Revista Científica Orbis Cognita

Anno 10, Vol. 10 N. 2, luglio-dicembre 2026, pp. 33-65
ISSN: L 2644-3813

È autorizzata la riproduzione totale o parziale di questo articolo, a condizione che venga citata la fonte completa e il relativo indirizzo elettronico.

Dalla frammentazione del sapere all'integrità della persona: fondamenti transdisciplinari per un approccio metodologico nella salute e nell'educazione

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

Data di ricezione: 07/02/2026 | Data di accettazione: 11/05/2026

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

Sintesi
Il presente articolo propone un approccio metodologico transdisciplinare applicato ai campi della salute e dell'educazione, con l'obiettivo di superare i limiti epistemologici, organizzativi e gestionali derivanti dalla frammentazione del sapere e dall'iper-specializzazione disciplinare. A partire da una prospettiva fondata sul pensiero della complessità, si analizzano gli effetti della disgiunzione epistemologica sulla comprensione dei processi umani, in particolare in contesti attraversati dalla vulnerabilità (la disabilità) e dalla trasformazione identitaria. Il lavoro sviluppa una riflessione articolata attorno alla temporalità vissuta, alla prassi professionale, alla ridefinizione del ruolo dell'esperto, alla dimensione istituzionale e alla corresponsabilità organizzativa, integrando i livelli orizzontale e verticale del processo transdisciplinare. Lungi dal proporre un modello normativo o universale, l'articolo offre una fondazione teorica e metodologica orientata a restituire coerenza tra sapere, azione e senso, ponendo l'identità della persona e il tempo vissuto come assi centrali dei processi educativi e terapeutici.
Parole chiave: Ricerca multidisciplinare; pensiero critico; identità; apprendimento attraverso la prassi.

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 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.

Introduzione

Questo articolo non si presenta come uno studio empirico né come una validazione quantitativa del metodo transdisciplinare, bensì come un contributo di carattere fondativo e metodologico, orientato a esplicitare i presupposti filosofici, epistemologici e prassiologici che sostengono un approccio transdisciplinare applicato alla salute e all'educazione.

Negli ultimi decenni, i sistemi contemporanei della salute e dell'educazione si sono sviluppati sotto un paradigma di conoscenza caratterizzato dalla progressiva specializzazione e dalla rigorosa delimitazione dei campi disciplinari. Questo processo, che ha consentito progressi tecnici e scientifici indiscutibili, ha prodotto al contempo una conseguenza strutturale: la frammentazione del sapere e la crescente difficoltà nel sostenere una comprensione integrata dei processi umani.

L'iper-specializzazione, ben lontana dal costituire un eccesso circostanziale dello sviluppo scientifico, risponde alla logica interna del paradigma moderno della conoscenza. Frammentando la realtà per renderla conoscibile e operabile, la scienza ha naturalizzato la disgiunzione come forma legittima di comprensione. Tuttavia, quando questo modello viene trasferito senza mediazioni agli ambiti della salute e dell'educazione, emergono profonde tensioni: i processi umani non si lasciano ridurre senza residui a parti isolabili, né si sviluppano secondo una temporalità omogenea, misurabile e ripetibile.

Nella pratica clinica ed educativa, questa tensione si manifesta in dispositivi che tendono a sostituire la storia con la diagnosi, l'identità con la funzione e il processo con il risultato. Il soggetto appare così dissociato in domini — biologico, cognitivo, emotivo, comportamentale, educativo — ciascuno regolato da logiche, tempi e criteri propri. La persona, in quanto unità vivente e situata, viene scalzata dal centro del processo, sostituita dalla somma dei suoi frammenti operativi.

Da una prospettiva epistemologica critica, tale frammentazione non è neutrale. Come evidenziato dal pensiero della complessità, la frammentazione del sapere produce una frammentazione dello sguardo e, con essa, una frammentazione del senso (quando non una vera e propria perdita). Lì dove la conoscenza si organizza per separazione, l'azione tende a organizzarsi per giustapposizione, e gli interventi corrono il rischio di perdere coerenza e continuità. In questo quadro si valorizza l'efficienza, ma si perde di vista l'efficacia: la prima riguarda il sistema, la seconda il beneficiario, che è sempre una persona (paziente o alunno).

Tali limitazioni risultano particolarmente evidenti nei contesti della salute e dell'educazione, dove le traiettorie umane si sviluppano nel tempo e sono attraversate da dimensioni biografiche, relazionali e simboliche che non possono essere adeguatamente affrontate mediante interventi isolati. Nei processi di neuroriabilitazione e nei percorsi educativi (specialmente quelli segnati dalla disabilità), il tempo non costituisce una variabile esterna, bensì una dimensione costitutiva del processo: il tempo vissuto, la durata in cui si intrecciano corpo, memoria, linguaggio, relazione e identità.

In questo contesto, si rende necessario ripensare i quadri metodologici che orientano la pratica

CC BY NC SA

professionale. La transdisciplinarità, intesa non come negazione della disciplina né come semplice cooperazione tra saperi, ma come un cambio di livello nell'organizzazione della conoscenza, offre una via per superare i limiti della frammentazione senza rinunciare al rigore scientifico. La sua proposta consiste nell'articolare saperi, pratiche e contesti a partire da una logica relazionale, capace di sostenere la complessità dei processi umani.

Metodologia

Questo lavoro propone un approccio metodologico transdisciplinare per la salute e l'educazione, fondato sul pensiero della complessità e orientato a superare gli effetti epistemologici, antropologici e organizzativi della frammentazione del sapere, ponendo l'identità della persona e il tempo vissuto quali assi centrali dei processi educativi e terapeutici.

La frammentazione che attraversa oggi i campi della salute e dell'educazione non può essere intesa unicamente come un problema operativo od organizzativo. Si tratta, innanzitutto, di una questione epistemologica. Il modo in cui la conoscenza è stata storicamente prodotta, legittimata e distribuita condiziona in modo diretto la forma in cui vengono concepiti i processi umani e le pratiche destinate ad accompagnarli.

Dalla prospettiva del pensiero della complessità, la frammentazione del sapere non è un effetto collaterale dello sviluppo scientifico, bensì una conseguenza dell'adozione di una logica di disgiunzione come principio organizzatore della conoscenza. Come ha sottolineato Edgar Morin, la separazione sistematica tra discipline, livelli e oggetti di studio ha permesso un notevole progresso analitico, ma allo stesso tempo ha indebolito la capacità di comprendere i fenomeni nella loro interdipendenza, dinamica e storicità. Lì dove la conoscenza si organizza per isolamento, la realtà tende a essere pensata come una somma di parti indipendenti.

Questa disgiunzione epistemologica si traduce progressivamente in una frammentazione antropologica. Quando i processi umani vengono affrontati a partire da ritagli disciplinari autonomi, il soggetto appare dissociato in funzioni, competenze o deficit, ciascuno trattato secondo criteri interni al campo che lo definisce. Il risultato non è soltanto una moltiplicazione di interventi, ma una perdita dell'unità di senso dell'esperienza vissuta. Il problema non risiede nell'esistenza di saperi specializzati, ma nell'assenza di un livello capace di articolarli senza ridurli.

È precisamente in questo punto che la transdisciplinarità introduce un cambio di livello epistemologico. A differenza degli approcci multidisciplinari o interdisciplinari — che mantengono intatti i confini disciplinari e si limitano a coordinare saperi già costituiti —, la transdisciplinarità propone una riorganizzazione della conoscenza orientata a ciò che attraversa, connette e travalica i campi specifici. Come sostiene Basarab Nicolescu (1982), la transdisciplinarità non si definisce attraverso l'accumulo di discipline, ma attraverso l'apertura a molteplici livelli di realtà e la ricerca di un linguaggio comune capace di sostenere il dialogo tra di essi.

La nozione di livelli di realtà risulta centrale in questo quadro. Riconoscere che un medesimo fenomeno può dispiegarsi simultaneamente su registri biologici, psicologici, sociali, simbolici e culturali implica accettare che nessuna disciplina, da sola, possa esaurirne l'intelligibilità. Ridurre questi livelli a uno solo — sia esso biologico, tecnico o normativo — conduce inevitabilmente a

CC BY NC SA

una semplificazione che impoverisce la comprensione del processo e limita l'efficacia dell'intervento.
Da questa prospettiva, la complessità non è concepita come un ostacolo da superare, ma come una condizione costitutiva dei processi umani. La sfida epistemologica non consiste nell'eliminare la complessità mediante la riduzione, bensì nell'imparare a pensarla e ad abitarla. In questo senso, la transdisciplinarità si presenta come una razionalità ampliata, capace di integrare l'incertezza, l'ambiguità e l'eterogeneità senza rinunciare al rigore concettuale. Questo cambio di paradigma ha implicazioni dirette per la salute e per l'educazione. In entrambi i campi, i processi si sviluppano nel tempo e sono attraversati da storie singolari, relazioni significative e contesti istituzionali che non possono essere trattati come variabili esterne. Pensare tali processi da una logica frammentaria conduce a interventi parziali, disarticolati e, in molti casi, contraddittori. Al contrario, un quadro epistemologico orientato dalla complessità permette di collocare la pratica professionale in un orizzonte di coerenza, continuità e senso.
In questo ambito, la transdisciplinarità non si propone come un'alternativa ideologica e/o teorica ai saperi esistenti, ma come condizione di possibilità per la loro articolazione. Il suo apporto consiste nel restituire un principio di unità che non annulla la diversità, ma la integra in funzione del processo umano concreto. Questa prospettiva risulta particolarmente rilevante nei contesti in cui l'intervento tecnico incide direttamente sull'identità, sul progetto e sulla qualità della vita delle persone, come avviene nella pratica terapeutica e nei processi educativi, con speciale attenzione a quelli segnati dalla disabilità.

La temporalità, l'esperienza e la pratica esistenziale

Uno dei limiti più persistenti dei modelli frammentari nella salute e nell'educazione risiede nella loro concezione implicita del tempo. La maggior parte dei dispositivi istituzionali si organizza a partire da una temporalità omogenea, quantificabile ed esterna al soggetto: tempi di prestazione, cronoprogrammi, sequenze protocollate, indicatori di rendimento. Questa concezione, funzionale alla gestione e alla valutazione tecnica, risulta insufficiente quando si tratta di accompagnare processi umani complessi, attraversati dall'esperienza, dalla memoria e dalla trasformazione identitaria.
Da una prospettiva filosofica, questa riduzione del tempo alla sua dimensione cronologica è stata ampiamente messa in discussione. Nella tradizione fenomenologica ed esistenziale, il tempo non si presenta come un semplice contenitore neutrale degli eventi, ma come una dimensione costitutiva dell'esperienza humana. Come ha evidenziato Martin Heidegger (1927), l'esistenza non trascorre nel tempo come se questo fosse un involucro neutrale, ma si dispiega come temporalità: come apertura al futuro, iscrizione in un passato vissuto e presenza situata.
Questa concezione permette di comprendere che i processi educativi e terapeutici non possono essere pensati come sequenze cumulative di atti tecnici. Ogni intervento si iscrive in una storia pregressa e modifica l'orizzonte di possibilità del soggetto. Il tempo vissuto non è reversibile né ripetibile, e per questo non ammette una standardizzazione senza perdita di senso. Quando i dispositivi ignorano questa dimensione, tendono a produrre una dissociazione tra il tempo istituzionale e il tempo soggettivo, generando discontinuità che compromettono la coerenza del processo.

CC BY NC SA

Tale problematica era già stata esplorata in un precedente lavoro, in cui si analizzava come l'organizzazione istituzionale dello spazio e del tempo scolastico incida direttamente sulla costruzione identitaria e sulla qualità dell'esperienza educativa, anticipando la necessità di una profonda revisione delle coordinate spazio-temporali dell'apprendimento (Finocchiaro, 2023). Nel presente lavoro, tale riflessione viene reinscritta in un quadro metodologico transdisciplinare più ampio, dove la temporalità cessa di essere soltanto un problema organizzativo per diventare dimensione costitutiva della prassi.

La filosofia esistenziale ha inoltre insistito sul fatto che l'esperienza umana si costituisce sempre *in situazione*. Il soggetto non è un oggetto di osservazione neutrale, ma un essere esposto alla contingenza, alla vulnerabilità e alla necessità di decidere. In questo senso, autori come Karl Jaspers (1919) hanno introdotto la nozione di *situazioni limite* per descrivere quei momenti in cui la continuità biografica viene interrotta dalla malattia, dalla disabilità o dalla perdita dei riferimenti precedenti. In tali contesti, il tempo cessa di essere una variabile tecnica per diventare un'esperienza densa, carica di significato esistenziale.

Applicato agli ambiti della salute e dell'educazione, questo approccio permette di comprendere che la pratica professionale si colloca sempre all'incrocio tra temporalità eterogenee. Il tempo del protocollo convive con il tempo dell'apprendimento; il tempo della prestazione con il tempo dell'elaborazione soggettiva; il tempo istituzionale con il tempo biografico. Pretendere di ridurre tale pluralità a un'unica scala temporale conduce a una semplificazione che impoverisce sia la comprensione che l'intervento.

In un lavoro precedente si è giunti a proporre un cambiamento radicale nell'educazione, dove questa tensione tra temporalità istituzionale e tempo vissuto è stata sviluppata all'interno di una proposta di riforma educativa di ispirazione transdisciplinare; in essa si sottolinea la necessità di ripensare lo spazio-tempo scolastico come condizione strutturale dell'apprendimento e della costruzione identitaria, e non come semplice variabile organizzativa (Finocchiaro, 2025).

Da questa prospettiva, la pratica non può essere concepita come la mera applicazione di un sapere pregresso, ma come un processo in cui la conoscenza si trasforma nel confronto con la singolarità di ogni traiettoria. Come ha sottolineato Jean-Paul Sartre (1946), l'esistenza non si lascia anticipare completamente da alcun schema teorico: si costruisce nell'atto, nella relazione e nella scelta. Accompagnare un processo umano implica, pertanto, assumere un'apertura all'imprevedibile e una disposizione a rivedere continuamente le proprie categorie di comprensione.

Questo spostamento produce conseguenze metodologiche decisive. Calare la teoria sul piano esistenziale non significa rinunciare alla sua densità concettuale, ma accettare che la sua validità si giochi nella pratica concreta. Nella riabilitazione e nell'educazione, l'efficacia di un metodo non può essere valutata unicamente in termini di risultati funzionali o di adempimento di obiettivi formali, ma anche nella sua capacità di sostenere continuità, senso e appropriazione soggettiva nel corso del tempo.

In questo quadro, l'approccio transdisciplinare permette di articolare la pluralità delle temporalità senza forzarle a una omogeneizzazione artificiale. Riconoscendo la coesistenza di diversi livelli di realtà e di diversi ritmi di trasformazione, la transdisciplinarità offre un quadro concettuale e operativo capace di accompagnare processi aperti, non lineari e profondamente situati. Il tempo cessa così di essere una risorsa da gestire per diventare una dimensione da abitare.

CC BY NC SA

Questa prospettiva metodologica si poggia sulle nostre esperienze sistematizzate in ambito educativo e sanitario, dove l'articolazione tra complessità, transdisciplinarità e identità ha dimostrato la propria capacità di integrare pratiche apparentemente eterogenee in un medesimo quadro operativo, orientato alla trasformazione delle traiettorie personali e dei contesti istituzionali (Bustos e Finocchiaro, 2023).

I Metodi VETAS e VETAS-Educando sono emersi da queste esperienze e si iscrivono esplicitamente in questa concezione del tempo, che è fondamentale per il processo di ricostruzione dell'integrità e di restituzione dell'identità. Entrambi muovono dal riconoscimento che la trasformazione humana non avviene per accumulo di interventi, ma per riorganizzazione progressiva del senso che la persona attribuisce alla propria esperienza. Tale riorganizzazione richiede durata, continuità relazionale e coerenza tra i diversi livelli del processo. Solo in questo orizzonte il metodo può sostenersi come una pratica veramente orientata alla vita e non unicamente alla correzione delle funzioni.

Prassi transdisciplinare e ridefinizione del ruolo professionale

Il passaggio da un approccio frammentario a una prospettiva transdisciplinare non si gioca soltanto sul piano dei quadri teorici né nell'adozione di nuovi linguaggi concettuali. Si gioca, in modo decisivo, nella prassi. È nel modo concreto di agire, di organizzare l'intervento e di collocarsi nella relazione con l'altro che un paradigma rivela la propria coerenza o la propria incoerenza. Negli ambiti della salute e dell'educazione, questa dimensione prassiologica acquisisce un valore centrale, perché ogni azione professionale incide direttamente sull'esperienza e sulla traiettoria vitale delle persone accompagnate.

La storia della scienza moderna ha attribuito al metodo uno statuto privileged quale garanzia di oggettività e validità. In questo processo, il metodo è stato progressivamente separato dall'esperienza concreta, fino a diventare un dispositivo astratto destinato a regolare l'intervento dall'esterno. Questa concezione ha prodotto modelli di azione in cui il professionista si pone come soggetto esperto, detentore del sapere legittimo, mentre il paziente o l'alunno viene ridotto a oggetto di applicazione della procedura. La relazione rimane così subordinata all'efficacia tecnica e alla corretta esecuzione del protocollo. In questo quadro, il metodo finisce per instaurare una gerarchia nella relazione esperto-oggetto che limita l'efficacia dell'intervento, sia sul piano clinico sia su quello pedagogico.

Tuttavia, come è stato evidenziato da molteplici correnti critiche della filosofia e dell'epistemologia contemporanee, nessun metodo è neutrale rispetto alla realtà che intende affrontare. Ogni metodo implica una determinata concezione del soggetto, della conoscenza e dell'azione. In una parola: influisce sulla relazione. Quando tale concezione non è esplicita, si naturalizza una relazione asimmetrica nella quale il sapere viene esercitato come forma di controllo e non come mediazione per la trasformazione. Nell'ambito della pratica, questa logica si traduce in interventi tecnicamente corretti ma esistenzialmente poveri, incapaci di sostenere processi complessi nel tempo.

Da una prospettiva transdisciplinare, la prassi non può essere ridotta all'applicazione di procedure standardizzate. Agire transdisciplinarmente implica riconoscere che la conoscenza si costruisce e si verifica nella relazione, e che tale relazione non è un elemento accessorio, bensì

CC BY NC SA

una dimensione costitutiva del processo. L'azione professionale cessa di essere un atto unilaterale per diventare una pratica situata, co-costruita e aperta alla singolarità di ogni incontro. Ogni fenomeno umano è innanzitutto un fenomeno relazionale.

Questo spostamento comporta una profonda ridefinizione del ruolo professionale. L'esperto non scompare né abdica alla propria competenza disciplinare, ma rinuncia a occupare una posizione di esteriorità rispetto al processo. Il suo sapere non si esercita più *sulla* persona, ma *con* la persona, in funzione della sua storia, del suo ritmo e del suo modo singolare di abitare l'esperienza. L'autorità professionale non si fonda quindi sulla distanza, ma sulla capacità di sostenere una relazione che articoli conoscenza, ascolto e responsabilità.

In questo quadro, l'educazione — intesa nel suo senso etimologico di *ex-ducere*, far emergere — e l'intervento terapeutico convergono in una medesima logica d'azione. Non si tratta di introdurre dall'esterno ciò che manca, ma di creare le condizioni affinché la persona possa dispiegare le proprie possibilità, anche — e specialmente — in contesti segnati dalla disabilità, dalla malattia o dall'interruzione di traiettorie pregresse. L'azione transdisciplinare non impone un percorso, ma accompagna un processo il cui senso non è completamente dato in anticipo.

In questa stessa linea, in lavori precedenti abbiamo sviluppato in modo sistematico la nozione di *metodi centrati sull'identità*, mostrando come la transdisciplinarità, quando si articola con il pensiero complesso e il riconoscimento dei livelli di realtà, permetta di superare i limiti degli approcci metodologici esclusivamente epistemologici e di tradursi in dispositivi operativi di trasformazione in contesti sanitari, educativi e di organizzazioni complesse (Bustos-Delgado-Finocchiaro et al., 2021).

Il superamento del modello esperto-oggetto non deve essere interpretato come una rinuncia al rigore metodologico. Al contrario, implica un ampliamento della razionalità pratica. Riconoscere il coinvolgimento del professionista, la centralità della relazione e la complessità del contesto permette di sviluppare forme di intervento più adeguate alla realtà viva dei processi umani. Il metodo cessa così di funzionare come un insieme di regole chiuse e si trasforma in un quadro orientativo, capace di adattarsi senza perdere coerenza.

Da una prospettiva ermeneutica, la relazione non può essere concepita come un semplice mezzo di trasmissione del sapere, ma come lo spazio stesso in cui il senso si costituisce. Come ha sottolineato Gadamer, la comprensione non è un atto tecnico né unilaterale, ma un evento che accade nel dialogo e nell'apertura reciproca tra soggetti storicamente situati. Questo aspetto definisce la natura dinamica della relazione nella salute e nell'educazione e fa del metodo uno strumento di dialogo tra diversi livelli della realtà.

Da questa prospettiva, la prassi transdisciplinare si configura come uno spazio di apprendimento reciproco, secondo il modello dell'anello ricorsivo (bucle) di Morin. Ogni incontro costituisce un'occasione in cui il metodo viene messo alla prova, si adatta e, talvolta, è costretto a rivedersi. L'esperienza non è un residuo soggettivo del processo, bensì una fonte legittima di conoscenza che rialimenta la riflessione teorica. Questa circolarità tra azione e pensiero è una delle condizioni che permettono di sostenere la vitalità dell'approccio nel tempo. Il Metodo VETAS e il Metodo VETAS-Educando si iscrivono esplicitamente in questa concezione della prassi. Entrambi sono stati sviluppati a partire dalla necessità di costruire dispositivi di intervento che integrino sapere disciplinare, relazione e senso, senza ridurre la complessità del processo a variabili isolate. L'azione professionale è concepita, così, come una pratica relazionale situata,

CC BY NC SA

nella quale ogni decisione metodologica possiede una dimensione tecnica, etica ed esistenziale inseparabile.
In un processo che ponga l'essere umano al centro del sistema, si deve praticare il concetto di anello ricorsivo (Morin) in cui la prima azione è l'interrogativo sulle conseguenze che il professionista imprime nel mondo a partire dal proprio modello mentale: *che cosa c'entro io con ciò che vedo nel mondo e nella realtà in cui vivo, circondato dai conflitti che attraversano il mio tessuto relazionale?*
In questo orizzonte, la prassi transdisciplinare non si limita a migliorare l'efficacia degli interventi, ma trasforma il modo stesso di intendere l'atto professionale. Agire cessa di essere l'esecuzione di una procedura e diventa l'abitare un processo condiviso. È in questa trasformazione del gesto professionale, più che nell'adozione di nuove tecniche, che si gioca la specificità dell'approccio transdisciplinare e la sua capacità di rispondere alla complessità contemporanea della salute e dell'educazione.

Istituzione, gestione, organizzazione e corresponsabilità
Un approccio transdisciplinare non può sostenersi unicamente sulla qualità riflessiva dei quadri teorici né sulla competenza individuale dei professionisti che lo incarnano. La sua reale fattibilità dipende, in modo decisivo, dalla coerenza istituzionale che lo supporta. Laddove le strutture organizzative riproducono logiche frammentarie, gerarchiche o puramente amministrative, anche gli approcci metodologici più innovativi tendono a stemperarsi o a rimanere ridotti ad esperienze isolate.
La riflessione sulla dimensione istituzionale del lavoro nella salute e nell'educazione è stata ampiamente affrontata dalla teoria organizzativa classica e contemporanea, che ha analizzato il rapporto tra struttura, efficienza, coordinamento e adattamento. I modelli classici di organizzazione (Taylor, 1911; Fayol, 1916; Weber, 1922) sono sorti in contesti storici caratterizzati dalla necessità di razionalizzare il lavoro mediante la divisione dei compiti, la standardizzazione delle procedure e la precisa delimitazione delle responsabilità. Tali configurazioni hanno consentito progressi significativi in termini di prevedibilità, controllo e resa, ma sono state concepite per sistemi relativamente stabili e lineari.
Trasferite senza mediazioni a organizzazioni complesse come quelle sanitarie ed educative contemporanee, queste logiche mostrano rapidamente i propri limiti. La frammentazione delle funzioni, se non compensata da efficaci meccanismi di integrazione, tende a produrre una perdita della visione globale del processo. In questi contesti, l'efficienza locale di ciascuna area può coesistere con un'inefficienza sistemica, nella quale nessuno si assume la responsabilità della continuità e del senso del percorso della persona accompagnata. Il risultato è l'assenza di efficacia, che è il criterio organizzativo che tiene conto del soggetto beneficiario degli interventi nella salute e nell'educazione.
Le analisi critiche della burocrazia hanno messo in luce queste tensioni. Sebbene la formalizzazione di regole e procedure garantisca equità e stabilità, può anche generare rigidità che rendono difficile l'adattamento a situazioni singolari e mutevoli (Crozier). Studi successivi hanno mostrato come l'accumulo di norme e controlli possa produrre effetti indesiderati: dinamiche difensive, blocchi organizzativi e un progressivo disimpegno soggettivo dei

CC BY NC SA

professionisti rispetto al senso del proprio lavoro (Merton, 1940; Gouldner, 1954; Selznick, 1949, 1957).

I più recenti sviluppi della teoria organizzativa hanno introdotto una visione più contestualizzata e dinamica delle strutture. L'analisi delle configurazioni organizzative e la teoria della contingenza hanno evidenziato che non esiste un modello ottimale universale, bensì forme organizzative che devono essere coerenti con la missione, l'ambiente e il livello di complessità dell'attività svolta (Burns e Stalker, 1961; Woodward, 1965; Mintzberg, 1979). Da questa prospettiva, l'adattamento cessa di essere un'anomalia e diventa un principio strutturale.

Questi contributi risultano particolarmente rilevanti per un approccio transdisciplinare, che opera in contesti caratterizzati da un'elevata incertezza, dalla singolarità dei processi e dalla molteplicità dei livelli di intervento. In questo quadro, la gestione istituzionale non può essere ridotta a un supporto amministrativo esterno al metodo. Al contrario, costituisce una dimensione metodologica in sé. Il modo in cui si organizzano i tempi, i ruoli, gli spazi decisionali e i flussi di informazione incide direttamente sulla qualità del processo terapeutico ed educativo.

Da una prospettiva transdisciplinare, la corresponsabilità emerge come principio organizzatore centrale. Ciò permette di passare dalla dimensione del *gruppo di lavoro* a quella dell'*équipe* (team). Non si tratta di diluire le competenze né di eliminare la differenziazione dei ruoli, ma di articolarli in funzione di una missione comune centrata sulla persona. Ogni professionista partecipa a partire dal proprio sapere specifico, ma anche come co-responsabile del processo globale. Questa logica consente di superare sia la frammentazione operativa sia la centralizzazione verticale delle decisioni, generando strutture più flessibili e coerenti.

La gestione transdisciplinare si orienta così a costruire forme di coordinamento basate non esclusivamente sulla gerarchia o sul controllo normativo, bensì sulla comprensione condivisa del senso del lavoro. L'efficienza cessa di essere intesa come ottimizzazione di compiti isolati e viene ridefinita come capacità del sistema di sostenere continuità, coerenza e adattamento nel tempo. In questo contesto, il coordinamento non è un problema tecnico secondario, ma una sfida strutturale che richiede spazi deliberativi, circolazione delle informazioni e responsabilità distribuita.

Un approccio transdisciplinare esige, pertanto, istituzioni capaci di apprendere dalla propria esperienza. Le strutture organizzative devono essere sufficientemente stabili da garantire continuità, ma anche sufficientemente aperte da integrare il feedback proveniente dalla pratica. Questa tensione tra stabilità e trasformazione costituisce uno dei nuclei più delicati della gestione nella salute e nell'educazione. Nelle esperienze istituzionali come quelle sviluppate nell'ambito del Metodo VETAS e del Metodo VETAS-Educando, la dimensione gestionale è concepita esplicitamente come parte costitutiva del metodo. I professionisti non partecipano unicamente in virtù della loro competenza tecnica, ma come componenti di un processo collettivo che deve mantenersi vivo nel tempo. Questa concezione ampliata del ruolo professionale include la responsabilità dell'articolazione delle fasi, della coerenza metodologica e della lettura integrata della storia personale e clinica di ciascun soggetto. La dimensione istituzionale si configura, così, come uno spazio educativo in se stesso. Partecipare attivamente alla vita del sistema trasforma il rapporto dei professionisti con il proprio lavoro, con gli altri e con le persone accompagnate. L'istituzione cessa di essere un mero contenitore di pratiche per diventare un organismo vivo, in cui ogni decisione organizzativa produce effetti diretti sull'esperienza umana che il sistema

CC BY NC SA

intende tutelare. In questo senso, la gestione transdisciplinare non è un'aggiunta tecnica all'approccio, ma una delle sue condizioni di possibilità. Solo laddove l'organizzazione riesce a sostenere coerenza tra struttura, metodo e senso è possibile accompagnare processi complessi senza riprodurre, a livello istituzionale, la frammentazione che si cerca di superare sul piano epistemologico e prassiologico.

Orizzontalità e verticalità del processo transdisciplinare

L'approccio transdisciplinare che sostiene il Metodo VETAS e il Metodo VETAS-Educando si sviluppa nell'articolazione costante tra due dimensioni inseparabili del processo: una dimensione orizzontale e una dimensione verticale. Questa distinzione non risponde a una classificazione analitica esterna, ma a una necessità metodologica: dare conto della complessità temporale ed ontologica dei processi umani che si dispiegano simultaneamente su diversi livelli di realtà.

La dimensione orizzontale del metodo si iscrive nella durata del tempo vissuto. Non si tratta del tempo cronologico inteso come successione omogenea di istanti, ma di un tempo qualitativo, irreversibile e creatore, in cui l'esperienza si trasforma progressivamente (Bergson). Su questo piano, il processo si costruisce nella continuità del lavoro quotidiano, nella ripetizione non identica degli incontri, nella lenta sedimentazione di apprendimenti, legami e significati che acquisiscono visibilità soltanto a lungo termine.

Da questa prospettiva, le pratiche educative e terapeutiche non possono essere valutate unicamente a partire da risultati immediati né da indicatori isolati. L'efficacia del processo si gioca nella coerenza del percorso, nella capacità di sostenere la continuità senza rigidità e nella possibilità di accompagnare trasformazioni che non seguono traiettorie lineari. Il tempo orizzontale è, così, il tempo dell'accompagnamento, della pazienza metodologica e dell'attenzione ai ritmi singolari di ciascuna persona.

La dimensione verticale introduce, invece, la coesistenza di diversi livelli di realtà che attraversano il processo nel corso del tempo. Da una prospettiva transdisciplinare, questi livelli non possono essere ridotti gli uni agli altri né ordinati in una gerarchia rigida. Ogni livello possiede la propria logica, il proprio linguaggio e la propria temporalità, ed è precisamente la loro articolazione che permette di sostenere la complessità del processo (Nicolescu).

Nel quadro del Metodo VETAS e del Metodo VETAS-Educando, questa verticalità può essere descritta a partire da tre movimenti strutturanti. Il primo è il passaggio dal linguaggio disciplinare al linguaggio comune. La frammentazione dei codici professionali, necessaria per lo sviluppo di competenze specifiche, diventa un ostacolo quando impedisce la costruzione di un dialogo centrato sull'identità del paziente o dell'alunno. L'elaborazione di un linguaggio condiviso non implica l'omogeneizzazione dei saperi, bensì la creazione di uno spazio di traduzione e articolazione che permetta di integrare le prospettive senza annullarne la specificità.

Il secondo movimento è il passaggio dall'*Io* al *Noi*. La mera coesistenza di professionisti non costituisce un'équipe. La dimensione verticale del processo esige la costruzione di una soggettività collettiva, capace di assumere la corresponsabilità del percorso globale della persona accompagnata. A questo livello, l'azione collettiva non somma semplicemente interventi individuali, ma genera un effetto emergente, in cui la qualità del processo supera la somma delle sue parti.

CC BY NC SA

Il terzo movimento riguarda la gestione a 360° e la leadership trasformazionale che, nella nostra visione, è una leadership centrata sull'identità. La verticalità del processo richiede una forma di leadership capace di mantenere coerenza tra livelli, tempi e responsabilità. Non si tratta di una leadership intesa come controllo gerarchico, ma come capacità di mantenere aperta l'articolazione tra la pratica quotidiana e la proiezione a lungo termine del metodo. Questa leadership non si concentra esclusivamente sulla direzione formale, ma si distribuisce nel sistema, nella misura in cui ciascun professionista comprende il senso globale del processo e partecipa attivamente al suo sviluppo. L'articolazione tra orizzontalità e verticalità permette di intendere l'approccio transdisciplinare non solo come una metodologia di intervento, ma come un dispositivo di trasformazione nel tempo. Laddove tale coerenza viene sostenuta, l'esperienza singolare cessa di essere un episodio isolato e si iscrive in una dinamica collettiva orientata al bene comune. Il metodo agisce allora come mediatore tra la singolarità delle traiettorie individuali e i quadri sociali, istituzionali e culturali nei quali esse si sviluppano. In questo senso, ogni istituzione che opera nei campi della salute e dell'educazione ha l'obbligo etico di lavorare per la trasformazione sociale all'interno del proprio ambito di influenza.

Da questa prospettiva, la proiezione sociale del Metodo VETAS e del Metodo VETAS-Educando non costituisce un effetto secondario, ma una conseguenza strutturale dell'approccio. Quando i processi educativi e terapeutici riescono a sostenere simultaneamente la durata del tempo vissuto e l'articolazione tra livelli di realtà, i loro effetti trascendono il soggetto direttamente coinvolto. L'esperienza individuale diventa un vettore di trasformazione che raggiunge l'ambiente familiare, istituzionale e comunitario, modificando rappresentazioni, pratiche e aspettative attorno alla salute, all'educazione e alla disabilità.

Gli sviluppi teorici e metodologici sistematizzati in precedenti pubblicazioni hanno messo in luce questa dimensione sociale dell'approccio transdisciplinare, mostrando come l'integrazione tra tempo, livelli di realtà e organizzazione istituzionale permetta di generare impatti che eccedono il quadro strettamente clinico od educativo. L'esperienza accumulata conferma che solo quando il metodo riesce a sostenere simultaneamente la continuità del lavoro quotidiano e la profondità del senso a lungo termine è possibile produrre trasformazioni significative e sostenibili.

Di conseguenza, il Metodo VETAS e il Metodo VETAS-Educando non si presentano unicamente come metodologie di intervento, ma come proposte culturali e sociali. La loro finalità ultima non è solo migliorare indicatori di prestazione o risultati funzionali, ma contribuire alla costruzione di contesti più inclusivi, capaci di riconoscere la complessità delle traiettorie umane e di accompagnarle senza ridurle a categorie frammentarie. È in questa convergenza tra tempo vissuto, livelli di realtà, leadership trasformazionale e proiezione sociale che l'approccio transdisciplinare dispiega pienamente il suo potenziale. I metodi VETAS e VETAS-Educando pongono come fondamento la centralità dell'identità nella pratica della missione personale e della vocazione essenziale.

Conclusioni

Il percorso sviluppato nel corso di questo articolo ha avuto come obiettivo principale quello di esplicitare i fondamenti filosofici, epistemologici e metodologici di un approccio

CC BY NC SA

transdisciplinare applicato agli ambiti della salute e dell'educazione. Di fronte a un paradigma ancora dominante, basato sulla frammentazione del sapere, sull'iper-specializzazione e sulla standardizzazione delle pratiche, è stata proposta una prospettiva orientata a restituire l'integrità della persona come asse organizzatore dei processi educativi e terapeutici.

La critica alla frammentazione disciplinare non è stata formulata come una negazione del valore delle discipline né dei loro apporti specifici, bensì come una presa di coscienza dei loro limiti quando operano in modo isolato di fronte alla complessità dei processi umani. La transdisciplinarità è stata presentata, in questo senso, non come una sintesi superante né come un nuovo campo chiuso, ma come un livello di articolazione capace di sostenere la coesistenza di molteplici forme di conoscenza senza ridurle a un'unica logica.

Nel corso del testo si è mostrato come questa prospettiva esiga uno spostamento che va oltre il piano epistemologico. Il passaggio dalla teoria alla pratica esistenziale evidenzia che i processi di salute ed educazione si giocano sempre nel tempo vissuto, nella storia singolare delle persone e in contesti segnati dalla vulnerabilità, dall'incertezza e dall'asimmetria. A questo livello, la coerenza di un approccio metodologico si verifica non tanto per la sua consistenza interna, quanto per la sua capacità di abitare la pratica senza respingere la teoria, senza perdere il senso né ridurre la complessità dell'incontro.

Da questa ottica, ogni pratica transdisciplinare è stata intesa come un processo educativo in senso pieno, nella misura in cui interviene nella costruzione dell'identità, nel rapporto con il proprio corpo, con il sapere e con gli altri. La centralità dell'identità del paziente o dell'alunno sposta il focus dalla correzione di funzioni isolate verso la comprensione del processo come trasformazione soggettiva, narrativa e relazionale. L'efficacia cessa quindi di essere misurata esclusivamente in termini di rendimento o prestazione per includere la continuità esistenziale e l'appropriazione soggettiva del percorso.

La riflessione sulla prassi ha permesso altresì di ridefinire il ruolo professionale, superando il modello esperto-oggetto ereditato da una concezione oggettivante del metodo. L'azione transdisciplinare si è presentata come una pratica situata, relazionale e corresponsabile, nella quale il sapere tecnico si articola con l'ascolto, l'interpretazione e la responsabilità etica di fronte alla singolarità dell'altro. Questa ridefinizione non indebolisce il rigore metodologico, ma amplia la razionalità dell'intervento, rendendola più adeguata alla complessità dei sistemi umani.

L'analisi della dimensione istituzionale e gestionale ha mostrato che la transdisciplinarità non può sostenersi unicamente sul piano individuale. Richiede strutture organizzative coerenti, capaci di integrare differenziazione e coordinamento, e di tradurre i principi metodologici in forme concrete di gestione, leadership e presa di decisione. In questo senso, la corresponsabilità si configura come un principio organizzatore chiave per evitare che la frammentazione del sapere si riproduca nella frammentazione delle pratiche.

Infine, l'articolazione tra orizzontalità e verticalità del processo ha permesso di comprendere l'approccio transdisciplinare come un dispositivo di trasformazione nel tempo. L'integrazione tra durata del tempo vissuto, livelli di realtà e proiezione sociale colloca il metodo oltre la logica della prestazione puntuale, iscrivendolo in una dinamica di senso che connette le traiettorie individuali con quadri istituzionali, culturali e sociali più ampi.

Nel suo insieme, l'approccio qui presentato non si propone come un modello normativo né come una soluzione universale, bensì come una proposta metodologica aperta, capace di essere

CC BY NC SA

assimilata, adattata e sviluppata in contesti diversi. Il suo contributo principale risiede nell'offrire un quadro concettuale e prassiologico che permetta di pensare e agire nella salute e nell'educazione senza rinunciare alla complessità dell'umano, restituendo coerenza tra sapere, azione e senso.

Da questa prospettiva, il Metodo VETAS e il Metodo VETAS-Educando si iscrivono come espressioni concrete di una scommessa più ampia: contribuire alla costruzione di pratiche e contesti capaci di accompagnare le traiettorie umane senza ridurle a categorie frammentarie, e di promuovere forme di intervento che, pur rispondendo alla singolarità, partecipino a una trasformazione culturale e sociale orientata al bene comune.

Riferimenti bibliografici

- 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., & 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., & 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.
- 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., & Adorno, T. (2009). *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta.
- Illich, I. (2006). *La sociedad desescolarizada*. Godot.

CC BY NC SA

- 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.
- MacIntyre, A. (2001). *Tras la virtud*. Crítica.
- Maturana, H., & 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.

BY NC SA