

CURRICULUM Y EXCLUSIÓN SOCIAL

Alfredo Veiga Neto*

El enfoque disciplinar en la organización del currículum escolar responde, en opinión del autor, a una lógica de exclusión gestada desde el Iluminismo y articulada en la Modernidad, que ha posibilitado la constitución de unos sujetos modernos que asumen la exclusión como algo "natural". Frente al arraigo de la disciplinariedad en el currículum y la dificultad de sustituirla, mientras que no cambien los principios modernos que le han dado legitimación, el autor propone adoptar una estrategia basada en pensar alternativas curriculares que no se preocupen tanto de deshacer la disciplinariedad, sino que la coloquen en tensión permanente con la interdisciplinariedad o, si preferimos, con la transdisciplinariedad.

Se ha vuelto un lugar común decir que vivimos en una época de profundas y generalizadas transformaciones sociales, incertidumbres y desilusiones. Más que nunca, las promesas iluministas de un mundo más justo, más igualitario, libre, fraterno y feliz parecen diluirse en el horizonte de nuestras esperanzas. Esta situación aparece tanto más amenazante y deprimente en la medida en que se trata de un fenómeno a escala mundial, sin señales de reversibilidad a corto y a medio plazo.

Hoy son numerosos los estudios que han abordado ese estado general del mundo moderno. Algunos de cuño más analítico, otros más descriptivos, en su mayoría atribuyen a factores predominantemente económicos las causas de lo que se acostumbra a denominar como crisis de la Modernidad. Una crisis que, en muchos de estos casos, es vista como una crisis del propio capitalismo. Algunos otros estudios, es verdad que menos numerosos, entienden que la economía no tiene ese papel preponderante que se le atribuye, y que por el contrario, las estructuras económicas están implicadas, de manera inmanente, con muchos otros elementos o "factores" que se engendraron históricamente en la cultura occidental y que hoy, como resultado de los procesos de globalización, se ha extendido por todo el planeta. En otras palabras, para estos últimos, tales estructuras, y su funcionamiento, participan en cuanto condiciones de posibilidad, lo que significa, que son causadas y causa de las mudanzas sociales, culturales y políticas que estamos viviendo.

* Profesor Titular de la Universidad Federal de Río Grande del Sur (UFRGS) (Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação) y del Programa de Postgraduación en Educación de la misma universidad, Porto Alegre, Brasil. Traducción: Fernando Hernández.

La noción de implicación inmanente, particularmente de la forma en que fue desarrollada por DELEUZE (1988, 1991), me parece especialmente interesante. Esta noción nos obliga a colocar en el análisis de la crisis de la modernidad, una amplia gama de elementos (culturales, sociales, históricos, políticos, biológicos, geográficos y, sin duda económicos, para citar los más comunes) como también, no asume á priori destacar cualquiera de estos elementos. Con eso, como nos han demostrado tanto los estudios culturales como muchos autores postmodernos (1), se consigue destacar y/o valorar ciertos acontecimientos, acuerdos y relaciones que, hasta hace poco, permanecían en la sombra. Además de eso, la implicación inmanente también es importante para que se comprenda que todo fenómeno social está siempre conectado por el poder (2). En este caso, "conectado" significa "indisolublemente ligado" y "sin relación de causalidad lineal". Es más, la noción de implicación inmanente asume que antes y más de que lo que representa, el lenguaje confiere sentido al mundo. Entendido de esta manera el lenguaje, los discursos, en cuando su manifestación, no son "conjuntos de signos (elementos significantes que remiten a contenidos o a representaciones), sino a prácticas que forman de

manera sistemática los objetos de que hablan" (FOUCAULT, 1987: 56). A eso se refieren los autores que asumen la imposibilidad de evadirnos de nuestras mentes (lo que quiere decir, imposibilidad de colocarnos en una posición extra-lingüística privilegiada a partir de la cual pudiéramos describir, interpretar o representar incesantemente el mundo), tal y como se expresó RORTY (1997: 25): "Ellos no aceptan la imagen cartesiano-kantiana propuesta por la idea de 'nuestra mente' o de 'nuestro lenguaje', en cuanto un 'espacio exterior' que puede ser contrastado con alguna cosa (tal vez alguna cosa muy diferente) 'exterior'".

Es a partir de esos puntos que se puede comprender el programa de una nueva crítica a la Modernidad. Esa crítica, a la cual denominé hipercrítica (VEIGA-NETO, 1997a), para no caer en la paradoja de bootstrap (3), depende de las metanarrativas iluministas, basándose en los fundamentos epistemológicos de la modernidad y emprende un nuevo e insatisfecho trabajo crítico, ahora desconfiando hasta de sí mismo. Es una postura como esa la que permitirá a autores como Bauman, Foucault, Lyotard, Derrida, Deleuze, Rorty, por citar tan sólo a algunos entre muchos, ofrecer nuevos e interesantes insights sobre el mundo contemporáneo.

Si me extendo en estos comentarios es para registrar que, a partir de estas perspectivas hipercríticas, se puede entender que ese estado de cosas, al que denominamos crisis de la Modernidad, puede ser comprendido no como un resultado de influencias predominantemente económicas, sino como un desarrollo avanzado del sentimiento de que el proyecto ordenador articulado en los principios de la Modernidad no pasaba de un proyecto inventado. Eso no significa colocarla en el banco de los reos para juzgarla; en su tiempo el proyecto iluminista fue crucial para la articulación de una nueva racionalidad política y la desaparición de Roma (4), proceso que culminó con la constitución de los Estados modernos.

Comprender el proyecto iluminista en cuanto un proyecto inventado significa desnaturalizarlo, no aceptarlo como necesario, entender su enraizamiento histórico, y por todo eso, pensar en otras posibilidades fuera del encuadramiento paradigmático que se justificó en un escenario geopolítico, social, cultural, económico, etc., cuyas prácticas y valores eran bastante diferentes a las prácticas y valores de este cambio de milenio. Significa, también, no estacionar el lamento nihilista que se auto-acusa de incompetente para realizar plenamente la mayoría de edad humana. En otro lugar me referí a esta cuestión diciendo:

Si la posmodernidad es un tiempo de melancolía frente a los fracasos del proyecto moderno, si sentimos que la nuestra es una época de fragmentación y despedazamiento, es porque el horizonte prometido no era más que una promesa. Es un autoengaño pensar que perdemos las estabilidades y homogeneidades modernas, pues no se puede perder lo que nunca se tuvo. Si perdemos algo fue, sin duda, la ilusión, y eso hay que festejarlo. (VEIGA-NETO, 2000b:203-204).

En su incansable tentativa de distinguir el orden del caos, el progreso del atraso, la luz de la obscuridad, la Modernidad llevó a las últimas consecuencias los ejercicios de denominar y clasificar, con la promesa de fijar últimamente todos los sentidos, de exorcistar la causalidad, determinar la causalidad, eliminar lo imprevisto, incluir toda diferencia, domesticar la ambivalencia.

En cierta manera, combinando la alegoría platónica de la caverna con un programa sistematizador y clasificatorio aristotélico, los artífices de la Modernidad, cada uno a su tiempo, cada cual a su modo: Descartes, Leibniz, Kant, Hegel, Hobbes, Comte, Locke y otro más, creyeron poder eliminar toda ambigüedad del mundo (natural y social). No se dieron cuenta de que, cada operación de "claridad y distinción" (5), la ambivalencia se plantea nuevamente, dado que, al contrario de lo que pensaban sobre todo los positivistas lógicos, "la ambivalencia no es el productor de la patología del lenguaje o del discurso" sino "es, antes, un aspecto normal de la práctica lingüística. Deriva de una de las principales funciones del lenguaje: la de nombrar y clasificar. Su volumen aumenta dependiendo de la eficiencia con que esa función es desempeñada" (BAUMAN, 1999:9)., De ese doble ejercicio de atribución y distinción, fijación y jerarquización, representación y ordenamiento, resultó todavía más ambivalencia y, como consecuencia, más ambigüedad. De nuevo, aquí, es útil la analogía de la paradoja de bootstrap: en el sentido de que cualquier tentativa de resolver la ambivalencia genera más ambivalencia, aumentando el grado de ambigüedad del mundo. Pero eso no se restringe al campo de la epistemología, pues a medida que las prácticas lingüísticas no son fenómenos epistemológicos "puros", neutros, pero están indisolublemente imbricados con la voluntad de poder, del aumento de ambivalencia no resultan categorías simétricas. BAUMAN (1999:22) dice que "la dicotomía es un ejercicio de poder y es el mismo tiempo su disimulo. (..) La falsa simetría de los resultados encubre la asimetría del poder que

es su causa" Hay un viejo dicho popular que explica bien esa cuestión: "quien parte y reparte se lleva la mejor parte" ...

Si tomamos el lema iluminista de "igualdad" la magnífica síntesis de ese horror moderno la ambivalencia, de esa voluntad de reducir la diferencia a lo mismo, bien sabemos que luego esa voluntad se reveló no mucho más que como un artefactum mentis. Las tentativas de homogeneizar todas las mezclas, esto es, las tentativas de, antes, fijar lo mismo a partir de un juego de repetición y diferencia y, después incluir las diferencias para reducirlas a lo mismo, son una imposibilidad en términos lógicos y prácticos. En términos lógicos porque, como vimos, a cada operación la ambivalencia siempre se repite (DELEUZE, 1988). En términos prácticos porque, porque en el propio proceso de fijación del mismo, ya está presente la voluntad de poder (FOUCAULT, 1999). El resultado de eso en el plano de las prácticas sociales, como bien sabemos, tales tentativas acabarán amplificando la propia diferencia y, con ello, aumentando en número y volumen las categorías de los excluidos, los diferentes, los anormales, los no privilegiados, de los otros.

Tal vez ha sido Foucault quien mejor y de manera más detallada ha descrito los mecanismos, dispositivos e instituciones que, en la tentativa de eliminar la ambivalencia, crearon más exclusión. Como demostró este filósofo, la propia exclusión tiene su ambivalencia: al mismo tiempo que la crea, particulariza y refuerza la separación incluidos-excluidos, mismos-diferentes, normales-anormales, privilegiados-no privilegiados, y los vuelve, por la propia simetría de origen, en un segundo elemento del binario, en cuanto excluido, diferente, anormal, no privilegiado, u otro, mucho más controlable, útil y productivo. En suma: el horror a la diferencia acaba trabajando a favor de lo incluido, de lo mismo, de lo normal, de lo privilegiado. Tal separación se refuerza porque funciona como un confirmador de aquello que somos no siendo el otro: comprendiéndome y tranquilizándome porque "soy normal porque soy el otro del loco" (6).

En fin, el horror a la diferencia trabaja contra el diferente y no contra la propia diferencia. Y como si eso no bastase, en este parte y reparte se esconde el propio poder que lo colocó y lo mantiene en movimiento. Es justamente por eso que el horror a la diferencia acaba funcionando como un regulador social. Ese horror coloca en acción todo un conjunto de tecnologías que dan paso, en el extremo del proceso, a la regulación social; en lo que, se refiere al medio del proceso, va creando más diferenciación, va inventando más estrategias y criterios de segregación (7), siempre escondiendo la asimetría de las relaciones de poder y el carácter no natural de dominación que se produce, reproduce y autojustifica.

Siguiendo el rastro abierto por Foucault, numerosos estudios han mostrado cuanto difícil resulta superestimar el papel de la escuela como una de las más poderosas instituciones implicadas con el establecimiento y la expansión del ordenamiento de Occidente. En esa verdadera maquinaria de producción de la episteme moderna, el currículum viene funcionando, desde su invención a finales del siglo XVI, como uno de los más poderosos dispositivos encargados de fabricar al sujeto moderno. En otras palabras, no fue sólo la "emergencia de 'currículum' la que trabajo un mayor sentido de control tanto a la enseñanza como el aprendizaje" (HAMILTON, 1992:43), como, todavía, funcionó (y funciona) como un importante artefacto envuelto en los procesos de control en general (y dominación) y de subjetivización.

El currículum puede desempeñar ese papel porque, al ser concebido como un estructurador de saberes, se vale de una nueva lógica disciplinar que se estaba gestando en el pensamiento europeo del quinientos. Se trataba de una nueva lógica, cuyas disposiciones, agrupaciones, aproximaciones, límites, contrastes y jerarquías de los saberes nada tenían que ver con los que hasta entonces eran estables y útiles en el trivium y quadrivium medievales; esa nueva lógica, ahora abierta, era capaz de expandir indefinidamente la disciplinariedad, de modo que acabó siendo capaz de abrigar todas las novedades de un mundo que se expandía y complejizaba, en términos geográficos, culturales, religiosos, económicos y políticos. Esa nueva lógica representó lo que he llamado "viraje disciplinar", esto es, una mudanza en el sentido de entender el mundo a partir de un encuadramiento disciplinar que, por obra de la proliferación de disciplinas es, al mismo tiempo, cada vez más macroscópico, en un infinito abarcamiento horizontal, y más microscópico, en una infinitesimal minucia vertical. (VEIGA-NETO, 1996).

El encuadramiento disciplinar funciona como una estructura que dispone, organiza y jerarquiza los saberes.

Haciendo eso, "las disciplinas funcionan como códigos de autorización y prohibición" (ELIAS, 1989:529), de modo que no sólo separan el campo de lo pensable del campo de lo impensable, sino que en el campo de lo pensable, separan lo verdadero de lo falso, actuando como una matriz de fondo cuyos resultados se manifiestan hasta en la héxis corporal, en términos de sus actitudes, movimientos y usos que el cuerpo hace del tiempo y del espacio (8). Por eso,

comentando a Foucault, PRADO (1995:25) dice que "una disciplina es tanto un campo de estudio como un sistema de control", aquí control se refiere tanto al control sobre los saberes cuanto al control sobre los propios cuerpos, en su más concreta materialidad. Aunque esté fuera de la perspectiva foucaultiana, el mismo sentido apunta FORQUIN (1992:38), para quien la naturaleza disciplinar de los currícula traen "ventajas", desde el punto de vista sociológico, una vez que la clasificación en disciplinas "constituye el equivalente de una especie de construcción de identidad profesional y cultural". Para TORRES SANTOMÉ (1994), las disciplinas son "uno de los marcos dentro de los cuales se organiza, se ejercita, se crea y se transforma el pensamiento, la percepción de la realidad y la acción humana, utilizando para ello lenguajes y métodos específicos. Ellos simbolizan las principales maneras de análisis e intervención en la realidad". Aunque no todos los currícula tengan una distribución disciplinar lineal, esa fue y continua siendo la forma más común de organización de los contenidos escolares.

En el ámbito de esta discusión se coloca una cuestión: al final, si la disciplinariedad, con su lógica de exclusiones, está implicada en la constitución de los sujetos modernos, que en buena parte, por eso mismo asumen la exclusión como algo "natural", ¿es posible un currículum sin una estructura disciplinar? Esa pregunta debe ser pensada en dos niveles distintos. En primer lugar, en un nivel más directo, más visible: "¿es posible un currículum escolar sin una estructura fuertemente disciplinar, cuyas unidades estén dispuestas y jerarquizadas linealmente? En segundo lugar, esa pregunta puede ir más adelante, y ser colocada en un nivel más indirecto, más sutil: "¿es posible un currículum escolar sin cualquier estructura disciplinar?".

La respuesta a la primera pregunta es si. De hecho, existe en la actualidad una variada gama de experiencias pedagógicas que tratan de aproximarse tanto de los tradicionales currícula tradicionales tipo colección, (por utilizar la conocida nomenclatura bernsteiniana), cuanto de una organización curricular cuyos contenidos y prácticas son trazados a priori. No me ocuparé aquí, ni en analizar esas experiencias, ni en comentar sus presupuestos políticos y epistemológicos, aunque ello sea bastante importante; quiero tan sólo señalar que muchas de esas tentativas pretenden, en mayor o menor grado, buscar, en la propia experiencia de los alumnos, elementos para organizar determinados contenidos y prácticas más adecuadas a aquello que se acostumbra denominar "realidad vivida" por esos alumnos. El hecho es que tales experiencias pedagógicas están muy lejos de tornarse en comunes. Ello deriva, en gran medida, de la propia implicación del currículum, que como planteé más arriba, en su naturaleza disciplinar funciona como matriz de fondo para la naturalización de las prácticas de exclusión, y la Modernidad, cuyo episteme opera justamente en el sentido de, tratando de eliminar la ambivalencia, disemina y profundiza la exclusión social. Al igual que en muchos de los casos que se ha tratado, todavía falta por responder a una cuestión muy problemática: ¿quién sabe, quién dice, quién determina cuál y cómo es la "realidad vivida" por los alumnos? En un mundo cuya complejidad social y cuyo polimorfismo cultural parecen aumentar cada día (lo que hace que se acentúen todavía más los conflictos religiosos, ideológicos, sexuales, culturales, étnicos, etc.) esa es una cuestión absolutamente crucial.

En cuanto a la segunda pregunta, sugiero que su respuesta sea probablemente no. Como he argumentado, incluso la disposición o distribución de los saberes que muchos han denominado transdisciplinar, no abandona del todo la lógica disciplinar (VEIGA-NETO, 1996, 1997b). A no ser en la (extraña) situación idealizada por PIAGET (1968), para quien, en un futuro tal vez remoto, la inteligencia humana llegue a alcanzar una "totalidad epistemológica" un entendimiento general, unificado y sin fronteras,..., las diferentes propuestas a favor de la transdisciplinariedad mantienen, con mayor o menor relevancia, las disciplinas (9). Esa constatación ejemplifica la dificultad que tenemos en abandonar del todo la lógica disciplinar. Como ya debo haber dejado claro, al menos que venga a ocurrir un cambio radical en la episteme moderna, hasta el punto que tenga lugar su desaparición, o por lo menos su completo debilitamiento, la lógica de ordenación en que se gestó la Modernidad, no nos lleva a creer que operaciones pedagógicas y epistemológicas consigan promover alguna modificación sustantiva en la disciplinariedad sobre la cual se asientan nuestras prácticas escolares y la organización de los saberes que componen los currícula. Esto no es una constatación nihilista; no significa decir, ciertamente, que no se puede hacer nada en términos curriculares, para alterar el status quo de la escuela moderna. Ciertamente hay mucho que hacer con el currículum. La cuestión es que la disciplinariedad está ahí y parece que ha venido para quedarse, de modo que, tal vez, sea más productivo pensar en alternativas curriculares que no se preocupen tanto de deshacer la disciplinariedad, sino que la coloquen en tensión permanente con la interdisciplinariedad o, si preferimos, con la transdisciplinariedad.

Si quisiéramos combatir la exclusión, una de las "providencias pedagógicas" que está, por lo menos en parte, a nuestro alcance es posibilitar espacio y voz a un número cada vez mayor de personas. La tensión a la que me refería más arriba puede ser explorada en este sentido, una vez que nosotros, con nuestros colegas y nuestros alumnos y alumnas, al convivir con una pluralidad disciplinar mantenida en tensión con la interdisciplinariedad, podremos aprender a convivir con la diferencia. Aprender a convivir con el pluralismo disciplinar nos podrá enseñar a convivir con el pluralismo de las ideas, de las apariencias físicas y comportamentales, de las religiones, etc. En suma, la práctica de los currícula más integrados puede considerarse como un ejercicio de diálogo entre las diferencias.

Además de eso, es preciso tener siempre en mente que tales "providencias pedagógicas" están enraizadas mucho más allá de la propia epistemología, ya que ella misma debe entenderse como un conjunto de construcciones sociales, históricamente datadas y localmente situadas, siempre entrecruzadas con relaciones de poder, siempre inmersas en luchas de dominación. Es por eso que, como sabemos, es tan difícil pensar y planear alternativas curriculares, como ejecutar principalmente aquellas que van en sentido inverso a la exclusión.

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (1999): *Modernidade e ambi-valência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- DELEUZE, G. (1988): *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal.
- DELEUZE, G. (1991) *Foucault*. Sao Paulo: Brasiliense, 1991.
- ELIAS, N. (1989): *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FORQUIN, J-C. (1992): *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. *Teoría e Educação*, 5, 28-49.
- FOUCAULT, M. (1987): *A arqueología do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- FOUCAULT, M. (1997): *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Río de Janeiro: Jorge Zahar.
- FOUCAULT, M. (1999): *Les anormaux: Cours au Collège de France, 1974-1975*. Paris: Hautes Études, Gallimard, Le Seuil.
- HAMILTON, D. (1992): *Sobre as origens dos termos classe e curriculum*. *Teoría & Educação*, 6, 33-52.
- LARROSA, J. y PÉREZ DE LARA, N. (1997): *Imágenes del outro*. Barcelona: Virus.
- PIAGET, J. (1968): *Problèmes généraux de la recherche interdisciplinaire et mécanismes communs*. In: MOUTON/ UNESCO. *Tendances principales de la recherche*. Paris: UNESCO.
- PRADO, C.G. (1995): *An introduction to genealogy*. Boulder: Westview.
- RORTY, R. (1997): *Escritos filosóficos I: objetivismo, relativismo e verdade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- VEIGA-NETO, A. (1996): *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: PPGEdU/UFRGS. Tese de doutorado.
- VEIGA-NETO, A. (1997a) (comp.): *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes.
- VEIGA-NETO, A. (1997b): *Currículo e interdisciplinaridade*. In: Moreira, A.F.B. (org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, p.59-102.
- VEIGA-NETO, A. (1999): *Currículo e História: uma conexão radical*. San Luis (Argentina): *Alternativas* (serie: Historia y Prácticas Pedagógicas), año II, n.2, p.105-118.
- VEIGA-NETO, A. (2000a): *Michel Foucault e os Estudos Culturais*. In: Costa, Marisa V. (org.). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Editora da Universidade, p.37-69.
- VEIGA-NETO, A. (2000b): *Espacios que producen*. In: Gvirtz, Silvina (comp.). *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Santillana, p.195-212.
- VEIGA-NETO, A. (2000c): *Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?* In: Alves-Mazzotti, Alda; Veiga-Neto, Alfredo et alii. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Río de Janeiro: DP&A, p.9-20.

Notas

(I) Reconozco que esta adjetivación es, como mínimo, problemática. Aquí la utiliza como casi un sinónimo de "post-estructuralistas". Me refiero no sólo a aquellos que se autodeclaran como tales, sino también, a quienes que más o menos vinculados a los cánones modernos se han

preocupado en descentrar, esto es, sacar del centro, cualquier categoría analítica, inclusive la propia economía.

(2) A título de ejemplo, percibo que ese es uno de los puntos de aproximación entre los Estudios Culturales y varios autores postmodernos. Una discusión sobre esta cuestión puede verse en VEIGA-NETO (2000a).

(3) La paradoja de bootstrap consiste en la ilusión de alguien querer, por más fuerza que tenga, suspenderse en el aire, tirando de los cordones de los propios zapatos.

(4) Me refiero especialmente a la contribución de FOUCAULT (1997:83): "El desarrollo de la razón de estado es correlato a la desaparición del tema imperial. Roma, en fin, desaparece".

(5) Acordémonos de la conocida máxima cartesiana de "ideas claras y distintas".

(6) Para interesantes e importantes discusiones acerca de este punto se puede ver LARROSA y PÉREZ DE LARA (1997).

(7) Entre otras invenciones me refiero especialmente a la normalidad, al estereotipo, a la narrativa oficial, a la naturalización social.

(8) Tal vez, mejor que decir "los usos que el cuerpo hace del tiempo y del espacio", lo que daría a entender que existiría un sentido del tiempo y del espacio anterior a nuestras acciones, debería decirse "las relaciones de implicación entre el cuerpo, el tiempo y el espacio". Para una revisión y una discusión más detallada acerca de esta cuestión, en términos de prácticas escolares, puede verse en VEIGA-NETO (2000b, 2000c).

(9) Aquí estamos ante un buen ejemplo de variedad e indefinición de la nomenclatura en el campo disciplinar: para la palabra transdisciplinar encontré en la literatura epistemológica y pedagógica en circulación en Brasil, cuatro acepciones que no tienen casi nada en común entre sí.