse sujetos de su pensar” ([1970] 2006, p. 158).

Desde esta perspectiva, el método de investigación freireano resulta en una ciencia comprometida en tanto implica a un colectivo que sostiene la investigación (aunque con diversos roles como fuera puntualizado). La investigación del universo temático funciona sobre la base del diálogo de los equipos técnicos con las comunidades populares a partir de la valorización de lo que nuestro autor denominará el saber de experiencia-hecho (*saber de experiência feito*), del reconocimiento de su protagonismo en la construcción de conocimiento y de la posibilidad de una síntesis entre conocimiento científico y saberes populares que se configura en términos distintos a los de la invasión cultural y la imposición. Una investigación de estas características al igual que el diálogo “... es el encuentro entre hombres para ser más” ([1970] 2006, p. 111).

En *Educación como práctica de la libertad* y en *Pedagogía del oprimido*, este diálogo entre equipo técnico y pueblo da lugar a una ciencia comprometida en la que se articulan acción y pensar. Esto es, salir de la mera contemplación hacia la transformación, tanto como salir del mero activismo para invitar al pueblo a asumir un rol teórico. A este respecto, el rol se despliega no solo en la observación comprensiva que se realiza para recoger el universo temático o vocabular del pueblo, sino también en variadas instancias que atañen al proceso de codificación, descodificación y recodificación. En este sentido, vale subrayar la presencia de representantes del pueblo en los “círculos de investigación temática” ([1970] 2006, p. 149) que podrían ser interpretados como espacios de teorización, de reconstrucción de teorías y puesta en diálogo de estas con los hallazgos empíricos. La inclusión de espacios de teorización –y no solo de recuperación de saberes– resulta un aspecto a destacar a nivel metodológico, en especial en experiencias educativas con un énfasis en las prácticas. Además, la participación de integrantes del pueblo en dichos espacios de teorización da cuenta de la existencia en Freire de instancias de triangulación *in situ* entre investigadores/as de distinto tipo para la objetivación de la realidad y el enriquecimiento de la investigación. Así, los representantes del pueblo asumen roles distintos al de la provisión de información e implican agenciamientos desde la capacidad de hacer, conocer(se) y pensar.

Un último elemento que hace al carácter comprometido que informa este método científico reside en la importancia que tempranamente Freire le asigna al trabajo en un colectivo que sea interdisciplinario, dimensión que ahora se considera de gran relevancia en la producción científica. De allí que la investigación no solo sea llevada adelante por parte de lo que Fals Borda llamará luego “equipo mixto” (conformado por representantes de la universidad y el pueblo), que integra el conocimiento científico con los saberes populares, sino que también se plantea la necesidad de incorporar distintas disciplinas académicas. Esta mención a la interdisciplina se encuentra tanto en *Educación como práctica de la libertad* como en *Pedagogía del oprimido*; especialmente en este último libro, será crítico de los “especialismos” en cuanto entiende que compartimentan y reducen la realidad social. El valor que el pedagogo pernambucano le asigna a esta característica reside en la posibilidad de una objetivación intersubjetiva del proceso de investigación, así como de un abordaje más comprensivo y de totalidad de los hallazgos que se traduciría en el programa educativo resultante que despliega e integra los temas generadores. En palabras de Freire: “Sería una lástima si, después de investigada la riqueza de su interpretación con otros aspectos de la realidad, al ser ‘tratados’ perdieran esta riqueza, vaciando su fuerza en la estrechez de los especialismos” ([1970] 2006, p. 153).

Ciencia situada: la investigación anclada en su contexto

La búsqueda por llevar adelante una producción de conocimiento que parta y tome en consideración los contextos geográficos, culturales e históricos concretos en los cuales se desarrolla resulta un tercer aspecto de relevancia del método científico que surge en las obras en análisis. Allí se plantea un quehacer investigativo situado y preocupado por su inscripción en el contexto temporal y espacial, así como en las relaciones de poder que lo atraviesan. Colares (2018) y Torres (2020), al sistematizar las coincidencias entre Freire y Fals Borda, destacan su carácter situado. Mientras Colares da

cuenta de la presencia en ambos de una “hipótesis de contexto” que adecúa los marcos de referencia científicos a sus contextos témporo-espaciales, Torres (2020) refiere al común “contextualismo radical” que “... tienen en el contexto local, no solo la fuente de sus preguntas, sino también el contenido y la finalidad de las mismas” (p.11). Esto es, el contexto opera no solo en lo que metodológicamente llamamos contexto de descubrimiento que interviene en la definición del qué, sino también en el cómo, para qué y para quiénes de la investigación. Este aspecto presente de manera temprana en las obras del pedagogo pernambucano será retomado con fuerza por las epistemologías feministas en clave de conocimiento situado (Haraway, 1991) y por las metodologías descoloniales a partir de la noción de geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2010).

En su *Pedagogía del oprimido*, Freire tematiza en forma explícita la dimensión de la situacionalidad vinculada a la condición ontológica de los sujetos. Por un lado, establece que somos “seres en situación” ([1970] 2006, p. 135-136) enraizados/as en condiciones temporales y espaciales con las que entablamos una relación de mutuo condicionamiento, al tiempo que rechaza la dicotomía que denomina “hombre-mundo” ([1970] 2006, p. 112). Por lo tanto, una ciencia dialogicista retoma de la concepción y la práctica del diálogo el hecho de ser una relación yo-tú-mundo –en otras palabras, de ser situada– en la que al mundo le asigna un rol mediador de relaciones y comunicaciones humanas. En *Educación como práctica de la libertad*, por su parte, plantea esta inscripción situacional en términos de sujetos que están “en” el mundo y “con” el mundo, con el que traban relaciones permanentes y que se expresan fundamentalmente en el ámbito de la cultura ([1967] 2008).

No solo somos sujetos ontológicamente situados, sino que, además, la educación y la metodología concienciadoras aportan al descubrimiento de nuestra condición de “seres en situación”. El desarrollo de la conciencia histórica se presenta como nodal a la hora de la desnaturalización de un estado de cosas, de la postulación del carácter sociohistórico de la realidad social y, en consecuencia, de la posibilidad de transformación. Considerar las circunstancias históricas es fundamental para entender nuestro modo de existir y asignar sentidos dado que es a partir de nuestra ubicación en el tiempo y en el espacio que somos capaces de pensar. Tal como nuestro autor señala en torno a nuestra condición de seres en situación:

Su tendencia es reflexionar sobre su propia situacionalidad en la medida en que, desafiados por ella, actúan sobre ella. Esta reflexión implica, por esto mismo, algo más que estar en situacionalidad, que es su posición fundamental. Los hombres son porque están en situación [...] esta reflexión sobre la situacionalidad equivale a pensar la propia condición de existir. Un pensar crítico, a través del cual los hombres se descubren en “situación” (Freire, [1970] 2006, p. 136).

Ahora bien, la situacionalidad no solo es condición ontológica que se releva y patentiza en la metodología concienciadora. Opera de igual modo como punto de partida del proceso de investigación y contenido programático de la educación. La investigación inicia por lo local, por el particular concreto –los problemas, las necesidades y los deseos de la población con la que el equipo se propone trabajar–, como recaudo frente al universalismo abstracto asociado a una descontextualización del conocimiento y sus sujetos. En un interesante pasaje, Freire puntualiza que el pensar crítico “... se empapa permanentemente de temporalidad, a cuyos riesgos no teme”; a contramano, continúa, el pensar ingenuo concibe “el tiempo histórico como un peso, como la estratificación de adquisiciones y experiencias del pasado, de lo que resulta que el presente

debe ser normalizado y bien adaptado” ([1970] 2006, p. 112). En este sentido, tiempo y espacio son interpretados como campos de acción que se van modelando por la intervención de los sujetos, como campos de despliegue y afirmación subjetiva. Así se opone a una concepción de tiempo y espacio como presencias “macizas y pesadas” a las que solo queda adaptarse y ajustarse, o bien, que funcionan como riesgos para el pensar, para una investigación y para la propia educación en tanto generadores de interferencias y sesgos que sacrifican la objetividad, la neutralidad y la universalidad.

Ahora bien, este particular concreto del que la investigación “se empapa” y que es preciso reivindicar frente a la ciencia positivista no conforma el punto de llegada. Desde esta perspectiva, el objetivo de toda práctica pedagógica, entre las que es posible incluir el quehacer metodológico, es “ir más allá” de donde se parte, es “moverse hacia” otro lugar (Freire, [1993] 2015). En el planteo de un método científico, lo anterior se observa en las obras seleccionadas en la contemplación de un equipo mixto compuesto por investigadores/as universitarios y representantes del pueblo, en la síntesis entre ciencia y saberes populares, en la danza epistémica entre codificación, descodificación y recodificación.

Vale subrayar, entonces, que la situacionalidad de la investigación freireana no equivale a plantear –como también ocurre en el caso de la educación problematizadora– al contexto en calidad de punto de partida y de llegada. La investigación temática propone un movimiento entre lo concreto y lo abstracto –entre la codificación, descodificación y recodificación– donde se forja una percepción crítica de lo concreto. En este sentido, el mundo que mediatiza las relaciones entre sujetos resulta, a su vez, mediado y dialectizado por la abstracción como lógica de operación de una metodología concienciadora. A este respecto, para Freire,

... la abstracción es aquella operación por la cual el sujeto, en un acto en verdad cognoscente, retira el hecho, el dato concreto, del contexto real donde éste se produce y lo somete a su “ad-miración” en el contexto teórico. Y allí ejerce su cognoscibilidad sobre el dato, transformándolo de objeto “ad-mirable” en objeto “ad-mirado” ([1967] 2015, p. 54).

La abstracción conlleva, así, un distanciamiento para objetivar, conocer y transformar lo concreto y, de este modo, continuar estando en y con el mundo. En este gesto, no solo se reconoce el conocimiento anterior, sino que se accede a las causas que anuncian las formas de conocimiento y pensamiento previas y actuales.

A este respecto, Freire sostiene en *Pedagogía del oprimido*: “No significa esto la reducción de lo concreto a lo abstracto, lo que equivaldría a negar su dialecticidad, sino tenerlos como opuestos que se dialectizan en el acto de pensar” ([1970] 2006, p. 130). En el mismo sentido, en *Educación como práctica de la libertad*, señala que “... al destemporalizarse [la persona analfabeta] inicia su integración en el tiempo” ([1967] 2008, p. 106). Si bien la conciencia crítica abstrae para conocer, esa abstracción no es una ruptura con las situaciones objetivas, sino un aspecto del acercamiento crítico a estas ([1967] 2015). De allí la importancia de los círculos de investigación temática en la propuesta metodológica freireana que, como ya se sostuvo en este trabajo, pueden significarse como espacios-momentos de teorización. Nos encontramos ante una propuesta metodológica que busca evitar tanto la reducción de lo abstracto a lo concreto (nivelando puntos de llegada y de partida) como la abstracción que anula y se despoja de lo concreto.

CONCLUSIONES

Este artículo se propuso abordar la cuestión metodológica en las obras de Freire de finales de la década de los sesenta y principios de los setenta. Partimos de la necesidad de poner en valor este aspecto de su trayectoria y su pensamiento en tanto observamos la existencia de cierta clausura del debate metodológico que tiene sus bases en la propia dinámica de evolución y reinención de la educación popular, así como en concepciones sedimentadas sobre la idea de método en las comunidades científicas.

A lo largo de este trabajo, desplegamos dos aspectos de la cuestión metodológica en las que el diálogo funciona como elemento central y articulador. Por una parte, indagamos acerca del “método” de alfabetización de adultos/as propuesto por Freire. Allí puntualizamos el lugar de la investigación en dichas prácticas de alfabetización, así como planteamos la distinción entre método y concepción metodológica que podría zanjar la reducción del método a lo instrumental y, en consecuencia, la exclusión de su tematización de la indagación en torno a la obra freireana.

Por otra parte, situamos la propuesta de investigación de Freire como antecedente fundacional de un método científico antipositivista que inaugura una tradición de cuño latinoamericano. Allí destacamos tres elementos que conforman la experimentación metodológica que forja una ciencia con orientaciones dialogicistas: una ciencia participativa basada en el diálogo activo entre sujetos con roles, saberes y conocimientos específicos que involucra a equipos técnicos y representantes del pueblo; una ciencia comprometida que propone una investigación-concientización en la que el conocimiento se entrama con la transformación del mundo y de los propios sujetos, al tiempo que también involucra al pueblo en tareas de teorización, y la ciencia situada que postula el diálogo entre tú-yo-mundo como base de una investigación anclado en su contexto.

En ambas dimensiones del “método”, nuestro pedagogo pernambucano se propone unir lo que la educación domesticadora y la ciencia positivista separaba: el sujeto del objeto, el saber popular del conocimiento científico o escolar, la ciencia y la educación de la política, el conocimiento de las situaciones históricas específicas de quienes intervienen en su producción, los sujetos de su mundo. Si bien distinguimos estos dos aspectos de la cuestión metodológica, cabe señalar que en Freire se acercan y anudan lo pedagógico y lo investigativo, el campo práxico de la educación popular y el campo académico, alfabetización y ciencia.

Consideramos que urge una reflexión más sistemática sobre los aportes de Freire a la tradición científica antipositivista latinoamericana, sus diálogos con otros autores que podrían ser parte del momento fundacional de esa tradición como F. Fanon ([1952] 2015, [1959] 1976, [1961] 2013) y O. Fals Borda (1970, 1977, 1992, 1999), así como sus influencias en la variedad de perspectivas y prácticas de investigación críticas contemporáneas que crean, retoman y desarrollan metodologías coherentes con los principios de la educación popular. En este sentido, se observa la necesidad de sistematizar esos procesos de experimentación y reflexividad metodológica a partir del propio quehacer investigativo inspirado en Freire, además de intensificar la formación de educadores/as-investigadores/as críticos/as con base en los elementos desarrollados. Conocer y asumir el aspecto metodológico es condición de posibilidad para llevar adelante procesos de producción de conocimiento que asuman ese legado freireano y resignifiquen el acumulado epistémico-metodológico de la educación popular.

Agradecimientos

Reflexiones preliminares sobre el contenido de este artículo fueron objeto de la intervención realizada en la mesa de apertura de las jornadas *Paulo Freire, un siglo de luchas. Diálogo de una educación emancipadora*, organizadas por la Universidad Academia del Humanismo Cristiano de Chile, en noviembre del 2021. Se agradecen los valiosos aportes de los profesores Óscar Jara Holliday y Beatriz Areyuna a la reformulación de esas primeras reflexiones. Asimismo, agradezco al Conicet y a la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación, que han apoyado los desarrollos de esta línea de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Billies, M., Francisco, V., Krueger, P. y Linville, D. (2010). Participatory action research: Our methodological roots. *International Review of Qualitative Research*, vol. 3, núm. 3, pp. 277-286. <https://doi.org/10.1525/irqr.2010.3.3.277>
- Brandão, C. (1996). *El método Paulo Freire para la alfabetización de adultos*. CREFAL.
- Briones, G. (1996). *Epistemología de las ciencias sociales*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Colares Da Mota Nieto, J. (2018). Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. *Folios*, núm. 48, pp. 3-13. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/8131/6338>
- Colares Da Mota Nieto, J. (2015). *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Tesis de doctorado en Educación, Universidad Federal de Pará.
- Di Matteo, A. J. (2022). Movimientos sociales y diálogo de saberes. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, vol. 7, núm. 1, pp. 1-16. <https://doi.org/10.48162/rev.36.050>
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, núm. 3, pp. 73-90. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- Fals Borda, O. (1992). La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones. En M. C. Salazar (coord.). *Investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 59-76). Editorial Popular.
- Fals Borda, O. (1977). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. En N. Herrera Farfán y L. López Guzmán (comps.) (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social. Orlando Fals Borda. Antología* (pp. 213-240). Lanzas y Letras-El Colectivo-Extensión Libros.
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Oveja Negra.
- Fanon, F. ([1961] 2013). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. ([1959] 1976). *Sociología de una revolución*. Era.
- Fanon, F. ([1952] 2015). *Piel Negra, máscaras blancas*. Akal.
- Fernández Mouján, I. (2011). En la educación: las marcas de la colonialidad y la liberación. *Revista Sul-Americana de Filosofía e Educação*, núm. 15, pp. 55-79. <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i15.4410>

- Freire, P. ([1993] 2015). La historia como posibilidad. En *Pedagogía de los sueños posibles* (pp. 59-61). Siglo XXI.
- Freire, P. ([1970] 2006). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. ([1967] 2015). Sobre el acto cognoscente. En *Pedagogía de los sueños posibles* (pp. 51-57). Siglo XXI.
- Freire, P. ([1967] 2008). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Jara Holliday, O. (2020). *La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Edunlu-El Colectivo.
- Jara Holliday, O. (1990). *La Concepción Metodológica Dialéctica, los Métodos y las Técnicas Participativas en la Educación Popular*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- Meccia, E. (2019). *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas*. Eudeba.
- Mejía, M. R. (2015). *Educación popular en el siglo XXI*. Desde Abajo.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Del Signo.
- Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, vol. 17, núm. 4, pp. 615-627. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/1365>
- Pineau, P. (2008). ¿Qué es lo popular de la educación popular? Una aproximación histórica. En Elisalde, R. y Ampudia, M. (comps.) *Movimientos Sociales y Educación*. Buenos Libros.
- Tommasino, H. y Pérez Sánchez, M. (2022). La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, vol. 7, núm. 1, pp. 1-21. <https://doi.org/10.48162/rev.36.044>
- Torres Carrillo, A. (2021). De la pedagogía del oprimido a la investigación participativa. En *Paulo Freire: travesías de un pensamiento vivo*, boletín núm. 1 de los grupos de trabajo Educación popular y pedagogías críticas y Procesos y metodologías participativas. CLACSO. <https://www.clacso.org/boletin-1-paulo-freire-100-anos-pasado-y-presente-de-una-pedagogia-liberadora/>
- Torres Carrillo, A. (2020). Freire y Fals Borda. Praxis y emancipación. En AA.VV. *Paulo Freire y Orlando Fals Borda. Educadores populares* (pp. 9-13). Laboratorio Educativo.
- Torres Carrillo, A. (2011). *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.