



## Revistas Científica Orbis Cognita

Año 7 – Vol. 7 No. 1 pp. 11-35 ISSN: L2644-3813

Enero - junio 2023

Recibido:23/5/2022 Aceptado: 22/11/2022



Se autoriza la reproducción total o parcial de este artículo, siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

latindex



Complejidad y transdisciplinariedad en educación; la necesidad de un método centrado en la identidad

Complexity and transdisciplinarity in an educational method focused on identity

Complexidade e transdisciplinaridade na educação; a necessidade de um método centrado na identidade

Karina A. Bustos

Vinci Consultora. Argentina kbalunco@gmail.com ORCID 0000-0002-4305-3634

Giampiero Finocchiaro

Vinci Consultora. Italia figipi@gmail.com ORCID 0000-0002-4578-5353

### Resumen

Las instituciones de atención médica y educativa necesitan una perspectiva metodológicamente orientada a la identidad del ser humano (pacientes y alumnos, y también profesionales de la salud y la educación) como respuesta adecuada a la incertidumbre del contexto y a las interferencias de todo tipo que caracterizan el elemento más representativo de la postmodernidad: la comunicación. Exponemos el itinerario que llevó a dos experiencias básicas que han dado origen al Método Vetas-Educando®: el trabajo de neurorehabilitación de la Fundación AlunCo de Vicente López (Argentina) en el ámbito de la salud y el trabajo de la escuela Laura Lanza de Carini (Italia) en educación. En ambos casos, presentamos una reflexión sobre el camino que nos ha conducido a tomar la perspectiva transdisciplinaria y la referencia a la teoría de la complejidad para darle forma a los dos proyectos y al desarrollo de un abordaje metodológico específico. Los aspectos comunes han determinado la fusión de las dos experiencias en el Método Vetas-Educando®.

**Palabras clave** educación, transdisciplinariedad, identidad, salud, método

### Abstract

Medical and educational care institutions need a methodological perspective oriented to the identity of the human being (patients and students, as well as health and education professionals) as an adequate response to the uncertainty of the context and to the interferences of all kinds that characterize the most representative element of postmodernity: communication. We expose the route that led us to two basic experiences that have given origin to the Vetás-Educando® Method: the neurorehabilitation work of the AlunCo Foundation of Vicente López (Argentina) in the field of health and the work of the Laura Lanza school of Carini (Italy) in education. In both cases, we present a reflection on the path that has led us to take the transdisciplinary perspective and the reference to complexity theory to shape the two projects and the development of a specific methodological approach. The common aspects have determined the merger of the two experiences in the Vetás-Educando® Method.

**Keywords** education, transdisciplinarity, identity, health, method.

### **Resumo**

As instituições de atenção médica e educativa necessitam de uma perspectiva metodológica orientada para a identidade do ser humano (pacientes e estudantes, bem como profissionais de saúde e educação) como resposta adequada à incerteza do contexto e às interferências de todo tipo que caracterizam o elemento mais representativo da pós-modernidade: a comunicação. Expomos o itinerário que levou a duas experiências básicas que deram origem ao Método Vetás-Educando®: o trabalho de neuroreabilitação da Fundación AlunCo de Vicente López (Argentina) no campo da saúde e o trabalho da escola Laura Lanza de Carini (Itália) na educação. Em ambos os casos, apresentamos uma reflexão sobre o caminho que nos levou a assumir a perspectiva transdisciplinar e a referência à teoria da complexidade para moldar os dois projetos e o desenvolvimento de uma abordagem metodológica específica. Os aspectos comuns determinaram a fusão das duas experiências no Método Vetás-Educando®.

**Palavras clave** educação, transdisciplinaridade, identidade, saúde, método.

### **Introducción**

En un artículo previo, junto con otros autores, nos ocupamos del cambio general del conocimiento y de las consecuencias que dicho fenómeno conlleva en el ámbito de las ciencias (Bustos et al., 2021). En

nuestra visión, se impone la necesidad de un método que ayude a manejar los procesos de cambio hacia una perspectiva que sepa valorar las identidades. El contexto actual, debido a la pandemia, ha revelado que el ámbito de la identidad ha sido máximamente afectado por las restricciones, necesarias para la contención del virus, y como se ha ulteriormente afilado el proceso de individualismo que caracteriza la post modernidad. Bajo esta perspectiva, hemos sugerido la necesidad de un método centrado en la identidad que ayude a los equipos que enfrentan cada día situaciones delicadas. Sabemos que “la separación disciplinaria resultante del avance de las ciencias y los saberes ha generado sesgos respecto del contacto, la comprensión y la acción en la complejidad y los niveles de la realidad” (Bustos et al., 2021).

Tomando en cuenta las características de la época en que vivimos, entendemos que la modalidad de gestionar salud y educación debe tener en cuenta dos conceptos directamente vinculados al cambio de la ciencia: *incertidumbre e interferencia*<sup>1</sup>. Las instituciones de atención médica y educativa necesitan una perspectiva metodológicamente orientada a la identidad del ser humano (pacientes y alumnos, y también profesionales de la salud y la educación) como respuesta adecuada a la incertidumbre del contexto y a las interferencias de todo tipo que caracterizan el elemento más representativo de la postmodernidad: la comunicación.

En este artículo, daremos cuenta, sintéticamente, del camino que nos condujo a las dos experiencias que han dado origen al Método Vetas-Educando®: el trabajo de neurorehabilitación de la *Fundación AlunCo* de Vicente López (Argentina) en el ámbito de la salud y el trabajo de la escuela *Laura Lanza* de Carini

---

<sup>1</sup> Con estos dos términos estamos trabajando para un análisis del contexto educativo contemporáneo y esperamos tener algo interesante para una próxima publicación.

(Italia) en educación. En ambos casos, la perspectiva transdisciplinaria y la referencia a la teoría de la complejidad han determinado la forma de los proyectos y el desarrollo de un abordaje metodológico común que se han fusionado en el Método Vetas-Educando®. Este método pudo dar cuenta, a lo largo de años de experiencias e investigaciones, de la implementación en el ámbito educativo posibilitando el recorrido de la identidad a la transformación social.

## **Desarrollo**

### **De la experiencia en primera persona al método VETAS (*Karina Bustos*)**

La búsqueda que hoy compartimos comenzó en los primeros años de mi carrera, llevándome, desde casi el mismo inicio, más allá de la psicología clínica, territorio en el que por ese entonces me desenvolvía profesionalmente, hacia cuestiones que no resultaban cercanas a mi identidad ni estaban aparentemente ligadas a mi función como la influencia de los equipos y las organizaciones en la eficacia de la tarea.

Mis primeras prácticas como psicóloga clínica se desarrollaron en un hospital de internación psiquiátrica de menores. Allí el clima era de altos niveles de conflictividad; entre las áreas no existía comunicación alguna, y la atmósfera era de control y abandono, todo era territorio de nadie y de todos. No obstante, lo más significativo era que esta institución tenía como finalidad la terapéutica hacia la salud mental que después de años de internación se esperaba que obtuvieran niños y adolescentes.

En este recorrido empecé a pensar el método y a repensar la formación profesional en el ámbito de la salud, la educación y la acción social. En realidad, cada vez que se planteaba el tema de la responsabilidad social en el ejercicio de un rol y su ámbito de influencia, me encontraba pensando en diferentes niveles de la experiencia, en las organizaciones y todas sus variables en una trama conjunta.

Las organizaciones plantean un enorme desafío. Detrás de la tarea manifiesta subyace la verdadera cultura, esta atmósfera es la que condiciona la tarea primaria. Cuando los niveles de conflictividad se presentan, los desacuerdos, la ausencia de una mirada que pueda compartir un territorio común entre los profesionales de una organización muchas veces es el principio y el fin de cualquier proyecto. Lo más frecuente es que el proyecto termina por el factor humano, o, mejor dicho, por la ausencia de humanidad. Mi primer cuestionamiento al modelo terapéutico era cómo poder justificar que, al momento del alta, ya habiendo transcurrido tantos años, la niñez había desaparecido de la vida de estas personas. El mismo ser niño quedaba cuestionado en el método de abordaje, donde claramente alta médica y salud mental del niño no coincidían.

Por otro lado, los criterios clínicos nunca quedaban claros, la internación y la externación del paciente se sucedían en un circuito tan frecuente que se podían llegar a repetir varias veces en un mes.

La justificación del encierro en un piso aislado tras las rejas, la ausencia de salidas y contacto con el exterior, la falta de juego creaba el sistema ideal para la institucionalización de donde casi nunca hay retorno.

Entonces la inevitable reflexión: por qué los profesionales que llevaban adelante estas prácticas no se cuestionaban sus resultados, sus metodologías, sus actitudes, la dimensión del tiempo y fundamentalmente, por qué no percibían el sufrimiento de estos pacientes.

Niños y adolescentes alejados de sus familias a veces por abandono, otras por el efecto de la institucionalización, sin un otro que pueda contener emocionalmente, corporalmente la condición de la soledad y la locura.

Bleger, psiquiatra psicoanalista argentino, apunta que cuando uno se desenvuelve en un ámbito institucional, debe plantearse un principio ético, si realmente los principios y objetivos del profesional (individuales) coinciden o no con el ámbito de las políticas institucionales en las cuales están incluidos. De la misma manera que los objetivos y la política de la Institución también llevan al profesional a preguntarse por el tema de la ética en relación al rol que debería volcar su quehacer en actividades de mayor impacto social, trascendencia y significación (Bleger, 1995).

Estos postulados me llevaron a trabajar en el ámbito de la investigación durante casi seis años buscando respuestas para comprender y proponer un método que colabore con una transformación social, poniendo el foco en lo que hacemos.

Una de las características del perfil de los profesionales y las instituciones que surgió como expresión significativa en el transcurso de las investigaciones es el estrés crónico sostenido a largo plazo que termina en una situación descrita como Síndrome de Burnout, con un alto compromiso emocional, psicológico, de los aspectos de la salud mental. La consecuencia que habitualmente se observa en estos casos es el automatismo, se repite el mismo patrón sin mediar reflexión como para replantearse dónde, cómo trabajamos y cuántas veces nos quedamos con la frustración de que no podemos cambiar la realidad.

En este camino el pensador francés Erving Goffman llama la atención sobre cómo la tendencia absorbente o totalizadora en algunas instituciones está simbolizada por los obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior, las instituciones y los profesionales tienden a cerrarse en sí mismos (Goffman, 2008). Estos son signos claros de instituciones totalizadoras o totalizantes. La tendencia es a institucionalizar hábitos, eventos, como trabajar, comer, dormir y recrearse siempre en el mismo

territorio. Las instituciones vienen con una historia totalizante, y este es uno de los principales causantes de este automatismo.

Entonces comprender que en realidad cualquier situación institucional nos va a plantear que donde estamos hoy es el resultado de una historia de Instituciones que tienden a ser totalizantes, que están para el orden social, para que sean funcionales a un modelo social hegemónico desde el momento donde surgieron hasta la actualidad.

Foucault nos dice que las Instituciones nacen con la finalidad del control social. La policía, la institución psiquiátrica y la escuela no están fuera de esta historia. Foucault señala la forma arquitectónica que tienen las instituciones, que comparten tanto las cárceles como las escuelas y los hospitales: el Panóptico. Un panóptico es una construcción cuyo diseño hace que se pueda observar la totalidad de su superficie interior desde un único punto (Foucault, 2002).

La clave del panóptico radica en que el sujeto no puede saber en qué momento está siendo observado por el vigilante.

*El panóptico* es una publicación de Bentham de 1791, (que luego la retomaría Foucault): un diseño que permitiría resolver las dos cuestiones que para él eran más importantes; la arquitectura y la vigilancia, las razones por las que construirlo y las finalidades prácticas del mismo, donde la observación es un arma fundamental, para controlar a los individuos y estudiar sus comportamientos (Bentham, 1791).

El tiempo que transcurren los alumnos en la escuela cada vez es más extenso, y con más actividades. La escuela más que un lugar para “educar el ser”, es el territorio para aguantar la producción social. De esto habla la institucionalización al servicio del sistema, formar individuos que producen, pero que al mismo tiempo sean producidos por el sistema.

Un fenómeno que actúa en este punto, como bien describe René Lourau, es la implicación. Navegamos las experiencias laborales de acuerdo a nuestra propia historia. Lourau dice que el todo del saber incluye también al yo que conoce (Lourau, 1991). Hay un yo implicado en esta historia que hace que vivamos las instituciones, las relaciones laborales de acuerdo a nuestra propia historia y a como hemos aprendido las relaciones con otros en nuestras vidas. Cada uno en relación con un otro implica una resonancia, y a su vez ésta se multiplica en la cantidad de personas que comparten el territorio institucional.

Una organización es una entidad colectiva fruto de las acciones de las entidades individuales que la componen. Entonces, según las personas que estén implicadas en este proyecto, van a emanar ideas, pensamientos, acciones, sentimientos, voluntades que hacen a este clima único.

En mi experiencia todas las instituciones tienen que lidiar con el fantasma de ser totalizantes, es por esto que se necesita pensar el lugar del cuerpo, o el no lugar. Michel Foucault, habla acerca de cómo el cuerpo fue involucrado con la violencia, la sexualidad, la locura, la prisión, el saber y el poder. En sus indagaciones, ha encontrado cómo el cuerpo se ha visto imbuido en relaciones de poder y de dominación, cómo se ve sometido a una sociedad disciplinaria que emplea técnicas y procedimientos para formar individuos. Esta formación se origina desde la familia, la escuela y el trabajo, lugares donde se vigila a las personas y se les puede hacer un seguimiento o evaluación de todos sus movimientos.

Foucault estudió el cuerpo como un eje principal en sus reflexiones: el cuerpo como un texto donde se escribe la realidad social. Así, desde estas entidades se dota al individuo de estrictas normas corporales, de una manera de actuar y de obedecer que, de ser exitosa, es un garante del orden establecido. Foucault nos muestra al poder creando y produciendo realidades: se inventó al demente, al delincuente, al anormal;

en esta lógica, los grupos excluidos por los discursos estéticos comerciales los componen los viejos, los pobres, los gordos, los discapacitados (Foucault, 2002).

Los cuerpos capturados de los niños en internación psiquiátrica demostraban claramente la necesidad de ajustar y controlar desde temprana edad aquello que representa un peligro para las instituciones, empezando por la familia.

Es significativo que un modelo de control diseñado a fin del siglo XVIII como el panóptico tenga la misma fuerza y vigencia, aunque se disfrace de posmodernidad.

Hace más de 30 años que soy psicoterapeuta y la pregunta vuelve siempre al mismo lugar: la gran dificultad del ser humano para aprender especialmente sobre sí mismo y no dañar ni dañarse, para no repetir compulsivamente la misma devoción por buscar respuestas fuera de su territorio.

Así, una parte considerable de la búsqueda metodológica me llevó a profundizar el concepto de Normosis, que Jean-Yves Leloup, Pierre Weil y Roberto Crema denominaron como la patología de la normalidad.

¿Qué es la normosis? Son hábitos, actitudes, un conjunto de comportamientos dotados de consenso social, patogénico y patológico en algún sentido. La guerra legal es tal vez el ejemplo más mortífero de lo que es la normosis (Leloup et al., 2003).

La normosis es una enfermedad típica de los momentos donde predomina la violencia, la falta de escucha, la falta de cuidado, la falta de responsabilidad, donde predomina la corrupción, la deshumanidad.

En el ámbito de las ciencias humanas se conocen las neurosis y las psicosis, pero se ha descubierto paulatinamente que la normosis es el origen de sufrimientos y muertes que constituyen el *descubrimiento de lo “normal” patológico*.

Cuando existe un acuerdo con respecto a una opinión o una actitud, o también sobre una manera de actuar o comportarse, se manifiesta un consenso que dicta una norma. Cuando una norma es adoptada por más de una persona, se crea un hábito.

La mayor parte de nuestras costumbres son el resultado de normas que hemos adoptado más o menos conscientemente mediante la imitación de nuestros padres y educadores, o como lo diría Freud, mediante el procedimiento de introyección. Cada vez más frecuentemente estas normas, resultado de un consenso, las personas las adoptan y no se dan cuenta del carácter “anormal”, o sea patógeno de esas normas. De esta manera es muy difícil el cuestionamiento de ciertos consensos de carácter patológico, la disolución de un comportamiento estadísticamente normal, pero patológico desde un punto de vista clínico. De este fenómeno emergen los “normóticos” que perpetúan un sistema perverso sin cuestionamiento alguno sobre el sistema operante. El ser normótico muchas veces se define como un innovador y en realidad vuelve a diseñar nuevas metodologías que modifican el disfraz para excluir una vez más el verdadero aprendizaje pendiente: el que pone a la primera persona en el centro del sistema. El perturbador nunca quiere ser perturbado.

En el concepto de normosis encontré una respuesta contundente para comprender la deshumanización del proceso. Esto sucede porque el modelo educativo de desarrollo del profesional deja un profundo vacío en el reconocimiento de la propia identidad, por esto deshumaniza. El profesional desconoce su vocación esencial, el verdadero motivo por el que ejerce su profesión para perderse en el laberinto de las últimas respuestas que encuentra bajo el amparo de su disciplina.

Y aquí se abre otra variable importantísima que es el tema de la investigación. Un profesional que trabaje en estos ámbitos debería incluir la práctica de la investigación, porque, a pesar de presentarse siempre

como un aspecto lejano, la investigación es una colaboradora fundamental para nuestras prácticas, al posibilitarnos validar lo que hacemos, evaluar el desempeño, sin que sea una cuestión de publicación, sino de verdadera comprensión del impacto de nuestra tarea que nos permitiera repensar todo el tiempo la práctica y desde ahí nuevos métodos.

Entonces, si la normosis es una forma patológica de adaptarse a las normas reinantes del sistema: ¿Quién tiene la capacidad de enloquecer?

Solo alguien que todavía es capaz de manifestar todo aquello que estas instituciones creadas para el control de un sistema violento ocultan. Siempre pensé que estos niños venían a expresar este aprendizaje pendiente en las normosis de los adultos y de las instituciones.

Es fundamental comprender que no solo podemos compartir con aquellos que miran el mundo igual que nosotros. Entonces se trata de compartir ideas, pensamientos, emociones, acciones, sentimientos y voluntades, aunque seamos claramente diferentes, aunque planteemos cuestiones que están en oposición; tenemos que aprender a poner en diálogo las identidades.

Pero poner en diálogo identidades sólo es posible cuando podemos dialogar con nosotros mismos, cuestionarnos, cuestionar nuestras creencias, pensamientos, nuestra pertenencia territorial.

El gran desafío de cualquier método es centrarse en la identidad, y para esto primero debe posibilitar el encuentro con la propia identidad, para luego ponerla en diálogo con otras hacia un lenguaje común. El lenguaje común centrado en la identidad es el salto cualitativo que un método debe proponer para humanizar el ámbito educativo de la formación del profesional.

**La idea, la experiencia y el método EDUCANDO.IT (Giampiero Finocchiaro)**

Elegí ser maestro y educador y para ello renuncié a oportunidades socialmente máspreciadas y rentables. Educar es un acto de responsabilidad individual y de amor al prójimo, esencialmente un Pacto entre uno mismo y el otro. El mundo de la educación, en primer lugar, merecería por tanto criterios de selección de personal más adecuados que los difundidos y permitidos por las ideologías políticas.

La escuela es una institución y a ella se le encomiendan tareas educativas que la crisis de la familia y las transformaciones de la sociedad han hecho más complejas. Cada institución se concreta en el conjunto de personas que, con diferentes cargos y roles, articulan la vida de la institución. Y cada institución vive en el territorio del que es expresión, inmersa en un contexto. Entendemos entonces la complejidad de esta dimensión de la realidad en la que se entrecruzan individuos, grupos, jerarquías, tareas, valores, condicionamientos, constricciones, expectativas, límites, relaciones personales, interpersonales, institucionales, intrainstitucionales, interinstitucionales, programas, planes, acciones, intervenciones, iniciativas, proyectos, reacciones, emociones, impulsos, habilidades, talentos, sueños, pruebas, errores y más. Creer que este magma puede tomar una forma rígida, fija y controlable de forma centralizada es una utopía cuyo precio se paga en términos de pérdida de humanidad, atraso social, falta de desarrollo económico, crisis de identidad humana, ignorancia ecológica y más.

Creo que en este sentido siempre es muy actual la reflexión de Iván Illich (1971), que ya en los años setenta invitaba a la sociedad a la desescolarización al identificar en esta institución el brazo armado de un sistema destinado a defender el *statu quo* más que a promover el crecimiento saludable y armonioso de las nuevas generaciones y que para “liberar” a la educación de todas las interferencias que la hacen una institución antigua, era necesario deshacerse de la institución misma.

Un signo evidente de esta condición de los sistemas educativos es el alto nivel de conflictividad que caracteriza al mundo escolar. Brevemente, podemos decir que externamente está el nivel de demandas sindicales que en casi todas partes adquiere tonos duros y refleja insatisfacción con los niveles salariales y baja consideración social; internamente está el plan de colaboración inadecuada por lo que las escuelas están llenas de grupos, pero casi desprovistas de equipos y también hay un alto grado de dificultad en la comunicación intergeneracional entre jóvenes y adultos. No es casualidad que se registren porcentajes muy elevados de Síndrome de Burnout entre los docentes y que, según investigaciones sectoriales (para Italia, véase Lodoli Doria, 2010, 2019), entre las categorías de empleados públicos, sean los que mayor riesgo de estrés laboral presentan. No es de extrañar que una de las características del trabajo educativo, en general, sea la de dar vida a automatismos que ante la presencia de condiciones estresantes continuas reducen el esfuerzo laboral diario y por otro protegen de las interferencias que a todo trabajador en el mundo de la escuela se le devuelve en forma de una imagen negativa de su rol social.

La pregunta que surge espontáneamente en este punto es por qué, más allá de las declaraciones oficiales de los representantes políticos e institucionales que parecen darle una gran importancia a la escuela y la educación, se sigue registrando un nivel tan alto de insatisfacción y conflictividad. Los alumnos que se quejan de la vieja escuela no están satisfechos, ni los profesores que se sienten menospreciados en todos los aspectos, ni otros trabajadores (gerentes, directores, administrativos, colaboradores, asistentes, etc.) que también se sienten menospreciados, ni las familias que muchas veces tienen incluso una actitud hostil en la relación con escuelas y maestros, no los políticos que piden mejores rendimientos y resultados para difundir una buena imagen del país y su futuro, no los empresarios que se quejan de la inadecuada preparación de los jóvenes para ingresar al mercado laboral, etc.

Cuando dejé el rol de investigador en la universidad para convertirme en docente de escuela, tenía claro que mi saber, mi conocimiento tenían que ayudar a otros a saber y conocer a su vez. Y cuando asumí el rol de director, elegí una escuela en un barrio con altas desventajas socioeconómicas y culturales porque tenía en mente un proyecto educativo orientado al cambio y la transformación social. Así nació el método Educando.It, a través de la experiencia de un proyecto educativo basado en dos conceptos: Sentido de la Belleza e Innovación, inspirado en la teoría de la complejidad y metodológicamente orientado en la actitud transdisciplinaria (Finocchiaro, 2008).

Si reflexionamos sobre los esfuerzos que se hacen en cada país para mejorar la educación, aunque tanto la inversión económica como la política, organizativa y gerencial son inferiores a lo que sería necesario, nos hacemos la idea de un gran compromiso del que surgen pequeños resultados. De modo que la educación siempre va a la zaga de otros sectores de la sociedad. Si hay un lugar que aún hoy reconocería un viajero en el tiempo que vino de hace unos siglos, es precisamente la escuela: las mismas geometrías, las mismas dinámicas, la misma historia de siempre.

La escuela es aún más un lugar que un espacio siguiendo a Michel de Certeau (1990) quien distingue entre valor institucional (lugar) que otorga centralidad a las reglas y regulaciones y valor relacional (espacio) que otorga centralidad a la práctica de relaciones interpersonales que animan un lugar. Desde este punto de vista, incluso las escuelas han asumido o corren siempre el riesgo de asumir la condición de no lugares como teoriza Marc Augé (1992), es decir, lugares donde el juego entre identidad y relación pierde la capacidad de sustentar la irrepetibilidad de toda identidad a favor de una homologación estandarizada. Los métodos de gestión de la masa estudiantil en el marco de la formación obligatoria en las escuelas públicas y privadas, donde las opciones centralizadas invierten en la tecnología como factor

de innovación pedagógica, hacen que la población estudiantil se convierta también en una masa a la que como se le impone la injerencia de la forma globalizada, le produce una distorsión de la percepción, algo que Byung Chul Han (2017) llama *binge-watching* para definir el continuo exceso de información, videos, películas, datos que inducen un estado comatoso en las mentes jóvenes. El fenómeno del *bullying*, por ejemplo, en todas sus formas (violencia predominantemente física masculina y violencia predominantemente psicológica femenina, etc.) revela algo de la pérdida del Otro que menciona el autor surcoreano. Una violación del Pacto mencionado al principio y una paradoja si se piensa en la insistencia con la que se anima continuamente a las escuelas a la educación inclusiva para luego adoptar sistemas normativos basados en la centralidad de los adultos (Finocchiaro, 2016), se organizan talleres de creatividad, pero persiste la fragmentación disciplinar (Morin, 2000, 2001), se discute el cambio de paradigma en la educación, pero las reformas educativas nunca se hacen como se debe (Morin, 2015). En todo sistema escolar existen buenas prácticas que son explotadas políticamente para silenciar a la mayoría que opera en sistemas de aparente eficiencia y nula o poca efectividad. Los que pagan el precio son los alumnos que no reciben la formación adecuada para el tiempo que viven. Su presente no coincide con la idea de futuro que los gobiernos desarrollan e implementan en las escuelas. Esto genera en las generaciones más jóvenes un dolor profundo e inconsciente relacionado más con la pérdida del conocimiento del futuro que con los mecanismos de represión conocidos que remiten a traumas infantiles enterrados en el inconsciente (Pietropolli Charmet, 2008, 2012). Cuando la generación adulta interfiere en la idea de futuro de los jóvenes, los obliga a refugiarse en todas aquellas formas de evasión que representan los llamados fenómenos juveniles (infantilismo prolongado, trastornos alimentarios, drogadicción, tecnología, juegos, etc.) En el fondo, las escuelas, independientemente de las iniciativas

sobre educación para las emociones, ya no parecen capaces de ofrecerse como lugares existenciales como deberían definirse si se piensa en su valor antropológico como sugiere Augé (2008, p. 85) refiriéndose a Merlau Ponty.

El panorama educativo se ha reducido gradualmente al escenario escolar. Las transformaciones sociales que hoy resultan evidentes para cualquiera si se declinan en términos de globalización, se iniciaron en los años Setenta y fueron objeto de reflexión de grandes pensadores, en primer lugar, los representantes de la escuela de Frankfurt. Las consideraciones hechas por Horkheimer, Markuse y Adorno sobre la fisonomía de la sociedad moderna que emergía de los horrores del siglo XX me siguen pareciendo relevantes. Desde mi punto de vista, la escuela aún practica una lógica de la identidad que, como sugirió Adorno (2004), implica formas internalizadas e inconscientes de represión de las diferencias, de lo no idéntico que es parte esencial de la tensión (dialéctica negativa) en el que se forma una identidad. En la perspectiva de la etnometodología (Garfinkel, 2006) son parte del no dicho que, en toda situación, incluidas las educativas y escolares, son vinculantes y que en la comunicación interpersonal son responsables del 90% de lo que aparece fenomenalmente visible, audible, comprensible. Lo no dicho determina en gran medida la conducta individual e influye en el tejido relacional. Probablemente esto ayude a explicar por qué a pesar de los grandes esfuerzos por hacer que la educación sea inclusiva - aunque la educación es inclusiva por definición y la necesidad de un adjetivo adicional declara su fracaso - los resultados obtenidos en general están muy por debajo de las expectativas. Toda sensación de progreso en la educación se acompaña a la sensación de que queda mucho por hacer.

El panorama general es, por tanto, una dimensión donde, independientemente de las diferencias en el contexto sociocultural y económico, predominan las dinámicas determinadas por la incertidumbre y la

interferencia. No es sólo una característica del paisaje renovado de la modernidad líquida (Bauman, 1999), sino una forma de complejidad contemporánea en la que las herramientas de la tradición pedagógica, aunque con el aporte de las innovaciones tecnológicas, no logran estimular una transformación social como piden distinguidos pensadores y analistas. La complejidad de la era global exige, por tanto, una reflexión más atenta y estructurada para dotar a los educadores de herramientas capaces de facilitar el descubrimiento del yo en términos de una identidad única e irrepetible. La gran difusión de fenómenos de fragilidad psíquica es un testimonio evidente del malestar social planetario. Y no bastan las invitaciones a mejorar de algunos políticos ilustrados, no bastan las exhortaciones institucionales que siempre cargan a los jóvenes con la tarea de construir un futuro mejor y no basta que los organismos internacionales declinen objetivos comunes con la tarea de señalar el camino para el desarrollo del futuro. Ninguna de las previsiones del Consejo Europeo, desde la conferencia de Lisboa de 2000 en adelante, ha alcanzado los objetivos que se habían fijado. Cada guía más reciente elaborada por la UNESCO formula en nuevos términos la necesidad de alcanzar siempre los mismos objetivos en términos de educación: “brindar una educación de calidad, equitativa e inclusiva, y oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2017). Reflexionando críticamente, una declaración de esta naturaleza en la tercera década del siglo XXI es una declaración de quiebra de la sociedad contemporánea.

Cuando comencé mi carrera como maestro de escuela, el primer encargo fue dirigido a esa parte de la humanidad sufriente formada por adolescentes y adultos desertores que por diversas razones no habían obtenido una calificación de educación básica (Finocchiaro, 1998). La posibilidad de obtener un diploma útil para el trabajo los empujó a insertarse en una realidad institucionalizada cuyo propósito debería haber

sido brindarles una segunda oportunidad. La institución, sin embargo, por su propia naturaleza superpone sus propios fines a los individuales en una forma que no permite un correcto trabajo sobre las identidades. Cualquiera que sea la naturaleza y la calidad del camino que estos estudiantes siguieron dentro de la institución, el resultado nunca ha sido diferente: nadie se salvó (Finocchiaro, 2013, 2018).

Cuando comencé mi carrera como director de escuela tenía la necesidad de orientar la acción educativa hacia los horizontes de una verdadera transformación social, recuperando el auténtico espíritu de los educadores como Montessori, Malaguzzi, Freire, Pestalozzi que han sabido dar un cambio a las realidades donde han trabajado. No se trataba de replicar sus modelos nacidos en contextos espaciotemporales de otro mundo que ya no existe, sino de crear un proyecto educativo que sacara de la experiencia indicaciones metodológicas que dieran identidad a la institución educativa, ayudara al descubrimiento y construcción de la identidad de los alumnos, apoyara y valorara la del cuerpo profesional. Una forma concreta de implementación de ese círculo virtuoso que Morin define como retroalimentación (Morin, 2001). Y así nació una experiencia de las manos y el pensamiento de alumnos, docentes, colaboradores (de 2007 a 2017) que, reflexionando sobre sí misma, supo sistematizar su trabajo construyendo un método adecuado a ese contexto

El descubrimiento de las actitudes que caracterizan un enfoque transdisciplinario ha dado así motivación y entusiasmo a adultos desmotivados, frustrados, amargados, que habían perdido el impulso del espíritu educativo; dio identidad y fuerza a los alumnos sin el apoyo de la familia, sin la seguridad de una condición económica favorable o el bagaje cultural para sostener su compromiso de estudio y los salvó de la condición de malos alumnos, pudiendo cada uno confiar en sus propias cualidades y talento (Finocchiaro, 2020). Los procesos de evaluación de los aprendizajes han tomado el lugar de las

evaluaciones formales y en este proceso se han creado dinámicas de reciprocidad que han contribuido a la construcción de la identidad de los jóvenes y a la profundización de la identidad profesional y humana de los adultos que, en diversos roles, trabajaban en la escuela. La complejidad de la que la escuela es el espacio actuado ha revelado su potencial benéfico en términos de inclusión y aceptación de la riqueza de la diversidad. La escuela, que se encuentra en un suburbio degradado donde no hay espacios de ocio, en su pasado estuvo constantemente sujeta a vandalismo, fenómeno que fue eliminado en los primeros seis meses del inicio del proyecto Educando.It. Comunidad y participación han sido los polos constantes de dinámicas relacionales que a lo largo de los años no solo han cambiado la escuela y la comunidad de jóvenes y adultos que pasaban allí sus días, han cambiado el propio barrio que en la escuela ha aprendido a ver el lugar de desarrollo de un futuro posible y concreto. Los resultados de este proyecto educativo se deben a las características del enfoque transdisciplinario que permite descubrir las actitudes de la persona, desarrollar sus habilidades y promover la excelencia a través de una acción de liderazgo que se articula de acuerdo con la disponibilidad de sujetos aptos para el liderazgo absoluto o relativo. Vale la pena subrayar que, en el contexto legislativo de la escuela italiana, en el que se desarrolló esta experiencia, fue extremadamente difícil organizar lo necesario para que los grupos profesionales dentro de la escuela se transformaran en un equipo.

La transdisciplinariedad exige una investigación previa y la construcción de un lenguaje compartido que reduzca las distancias disciplinarias y su fragmentación para que el alumno no pague las consecuencias del no dicho circulante entre los docentes. Este es un aspecto, el del trabajo en equipo, central en el abordaje de un método transdisciplinario como Vetas-Educando® y que, sin embargo, no recibe

consideración de una legislación productivista que limita el compromiso de los docentes a la presencia en el aula.

Para que la educación tenga futuro, la sociedad en su conjunto debe asumir un compromiso común de reforma porque es irrenunciable. La escuela que no tiene la fuerza suficiente y no cuenta con personal adecuadamente preparado para un cambio de mentalidad que se hace urgente en el escenario contemporáneo no puede quedarse sola. “La reforma del saber y del pensamiento depende de la reforma de la educación, que depende de la reforma del saber y del pensamiento” (Morin, 2015, p. 106). El camino es el de la centralidad de la identidad en su complejidad de *idem e ipse*, de dicho y no dicho, de unidad y multiplicidad que dan cuenta de los diferentes niveles de realidad/percepción (Nicolescu, 2006a) en que conducimos nuestra existencia como seres humanos en relación circular con otros seres humanos. y con el entorno circundante. Por tanto, aún con los matices de una necesaria actualización (Morin, 2015, p. 11), la tarea del educador sigue siendo la sugerida en el siglo XVIII por uno de los grandes padres de la pedagogía: “Vivir es el oficio que quiero enseñarle” (Rousseau, 2006).

## **Conclusiones**

Las dos experiencias, una en Argentina en el ámbito de la salud y otra en Italia en el ámbito de la educación, si tienen un valor ese valor está en su dimensión de práctica concreta y cotidiana. No es fácil bajar a la práctica los principios que salen de una elaboración teórica, generando puentes entre el nivel epistemológico y nuestro ámbito de influencia cotidiano. En este actuamos en relación con las personas y eso hace la diferencia entre el simple cumplimiento del deber institucional y tomar el peso del desafío de cambiar la realidad. La perspectiva transdisciplinaria nos ayuda a que se impulsen transformaciones

sociales que los operadores de la salud, de la educación y de la acción social siempre deberían tener en cuenta. Por eso, más allá de lo que ya se difundió como un paradigma del cambio del paradigma en educación, o sea la necesidad de poner en diálogo los saberes, nosotros planteamos que junto a este se deben poner en diálogo las “identidades”. Si quisiéramos de verdad poner las personas al centro de nuestra atención, entonces no hay otra forma que trabajar con las identidades. Y si en la educación se quiere dar centralidad a los alumnos, son sus identidades las que primariamente se tienen que cuidar adecuando el sistema educativo de cada país, sus reglas, sus criterios, sus dinámicas, sus normas de selección de docentes, directores, asistentes, etc.

### **Vetas Educando**

El Método VETAS®, sistematiza una metodología dialógica transdisciplinaria, opera como método centrado en la identidad, y permite aplicaciones en situaciones complejas de salud, las organizaciones y la educación. Tanto sus presupuestos teórico-epistemológicos, sus antecedentes y fundamentación como Método Centrado en la Identidad (MCI) han sido publicados previamente (Bustos et al., 2021).

Este artículo desarrolla antecedentes y sistematiza el Método Vetas aplicado al ámbito educativo, llamado Método **VETAS-EDUCANDO®**.

El método **VETAS-EDUCANDO®** surge de la confianza en el poder de la educación, irrenunciable instrumento para que las sociedades actúen el “cambio” hacia los objetivos de un desarrollo sostenible con equidad y diversidad.

El método **VETAS-EDUCANDO®** integra procedimientos y técnicas de intervención pedagógicas y de gestión, a través del trabajo en equipos Transdisciplinarios para la resolución de la complejidad. Además, reorganiza las disciplinas hacia un lenguaje común.

Surge de las bases conceptuales del Modelo de la Complejidad Humana y la Transdisciplinariedad y está compuesto por procesos sistémicos y centrados en la identidad del alumno, que trabaja hacia un objetivo común articulado por el trabajo en equipo y capaz de ser auditado en la práctica.

Se lleva a cabo a través de módulos y etapas, y fundamentalmente resuelve la construcción de la identidad del alumno y desarrolla la conciencia de la identidad del profesional.

El desafío es la formación de un equipo profesional que tenga la capacidad real y concreta de generar impacto y transformación social por medio de la educación.

El método incluye la interacción entre los diferentes niveles de la realidad: La organización, el profesional, el alumno, el equipo, la familia, la institución educativa y el contexto social.

Cada profesional integra aspectos técnicos denominados “aptitudes” y aspectos de desarrollo personal conocidos como “actitudes”, ambos fundamentales para lograr cambios en su ámbito de influencia. En un artículo previo hemos descrito cómo el método **VETAS-EDUCANDO®** trabaja sobre tres áreas en la formación profesional: la persona, la técnica y el liderazgo. Las mismas se desarrollan en tres niveles identificados: de la disciplina a la transdisciplina, la actitud y equipo transdisciplinario, la gestión y acción transdisciplinaria (Bustos et al., 2021).

Para el Método **VETAS-EDUCANDO®** se pueden fijar 4 ciclos en el proceso evolutivo y a cada ciclo le corresponde un eje que lo define.

- 3-6/7 años: *juego/experiencia*
- 6/7-10/11 años: *afectividad*
- 10/11-15 años: *autonomía*
- 15-18 años: *competencia* (aptitud, actitud, habilidad, capacidad)

El Eje central está puesto en la IDENTIDAD. El alumno es quien a través de la sistematización de

experiencias educativas va construyendo SU identidad con nuevas perspectivas de autonomía y el despliegue de potencialidades. A través de 4 etapas:

- Etapa 1 Adaptación y *Continuidad*: recordar y conectar los aprendizajes, el Yo y los Otros, perfil cognitivo.
- Etapa 2 *Desarrollo*: el aprendizaje nuevo, motivación personal, sacar obstáculos al aprendizaje, técnicas cognitivas.
- Etapa 3 *Inclusión*: el aprendizaje en y para la sociedad, participación, protagonismo, talento, metacognición.
- Etapa 4 *Monitoreo*: medir el avance individual, evaluar el trabajo del equipo, explorar las categorías aplicadas y los esquemas cognitivos bio-psicológico.

El método cuenta con instrumentos que posibilitan la gestión y el seguimiento de los diferentes procesos y objetivos.

El **Manual Método VETAS-EDUCANDO®** sistematiza el plan educativo iniciando con un proceso de evaluación en complejidad que permita comprender los aspectos que conforman los diferentes niveles de realidad del alumno y continuar con el diseño estratégico de acciones integradas y personalizadas.

La **Ruta de Aprendizaje Individual (RAI)** es la herramienta transdisciplinaria por excelencia ya que posibilita ordenar los procedimientos y el plan de trabajo general, reorganizando el proceso metodológico. Permite acceder a información indispensable y constantemente actualizada, para poder desarrollar estrategias eficaces y contextualizadas.

El RAI es actualizado en las **Reuniones de equipo**. Las mismas tienen la función formal de ser un espacio en donde el equipo se reúne para la presentación de los alumnos, grupos o situaciones a resolver de manera integrada y estratégica. Asimismo, cumplen la función implícita de crear un equipo cohesionado.

## Referencias Bibliográficas

- Augé, M. (2008). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa. (ed. or. 1992).
- Bauman, Z. (1999). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza
- Bleger, J. (1995). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.
- Bustos, K. A., Delgado, C. J., Finocchiaro, G., Godoy, M. D., Navarra, J. A., y Bruno, M. P. (2021). Complejidad y transdisciplinariedad: el desafío de los métodos centrados en la identidad. *Revista Científica Orbis Cognita*, 5 (1), 66-88.
- Certeau, M. De. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Art de faire*. Paris: Gallimard.
- Finocchiaro, G. (1998). *La trincea. Memorie dalle 150 ore*. Palermo: L'Epos.
- Finocchiaro, G. (2008). *Autonomia e Innovazione*. Palermo: Carlo Saladino.
- Finocchiaro, G. (2013). *Storia di Lucia*. Palermo: U07.
- Finocchiaro, G. (2016). *La scuola di chi: Come realizzare la centralità degli alunni*. Palermo: Carlo Saladino.
- Finocchiaro, G. (2018). *Senza cielo: Non si salva nessuno*. Kindle.  
<https://www.amazon.com/-/es/Giampiero-Finocchiaro/dp/1731146167>
- Finocchiaro, G. (2020). "Orto in condotta". Una esperienza di educazione transdisciplinare. *Teorie pedagogiche e pratiche educative Bollettino della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer"*, 49 (2), 83-98.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos. (ed. or. 1968).  
Disponibile in PDF su: <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/garfinkel-estudios-de-etnometodologia.pdf>
- Goffman, E. (2008). *Internados, Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Han, B. (2017). *L'espulsione dell'Altro: Società, percezione e comunicazione oggi*. Milano: Nottetempo.

- Illich, I. (2019). *Descolarizzare la società: ¿Una società senza scuola è possibile?* Milano: Mimesis. (ed. or. 1971).
- Lodoli Loria, V. (2010). *Pazzi per la scuola: Il burnout degli insegnanti a 360 gradi*. Roma: Alpes.
- Lodoli Loria, V. (2019). *Insegnanti, salute negata e verità nascoste: 100 storie di burnout in cattedra*. Napoli: EdiSES.
- Lourau, R. (1991). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere, Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nicolescu, B. (2006a) La transdisciplinarietà. Manifiesto, Mónaco: Editions du Rocher. Disponibile en: <http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf>
- Nicolescu, B. (2006b). Transdisciplinarity - Past, present and future. Moving Worldviews - Reshaping Sciences, Policies and Practices for Endogenous Sustainable Development. 142-166
- Pietropolli Charmet, G. (2008). *Fragile e spavaldo Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Pietropolli Charmet, G. (2012). *Cosa farò da grande: Il futuro come lo vedono i nostri figli*. Roma-Bari: Laterza.
- Rousseau, J.J. (2006). *L'Emilio: O dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza. (ed. or. 1762).
- UNESCO (2017). *Educazione agli obiettivi di sviluppo sostenibile – obiettivi di apprendimento*. París, Francia: UNESCO.
- Weil, P. Leloup, J.I. Crema, R. (2003). *Normosis*. Campinas: Verus.