



REPOSITORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES



De la fragmentación del saber a la integridad de la persona: fundamentos transdisciplinarios para un enfoque metodológico en salud y educación

From the fragmentation of knowledge to the integrity of the person: transdisciplinary foundations for a methodological approach in health and education

Da fragmentação do conhecimento à integridade da pessoa: fundamentos transdisciplinares para uma abordagem metodológica em saúde e educação

Giampiero Finocchiaro

Universidad del Museo Social Argentino. Argentina.

figipi@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0002-4578-5353>

Karina Bustos

Universidad del Museo Social Argentino. Argentina.

kbalunco@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-4305-3634>

Fecha de recepción: 7/2/26

Fecha de aceptación: 11/5/26

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.orbis.v10n2.a9391>

Resumen

El presente artículo propone un enfoque metodológico transdisciplinario aplicado a los campos de la salud y la educación, con el objetivo de superar los límites epistemológicos, organizativos y de gestión derivados de la fragmentación del saber y de la hiperespecialización disciplinaria. Desde una perspectiva fundada en el pensamiento de la complejidad, se analizan los efectos de la disyunción epistemológica sobre la comprensión de los procesos humanos, particularmente en contextos atravesados por la vulnerabilidad (la discapacidad) y la transformación identitaria. El trabajo desarrolla una reflexión articulada en torno a la temporalidad vivida, la praxis profesional, la





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



redefinición del rol experto, la dimensión institucional y la corresponsabilidad organizativa, integrando los niveles horizontal y vertical del proceso transdisciplinario. Lejos de proponer un modelo normativo o universal, el artículo ofrece una fundamentación teórica y metodológica orientada a restituir la coherencia entre saber, acción y sentido, situando la identidad de la persona y el tiempo vivido como ejes centrales de los procesos educativos y terapéuticos.

Palabras clave: Investigación multidisciplinaria; pensamiento crítico; identidad; aprendizaje mediante la praxis.

Abstract

This article proposes a transdisciplinary methodological approach applied to the fields of health and education, aiming to overcome the epistemological, anthropological, and organizational limits generated by disciplinary fragmentation and hyper-specialization. Grounded in complexity thinking, the paper examines the effects of epistemic disjunction on the understanding of human processes, particularly in contexts marked by vulnerability, disability, and identity transformation. The analysis addresses lived temporality, professional praxis, the redefinition of the expert role, institutional organization, and shared responsibility, articulating the horizontal and vertical dimensions of transdisciplinary processes. Rather than offering a normative or universal model, the article provides a foundational theoretical and methodological framework designed to restore coherence between knowledge, action, and meaning, positioning personal identity and lived time as central axes of educational and therapeutic practices.

Keywords: Multidisciplinary research; critical thinking; identity; learning through practice.

Resumo

Este artigo propõe uma abordagem metodológica transdisciplinar aplicada aos campos da saúde e da educação, visando superar os limites epistemológicos, antropológicos e organizacionais gerados pela fragmentação disciplinar e pela hiperespecialização. Fundamentado no pensamento da complexidade, o artigo examina os efeitos da disjunção epistêmica na compreensão dos processos humanos, particularmente em contextos marcados por vulnerabilidade, deficiência e transformação



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



REPOSITORY
OF OPEN ACCESS
JOURNALS
AND
RESOURCES



da identidade. A análise aborda a temporalidade vivida, a práxis profissional, a redefinição do papel do especialista, a organização institucional e a responsabilidade compartilhada, articulando as dimensões horizontal e vertical dos processos transdisciplinares. Em vez de oferecer um modelo normativo ou universal, o artigo fornece um arcabouço teórico e metodológico fundamental, concebido para restaurar a coerência entre conhecimento, ação e significado, posicionando a identidade pessoal e o tempo vivido como eixos centrais das práticas educacionais e terapêuticas.

Palavras-chave: Investigação multidisciplinar; pensamento crítico; identidade; aprendizagem através da práxis.

Introducción

Este artículo no se presenta como un estudio empírico ni como una validación cuantitativa del método transdisciplinario, sino como una contribución de carácter fundacional y metodológico, orientada a explicitar los supuestos filosóficos, epistemológicos y praxeológicos que sostienen un enfoque transdisciplinario aplicado a la salud y la educación.

En las últimas décadas, los sistemas contemporáneos de salud y educación se han desarrollado bajo un paradigma de conocimiento caracterizado por la especialización progresiva y la delimitación estricta de los campos disciplinares. Este proceso, que ha permitido avances técnicos y científicos indiscutibles, ha producido al mismo tiempo una consecuencia estructural: la fragmentación del saber y la dificultad creciente para sostener una comprensión integrada de los procesos humanos.

La hiperespecialización, lejos de constituir un exceso circunstancial del desarrollo científico,



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



responde a la lógica interna del paradigma moderno del conocimiento. Al fragmentar la realidad para hacerla cognoscible y operable, *la ciencia ha naturalizado la disyunción como forma legítima de comprensión*. Sin embargo, cuando este modelo se traslada sin mediaciones a los ámbitos de la salud y la educación, emergen tensiones profundas: los procesos humanos no se dejan reducir sin residuo a partes aislables ni se desarrollan según una temporalidad homogénea, mensurable y repetible.

En la práctica clínica y educativa, esta tensión se manifiesta en dispositivos que tienden a sustituir la historia por el diagnóstico, la identidad por la función y el proceso por el resultado. El sujeto aparece así disociado en dominios – biológico, cognitivo, emocional, conductual, educativo – cada uno regulado por lógicas, tiempos y criterios propios. La persona, en cuanto unidad viviente y situada, queda desplazada del centro del proceso, reemplazada por la suma de sus fragmentos operativos.

Desde una perspectiva epistemológica crítica, esta fragmentación no es neutra. Tal como ha sido señalado por el pensamiento de la complejidad, la fragmentación del saber produce una fragmentación de la mirada y, con ella, una fragmentación del sentido (cuando no una pérdida). Allí donde el conocimiento se organiza por separación, la acción tiende a organizarse por yuxtaposición, y los procesos de intervención corren el riesgo de perder coherencia y continuidad. En este marco se valora la eficiencia, pero se pierde de vista la eficacia, la primera habla del sistema, la segunda del



REPOSITORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES



beneficiario que siempre es una persona (paciente o alumno).

Estas limitaciones resultan particularmente visibles en los contextos de la salud y la educación, donde las trayectorias humanas se desarrollan en el tiempo y están atravesadas por dimensiones biográficas, relacionales y simbólicas que no pueden ser adecuadamente abordadas mediante intervenciones aisladas. En los procesos de neurorehabilitación y en las trayectorias educativas (especialmente las que son marcadas por la discapacidad), el tiempo no constituye una variable externa, sino una dimensión constitutiva del proceso: *el tiempo vivido, la duración* en la que se entrelazan cuerpo, memoria, lenguaje, relación e identidad.

En este contexto, se vuelve necesario repensar los marcos metodológicos que orientan la práctica profesional. La transdisciplinariedad, entendida no como negación de la disciplina ni como simple cooperación entre saberes, sino como un cambio de nivel en la organización del conocimiento, ofrece una vía para superar los límites de la fragmentación sin renunciar al rigor científico. Su propuesta consiste en articular saberes, prácticas y contextos desde una lógica relacional, capaz de sostener la complejidad de los procesos humanos.

Metodología

Este trabajo propone un enfoque metodológico transdisciplinario para la salud y la educación,



REVISTA DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y DOCENTE



fundamentado en el pensamiento de la complejidad y orientado a superar los efectos epistemológicos, antropológicos y organizativos de la fragmentación del saber, *situando la identidad de la persona y el tiempo vivido como ejes centrales* de los procesos educativos y terapéuticos.

La fragmentación que atraviesa hoy los campos de la salud y la educación no puede ser comprendida únicamente como un problema operativo u organizativo. Se trata, ante todo, de una cuestión epistemológica. El modo en que el conocimiento ha sido históricamente producido, legitimado y distribuido condiciona de manera directa la forma en que se conciben los procesos humanos y las prácticas destinadas a acompañarlos.

Desde la perspectiva del pensamiento de la complejidad, la fragmentación del saber no es un efecto colateral del desarrollo científico, sino una consecuencia de la adopción de una lógica de disyunción como principio organizador del conocimiento. Tal como ha señalado Edgar Morín, la separación sistemática entre disciplinas, niveles y objetos de estudio ha permitido un notable avance analítico, pero al mismo tiempo ha debilitado la capacidad de comprender los fenómenos en su interdependencia, su dinámica y su historicidad. Allí donde el conocimiento se organiza por aislamiento, la realidad tiende a ser pensada como una suma de partes independientes.

Esta disyunción epistemológica se traduce progresivamente en una fragmentación antropológica. Cuando los procesos humanos son abordados a partir de recortes disciplinares autónomos, el sujeto



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



REVISTA DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y DOCENTE



aparece disociado en funciones, competencias o déficits, cada uno tratado según criterios internos al campo que lo define. El resultado no es solo una multiplicación de intervenciones, sino una pérdida de la unidad de sentido de la experiencia vivida. El problema no reside en la existencia de saberes especializados, sino en la ausencia de un nivel capaz de articularlos sin reducirlos.

Es precisamente en este punto donde la transdisciplinariedad introduce un cambio de nivel epistemológico. A diferencia de los enfoques multidisciplinares o interdisciplinares – que mantienen intactas las fronteras disciplinares y se limitan a coordinar saberes ya constituidos – la transdisciplinariedad propone una reorganización del conocimiento orientada a aquello que atraviesa, conecta y desborda los campos específicos. Como sostiene Basarab Nicolescu (1982), la transdisciplinariedad no se define por la acumulación de disciplinas, sino por la apertura a múltiples niveles de realidad y por la búsqueda de un lenguaje común capaz de sostener el diálogo entre ellos.

La noción de niveles de realidad resulta central en este marco. Reconocer que un mismo fenómeno puede desplegarse simultáneamente en registros biológicos, psicológicos, sociales, simbólicos y culturales implica aceptar que ninguna disciplina, por sí sola, puede agotar su inteligibilidad. Reducir estos niveles a uno solo – ya sea biológico, técnico o normativo – conduce inevitablemente a una simplificación que empobrece la comprensión del proceso y limita la eficacia de la intervención.



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



Desde esta perspectiva, la complejidad no se concibe como un obstáculo a superar, sino como una condición constitutiva de los procesos humanos. El desafío epistemológico no consiste en eliminar la complejidad mediante la reducción, sino en aprender a pensarla y a habitarla. En este sentido, la transdisciplinariedad se presenta como una *racionalidad ampliada*, capaz de integrar la incertidumbre, la ambigüedad y la heterogeneidad sin renunciar al rigor conceptual. Este cambio de paradigma tiene implicaciones directas para la salud y la educación. En ambos campos, los procesos se desarrollan en el tiempo y están atravesados por historias singulares, relaciones significativas y contextos institucionales que no pueden ser tratados como variables externas. Pensar estos procesos desde una lógica fragmentaria conduce a intervenciones parciales, desarticuladas y, en muchos casos, contradictorias. En cambio, un marco epistemológico orientado por la complejidad permite situar la práctica profesional en un horizonte de coherencia, continuidad y sentido.

En este marco, la transdisciplinariedad no se propone como una alternativa ideológica y/o teórica a los saberes existentes, sino como una condición de posibilidad para su articulación. Su aporte consiste en restituir un principio de unidad que no anula la diversidad, sino que la integra en función del proceso humano concreto. Esta perspectiva resulta particularmente relevante en contextos donde la intervención técnica incide directamente en la identidad, el proyecto y la calidad de vida de las personas, como ocurre en la práctica terapéutica y en los procesos educativos y con especial atención a los que son atravesados por la discapacidad.



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



La Temporalidad, experiencia y práctica existencial: uno de los límites más persistentes de los modelos fragmentarios en salud y educación reside en su concepción implícita del tiempo. La mayor parte de los dispositivos institucionales se organizan a partir de una temporalidad homogénea, cuantificable y externa al sujeto: tiempos de prestación, cronogramas, secuencias protocolizadas, indicadores de rendimiento. Esta concepción, funcional a la gestión y a la evaluación técnica, resulta insuficiente cuando se trata de acompañar procesos humanos complejos, atravesados por la experiencia, la memoria y la transformación identitaria.

Desde una perspectiva filosófica, esta reducción del tiempo a su dimensión cronológica ha sido ampliamente cuestionada. En la tradición fenomenológica y existencial, el tiempo no se presenta como un simple marco externo de los acontecimientos, sino como una dimensión constitutiva de la experiencia humana. Tal como ha señalado Martin Heidegger (1927), la existencia no transcurre *en* el tiempo como si este fuera un contenedor neutral, sino que se despliega *como* temporalidad: como apertura al futuro, inscripción en un pasado vivido y presencia situada.

Esta concepción permite comprender que los procesos educativos y terapéuticos no pueden ser pensados como secuencias acumulativas de actos técnicos. Cada intervención se inscribe en una historia previa y modifica el horizonte de posibilidades del sujeto. *El tiempo vivido no es reversible ni repetible, y por ello no admite una estandarización sin pérdida de sentido.* Cuando los dispositivos



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



REPOSITORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES



ignoran esta dimensión, tienden a producir una disociación entre el tiempo institucional y el tiempo subjetivo, generando discontinuidades que afectan la coherencia del proceso.

Esta problemática había sido ya explorada en otro trabajo previo, donde se analizaba cómo la organización institucional del espacio y del tiempo escolar incide directamente en la construcción identitaria y en la calidad de la experiencia educativa, anticipando la necesidad de una revisión profunda de las coordenadas espaciotemporales del aprendizaje (Finocchiario, 2023). En el presente trabajo, dicha reflexión se reinscribe en un marco metodológico transdisciplinario más amplio, donde la temporalidad deja de ser solo un problema organizativo para convertirse en una dimensión constitutiva de la praxis.

La filosofía existencial ha insistido, además, en que la experiencia humana se constituye siempre en situación. El sujeto no es un objeto de observación neutral, sino un ser expuesto a la contingencia, a la vulnerabilidad y a la necesidad de decidir. En este sentido, autores como Karl Jaspers (1919) han introducido la noción de *situaciones límite* para describir aquellos momentos en los que la continuidad biográfica se ve interrumpida por la enfermedad, la discapacidad o la pérdida de referencias previas. En estos contextos, el tiempo deja de ser una variable técnica y se convierte en una experiencia densa, cargada de significado existencial.

Aplicado a los ámbitos de la salud y la educación, este enfoque permite comprender que la práctica



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



REPOSITORY
OF OPEN ACCESS
JOURNALS
AND BOOKS



profesional se sitúa siempre en el cruce entre temporalidades heterogéneas. El tiempo del protocolo convive con el tiempo del aprendizaje; el tiempo de la prestación con el tiempo de la elaboración subjetiva; el tiempo institucional con el tiempo biográfico. Pretender reducir esta pluralidad a una única escala temporal conduce a una simplificación que empobrece tanto la comprensión como la intervención.

En un trabajo anterior se llegó a proponer un cambio radical en educación donde esta tensión entre temporalidad institucional y tiempo vivido ha sido desarrollada en una propuesta de reforma educativa de inspiración transdisciplinaria, donde se señala la necesidad de repensar el espacio-tiempo escolar como condición estructural del aprendizaje y de la construcción identitaria, y no como simple variable organizativa (Finocchiaro, 2025).

Desde esta perspectiva, la práctica no puede concebirse como la mera aplicación de un saber previo, sino como un proceso en el que el conocimiento se transforma al confrontarse con la singularidad de cada trayectoria. Como ha subrayado Jean-Paul Sartre (1946), la existencia no se deja anticipar completamente por ningún esquema teórico: se construye en el acto, en la relación y en la elección. Acompañar un proceso humano implica, por lo tanto, asumir una apertura a lo imprevisible y una disposición a revisar continuamente las propias categorías de comprensión.

Este desplazamiento tiene consecuencias metodológicas decisivas. *Bajar la teoría al nivel*





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



existencial no significa renunciar a su densidad conceptual, sino aceptar que su validez se juega en la práctica concreta. En rehabilitación y educación, la eficacia de un método no puede evaluarse únicamente en términos de resultados funcionales o de cumplimiento de objetivos formales, sino también en su capacidad de sostener continuidad, sentido y apropiación subjetiva a lo largo del tiempo.

En este marco, el enfoque transdisciplinario permite articular la pluralidad de temporalidades sin forzarlas a una homogeneización artificial. Al reconocer la coexistencia de distintos niveles de realidad y de distintos ritmos de transformación, la transdisciplinariedad ofrece un marco conceptual y operativo capaz de acompañar procesos abiertos, no lineales y profundamente situados. El tiempo deja así de ser un recurso a gestionar para convertirse en una dimensión a habitar.

Esta perspectiva metodológica se apoya en nuestras experiencias sistematizadas en el ámbito educativo y sanitario, donde la articulación entre complejidad, transdisciplinariedad e identidad ha demostrado su capacidad para integrar prácticas aparentemente heterogéneas en un mismo marco operativo, orientado a la transformación de trayectorias personales y contextos institucionales. (Bustos y Finocchiaro, 2023)

Los Métodos VETAS y VETAS-Educando surgieron de estas experiencias y se inscriben explícitamente en esta concepción del tiempo que es fundamental para el proceso de reconstruir





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



integridad y restituir identidad. Ambos parten del reconocimiento de que *la transformación humana no ocurre por acumulación de intervenciones, sino por reorganización progresiva del sentido que la persona atribuye a su experiencia*. Esta reorganización requiere duración, continuidad relacional y coherencia entre los distintos niveles del proceso. Solo en este horizonte el método puede sostenerse como una práctica verdaderamente orientada a la vida y no únicamente a la corrección de funciones.

Praxis transdisciplinaria y redefinición del rol profesional: el pasaje desde un enfoque fragmentario a una perspectiva transdisciplinaria no se juega únicamente en el plano de los marcos teóricos ni en la adopción de nuevos lenguajes conceptuales. Se juega, de manera decisiva, en la praxis. Es en el modo concreto de actuar, de organizar la intervención y de situarse en la relación con el otro donde un paradigma revela su coherencia o su inconsistencia. En los ámbitos de la salud y de la educación, esta dimensión praxeológica adquiere un valor central, porque toda acción profesional incide directamente sobre la experiencia y la trayectoria vital de las personas acompañadas.

La historia de la ciencia moderna ha otorgado al método un estatuto privilegiado como garantía de objetividad y validez. En este proceso, el método fue progresivamente separado de la experiencia concreta, hasta convertirse en un dispositivo abstracto destinado a regular la intervención desde



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



fuera. Esta concepción ha producido modelos de acción en los que el profesional se sitúa como sujeto experto, portador del saber legítimo, mientras que el paciente o el alumno es reducido a objeto de aplicación del procedimiento. La relación queda así subordinada a la eficacia técnica y a la correcta ejecución del protocolo. En este marco el método termina estableciendo una jerarquía en la relación experto-objeto que limita la eficacia de la intervención tanto clínica como pedagógica.

Sin embargo, como se ha señalado desde múltiples corrientes críticas de la filosofía y de la epistemología contemporáneas, ningún método es neutral respecto de la realidad que pretende abordar. Todo método implica una determinada concepción del sujeto, del conocimiento y de la acción. En una palabra: afecta a la relación. Cuando esta concepción no es explícita, se naturaliza una relación asimétrica en la que el saber se ejerce como forma de control y no como mediación para la transformación. En el ámbito de la práctica, esta lógica se traduce en intervenciones técnicamente correctas, pero existencialmente pobres, incapaces de sostener procesos complejos en el tiempo. Desde una perspectiva transdisciplinaria, la praxis no puede reducirse a la aplicación de procedimientos estandarizados. Actuar transdisciplinariamente implica reconocer que *el conocimiento se construye y se verifica en la relación*, y que dicha relación no es un elemento accesorio, sino *una dimensión constitutiva del proceso*. La acción profesional deja de ser un acto unilateral para convertirse en una práctica situada, co-construida y abierta a la singularidad de cada encuentro. *Cada fenómeno humano es antes que todo un fenómeno de relación.*





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



REPOSITORY
OF OPEN ACCESS
JOURNALS
RESOURCES



Este desplazamiento conlleva una redefinición profunda del rol profesional. El experto no desaparece ni abdica de su competencia disciplinaria, pero renuncia a ocupar una posición de exterioridad respecto del proceso. Su saber ya no se ejerce *sobre* la persona, sino *con* la persona, en función de su historia, de su ritmo y de su modo singular de habitar la experiencia. La autoridad profesional no se funda entonces en la distancia, sino en la capacidad de sostener una relación que articule conocimiento, escucha y responsabilidad.

En este marco, la educación – entendida en su sentido etimológico de *ex-ducere*, hacer emerger – y la intervención terapéutica convergen en una misma lógica de acción. No se trata de introducir desde fuera aquello que falta, sino de crear las condiciones para que la persona pueda desplegar sus propias posibilidades, incluso – y especialmente – en contextos marcados por la discapacidad, la enfermedad o la interrupción de trayectorias previas. La acción transdisciplinaria no impone un recorrido, sino que acompaña un proceso cuyo sentido no está completamente dado de antemano.

En esta misma línea en trabajos previos hemos desarrollado de manera sistemática la noción de *métodos centrados en la identidad*, mostrando cómo la transdisciplinariedad, cuando se articula con el pensamiento complejo y el reconocimiento de niveles de realidad, permite superar los límites de los enfoques metodológicos exclusivamente epistemológicos y traducirse en dispositivos operativos de transformación en contextos de salud, educación y organizaciones complejas (Bustos-Delgado-





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



REPOSITORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES



Finocchiaro et al., 2021).

La superación del modelo experto–objeto no debe ser interpretada como una renuncia al rigor metodológico. Por el contrario, implica una ampliación de la racionalidad práctica. Reconocer la implicación del profesional, la centralidad de la relación y la complejidad del contexto permite desarrollar formas de intervención más ajustadas a la realidad viva de los procesos humanos. *El método deja así de funcionar como un conjunto de reglas cerradas y se transforma en un marco orientador, capaz de adaptarse sin perder coherencia.*

Desde una perspectiva hermenéutica, la relación no puede ser concebida como un simple medio de transmisión del saber, sino como el espacio mismo en el que el sentido se constituye. Como ha señalado Gadamer, la comprensión no es un acto técnico ni unilateral, sino un acontecimiento que ocurre en el diálogo y en la apertura recíproca entre sujetos situados históricamente. Aspecto que define la natura dinámica de la relación en salud y educación y hace del método una herramienta de diálogo entre distintos niveles de la realidad.

Desde esta perspectiva, la praxis transdisciplinaria se configura como un espacio de aprendizaje mutuo, según el modelo del bucle de Morín. Cada encuentro constituye una ocasión en la que el método se pone a prueba, se ajusta y, en ocasiones, se ve obligado a revisarse. La experiencia no es un residuo subjetivo del proceso, sino una fuente legítima de conocimiento que retroalimenta la



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



reflexión teórica. Esta circularidad entre acción y pensamiento es una de las condiciones que permiten sostener la vitalidad del enfoque en el tiempo. El Método VETAS y el Método VETAS-Educando se inscriben explícitamente en esta concepción de la praxis. Ambos han sido desarrollados a partir de la necesidad de construir dispositivos de intervención que integren saber disciplinario, relación y sentido, sin reducir la complejidad del proceso a variables aisladas. La acción profesional se concibe, así como una práctica relacional situada, en la que cada decisión metodológica tiene una dimensión técnica, ética y existencial inseparable.

En un proceso que implique el ser humano en el centro del sistema, debe practicar el concepto de bucle (Morin) en donde la primera acción es la pregunta por las consecuencias que el profesional plasma en el mundo desde su propio modelo mental: *¿qué tengo que ver yo con lo que veo en el mundo y en la realidad en la que vivo, rodeado por los conflictos que atraviesan mi tejido relacional?*

En este horizonte, la praxis transdisciplinaria no se limita a mejorar la eficacia de las intervenciones, sino que transforma el modo mismo de comprender el acto profesional. *Actuar deja de ser ejecutar un procedimiento y pasa a ser habitar un proceso compartido.* Es en esta transformación del gesto profesional – más que en la adopción de nuevas técnicas – donde se juega la especificidad del enfoque transdisciplinario y su capacidad de responder a la complejidad contemporánea de la salud



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



y la educación.

Institución, gestión, organización y corresponsabilidad: Un enfoque transdisciplinario no puede sostenerse únicamente en la calidad reflexiva de los marcos teóricos ni en la competencia individual de los profesionales que lo encarnan. Su viabilidad real depende, de manera decisiva, de la coherencia institucional que lo soporta. Allí donde las estructuras organizativas reproducen lógicas fragmentarias, jerárquicas o puramente administrativas, incluso los enfoques metodológicos más innovadores tienden a diluirse o a quedar reducidos a experiencias aisladas.

La reflexión sobre la dimensión institucional del trabajo en salud y educación ha sido ampliamente abordada por la teoría organizacional clásica y contemporánea, que ha analizado la relación entre estructura, eficiencia, coordinación y adaptación. Los modelos clásicos de organización (Taylor, 1911; Fayol, 1916; Weber, 1922) surgieron en contextos históricos caracterizados por la necesidad de racionalizar el trabajo mediante la división de tareas, la estandarización de procedimientos y la delimitación precisa de responsabilidades. Estas configuraciones permitieron avances significativos en términos de previsibilidad, control y rendimiento, pero fueron concebidas para sistemas relativamente estables y lineales.

Trasladadas sin mediaciones a organizaciones complejas como las sanitarias y educativas contemporáneas, estas lógicas muestran rápidamente sus límites. La fragmentación de funciones, si



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



no es compensada por mecanismos efectivos de integración, tiende a producir una pérdida de visión global del proceso. En estos contextos, *la eficiencia local de cada área puede coexistir con una ineficiencia sistémica*, en la que nadie asume la responsabilidad por la continuidad y el sentido del recorrido de la persona acompañada. El resultado es la ausencia de eficacia que es el criterio organizacional que tiene en cuenta el sujeto beneficiario de las intervenciones en salud y educación.

Los análisis críticos de la burocracia pusieron de relieve estas tensiones. Si bien la formalización de reglas y procedimientos garantiza equidad y estabilidad, también puede generar rigideces que dificultan la adaptación a situaciones singulares y cambiantes (Crozier). Estudios posteriores mostraron cómo la acumulación de normas y controles puede producir efectos no deseados: dinámicas defensivas, bloqueos organizacionales y una progresiva desvinculación subjetiva de los profesionales respecto del sentido de su trabajo (Merton, 1940; Gouldner, 1954; Selznick, 1949, 1957)

Los desarrollos más recientes en teoría organizacional introdujeron una visión más contextualizada y dinámica de las estructuras. El análisis de las configuraciones organizativas y la teoría de la contingencia señalaron que no existe un modelo óptimo universal, sino formas organizativas que deben ser coherentes con la misión, el entorno y el nivel de complejidad de la actividad desarrollada (Burns y Stalker, 1961; Woodward, 1965; Mintzberg, 1979). Desde esta perspectiva, la adaptación



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



REPOSITORY
OF OPEN ACCESS
JOURNALS
AND
RESOURCES



deja de ser una anomalía y se convierte en un principio estructural.

Estos aportes resultan particularmente relevantes para un enfoque transdisciplinario, que opera en contextos caracterizados por alta incertidumbre, singularidad de los procesos y multiplicidad de niveles de intervención. En este marco, la gestión institucional no puede reducirse a un soporte administrativo externo al método. Por el contrario, constituye una dimensión metodológica en sí misma. La forma en que se organizan los tiempos, los roles, los espacios de decisión y los flujos de información incide directamente en la calidad del proceso terapéutico y educativo.

Desde una perspectiva transdisciplinaria, la corresponsabilidad emerge como principio organizador central. Esto permite pasar de la dimensión del *grupo de trabajo* a la del *equipo*. No se trata de diluir las competencias ni de eliminar la diferenciación de roles, sino de articularlas en función de una misión común centrada en la persona. Cada profesional participa desde su saber específico, pero también como co-responsable del proceso global. Esta lógica permite superar tanto la fragmentación operativa como la centralización vertical de las decisiones, generando estructuras más flexibles y coherentes.

La gestión transdisciplinaria se orienta así a construir formas de coordinación basadas no exclusivamente en la jerarquía o el control normativo, sino en la comprensión compartida del sentido del trabajo. La eficiencia deja de ser entendida como optimización de tareas aisladas y se redefine



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



como capacidad del sistema para sostener continuidad, coherencia y adaptación en el tiempo. En este contexto, la coordinación no es un problema técnico secundario, sino un desafío estructural que requiere espacios deliberativos, circulación de información y responsabilidad distribuida.

Un enfoque transdisciplinario exige, por tanto, instituciones capaces de aprender de su propia experiencia. Las estructuras organizativas deben ser lo suficientemente estables como para garantizar continuidad, pero también lo suficientemente abiertas como para integrar la retroalimentación proveniente de la práctica. Esta *tensión entre estabilidad y transformación* constituye uno de los núcleos más delicados de la gestión en salud y educación. En experiencias institucionales como las desarrolladas en el marco del Método VETAS y del Método VETAS-Educando, la dimensión de gestión se concibe explícitamente como parte constitutiva del método. Los profesionales no participan únicamente en función de su competencia técnica, sino como integrantes de un proceso colectivo que debe mantenerse vivo en el tiempo. Esta concepción ampliada del rol profesional incluye la responsabilidad por la articulación de las etapas, la coherencia metodológica y la lectura integrada de la historia personal y clínica de cada sujeto. La dimensión institucional se configura, así como un espacio educativo en sí mismo. Participar activamente en la vida del sistema transforma la relación de los profesionales con su trabajo, con los otros y con las personas acompañadas. La institución deja de ser un mero contenedor de prácticas para convertirse en un organismo vivo, en el que cada decisión organizativa tiene efectos directos sobre la experiencia humana que el sistema



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



REPOSITORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES



pretende cuidar. En este sentido, la gestión transdisciplinaria no es un añadido técnico al enfoque, sino una de sus condiciones de posibilidad. Solo allí donde la organización logra sostener coherencia entre estructura, método y sentido es posible acompañar procesos complejos sin reproducir, a nivel institucional, la fragmentación que se busca superar en el plano epistemológico y praxeológico.

Horizontalidad y verticalidad del proceso transdisciplinario: el enfoque transdisciplinario que sustenta el Método VETAS y el Método VETAS-Educando se desarrolla en la articulación constante entre dos dimensiones inseparables del proceso: una dimensión horizontal y una dimensión vertical. Esta distinción no responde a una clasificación analítica externa, sino a una necesidad metodológica: dar cuenta de la complejidad temporal y ontológica de los procesos humanos que se despliegan simultáneamente en distintos niveles de realidad.

La dimensión horizontal del método se inscribe en la duración del tiempo vivido. No se trata del tiempo cronológico entendido como sucesión homogénea de instantes, sino de un tiempo cualitativo, irreversible y creador, en el que la experiencia se transforma progresivamente (Bergson). En este plano, el proceso se construye en la continuidad del trabajo cotidiano, en la repetición no idéntica de los encuentros, en la sedimentación lenta de aprendizajes, vínculos y significados que solo adquieren visibilidad a largo plazo.

Desde esta perspectiva, las prácticas educativas y terapéuticas no pueden ser evaluadas únicamente





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



a partir de resultados inmediatos ni de indicadores aislados. La eficacia del proceso se juega en la coherencia del recorrido, en la capacidad de sostener continuidad sin rigidez, y en la posibilidad de acompañar transformaciones que no siguen trayectorias lineales. El tiempo horizontal es, así, el tiempo del acompañamiento, de la paciencia metodológica y de la atención a los ritmos singulares de cada persona.

La dimensión vertical introduce, en cambio, la coexistencia de distintos niveles de realidad que atraviesan el proceso a lo largo del tiempo. Desde una perspectiva transdisciplinaria, estos niveles no pueden ser reducidos unos a otros ni ordenados en una jerarquía rígida. Cada nivel posee su propia lógica, su propio lenguaje y su propia temporalidad, y es precisamente su articulación la que permite sostener la complejidad del proceso (Nicolescu).

En el marco del Método VETAS y del Método VETAS-Educando, esta verticalidad puede describirse a partir de tres movimientos estructurantes. El primero es *el pasaje del lenguaje disciplinar al lenguaje común*. La fragmentación de los códigos profesionales, necesaria para el desarrollo de competencias específicas, se convierte en un obstáculo cuando impide la construcción de un diálogo centrado en la identidad del paciente o del alumno. La elaboración de un lenguaje compartido no implica la homogeneización de saberes, sino la creación de un espacio de traducción y articulación que permita integrar perspectivas sin anular su especificidad. El segundo movimiento



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



es *el pasaje del Yo al Nosotros*. La mera coexistencia de profesionales no constituye un equipo. La dimensión vertical del proceso exige la construcción de una subjetividad colectiva, capaz de asumir corresponsabilidad por el recorrido global de la persona acompañada. En este nivel, la acción colectiva no suma simplemente intervenciones individuales, sino que genera un efecto emergente, en el que la calidad del proceso supera la suma de sus partes.

El tercer movimiento concierne a *la gestión 360* y al liderazgo transformador que, en nuestra visión, es un liderazgo centrado en la identidad. La verticalidad del proceso requiere una forma de liderazgo capaz de sostener coherencia entre niveles, tiempos y responsabilidades. No se trata de un liderazgo entendido como control jerárquico, sino como capacidad de mantener abierta la articulación entre la práctica cotidiana y la proyección a largo plazo del método. Este liderazgo no se concentra exclusivamente en la dirección formal, sino que se distribuye en el sistema, en la medida en que cada profesional comprende el sentido global del proceso y participa activamente en su desarrollo. La articulación entre horizontalidad y verticalidad permite comprender el enfoque transdisciplinario no solo como una metodología de intervención, sino como *un dispositivo de transformación en el tiempo*. Allí donde esta coherencia se sostiene, la experiencia singular deja de ser un episodio aislado y se inscribe en una dinámica colectiva orientada al bien común. El método actúa entonces como mediador entre la singularidad de las trayectorias individuales y los marcos sociales, institucionales y culturales en los que estas se desarrollan. En este sentido, toda institución que opera en los campos



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



REPOSITORY
OF OPEN ACCESS
JOURNALS
AND
RESOURCES



de la salud y la educación tiene la obligación ética de trabajar por la transformación social dentro de su ámbito de influencia.

Desde esta perspectiva, la proyección social del Método VETAS y del Método VETAS-Educando no constituye un efecto secundario, sino una consecuencia estructural del enfoque. Cuando los procesos educativos y terapéuticos logran sostener simultáneamente la duración del tiempo vivido y la articulación entre niveles de realidad, sus efectos trascienden al sujeto directamente involucrado. La experiencia individual se convierte en un vector de transformación que alcanza al entorno familiar, institucional y comunitario, modificando representaciones, prácticas y expectativas en torno a la salud, la educación y la discapacidad.

Los desarrollos teóricos y metodológicos sistematizados en publicaciones previas han puesto de manifiesto esta dimensión social del enfoque transdisciplinario, mostrando cómo la integración entre tiempo, niveles de realidad y organización institucional permite generar impactos que exceden el marco estrictamente clínico o educativo. La experiencia acumulada confirma que solo cuando el método logra sostener simultáneamente la continuidad del trabajo cotidiano y la profundidad del sentido a largo plazo es posible producir transformaciones significativas y sostenibles.

En consecuencia, el Método VETAS y el Método VETAS-Educando no se presentan únicamente como metodologías de intervención, sino como propuestas culturales y sociales. Su finalidad última





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



REPOSITORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES



no es solo mejorar indicadores de desempeño o resultados funcionales, sino contribuir a la construcción de contextos más inclusivos, capaces de reconocer la complejidad de las trayectorias humanas y de acompañarlas sin reducirlas a categorías fragmentarias. Es en esta convergencia entre tiempo vivido, niveles de realidad, liderazgo transformador y proyección social donde el enfoque transdisciplinario despliega plenamente su potencial. Los métodos VETAS y VETAS-Educando plantean como fundamento la centralidad de la identidad en la práctica de la misión personal y la vocación esencial.



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



Conclusiones

El recorrido desarrollado a lo largo de este artículo ha tenido como objetivo principal explicitar los fundamentos filosóficos, epistemológicos y metodológicos de un enfoque transdisciplinario aplicado a los ámbitos de la salud y la educación. Frente a un paradigma aún dominante, basado en la fragmentación del saber, la hiperespecialización y la estandarización de las prácticas, se ha propuesto una perspectiva orientada a restituir la integridad de la persona como eje organizador de los procesos educativos y terapéuticos.

La crítica a la fragmentación disciplinaria no se ha formulado como una negación del valor de las disciplinas ni de sus aportes específicos, sino como una toma de conciencia de sus límites cuando operan de manera aislada frente a la complejidad de los procesos humanos. La transdisciplinariedad ha sido presentada, en este sentido, no como una síntesis superadora ni como un nuevo campo cerrado, sino como un nivel de articulación capaz de sostener la coexistencia de múltiples formas de conocimiento sin reducirlas a una lógica única.

A lo largo del texto se ha mostrado cómo esta perspectiva exige un desplazamiento que va más allá del plano epistemológico. El pasaje desde la teoría a la práctica existencial pone de relieve que los procesos de salud y educación se juegan siempre en el tiempo vivido, en la historia singular de las personas y en contextos marcados por la vulnerabilidad, la incertidumbre y la asimetría. En este nivel, la coherencia de un enfoque metodológico se verifica no tanto por su consistencia interna, sino





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



por su capacidad de habitar la práctica sin rechazar la teoría, sin perder sentido ni reducir la complejidad del encuentro.

Desde esta óptica, toda práctica transdisciplinaria ha sido comprendida como un proceso educativo en sentido pleno, en la medida en que interviene en la construcción de la identidad, en la relación con el propio cuerpo, con el saber y con los otros. La centralidad de la identidad del paciente o del alumno desplaza el foco desde la corrección de funciones aisladas hacia la comprensión del proceso como transformación subjetiva, narrativa y relacional. La eficacia deja entonces de medirse exclusivamente en términos de rendimiento o desempeño

para incluir la continuidad existencial y la apropiación subjetiva del recorrido.

La reflexión sobre la praxis ha permitido asimismo redefinir el rol profesional, superando el modelo experto–objeto heredado de una concepción objetiva del método. La acción transdisciplinaria se ha presentado como una práctica situada, relacional y corresponsable, en la que el saber técnico se articula con la escucha, la interpretación y la responsabilidad ética frente a la singularidad del otro. Esta redefinición no debilita el rigor metodológico, sino que amplía la racionalidad de la intervención, haciéndola más adecuada a la complejidad de los sistemas humanos.

El análisis de la dimensión institucional y de gestión ha mostrado que la transdisciplinarietà no



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



puede sostenerse únicamente en el plano individual. Requiere estructuras organizativas coherentes, capaces de integrar diferenciación y coordinación, y de traducir los principios metodológicos en formas concretas de gestión, liderazgo y toma de decisiones. En este sentido, la corresponsabilidad se configura como un principio organizador clave para evitar que la fragmentación del saber se reproduzca en la fragmentación de las prácticas.

Finalmente, la articulación entre horizontalidad y verticalidad del proceso ha permitido comprender el enfoque transdisciplinario como un dispositivo de transformación en el tiempo. La integración entre duración del tiempo vivido, niveles de realidad y proyección social sitúa al método más allá de la lógica de la prestación puntual, inscribiéndolo en una dinámica de sentido que conecta las trayectorias individuales con marcos institucionales, culturales y sociales más amplios.

En conjunto, el enfoque aquí presentado no se propone como un modelo normativo ni como una solución universal, sino como una propuesta metodológica abierta, capaz de ser apropiada, adaptada y desarrollada en contextos diversos. Su aporte principal reside en ofrecer un marco conceptual y praxeológico que permita pensar y actuar en salud y educación sin renunciar a la complejidad de lo humano, restituyendo coherencia entre saber, acción y sentido.



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



REPOSITORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES



Desde esta perspectiva, el Método VETAS y el Método VETAS-Educando se inscriben como expresiones concretas de una apuesta más amplia: contribuir a la construcción de prácticas y contextos capaces de acompañar las trayectorias humanas sin reducirlas a categorías fragmentarias, y de promover formas de intervención que, al tiempo que atienden a la singularidad, participan de una transformación cultural y social orientada al bien común.



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



REPOSITORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES



Referencias Bibliográficas

Agustín de Hipona. (2007). *Confesiones*. Biblioteca de Autores Cristianos.

Aristóteles. (1998). *Metafísica*. Gredos.

Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Lohlé-Lumen.

Bertalanffy, L. von. (2006). *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Burns, T., y Stalker, G. M. (1961). *The management of innovation*. Tavistock.

Bustos, K., Delgado, C., Finocchiaro, G., et al. (2021). Complejidad y transdisciplinariedad: El desafío de los métodos centrados en la identidad. *Revista Científica Orbis Cognita*, 5(1), 66-88.

Bustos, K., y Finocchiaro, G. (2023). Complejidad y transdisciplinariedad en educación: La necesidad de un método centrado en la identidad. *Revista científica Orbis Cognita*, 7(1), 11-35.

Carnap, R. (1950). *Logical foundations of probability*. University of Chicago Press.

Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Cortina.

Crozier, M. (1974). *El fenómeno burocrático*. Amorrortu.

de Beauvoir, S. (2007). *Para una moral de la ambigüedad*. Cátedra.

Dostoyevski, F. (2004). *Memorias del subsuelo*. Alianza.

Fayol, H. (2003). *Administración industrial y general*. El Ateneo.

Feyerabend, P. (2003). *Contra el método*. Tecnos.





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



Finocchiaro, G. (2023). Espacio-tiempo en educación desde la perspectiva transdisciplinaria: La autonomía para la desescolarización. *Tejidos Sociales*, 5(1), 1-20.

Finocchiaro, G. (2025). Una visión transdisciplinaria para reformar la educación: Autonomía y currículo nuclear. *Revista científica Orbis Cognita*, 9(2), 52-78.
<https://doi.org/10.48204/j.orbis.v9n2.a6994>

Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gadamer, H.-G. (2005). *Verdad y método*. Sígueme.

Gouldner, A. (1978). *La sociología de las organizaciones*. Alianza.

Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Trotta.

Horkheimer, M., y Adorno, T. (2009). *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta.

Illich, I. (2006). *La sociedad desescolarizada*. Godot.

Jaeger, W. (2001). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.

Jantsch, E. (1972). Towards interdisciplinarity and transdisciplinarity in education and innovation. OECD.

Jaspers, K. (1988). *Filosofía* (Vol. II). Revista de Occidente.

Kierkegaard, S. (2006). *La enfermedad mortal*. Trotta.

Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Leloup, J.-Y. (2012). *El cuerpo y sus símbolos*. Siruela.

Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales*. Anthropos.





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



- MacIntyre, A. (2001). *Tras la virtud*. Crítica.
- Maturana, H., y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Universitaria.
- Merton, R. (2002). *Teoría y estructura sociales*. Fondo de Cultura Económica.
- Mintzberg, H. (2009). *Estructuras y dinámica de las organizaciones*. Ariel.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Seuil.
- Morin, E. (2001). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité: Manifeste*. Rocher.
- Nicolescu, B. (2002). *Nous, la particule et le monde*. Rocher.
- Nietzsche, F. (2008). *La genealogía de la moral*. Alianza.
- Platón. (2003). *La República*. Alianza.
- Popper, K. (2002). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.
- Prigogine, I. (1997). *Las leyes del caos*. Crítica.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Sartre, J.-P. (2005). *El ser y la nada*. Losada.
- Serres, M. (1990). *Le contrat naturel*. François Bourin.
- Taylor, F. W. (2004). *Principios de la administración científica*. Díaz de Santos.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Weil, S. (2005). *La gravedad y la gracia*. Trotta.