

UN CAPÍTULO PENDIENTE: EL MÉTODO EN EL DEBATE DIDÁCTICO CONTEMPORÁNEO

Tomado de: Edelstein, Gloria; W. De Camilloni, Alicia y otros. "Corrientes Didácticas Contemporáneas". México: Paidós, 1996. Pág 75-90.

Abordar el problema de lo metodológico en la construcción de la didáctica resulta un desafío importante, sobre todo cuando se plantea en el marco de un seminario sobre "Corrientes didácticas contemporáneas". La magnitud de este desafío tiene que ver con la ausencia de debate sobre el tema en las últimas décadas, en el campo de la didáctica, lo que significó una limitación en la elaboración de la perspectiva que presentaré.

A modo de introducción quisiera plantear algunas cuestiones que orienten la comprensión de ciertas opciones en relación con este trabajo.

Mi aceptación a hacerme cargo del desarrollo del tema "Lo metodológico" en el citado seminario, más allá de las complicaciones e implicaciones, tiene que ver con que se trata de una problemática de interés personal en la que trabajo desde hace tiempo en la docencia, y que hoy es además objeto de la investigación que realizo.

En el título hablo de método, mientras que en el programa del Seminario se hace referencia a "lo metodológico". Esta diferencia daría cuenta, aunque parcialmente, de la polisemia de la palabra método, cuestión que recorre la investigación aludida. Al respecto, me interesa avanzar en la comprensión de algunas razones de las fusiones, diseminaciones y/o sustituciones que se hacen patentes en los usos más frecuentes de dicha expresión.

Por otra parte en tanto no había tomado estado público mi posición a ya casi 20 años del trabajo realizado con Azucena Rodríguez (Edelstein y Rodríguez, 1974) me resultó necesario académica, afectiva y éticamente retomar dicho artículo y en todo caso precisar, desde una reconstrucción crítica, lo que hoy considero valioso, consciente de lo que era factible para nosotras decir en Córdoba, Argentina, en el momento de su publicación.

Por último, es de mi interés hacer explícitos mis actuales puntos de vista respecto de la problemática y los interrogantes en los que continúo trabajando.

Dada esta situación –marca ineludible- procuraré exponer el proceso recorrido para el tratamiento del tema, tomando como punto de partida el texto mencionado, que se elabora en la década del 70 y se constituye en la base de desarrollos de otros colegas, desde donde me reencuentro con el propio discurso en una mirada diferente, incorporando –en consecuencia- nuevos elementos.

Las ideas esbozadas en este caso tienen, pues, como referente, además de la interpelación a las propias, las de autores a los que iré remitiendo a partir de la coincidencia con sus planteos, y el importante proceso de intercambio generado con colegas con quienes comparto mi actividad en la cátedra universitaria.

¿Por qué comenzar por nuestro trabajo?

Básicamente porque en didáctica la cuestión del método o de lo metodológico se abandona o se disuelve en otras conceptualizaciones en la década del 80. Si bien estos

años son fecundos en producciones que implican un significativo *aggiornamento* de viejas categorías de la didáctica (los objetivos, los contenidos, el currículum, la evaluación etcétera) y la incorporación de otras nuevas (la transposición didáctica, el currículum oculto, la cultura académica, el discurso en el aula, la negociación de significados, etcétera), prácticamente no hay trabajos que incluyan la cuestión del método como variable, dimensión o categoría sujeta a revisión. Esta cuestión queda subsumida, en todo caso, en conceptualizaciones afines, sin la necesaria explicitación de las relaciones implicadas. Abandono, disolución, olvido que se reitera en distintos períodos y al que haré referencia.

En este sentido, llama significativamente la atención que en la primera mitad de siglo hay permanentes referencias al papel que desempeña lo metodológico en la actividad pedagógica. En general se habla de "métodos", en plural, aludiendo a construcciones elaboradas sobre la base de experiencias educativas concretas, sin explayarse demasiado en desarrollos discursivos de orden teórico.

También llama la atención la multiplicidad de experiencias y, sobre todo, que sean nominadas como métodos. Me refiero, entre otros, a los métodos Montessori, Decroly, de proyectos (Kilpatrick), el método de trabajo libre en grupos (Cousinet) y los métodos Freinet y Winnetka, ligado al Plan Dalton (Washburne).

Estas experiencias dan cuenta de una propuesta pedagógica que va mucho más allá de los procesos interactivos en el aula, en tanto implican verdaderos proyectos institucionales en el sentido en que hoy los entendemos. Se difunden en tratamientos particularmente descriptivos que llegan hasta mediados de la década del 60. A partir de allí se produce una interrupción significativa en relación con el tema, indicativa de la necesidad de una tarea de investigación de la que es deudora la didáctica.

Por ello inicio el desarrollo del tema con la reconstrucción crítica de los trabajos producidos en los 70. Desde ese lugar, la intención es delinear la posición asumida actualmente, y –dado su carácter provisional- mencionar algunos interrogantes desde los cuales entiendo que se abren posibles cursos de avance en el estudio del tema.

Una primera respuesta al silenciamiento al que hacía referencia se encuentra en estos trabajos, cuando aluden al momento histórico en que se produce, que coincide con la irrupción de la corriente que ha tomado para sí el nombre de Tecnología Educativa y desde cuya propuesta pedagógica se genera un fuerte impacto en las derivaciones didácticas que por esos años sostienen las reformas educativas. Al priorizar una visión instrumentalista, justificada desde el supuesto de la cientificidad, la Tecnología Educativa invade diferentes ámbitos de teorización, cancelando de algún modo el debate en relación con temas sustantivos ligados a la teoría de la enseñanza. En el caso del método/metodología, se traduce en un corrimiento por el que la atención se centra en las técnicas, los procedimientos, los recursos y las habilidades en ellos implicadas.

Discurso tecnocrático que encuentra eco y demanda en diversos sectores ligados al quehacer educativo, incluso en el caso del docente, que pareciera de este modo encontrar la respuesta necesaria a los problemas concretos de su práctica.

Esta vertiente tecnicista incide tanto desde las primeras manifestaciones del conductismo como a partir de otras más avanzadas, principalmente Skinner, Gagné, Pophan y Baker, con fuertes implicancias en el campo didáctico.

En los momentos de auge de esta corriente, si bien algunos autores señalan que la consecuencia en didáctica fue "sacralizar el método", desde mi perspectiva se podría inferir que en todo caso se obvió una reflexión sustantiva en torno a él, y que fue objeto de un tratamiento parcial, que deformó su interpretación y, por lo tanto, su utilización. En relación con este planteo, considero de interés retomar lo desarrollado en el trabajo con A. Rodríguez como los aportes de A. Díaz Barriga en *Didáctica y currículum*.

Es destacable que la tesis que se sostuvo durante mucho tiempo fue la de la universalidad del método, entendido básicamente como una serie de pasos rígidos, secuenciados; reglas fijas; sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema, en cualquier situación o contexto. Serie de algoritmos preespecificados que permitan dar respuesta a una amplia gama de situaciones.

Se trata, según señala A. Díaz Barriga, del mito del orden natural, orden único para enseñar y aprender, relacionado por cierto con una concepción de ciencia, de verdad, que niega el conjunto de relaciones que inciden en los procesos de conocimiento. La idea de orden único lleva a priorizar la prescripción, desde la que se intenta regular la actividad docente.

De ahí proviene una visión simplificada de lo metodológico en didáctica, como un modelo de instrucción basado en técnicas que predefinen pasos organizados rigurosa y linealmente para lograr diseños que permitan obtener productos óptimos y válidos en diferentes contextos.

Sintéticamente: el centro es la instrucción; el soporte, la técnica; el efecto buscado, la efectividad en los resultados.

Lo subyacente sería la búsqueda de un orden como criterio de enseñanza y por lo tanto universalizador en lo metodológico. Encontrar o seguir el modelo como correlato de esta obsesión por el orden impide reconocer la creatividad necesaria en relación con esta cuestión.

El docente es imaginado como un ingeniero conductual del que se requiere dominio del modelo más que de la disciplina o campo de conocimiento en torno del que trabaja, y del cual es mediador central de los procesos de apropiación por parte del alumno (Díaz Barriga, 1985).

En esta visión retrospectiva, entiendo que es destacable entonces, como aporte significativo de nuestro trabajo, el señalamiento no sólo de que la cuestión del método fue confinada al olvido sino la explicitación de las razones de ello. Según las ideas desarrolladas, ese olvido es fruto de la posición hegemónica que ocupan en el campo de la didáctica los principios de la Tecnología Educativa. Recupero también el haber profundizado sobre una idea fuerza como "la sustentación de que abordar el aspecto metodológico sólo adquiere sentido cuando es tratado primeramente como un problema de conocimiento". Desarrollo que marca en nuestro trabajo una clara línea divisoria respecto a los abordajes del tema desde la perspectiva tecnocrática.

En realidad, coincidiendo con A. Díaz Barriga, podríamos decir que "[...] no hay alternativa metodológica que pueda omitir el tratamiento de la especificidad del contenido. Sólo desde el contenido y una posición interrogativa ante él es posible superar la postura instrumentalista en relación al método".

Con A. Rodríguez al indagar acerca de la generalidad o particularidad del método, nos referíamos a este en un sentido general, aludiendo al movimiento que recorre el pensamiento frente a toda forma de conocimiento o de acción. El planteo en su expresión discursiva quizá desdibujó el énfasis que poníamos en la relación contenido-método. En realidad lo que nos interesaba destacar al hablar de un método general tanto en la ciencia como en la didáctica es el papel de las adscripciones teóricas en su imbricación total con las opciones metodológicas.

Por esto señalábamos también que el método "está condicionado en gran medida por la naturaleza de los fenómenos y las leyes que los rigen, lo que hace que cada campo de la ciencia o de la práctica elabore sus métodos particulares. Es decir que el método está determinado por el contenido mismo de la realidad indagada. Dependerá entonces de las formas particulares de desarrollo que asume esa realidad concreta a investigar. Los métodos no son simples operaciones externas, procedimientos formales que se agregan mecánicamente y desde afuera a aquello que es objeto de indagación" (Edelstein y Rodríguez, 1974).

Nada más alejado del planteo de la Tecnología Educativa, que en el campo didáctico ocasiona una suerte de mitificación del método.

Se llega a imaginar que los cambios en el enseñar pasan por lo metodológico sin un cuestionamiento de los contenidos, lo que genera una falacia, al decir de E. Remedi, "(...) pensar que es posible continuidad en los contenidos y ruptura en lo metodológico" (Remedi, 1985).

Ahora bien, así como no hay alternativa metodológica que pueda obviar el tratamiento del contenido, es evidente que hay otra cuestión de ineludible consideración: la problemática del sujeto que aprende. El reconocimiento de estas dos variables como determinantes en toda definición metodológica clarificaría la imposibilidad de un modelo único, generalizable, permitiendo además acuñar en relación con lo metodológico una nueva categoría en el campo de la didáctica: la de "construcción metodológica" que es la que hoy adopto tentativamente como base en la consideración de este tema (Furlán, 1989).

¿Por qué plantear lo metodológico como una construcción?

Se podrían destacar algunas cuestiones que fundamentan este supuesto:

Coincidiendo con A. Díaz Barriga, el método implica "una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo)".

Definir lo metodológico implica el acercamiento a un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción. A ello hay que responder en primera instancia. Penetrar en esa lógica para luego, en un segundo momento, atender al problema de cómo abordar el objeto en su lógica particular a partir de las peculiaridades del sujeto que aprende. Esto es plantearse las vías que permitan "deconstruir ciertas estructuras producidas para ser apropiadas, construidas o reconstruidas por el sujeto de aprendizaje" (Díaz Barriga, 1985).

La construcción metodológica, así significada, no es absoluta sino relativa. Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción por lo tanto, de

carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, asimismo, reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural).

Retomando desde una lectura diferente cierto supuestos planteados en el trabajo con A. Rodríguez, quizá cabría señalar que en la superación de la postura instrumental-tecnicista, a la que aludí anteriormente (que entendía al método como mera suma de técnicas y procedimientos), es significativo tener en cuenta que la adopción de una perspectiva metodológica en la enseñanza proyecta un estilo singular de formación. Estilo que deviene de las adscripciones teóricas que adopta el docente en relación con cuestiones sustantivas vinculadas al enseñar y el aprender. Así concebida, la metodología desde la cual un docente se posiciona como enseñante está en gran parte imbricada con las perspectivas que él adopta en la indagación y la organización de su campo de conocimiento y, por lo tanto, de las disciplinas que lo conforman. Perspectiva que pone en juego principios y procedimientos de orden teórico y derivados de la práctica. Estilo que, en consecuencia, en su complejo entramado expresa también su trayectoria (de vida, académica, de trabajo), aun cuando pueda no ser objetivada, en tanto se juega en la práctica.

En relación con esta cuestión, G. Avanzini (1985) se refiere a un tercer elemento o parámetro determinante en lo relativo al método junto a la disciplina y el alumno, en su peculiaridades, que es el tema de las finalidades. Ello implica la adopción de una perspectiva axiológica, una posición en relación con la ciencia, la cultura y la sociedad. Yo hablaría en este caso de intencionalidades –intentado reafirmar la diferenciación de una ética utilitarista, de la eficiencia basada en el pragmatismo- que por cierto inciden también en las formas de apropiación cuya interiorización se propone.

Las técnicas y los procedimientos, en la visión que sostengo, se constituyen, en consecuencia, en instrumentos válidos, formas operativas articuladas en una propuesta global signada por un estilo de formación, que integra a modo de enfoque, perspectivas de corte filosófico-ideológico, ético y estético, científico y pedagógico.

Aquí recupero nuevamente el aporte que hacíamos en el trabajo con A. Rodríguez.¹ Estos elementos constituyen, según lo expuesto:

componentes operacionales del método, reconociendo incluso que en tanto éste no es observable, sólo se puede inferir a través de la utilización que de dichos componentes se hace (...) Las técnicas, los procedimientos y recursos aislados no actúan como indicadores que den cuenta de los supuestos metodológicos; éstos sólo se pueden develar a partir de (...) a) la determinación de criterios para combinarlos; b) la relación que a través de una metodología se da entre ellos y otros elementos de una situación de enseñanza (objetivos, contenidos, formas y criterios de evaluación, entre otros) (...)

En este sentido, cabría señalar -coincidiendo con J. Gimeno Sacristán, a pesar del reducido espacio que le destina al tema- que el método "(...) no es un elemento didáctico más, expresa una síntesis de opciones". (Gimeno Sacristán, 1986.)

¹ Al respecto, cabe aclarar que nuestra intención era doble: polemizar con la perspectiva tecnocrática pero al mismo tiempo recuperar para la didáctica la dimensión técnica, no tecnicista, ineludible en el abordaje de su objeto.

Opciones relativas a la estructuración de los contenidos disciplinares, de las actividades, de los materiales, a la organización de las interacciones ente los sujetos; a la sistematización didáctica misma.

Idea que, en suma, sostiene en contraposición a toda perspectiva tecnicista, que el método no remite sólo al momento de la interacción en el aula: participa en las instancias de previsión, actuación y valoración crítica, de lo cual puede inferirse su papel decisivo a la hora de generar una propuesta de enseñanza. En todo caso, lo que cabría señalar, es que en tanto está constitutivamente ligado a la práctica, el método siempre se juega en relación con el aula, actuada o imaginada.

Este planteo otorga al docente una dimensión diferente. Si en la concepción instrumentalista quedaba signado por la posición de ejecutor de las prescripciones elaboradas por otros. Si, al decir de E. Remedi sólo "le cabía ser mediador entre la fundamentación y la instrumentación. Si a partir de los aportes de los psicólogos y especialistas en la disciplina sólo le correspondía traducir a actividades la normativa establecida...", en la perspectiva que esbozo, el docente deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en "sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia" (Remedi, 1985).

Hasta aquí, el recorrido que permite acuñar hoy la expresión como categoría: construcción metodológica.

Retomando las ideas centrales expuestas, interesa focalizar en la hipótesis del método como tópico confinado no ingenuamente al olvido.

En este sentido, quizá cabe agregar que, desde una mirada más actual, no sería pertinente limitar el intento explicativo de este olvido a la preeminencia de encuadres tecnicistas.

Según señalamos en un trabajo realizado con E. Litwin:

(...) la justificada preocupación por los contenidos, marca definitoria de las propuestas curriculares, lleva en muchos casos a olvidar que la forma es también contenido y que las vías o modos propuestos para la circulación o construcción del conocimiento permiten ciertos desarrollos y no otros. Lo metodológico operando como uno de los factores decisivos en el pasaje del currículum prescripto al currículum real se constituye, en general, en "zonas de incertidumbre" que abren "intersticios" a las propuestas innovadoras (...) (Edelstein-Litwin, 1993) razón por la que correspondería abordarla como ineludible dimensión de análisis en el campo de la didáctica.

Si bien coincido en que la preocupación por los contenidos era central, ante el tratamiento de que fueron objeto en particular a partir de los procesos autoritarios, entiendo necesario dimensionar adecuadamente el impacto de las propuestas metodológicas, sobre todo en el marco de una enseñanza para la comprensión.

Dialécticamente se podría invertir el planteo de E. Remedi sobre esta relación, señalando que no habría ruptura en los contenidos sobre la base de la continuidad en lo metodológico.

A modo de síntesis, interesa entonces enfatizar que hoy no es dable pensar en opciones metodológicas válidas para diferentes campos de conocimiento ni en la homogeneidad en el interior de cada uno de ellos. Reconocer estas peculiaridades significa asumir una postura frente al problema que adquiere su concreción en la construcción metodológica.

Implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones de mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica.

Aun desde el lugar prioritario que le asigno en toda configuración didáctica, y a los fines de relativizar lo que pudiera constituirse en límite de la idea fuerza que procuro fundamentar como propuesta, me parece valioso ingresar en este texto algo que Roland Barthes dice con respecto a la relación método-lenguaje en el trabajo investigativo.

(...) El peligro del método (de una fijación en el método) es éste; el trabajo de investigación debe responder a dos demandas: la primera es una demanda de responsabilidad; es necesario que el trabajo acreciente la lucidez, logre desenmascarar las implicancias de un procedimiento, las coartadas de un lenguaje, en suma constituye una crítica (recordemos una vez más que crítica quiere decir: poner en crisis); aquí el método es inevitable, irremplazable, no por sus "resultados", sino precisamente –o al contrario- porque cumple el más alto grado de conciencia de un lenguaje que no se olvida a sí mismo; pero la segunda demanda es de otro orden; es la de la escritura, espacio de dispersión del deseo en donde se deja de lado la Ley; es necesario, entonces en cierto momento volverse contra el método, o al menos tratarlo sin privilegio fundador, como una de las voces del plural; como una visión o, en síntesis, como un espectáculo intercalado en el texto: el texto, que es indudablemente el único resultado "verdadero" de toda investigación (...) (Barthes, 1974).

Con el recaudo que significa parafrasear a Barthes sin trastocar el sentido que en la obra de referencia le asigna al método, quisiera recuperar las resonancias de sus palabras con las que me reencuentro al trabajar este tema, consciente de las distancias pero también de las proximidades entre investigación y enseñanza en tanto prácticas discursivas. En el intento de asumir como nueva categoría la construcción metodológica, la búsqueda respecto del método en el campo de la enseñanza sería, al mismo tiempo que avanzar en "el más alto grado de conciencia" desde la singularidad del estilo en cada docente, abrir "un espacio de dispersión del deseo, que deje de lado la Ley, integrando las voces del plural". Doble necesidad que adquiere particular relieve dado el encuentro que el enseñar implica con el conocimiento, y entre sujetos, mediatizados por el lenguaje. Quizás entonces, de lo que se trata -resignificando el aporte de este autor y haciéndome cargo de ello- es de destacar el valor del método "sin tratarlo con privilegio fundador".

El desafío de poner por escrito estas ideas me hizo topar paradójicamente con una nueva ausencia-olvido en relación con el tema, en este caso reconocida en mi propio planteo. En él, no hago mención del concepto de estrategia. No aclaro la relación entre estrategia/s y construcción metodológica.

¿Por qué me resulta significativo hacer explícito este silencio en mi propio desarrollo discursivo? Porque al buscar las razones de aquel, advierto que, aun incorporando en ocasiones el término "estrategia", no lo hago a partir de profundizar en su abordaje conceptual sobre todo por las implicancias y relaciones con el tema del método que me preocupa y ocupa desde tanto tiempo. Y en esta búsqueda de razones encuentro una nueva relación con el desarrollo histórico en el campo de la didáctica. Advierto, al enfrentarme a esta problemática, que a partir de los 80 la expresión estrategia/s viene a reemplazar en programas y textos los capítulos que tradicionalmente se ocupaban de la problemática del método.

Al respecto, y en un esbozo de posibles abordajes del tema, quisiera poner a consideración algunas cuestiones que estoy investigando, a modo de interrogantes-hipótesis, según enunciara el inicio, que den cuenta más que de un cierre de una interrupción.

Esto requiere sin duda vincular la indagación a distintos aportes disciplinarios y enfoques teóricos.

Un interrogante articularía el problema del encuentro del campo pedagógico con otros campos disciplinarios y la Didáctica como disciplina sustantiva en su interior. En este sentido, se podría desde un lugar señalar que, mientras el campo pedagógico se desarrolla ligado a la filosofía, se advertirían claras referencias al tema del método y a lo metodológico desde lo didáctico. Cuando este campo se separa de la filosofía y se liga en cambio más estrechamente a la psicología y a la sociología, aparecerían las referencias a estrategias. Desde otro lugar, podría sugerirse una diferente asignación de sentido a esta relación entre campos: ¿tendría que ver con posiciones hegemónicas en el interior de ellos y que inciden en lo pedagógico y por ende en lo didáctico?

¿La preeminencia de uno u otro concepto se relaciona con el nexo necesario de aportes conceptuales provenientes de campos que alimentan los desarrollos teóricos de otro, en este caso el de la didáctica, o es el resultado de superposiciones en los abordajes sin las derivaciones específicas pertinentes?

El peso que aún siguen teniendo sobre la didáctica los aportes teóricos de la psicología, que actualmente trabajan con énfasis el concepto de estrategias de aprendizaje, ¿no sería un ejemplo de una rápida incorporación del concepto de estrategia pero entendido casi isomórficamente a la enseñanza? ¿No confirma esto el hecho de que desde diversos autores que tratan el tema se designe del mismo modo a ambos tipos de estrategias?

¿Tiene esto que ver con la polisemia del término "método" o se trata de sustituciones, como en el caso de renombrados didactas que para referirse a este tema aluden a expresiones diversas como "tareas", "formatos" y sólo tangencialmente al método?

Podría pensarse en otras hipótesis-interrogantes más arriesgados: ¿es que el concepto de método liga más a los universales, y desde allí quizás a la perspectiva de la modernidad, mientras que "estrategia", en tanto implica la multiplicidad, lo plural, la diversidad, se vincula más al pensamiento postmoderno?

¿Es que las estrategias se buscan ante la supuesta pérdida del "camino", "orden" que supone el método? ¿O tiene que ver con que los métodos que hemos manejado ya no nos sirven, por lo que recurrimos a estrategias, que implican una búsqueda más flexible?

¿Se opta por las estrategias a causa de su movilidad, su capacidad de cambio y, por lo tanto, de adecuación a las problemáticas del mundo y de la ciencia? En tal caso, ¿podrían las estrategias resolver propuestas de más largo alcance o serían útiles sólo para resolver situaciones concretas?

¿Será que ya no es posible hablar del método, sin el plural, y que en todo caso es por ello que la resolución demanda la generación de nuevas categorías como de la "construcción metodológica", más inclusivas y que integren estrategias y métodos?

La línea general de indagación que emana de este conjunto de interrogantes reconoce una fuerte impronta de reconstrucción de pistas en la historia. Tal vez se podría pensar en una búsqueda genealógica.

Mi propósito no fue en modo alguno hacer un tratamiento acerca de la problemática del método para sugerir una dirección que oriente las búsquedas que se puedan realizar, sino solamente compartir de qué manera he orientado y constituyo en perspectiva mis propias búsquedas.