

Interrelación entre disciplinas

Miguel A. Aliaga I.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Santiago de Chile

*Una nueva mirada siempre
arroja sutilezas significativas*
Nelson Goodman

Resumen

Tomando como punto de partida la idea de interrelación entre las disciplinas, interpretando a Anthony Kemp, este artículo muestra la plausibilidad de utilizar tres conceptos del dominio de la Epistemología, problema, método y unidad de la Ciencia, en la educación musical. Aparte de sus ventajas heurísticas, su debida comprensión permitiría poner a la vista conclusiones expresas o adhesiones conceptuales no explícitas.

En toda etapa de una investigación surge la necesidad de delimitar temáticas, definir conceptos, reconocer técnicas, aclarar procedimientos, en fin, identificar apropiadamente una infinidad de aspectos que permitan lograr claridad y mejor posicionamiento respecto a los momentos¹ del trabajo. Probablemente, el camino más obvio sea recurrir a los numerosos libros o tratados de Metodología de la Investiga-

¹ Empleo el término «momentos» en el sentido: como partes de un todo.

ción. Dichas fuentes, de corte enciclopédico, por lo general suelen prestar una ayuda relativa y directamente proporcional a la experiencia, formación y aptitud del investigador. El neófito suele quedar no poco confundido con la profusión de datos, enfoques y tipologías², el experimentado, en cambio, podrá hacer una «metalectura», obteniendo muchas veces una perspectiva relacional insospechada, o vagamente intuitiva, de inapreciable valor para su investigación particular. En este sentido, concordamos con Kemp (1993) cuando sostiene que «... los problemas que plantean los investigadores no son los que surgen de su ignorancia, sino de un conocimiento muy sólido del contexto específico de ese problema y de la bibliografía afín» (p. 7-8).

Esta cita recoge, creemos, dos aspectos que son parte del tema de este trabajo y sobre los que es conveniente detenerse: el de la interrelación entre disciplinas, representada en la cita por la «bibliografía afín», y el concepto de «problema». Kemp parece apuntar que la Música y la Educación Musical se interrelacionan³ con otros campos, entre los que señala: filosofía, psicología, sociología, antropología, historia, etc. Esta idea es todavía bastante amplia para prestar ayuda, ya que, por un lado, no muestra en qué radica esta interrelación. ¿Se refiere ella a un uso de temáticas generales, términos, conceptos; o bien, a afinidades teóricas, modelos, esquemas conceptuales, categorías, metodologías?. Desde otro punto de vista, tampoco muestra cómo opera dicha interrelación. ¿Es a través de un criterio de mera semejanza, metáfora, parentesco, o bien, de una homología estructural entre campos disciplinarios?. En este sentido, la idea kempiana pudiera pensarse como extrínseca o periférica y ser más bien una simple relación, o intrínseca, medular, y posibilitar efectivamente una interrelación radicada en algún mecanismo conceptual común que sería conveniente explicitar. Deseamos entender que la conexión que Kemp sostiene va por esta última vía y por eso hemos preferido el término “interrelación”, aunque no nos proponemos hacer

² Véase recuento de tipologías que hace Jamary Oliveira. Nota 7, más adelante.

³ En estricto rigor, Kemp emplea expresiones como «la música comparte», «podría operar en una combinación de dos o más disciplinas». Cfr. Pág. 7 op.cit. Al emplear el término «interrelacionan» pretendemos hacer una lectura fuerte de la idea de Kemp sobrepasando quizá su intención. Que esta aproximación es sostenible, es lo que esperamos mostrar.

una exégesis exhaustiva del autor. Partiendo de este supuesto, en el ámbito de esta exposición nos preguntamos también, ¿es a nivel epistemológico, metodológico o de técnicas?. Aunque él no es explícito en este punto, digamos que se suele aceptar que este tipo de interrelaciones pudieran operar tanto a nivel filosófico como a nivel empírico⁴. La elucidación de estas cuestiones es, por cierto, de gran importancia en momentos en que el tema de la interdisciplinariedad ha cobrado gran fuerza en los Planes de Estudio de nuestro país, especialmente de las disciplinas artísticas⁵.

El objetivo de este trabajo es mostrar con algunos ejemplos, reales o susceptibles de trabajar a nivel empírico, una de estas interrelaciones; particularmente, con la Epistemología⁶, posición paradigmática, sin duda y sobre la cual haremos algunos comentarios más adelante. ¿Qué elementos conceptuales pertenecientes al dominio de la Epistemología nos pueden servir metodológicamente en nuestro mundo de músicos-educadores?. A esta pregunta de corte metodológico pudiéramos responder ampliamente: en verdad, muchos. En el limitado espacio de este trabajo nos detendremos en tres de ellos que creemos pueden brindar alguna ayuda, especialmente en la etapa preliminar de una investigación. Sería, precisamente, labor de investigación llevarlos a la práctica. Ellos son tocados por Kemp, uno de los cuales recoge la cita anterior: el concepto de «problema», el concepto «método» y la idea de la unidad de la Ciencia. Inversamente, la idea de la unidad de la Ciencia concibe para ésta una metodología, el llamado «método científico», uno de cuyos elementos es el concepto de «problema».

En primer lugar, revisemos algunos abordajes que ha tenido la idea de «problema». Kemp acota la dimensión heurística de este concepto cuando pone el acento en la preocupación y cuidado que se debe tener al elegirlo y enfocarlo correctamente. Toda investigación comienza con la

⁴ «...los análisis filosóficos sobre los problemas del conocimiento deben estar tan empapados de los científicos, como éstos requieren de los primeros...» Olivé (1994)

⁵ Oliveira relata un caso similar en la experiencia brasileña. Nota 6 más adelante.

⁶ Recordemos de paso que ella ha sido nominada también como Filosofía de la Ciencia o Teoría del Conocimiento, entre otras denominaciones; como tal, pertenece a la esfera de la Filosofía.

identificación de un problema, sostiene. Concordamos con esta idea, y más aún, creemos que la laxitud, y a veces la inexistencia, en la elección del problema de la investigación puede ocasionar severos contratiempos en el desarrollo del trabajo. Bien visto, tener un enfoque preciso brinda un camino, aporta direccionalidad a la investigación; es un verdadero «foco» que ilumina el trayecto. Hemos conocido trabajos que no muestran un problema claro de investigación; el resultado se asemeja más bien al relato de algún evento o a contar una historia que, enmascarada en una pirotecnica lingüística y en un formato *ad-hoc*, tiende a confundir al lector con una profusión de datos. Semejante estrategia problematizadora es propugnada también por Oliveira (1997)⁷. En general, casi ningún texto de Metodología de la Investigación soslaya esta temática, sin embargo, son pocos los que la abordan desde un punto de vista metodológico, operativo, y con reales posibilidades de utilidad, especialmente para el neófito.

Kerlinger (1993)⁸ es un caso de notable claridad sobre este punto. Expone no sólo aspectos heurísticos, sino también metodológicos que brindan una inapreciable ayuda a la comprensión de los «problemas» en investigación⁹. Sintéticamente, lo entiende como una relación entre dos o más variables, siendo ellas nombres que pueden recibir cualquier valor. En ejemplos tomados de Kerlinger:

variable 1	variable 2
comentarios	rendimiento
aptitud verbal	sexo
prestigio social	creencias étnicas

Complementa con ejemplos de problemas extraídos de la literatura dedicada a la investigación:

¿Mejoran los comentarios del maestro el rendimiento de los alumnos?

⁷ Cfr. pág. 24-28.

⁸ Véase capítulos I y II.

⁹ Deberían mostrar relación entre variables, ser «interesantes» y empíricamente contrastables.

¿Se puede transferir a nuevas situaciones el aprender a aprender?

¿Cómo influye el status socioeconómico en la eficiencia administrativa?

La relación entre las dos variables de los ejemplos precedentes está, obviamente, representada por el verbo. Las variables, fáciles de identificar en los ejemplos anteriores, pudieran ser más de dos. No nos extendemos en otras consideraciones que afectan la «bondad» de una apropiada elección del problema. Digamos solamente que la experiencia del investigador juega aquí un papel decisivo. Referimos al lector interesado a una lectura de primera mano de este autor. Aplicado al caso de la Educación Musical, contémplese una serie de ejemplos extraídos por el autor de este trabajo de la exposición que la Dra. Ana Lucía Frega hizo en un Seminario¹⁰ dictado en 1999; algunos de ellos transformados a una ortodoxa forma interrogativa:

¿Favorece el pensamiento divergente el aprendizaje musical?

¿Qué elementos musicales determinan el estilo de composición de X compositor?

¿En qué medida el alumno fue informado sobre la titulación?

¿Qué paradigmas (taxonomías, supuestos, etc.) maneja el Plan de Estudios?

¿Qué le compete acoger a la escuela de los temas o problemas de la cotidianidad?

¿Qué logra dejar como aprendizaje tal o cual técnica (el Contrapunto, por ejemplo)?

¿Cómo congeniar lo que hace el generalista con lo que hace el especialista?

Como se ve, estos problemas están presentados en forma interrogativa. Esta condición la señala también Kerlinger. Aunque esta es una condición deseable, no parece ser imprescindible, ya que muchos excelentes trabajos tienen su problema subsumido o integrado a

¹⁰ Seminario sobre Líneas de Investigación en torno al tema de la Evaluación de Planes de Estudios y Procesos Educativos. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile.

la prosa. No obstante, es su presencia la que resulta de máxima necesidad por las consideraciones que hemos expuesto. Otra bondad que resulta del hecho de problematizar, que no hemos mencionado todavía, es que permite proporcionar una respuesta, conjetura o hipótesis. Este es otro de los elementos orientadores del trabajo investigativo. La hipótesis también contribuye a mostrar un camino; señala qué pasos, qué instrumentos, qué estrategias metodológicas usar (o no usar) en el transcurso de la investigación. De igual manera, ya sea integrada a la prosa o expuesta de forma ortodoxa, su falta puede originar severos problemas de pérdida de orientación, especialmente al novel investigador. Aparte de las mencionadas, hay muchas otras consideraciones relativas a la elección del problema y la hipótesis que no es del caso mencionar aquí. No desconocemos el peligro que puede representar una exposición esquemática como la presentada; la investigación, como proceso complejo que es, debe ser abordado con prudencia y sin la pretensión de logros fáciles producto de «recetas» más o menos manejables. Nuestra intención ha sido, más bien, incitar a la profundización.

Aunque no faltan voces que pretenden desconocer la utilidad de los elementos conceptuales que hemos señalado, muchas veces por un conocimiento poco profundo de lo que ellos implican, su debida comprensión agiganta su utilidad en el trabajo investigativo. Se suele aludir a diferencias de los objeto-materia, de campos disciplinarios, de técnicas, de metodologías, de propósitos, etc., para asentar esta posición. Parte de estas cuestiones están recogidas más adelante en este trabajo. Para finalizar este punto, remito nuevamente a Kerlinger (op.cit.) que proporciona guías de trabajo de gran utilidad.

Un tema relacionado es la preeminencia lógica, e incluso ontológica, que algunos autores otorgan al «problema». Tal cuestión podemos apreciarla en Popper (1988)¹¹, autor sindicado como uno de los principales epistemólogos de nuestro siglo. En su visión, los problemas tienen una prioridad lógica porque «... la ciencia comienza con problemas y prosigue mediante teorías rivales revisadas críticamente.» (pág. 139), de tal manera que el esquema,

¹¹ Cfr. artículo «Epistemología sin sujeto cognoscente», pp. 106-146.

se transforma en el esquema del aumento del conocimiento. Es decir, «... partimos de un problema P1, procedemos a una solución tentativa o a una teoría TT que puede resultar equivocada (total o parcialmente); en cualquier caso, estará sujeta a eliminación de errores, EE, que puede consistir en una discusión crítica o en contrastaciones experimentales: sea como sea, de nuestra actividad creadora surgen problemas, P2, que en general no creamos voluntariamente, sino que emergen del campo de nuevas relaciones que no podemos dejar de engendrar con cada acción, por poco que lo pretendamos.» (pág. 117). La dimensión ontológica aparece en su controvertida teoría del «mundo tres» al sostener que entre los inquilinos del tercer mundo se encuentran los sistemas teóricos y tan importantes como ellos son los problemas y las situaciones problemáticas (cfr. pág. 107). La epistemología, sostiene, es el estudio de los problemas científicos objetivos y de las situaciones problemáticas, de las conjeturas científicas, de las discusiones científicas, de los argumentos críticos, a lo que denomina «tercer mundo del conocimiento objetivo», en gran medida autónomo. Puesto que no es del caso valorar aquí la visión popperiana, remitimos al lector interesado a la obra de este filósofo.

En segundo lugar, detengámonos en la cuestión del método. Es frecuente escuchar opiniones en el sentido de que tal o cual técnica aplicable con propiedad a las ciencias de la naturaleza, no sería aplicable a las ciencias sociales, en nuestro caso, la Investigación Científica en Educación Musical. Esta opinión es perfectamente plausible siempre y cuando no se haga equivalente el concepto de «técnica» con el concepto de «método» o «metodología». En este punto resulta conveniente tener a mano la distinción de trabajo enfatizada por diversos autores, por ejemplo, Rudner (1980)¹², entre método científico y técnicas científicas. La metodología de una disciplina científica no es algo que concierna a sus técnicas transitorias, sino a su lógica de la justificación, apunta este autor. En consecuencia, «... mantener que las ciencias sociales son metodológicamente distintas de las cien-

¹² Cfr. pp- 20-27 para otras distinciones pertinentes.

cias naturales, es mantener no sólo (...) el punto de vista de que las ciencias sociales utilizan técnicas de investigación diferentes, sino más bien mantener la sorprendente opinión de que las ciencias sociales requieren una lógica de investigación distinta» (pág. 21). Aunque no ingresaremos en el tema, digamos de paso que tras esta distinción, finalmente, encontraríamos problemas como la aceptación (o rechazo) de principios tan caros a la ciencia como son el principio de no-contradicción y el uso de la lógica binaria.

Ligada a la distinción anterior encontramos otra de raigambre reichenbachiana: la distinción «contexto de validación-contexto de descubrimiento», que no es otra que el conocido *quid juris-quid facti* kantiano. Recordamos la implantación de un Plan de Estudios educativo-musical en cuya fundamentación se exponía que su validación se había logrado por consenso entre pares. Obviamente, una «validación por sus pares» es una cuestión que no cae en el contexto de validación, justificación o de Metodología de la Investigación, sino en el contexto de la investigación empírica o de la generación, como también se le llama. Una propuesta de Plan de Estudios actúa en estos casos de similar manera como actuaría una hipótesis científica. Independiente de cómo llegamos a descubrirla o instrumentarla, la cuestión es si aceptarla o rechazarla, y ello dependerá de un conocimiento crítico acumulado, de un corpus investigativo de sus elementos. Esto es contexto de justificación o validación. Por cierto, una crítica de esta naturaleza siempre puede disolverse si se desconoce la distinción que aludimos. De hecho hay abundante literatura, especialmente en las nuevas orientaciones de la Sociología del Conocimiento, que la cuestionan, aunque sin argumentos conclusivos. En la bibliografía señalamos algunos textos básicos para explorar sobre estas cuestiones. El tema de la metodología científica o del método científico y el tema del contexto de justificación no están lejanos de otro tema que reseñamos a continuación.

En tercer lugar, demos una breve mirada a la cuestión de la unidad de la Ciencia. Esta es una vieja aspiración de los círculos «duros» de la Ciencia. La creencia en la existencia de una metodología única, o ideal de la ciencia unificada, para la actividad científica es de antigua data. Más recientemente los empiristas lógicos, el llamado

Círculo de Viena o neo-positivistas, vuelven a reeditar con nuevos y mejores argumentos la vieja idea de Comte. Por cierto, en la discusión sobre estos tópicos no siempre queda claro a qué tipo se alude cuando se tilda a alguien de «positivista». Sin embargo, si se toman en cuenta las distinciones anteriores (metodología-técnica, contexto de justificación-contexto empírico), encontraremos que el discurso contemporáneo de los textos de Metodología de la Investigación, con su énfasis en una metodología que parte del problema, la hipótesis, el tratamiento hipotético-deductivo, etc., tiene una cierta plausibilidad en la búsqueda de la episteme.

En el caso de nuestro ámbito, creemos, no siempre es claro a qué nos referimos con la idea de interrelación o interdisciplinariedad; ello pudiera llevar a intentar conexiones conceptuales poco depuradas. La interrelación que en este artículo hemos procurado mostrar va por el lado de la Investigación. Efectivamente, hay bases para pensar que el dominio de la Investigación en las disciplinas artísticas no corre por un carril distinto de cualquier otra disciplina, sea de la esfera de las llamadas «ciencias de la naturaleza» o de las «ciencias humanas». Más aún, hay todo un aparato lógico, epistemológico, metodológico, etc., que se nutre de la especulación filosófica y que es necesario tener en cuenta. Sin embargo, tratar de co-ligar las disciplinas artísticas, Educación Musical con Artes Plásticas, por ejemplo, por el sólo hecho de compartir algunos conceptos primitivos, no discutidos, podría generar confusiones insospechadas. ¿Es la manera de conocer la Música similar o equivalente a la manera de conocer la Plástica por el hecho de compartir el concepto «arte»? ¿En que sentido pudiera decirse que dos ámbitos son equivalentes o similares, al punto de hablar coherentemente de inter-disciplinariedad?¹³. Preguntas como las anteriores constituyen un campo abierto para los investigadores; es una cuestión que sólo se ha comenzado a vislumbrar, un programa de trabajo aún por desarrollar. En este sentido, la idea de Anthony Kemp es un campo fértil para la investigación.

Independiente de que esta sea un área de trabajo aún por desarrollar, hay otro aspecto que también habría que cuidar. A esta altura

¹³ Oliveira (1997) propone considerar a la música como un ámbito independiente con su propio conjunto de subdisciplinas.

de los tiempos parece igualmente gravitante en el desenvolvimiento de una investigación el evitar las adhesiones conceptuales no explícitas, la adhesión a concepciones paradigmáticas o visiones de mundo, con toda una carga de significaciones que pudieran resonar perturbadora y solapadamente. Interesante tema para futuras aproximaciones a la interrelación entre disciplinas.

Conclusiones

A la luz de las consideraciones anteriores, creemos, resulta plausible mantener tanto una relación como una interrelación disciplinaria, como conjeturamos la piensa Kemp. La Música y la Educación Musical se relacionan a nivel extrínseco con otras disciplinas; hay cuestiones afines que pueden operar por semejanza o vía importación a los ámbitos relacionados. Tal cosa se da, por ejemplo, cuando se aplica, usa o somete a una nueva experimentación, en campo ajeno a su origen, tanto afinidades teóricas como no teóricas (esquemas, clasificaciones, etc.). En ambos casos, la aplicación a nuevos ámbitos permitirá acentuar (o debilitar) su fortaleza como conjeturas teóricas. En eventualidad de una interrelación es claro que si se acepta la idea de la unidad metodológica de la Ciencia, en el sentido que anteriormente hemos visualizado, cabría sostener una suerte de homología estructural entre distintos campos disciplinarios a nivel de Metodologías de la Investigación. En el lenguaje de Rudner podríamos decir que la Epistemología, como rama de la Filosofía y teniendo como tema fundamental el carácter y aumento del conocimiento y sus criterios, se despliega en otras tantas sub-disciplinas: la filosofía de la ciencia física, filosofía de la biología, filosofía de la psicología, etc., ¿y por qué no?, filosofía de la ciencia educativo-musical o filosofía de la Educación Musical.

Hemos procurado mostrar también la aplicabilidad de algunos de los muchos temas que son dominio de la Epistemología a nuestro mundo educativo-musical. La selección que hemos hecho responde a la necesidad de entregar una información de utilidad que no siempre es recogida por los libros de texto sobre Investigación; menos aún aplicable a nuestro campo disciplinario. Naturalmente, la selectividad opera también en otros sentidos. No desconocemos que una posi-

ción como la expuesta, vale decir, desde la Epistemología, es también una concepción paradigmática y susceptible de variados enfoques complementarios o alternativos, cada cual con su propio conjunto de temas que podrían ponerse al servicio de la Educación Musical. Mencionaré a manera de ejemplo algunos de ellos. En la actualidad una fuerte rival a la Teoría del Conocimiento es la Sociología del Conocimiento. Esta posición pone el acento en lo contextual del conocimiento, reconociéndolo como un hecho social, y al mismo tiempo aportando argumentos que legítimamente ponen en duda la utilidad y validez de una distinción tajante entre epistemología y sociología del conocimiento. A esta posición y con diversos matices se adhieren autores como Barry Barnes y David Bloor, entre otros¹⁴. Parte de los cuestionamientos provenientes de esta corriente de pensamiento pueden encontrarse en Olivé (1994). Como no es el caso revisar sus argumentos comparativamente, me limito a señalar la referencia exacta en la bibliografía.

Otra corriente que tiene momentos encontrados con la Epistemología (en su versión tradicional) es la que representan autores como Feyerabend, por ejemplo. Su posición, definida como «anarquismo metodológico», sostiene que no hay una «racionalidad científica» y que la Ciencia no presenta una estructura; los científicos utilizan un procedimiento u otro, adaptando sus métodos y modelos al problema en cuestión. Todo vale, apunta este autor en su obra *Contra el método*¹⁵. En algún sentido parecido, Popper (1985)¹⁶ nos refiere que comienza (más propiamente, comenzaba) sus clases sobre el Método Científico señalándole a sus alumnos que «... el método científico no existe» (pág. 45). Por cierto, las diferencias entre Feyerabend y Popper van mucho más allá, pero no procede exponerlas en esta oportunidad.

Tal vez con más semejanza con la primera que con la segunda posición que hemos acotado, Kuhn¹⁷, desde la Historia de la Ciencia, desarrolla una concepción que ha tenido gran influencia. Su uso del concepto de «paradigma»¹⁸, de «ciencia normal», etc., lo llevan a sos-

¹⁴ Barnes, pp.49-92; Bloor, pp. 93-117.

¹⁵ Véase específicamente Prólogo y capítulos I-III.

¹⁶ Véase artículo «Sobre la inexistencia del método científico», pp. 45-48.

¹⁷ Véase especialmente capítulos II-V.

¹⁸ Revisiones de este concepto efectuadas por el mismo Kuhn y otros, han llevado a la conveniencia de reemplazar el término por «matiz disciplinaria» (Kuhn, 1985, pág. 279).

tener un importante debate con Popper. Recordemos que su entendimiento de una «... sólida red de compromisos conceptuales, teóricos, instrumentales y metodológicos ...» (pág. 78), que es como define «paradigma», asienta la idea de visiones inconmensurables y la dificultad de un conocimiento intersubjetivo, productos del *switch* gestáltico que opera entre los paradigmas, cuestión que pone una sombra de duda sobre la interrelación disciplinaria.

En fin, la idea de las interrelaciones de la Música y la Educación Musical con otros campos disciplinarios, que al comienzo de este artículo tomamos de Kemp, nos abre un panorama de problemas con los que se enfrenta una Filosofía de la Educación Musical, como asimismo nos abre un abanico de posibilidades para depurar nuestras investigaciones al reconocer temáticas afines, conclusiones expresas y adhesiones conceptuales no explícitas.

Bibliografía

- Feyerabend, P. (1981). *Contra el Método*. Madrid: Tecnos.
- Kemp, A. (1993). «Acercándose a la Investigación», en *Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical*. (pp. 7-18) Trad. Ana Lucía Frega y Dina Poch. Buenos Aires: Collegium Musicum de Buenos Aires.
- Kerlinger, F. (1993). *Investigación del Comportamiento*. Barcelona: Ed. Interamericana.
- Kuhn, Th. (1985). *La estructura de la revoluciones científicas*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Olivé, L. (1994). *La explicación social del conocimiento*. Compilación de León Olivé. México: UNAM.

- Oliveira, J. (1997). «Pesquisa e Música. A experiencia brasileira», en *Boletín de Investigación Educativo-Musical*, Año 4, N°10 (pp. 24-28). Buenos Aires: Collegium Musicum de Buenos Aires.
- Popper, K. (1985). *Realismo y el objetivo de la ciencia*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. (1988). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.
- Rudner, R. (1980). *Filosofía de la Ciencia Social*. Madrid: Alianza.