



LA CONSTRUCCIÓN DE “UN” MÉTODO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. ALGUNAS REFLEXIONES CRÍTICAS

IRVIN DÍAZ HIDALGO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

TEMÁTICA GENERAL: INVESTIGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

RESUMEN

En esta contribución se esbozan algunas reflexiones sobre la construcción de “un” método en la investigación educativa. La propuesta difiere de los binomios tradicionales “cualitativos-cuantitativos”, en donde el método se reduce a un proceder sistemático y/o racional de indagación, y propone, desde una postura de realidad más crítica, que el método debe entenderse como una posición filosófica del que investiga sobre su objeto de estudio, articulado necesariamente al tema de la investigación, y en donde, a partir de formas concretas de organizar ésta, se busca una conexión esencial que dé cuenta de la mirada concreta con la que se guía el proceso investigativo. Para ello, se retoman autores como Adorno, Bourdieu, Grawitz, y Heidegger, para quienes el método, más que las técnicas de investigación y recogida de datos, y más aún que diferentes marcos de referencia o cosmovisiones metodológicas con un nombre *pre*-definido, es una reflexión profunda sobre el objeto de investigación y sobre la concepción de realidad que se tiene. Finalmente, se propone que, al contrario de las posturas positivistas o de algunas lógicas matematizantes, el método no debe buscar unidad de concreción o pensamiento, sino una mirada inexacta de la realidad que, paradójicamente, garantiza su rigurosidad.

Palabras clave: Método, Metodología de la investigación, Investigación educativa, Teoría crítica.

INTRODUCCIÓN

Antes de iniciar una reflexión sobre el “método” en la investigación, resulta conveniente fijar una postura al respecto. Meneses & López (1999) señalan, “sobre lo metodológico”, que no obstante que este proceso es sumamente importante en la investigación, existe mucha confusión entre los investigadores, e investigadores en formación, sobre la naturaleza del método (así, en abstracto) y sobre la relación que existe entre los distintos elementos que conforman “lo metodológico”. Señalan, además, que esta confusión no es azarosa, sino que se sigue de una “deformación” que a su vez es consecuencia de una determinada imagen “amañada” de lo que se entiende por ciencia (Meneses & López, 1999). En este trabajo se comparte esta idea, y se propone además, que el principal problema del método, en cualquier proceso de investigación, es considerarlo como un *a priori*, que existe sobre una realidad definida (única e inmutable, también *a priori*) y que, nombrado con independencia de su objeto, asegura el rigor y la objetividad que, desde una postura simplista, debe perseguir toda investigación (un “empirismo ingenuo”, para Meneses & López, 1999).

Dicho lo anterior, se precisa que en este trabajo se parte de una concepción de ciencia en donde, a partir de la práctica humana que la constituye, aquella está sujeta a intereses humanos, es decir, está incluida dentro de la concepción de ciencia una posición histórica, de mundo y de vida. En este concepto de ciencia, que finca sus raíces en Kant, y después en Weber, no existe la neutralidad en la investigación, y por ello, cada pesquisa debe crear su propio “método”, en búsqueda de una coherencia necesaria en cualquier proceso de investigación.

Esta primera aclaración resulta relevante si se piensa que, entre los aspirantes a investigadores en el campo de las ciencias sociales, las humanidades o las llamadas “ciencias humanas” o “del espíritu”ⁱ es común que al escuchar la palabra “método”, vengan a la mente las muy marcadas diferencias que parecen existir entre las “metodologías cuantitativas y cualitativas” de investigación, dicotomía propia de la posición reduccionista de la ciencia, que considera aparentemente irreconciliables a las ciencias exactas o naturales, de las ciencias sociales o humanas.

De forma similar, resulta recurrente el asimilar el término “método” con las técnicas de recopilación y recogida de datos que, durante el proceso de investigación, se utilizan para obtener la información que se cree buscar. Sin embargo, estas no son las concepciones de método que se quieren construir en este documento.

Por el contrario, en la propuesta de sentido que se pretende desarrollar, que rescata elementos de la Teoría Crítica, iniciada por Adorno y Horkheimer en el siglo XX, se considera que, para iniciar la discusión sobre el método resulta necesario partir de una primera pregunta detonadora: ¿cómo conocer la realidad? Resulta lógico suponer que todo investigador, en su acercamiento con su objeto, se ha planteado el tratar de dar respuesta a esta interrogante, enfatizando en el “cómo” más que en el carácter epistemológico de la realidad como objeto de indagación. En otras palabras, la pregunta

ya no es sobre el objeto de la realidad que se pretende investigar para conocer, sino en la forma en la que el investigador se puede acercar a ese objeto para conocerlo. Así, el investigador se pregunta, no por el objeto (que desde una metafísica tradicional ya constituye *per se* una problemática igual o aún más compleja que lo referente a lo metódico) sino por el “método”. He aquí la pregunta por el método.

DESARROLLO

Al no tener un mejor punto de partida, se recurre a la etimología del concepto. La palabra “método” proviene del vocablo griego *metodos*, el sitio al que se pretende llegar, y de *hodos*, que significa vía o camino. Así, el método es sencillamente la vía o el camino que se tiene para llegar a una meta. Autores como Navarro (2011: 17) o Xirau (2008: 538), desde determinadas posturas epistemológicas o filosóficas, están de acuerdo con tan simple definición: la “forma y manera de proceder en cualquier dominio y de ordenar la actividad a un fin”, o bien, “el modo de razonamiento para alcanzar la verdad”, respectivamente. En ambos casos se presupone un proceso racional, un *logos*, con un fin último, una teleología del método. En este sentido, si esa meta o destino es el conocimiento de un objeto de investigación, entonces se puede pensar, por lo menos de manera provisional, que el método no es más que un proceder sistemático o racional de indagación. Se supone que esta primera idea sobre el método es lo que llevo a Descartes a plantearse, al inicio del “Discurso”, la posibilidad de reformar toda una estructura de pensamiento, derribándolo todo para alzarlo de nuevo, con el fin de conocer, ajeno a todo orden establecido, una realidad a la luz de la razón (Descartes, 2011). De aquí que para muchos pensadores, filósofos de la tradición racionalista sobre todo, la cuestión del método quedó finiquitada con Descartes.

El problema es que si ha parecido tan fácil establecer una primera definición sobre el método, la siguiente pregunta es ¿cuál es el problema con el método?

En realidad, se considera que el principal problema de este término es precisamente su concepto, el cual puede ser mirado desde muy diferentes aristas. En palabras de Grawitz (1974), se considera que un buen punto de partida, necesario al iniciar una reflexión sobre el método, es distinguir a éste de las técnicas, pues resulta muy común confundir el primero con los procedimientos que se sitúan en niveles muy concretos de la realidad que se pretende conocer. Siguiendo a Grawitz, las técnicas son procedimientos operativos rigurosos, bien definidos, que en su calidad de medios se sitúan al nivel de los hechos o de las etapas prácticas de la investigación. Pero las técnicas sin método no bastan. En este sentido, en la actualidad, sobre todo en ciencias sociales o humanidades (inclúyase la investigación educativa), se tiende a confundir el “ritualismo de los procedimientos”, es decir, la aplicación rigurosa de las técnicas, con el método.

Esta concepción nace de algunas posturas de la sociología de finales del siglo XIX y una buena parte del siglo XX. Por ejemplo Adorno (1996) explica que en toda investigación sociológica se debe tener claro qué es lo que se desea conocer e, inmediatamente después, añade que una vez que se precisan las metas del conocimiento, se debe “producir algo así como una racionalidad de medios

y fines” (1996: 100). Pero la lectura de esta tesis de Adorno no debe confundirse con una mirada positivista del métodoⁱⁱ. El fundador de la Teoría crítica expone en su “Introducción a la Sociología” que, “seguramente, antes de llevar a cabo cualquier investigación científica, es necesario reflexionar muy bien de qué modo es más razonable hacerlo, asumir una actitud crítica frente a los propios procedimientos, meditarlos y no simplemente lanzarse alocadamente a investigar” (Adorno, 1996: 99). La crítica a la mirada simplista que equipara al método con las técnicas es cuando éstas constituyen una “caricatura del rigor metodológico” (Grawitz, 1974). Así, no es posible limitar la concepción de método al proceder metodológico que, en los avatares de la investigación, dice Jiménez (2012: 33), incluye el establecimiento de conceptos y categorías, que resultan en “nombres genéricos a los que nos remite todo tipo de investigación”. Desde una postura crítica, por el contrario, la construcción de conceptos y categorías constituye una articulación racional con la mirada o postura que el investigador utiliza en su acercamiento con la realidad, es decir, son elementos que devienen de la construcción de un método, único y particular al objeto de pesquisa, y que articulados a éste, deben ser construidos en la misma propuesta de sentido epistemológico que aquel.

El método implica, por tanto, mucho antes de la elección de las técnicas, una reflexión profunda sobre el objeto de investigación y sobre la concepción de realidad de la cual se está partiendo.

En este orden de ideas, las técnicas son organizadas por el método, que más que una operación “técnica”, constituye una operación intelectual que aspira, desde un punto de vista filosófico, a procesos y formas de razonamiento que permitan conocer la realidadⁱⁱⁱ. Nótese que se *pre*-supone una posición filosófica previa, de la que ya no se va a prescindir, a partir de la cual el método permite definir la posición de la mente frente al objeto y constituye, por lo tanto, un modo particular de reflexión. Quizás es debido a este planteamiento que Gutiérrez (1996), en su “Metodología de las Ciencias Sociales”, conciba al método como una alternativa de “vinculación entre pensamiento y realidad”. Como lo recuerdan Bourdieu, *et al* (2002), el mismo Comte consideró en su momento imposible estudiar el método “de una manera totalmente independiente del estudio filosófico de las ciencias”^{iv}. El método consiste, entonces, en someter la práctica científica (no sólo natural, sino humana), a una reflexión que se aplique no a la ciencia hecha, sino a la que se está haciendo (al hacer investigación), para tratar de descubrir, en la práctica investigativa misma, las condiciones que lleven de un conocimiento menos verdadero a uno más verdadero. Más aún, se concuerda con estos autores (Bourdieu, *et al*, 2002) que el método es una “filosofía del trabajo científico”, que puede proporcionar los principios de una reflexión capaz de inspirar y controlar los actos concretos (por ejemplo, las técnicas) de una práctica verdaderamente científica. De igual forma, se comparte el oponer la concepción de método, como un objeto, de hecho inacabado, con “la tentación de transformar los preceptos del método en recetas de cocina científica o en objetos de laboratorio”, el ejercicio de una reflexión epistemológica que subordina el uso de técnicas y conceptos al examen de las condiciones

y los límites de su validez. Esta reflexión, que los autores citados denominan "vigilancia epistemológica", proscribiera cualquier aplicación automática de procedimientos probados y exige "que toda operación, no importa cuán rutinaria sea, debe repensarse a sí misma y en función del caso particular," (Bourdieu, *et al*, 2002: 16). En el mismo sentido, sobre este concepto de vigilancia epistemológica, Bachelard (2011), exige reconocer que "el conocer debe evolucionar con lo conocido"^v.

Por lo plasmado hasta ahora, si bien el método parece definir *a priori* la investigación, resulta necesario aclarar que éste está presente y debe ser una propuesta de sentido a lo largo de todo el proceso investigativo, al constituir una reflexión que orienta la lógica del descubrimiento. Así, el método sí es un *logos* que organiza el pensamiento pero no puede *pre*-definirlo o limitarlo, en tanto que se reconoce la necesidad de investigar frente a una realidad cambiante.

De esta manera, como señalan Bourdieu, *et al* (2002: 22), para captar los procedimientos de la investigación, el método analiza cómo opera ésta en la realidad "en lugar de encerrarla en la observancia de un decálogo de procedimientos".

Finalmente, siguiendo a Grawitz, cuando se piensa en el método como esquema explicativo, se piensa en modelos de concepción de la realidad que casi siempre tienen una postura filosófica definida, pero que se constituyen como marcos de referencia para conducir las investigaciones sobre una realidad concreta: método socrático, cartesiano, fenomenológico, hermenéutico, dialéctico, crítico, de análisis del discurso, entre otros. De la misma forma, se piensa en cosmovisiones metodológicas que orientan las prácticas investigativas: positivismo, funcionalismo, racionalismo, estructuralismo, materialismo histórico dialéctico o teoría general de sistemas. No obstante, resulta necesario distinguir el "método" como un constructo propio del proceso de investigación y que en su devenir histórico nunca termina de construirse, de los "métodos con nombre". Éstos "ismos", no son sino el resultado de que, de manera consciente o inconsciente, algunas de las propuestas gnoseológicas que se mencionaron con anterioridad tuvieron tal trascendencia que se establecieron como cosmovisiones metodológicas que incidieron en la forma de entender o interpretar la realidad (Gutiérrez, 1996).

Sin embargo, ¿cómo posicionarse frente al método? En el caso de la investigación educativa, que para Adorno sería un ejemplo de investigación en ciencias sociales (pues "no hay nada entre el cielo y la tierra [o mejor, sobre la tierra] que no esté mediado por la sociedad"), se está de acuerdo en que el método, debe regirse, no por el punto de vista metodológico, entendido éste como el enfoque y las técnicas de investigación ("una tendencia hacia el concretismo, como la atrofia [...] de la capacidad de ir conceptualmente más allá de lo inmediatamente dado", Adorno, 1996: 80), sino por su tema. En este sentido, el objeto o porción de la realidad a investigar, como una totalidad concreta, no es la suma de las conceptualizaciones concretas que a lo largo de la historia se han ido acumulando sobre un determinado constructo u objeto. Por el contrario, se trata de un concreto que se ha formado a partir de las relaciones de dependencia mutua entre dichas conceptualizaciones históricas, en

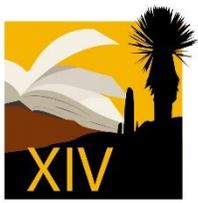
donde, en palabras de Adorno, se busca una “conexión esencial”. En este *logos* de intelección, como lo mencionan Edelstein & Rodríguez (1974), el punto de partida del quehacer metódico requiere denotar hechos y relaciones empíricas que no aparecen en forma aislada, por lo que la percepción inicial implica una síntesis, que será orientadora del estudio analítico posterior.

A partir de esta conceptualización de la realidad a investigar, resulta evidente que no siempre se puede pensar en una tendencia metodológica que busque la formalización a través de la matematización, como en el caso de las llamadas “metodologías cuantitativas”. De hecho, desde un punto de vista crítico, el método no busca lograr una unidad de concreción o pensamiento. Como bien lo menciona Adorno, esta matematización, o formalidad lógica en el método, se pagaría con ausencia de contenido, quedando “sólo un resto” del fenómeno que realmente interesa investigar y, eventualmente, conocer. Por qué, entonces, se ha buscado (y en muchas ocasiones se exige en el referente empírico) que la tendencia metodológica se unifique en cualquiera de estas dos incólumes posturas (cuantitativa y cualitativa), en beneficio de un “rigor ingenuo” (Meneses & López, 1999). Heidegger proporciona una posible respuesta.

Cuando se trata de entender la modernidad, se está de acuerdo con Heidegger en que uno de los fenómenos esenciales de la “Edad Moderna” es su ciencia. Pero ¿cuál es la metafísica de la ciencia moderna? En la actualidad, la palabra ciencia significa algo diametralmente distinto a la *episteme* griega o a la doctrina o *scientia* de la edad media. La ciencia moderna se funda en una interpretación diferente de lo ente y, en consecuencia, determina otro modo distinto de ver y cuestionar los fenómenos naturales y sociales. Por ello, y quizás como en ninguna otra época histórica, en la cultura actual la ciencia ocupa un lugar preponderante, por lo que resulta imprescindible el estudio de los procesos de cambio y el desarrollo del conocimiento científico.

Para explicar lo anterior, el pensador alemán recurrió a mirar hermenéuticamente a la que, para él, era la más antigua y normativa de las ciencias modernas: la física matemática. Con este término, Heidegger designó a la “física moderna”, que aplica como método para comprender e interpretar el mundo natural, los principios axiomático–deductivos de la ciencia matemática. Para Heidegger la física moderna procede matemáticamente porque, en “un sentido más profundo”, en su esencia, ya es matemática. Si ahora la física se configura bajo una norma matemática, esto significa que es gracias a ella que el nuevo rigor de las ciencias matemáticas de la naturaleza (que no existía en la *episteme* griega) sea la exactitud (véase Heidegger, 2010: 65).

Más aún, con Heidegger, la esencia de eso que actualmente se denomina ciencia es la investigación y qué tan rigurosamente se hace ésta. Pero el pensador alemán inmediatamente establece una marcada diferencia entre lo que es el rigor en la investigación de las ciencias matemáticas y el mismo concepto en la investigación en lo que él denominó las “ciencias del espíritu”. Heidegger establece con precisión que el rigor en la investigación de las ciencias matemáticas o naturales es la exactitud. Pero ello es así, porque la vinculación de este tipo de investigación con sus



objetos es precisamente de carácter exacto. Sin embargo, la investigación en las ciencias del espíritu (o las “ciencias humanas” para Dilthey), tiene que ser necesariamente inexacta si se quiere sea rigurosa (Heidegger, 2012). Y el mismo Heidegger propone que esta inexactitud en las ciencias humanas no es ningún defecto, sino por el contrario, únicamente “un modo de satisfacer una exigencia esencial para este tipo de investigación” (Heidegger, 2012: 66). Finalmente, Heidegger establece que un proyecto de investigación y rigor “sólo se despliegan y convierten en lo que son en el método”.

CONCLUSIONES

A pesar de que se han tratado de hacer propuestas de sentido a lo largo de todo el documento, se enfatizan a continuación algunas ideas centrales.

Uno de los principales problemas del método, en cualquier investigación, es considerarlo como un concepto definido y acabado (aún antes de iniciar con el proceso de indagación) y que, nombrado con independencia de su objeto o tema, asegura rigor y objetividad para la investigación. Esta necesidad de identificar “un método” *pre*-establecido y aceptado por la comunidad académica implica la total falta de reconocimiento de la singularidad, no sólo del ejercicio investigativo *per se*, sino además del sujeto que investiga, como un individuo que reconoce, reflexiona y recupera el plano de su historicidad y el plano de su subjetividad, entendida ésta como la posibilidad de reflexionar sobre los enfoques, los lugares y las formas desde las cuales se investiga. En este sentido, si el método es reflexión sobre el objeto de investigación y las formas de poder llegar a conocerlo, las cosmovisiones metodológicas o “métodos con apellido”, que tan frecuentemente se utilizan en la investigación educativa, no son sino generalizaciones sobre el cómo llegar a conocer la realidad, a partir de supuestos filosóficos de la misma, que implican la posibilidad de homologar todas las cosas que pueden caer bajo el título de “conocimiento”.

Por el contrario, desde un punto de vista más epistemológico, y por ende, filosófico, el método es una actitud concreta y singular frente a un objeto y, si bien consiste en una serie de formas concretas de enfocar y organizar la investigación, es, primordialmente, una reflexión sobre la postura de realidad que se tiene y sobre cómo se puede llegar a conocer.

Asimismo, se reconoce que, en la investigación educativa, no puede pensarse una separación entre el método y el tema de investigación. Así, no es posible establecer un método único de modo absoluto frente al tema, sino que el método debe establecerse en una relación viva con su tema. Lo anterior implica que el método está presente desde que se decide por el tema de la pesquisa y a lo largo de todo el ejercicio de investigación (la problematización, la selección del marco teórico, la definición de una postura epistemológica, la articulación de técnicas de recopilación y recogida de datos, etc.), hasta la presentación de las conclusiones o reflexiones finales.

Finalmente, si la cultura académica ha optado por considerar a una serie de “métodos” garante de rigurosidad y objetividad en la investigación, ello se debe fundamentalmente al *episteme* de la ciencia moderna que, al tratar de adecuar los “métodos” de las ciencias exactas y naturales a la dimensión humana, ha confundido la naturaleza de la investigación “histórica”, misma que, de hecho, logra su rigurosidad a partir de su inexactitud.

REFERENCIAS

- Adorno, T. (1996). *Introducción a la Sociología*, Gedisa, Madrid.
- Bachelard, G. (2011). *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI Editores, Distrito Federal.
- Bordieu, P., et al (2002). *El oficio de Sociólogo*, Siglo XXI Editores, Distrito Federal.
- Descartes, R. (2011). *Discurso del método*, Edaf, Madrid.
- Edelstein, G. & Rodríguez, A. (1974). "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", *Revista de Ciencias de la Educación*, año IV, núm. 12, pp. 21-33.
- Gómez-Heras, J. (2000). "La hermenéutica de la vida en Dilthey. La fundamentación de una crítica de la razón histórica", en *Ética y hermenéutica. Ensayo sobre la construcción moral del mundo de la vida cotidiana*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Gutiérrez, G. (2005). *Metodología de las Ciencias Sociales I*, Oxford University Press, Distrito Federal.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*, Taurus Humanidades, Madrid.
- Heidegger, M. (2012). *Caminos de bosque*, Alianza Editorial, Madrid.
- _____ (2014). *El ser y el tiempo*, Fondo de Cultura Económica (FCE), Distrito Federal.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*, Ediciones Paidós, Barcelona.
- Jiménez, M. (Coord.) (2012). *Investigación Educativa. Huellas Metodológicas*, Juan Pablos Editor, Distrito Federal.
- Meneses, G. (1999). "La vigilancia epistemológica", en G. Meneses (comp.), *El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas*, Lucerna Diógenes, Distrito Federal.
- Meneses, G. & López, M. (1999). "Precisiones sobre lo metodológico", en G. Meneses (comp.), *El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas*, Lucerna Diógenes, Distrito Federal.
- Navarro, J. (2011). *Epistemología y metodología*, Grupo Editorial Patria, Distrito Federal.
- Xirau, Ramón. (2008). *Introducción a la historia de la filosofía*, Distrito Federal, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

ⁱ Se entiende por este término los saberes sobre la cultura, la sociedad, el hombre, la religión o la historia, que intentan definir el propio estatuto científico desde un presupuesto fundamental: los hombres ponen en las propias creaciones un sentido que, para ser captado, exige un método propio de comprensión, diverso al practicado por las ciencias de la naturaleza. El término fue acuñado originalmente por Wilhelm Dilthey, en el siglo XIX. Otros hablarán de las Ciencias del hombre, Ciencias del espíritu o de las Humanidades (Gómez-Heras, 2000: 1).

ⁱⁱ El positivismo, que surge como una filosofía de la historia que pierde al sujeto cognoscente como sistema referencial (aunque paradójicamente, aquella informa de hechos y vicisitudes de un sujeto que se constituye en tal), se fundamenta sobre un principio científicista que considera a las ciencias como un sistema de proposiciones y procedimientos de acuerdo a los cuales las teorías se construyen y se comprueban. Así, el conocimiento es definido por lo que las ciencias efectúan, y puede ser explicado en su totalidad por el análisis metodológico (Habermas, 1982). En este sentido, en el positivismo, al buscar el conocimiento riguroso, el investigador se coloca en la creencia (en palabras de Habermas “ingenua”) de que el conocimiento describe autorreferencialmente la realidad.

ⁱⁱⁱ Lo anterior no debe entenderse como un total desprecio o menosprecio de la importancia de las técnicas en la investigación social. Por el contrario, se coincide con Adorno cuando menciona que “se deben también, desde ya, utilizar las técnicas ya existentes en el contexto correspondiente, si es que no se desea volver a descubrir la pólvora o quedarse estancado sin llegar a ningún lado” (1968: 100). Así, el sociólogo alemán reconoce la importancia de las técnicas, pero no limita la complejidad del método a los procedimientos prácticos que plantean las situaciones concretas de cada investigación.

^{iv} Sin duda, el sociólogo francés reconoce en esta afirmación que el método está íntimamente ligado a la perspectiva epistemológica de la ciencia. Aquí el problema que se vislumbra es la posibilidad (o tal vez la amenaza) de considerar al objeto como algo ya dado, *a priori*, que existe definido e invariante en la realidad y que sólo debemos conocer a través del método. Se considera, junto con algunos autores (Bourdieu, *et al*, 2002; Gutiérrez, 2005; Habermas, 1982), que este fue el principal error del positivismo como paradigma metodológico dominante en las ciencias sociales durante buena parte del siglo XX.

^v Se piensa con Bourdieu, *et al*, 2002) que el trabajo de Bachelard conformó una epistemología que se esforzó por captar la lógica del error, para con base en ella, construir una lógica del descubrimiento a partir de un método que, *per se*, utiliza una rectificación metódica y permanente. Así, sus cuestionamientos, en *La filosofía del no* y en *La formación del espíritu científico* hacen una constante referencia a la necesidad de cuestionar los procesos de construcción del conocimiento, en el proceso mismo de asumir una determinada teoría del conocimiento que no se acepta *a priori* (como sí lo hacen las posturas más puristas de metodología de la investigación), sino que se acepta para realizar una reflexión y crítica constante sobre la misma (véase Meneses, 1999).