

Desplazamientos y vínculos en la formación docente: una cartografía triferencial de configuraciones simbólicas en disputa

Displacements and links in teacher training:
a tridifferential cartography of contested symbolic configurations

Nicolás Díaz-Barrera^a
Leonardo Lavanderos-Gallardo^b
Taeli Gómez-Francisco^c
Andrés Cabezas-Cabrera^d
Tatiana Morales-Silva^a
Jenny Herrera-Salinas^e

^a Universidad de Antofagasta, Chile.
nicolas.diaz@uantof.cl, tatiana.morales@uantof.cl

^b Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile.
l.lavanderos@sintsys.cl

^c Universidad de Atacama, Chile.
taeli.gomez@uda.cl

^d Universidad Católica del Maule, Chile.
acabezas@ucm.cl

^e Universidad Técnica Federico Santa María, Chile.
jenny.herrera@usm.cl

RESUMEN

Este artículo analiza los discursos de estudiantes en formación inicial docente desde una perspectiva crítica y relacional, integrando el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y la Lógica Relacional Triferencial (LRT). La investigación se basa en grupos focales realizados en 3 universidades del norte de Chile y permite identificar configuraciones simbólicas emergentes que develan tensiones epistémicas, institucionales y subjetivas en el campo formativo. Nueve núcleos relacionales fueron identificados: fractura epistémica, función desplazada, emergencia del vínculo, interferencia institucional, aislamiento formativo, disonancia discursiva, emergencia simbólica, reconfiguración del sentido, tensión teoría-práctica. La LRT permitió analizar cada unidad discursiva a partir de su función, posición y sentido, revelando que las experiencias formativas no son neutrales, sino co-emergencias simbólicas en disputa. Estos hallazgos tensionan los modelos tradicionales de formación docente y abren la posibilidad de pensar pedagogías del lazo, epistemologías situadas y prácticas educativas habitables en contextos complejos.

Palabras clave: formación inicial docente, configuraciones simbólicas, Teoría Relacional, lógica relacional triferencial.

ABSTRACT

This article analyzes the discourses of preservice teacher training students from a critical and relational perspective, integrating Critical Discourse Analysis (CDA) and Tridifferential Relational Logic (TRL). The research is based

on focus groups conducted at three universities in northern Chile and allows for the identification of emerging symbolic configurations that reveal epistemic, institutional, and subjective tensions in the training field. Four relational nuclei were identified: a mismatch between theory and practice, weak disciplinary connection, complexity in collaborative practices, and fractured affective-pedagogical ties. TRL allowed for the analysis of each discursive unit based on its function, position, and meaning, revealing that training experiences are not neutral, but rather symbolic co-emergences in dispute. These findings challenge traditional models of teacher training and open the possibility of considering pedagogies of bonding, situated epistemologies, and educational practices that can be inhabited in complex contexts.

Key words: initial teacher training, symbolic configurations, Relational Theory, tridifferential relational logic.

1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial docente constituye hoy un campo epistémico en disputa, tensionado por lógicas institucionales que fragmentan el saber, desarticulan el vínculo pedagógico y debilitan la experiencia formativa como proceso relacional complejo (Morin, 1999; Nicolescu, 1996). En contextos marcados por políticas estandarizadas, enfoques tecnocráticos y prácticas descontextualizadas, las voces estudiantiles emergen como archivo simbólico que permite leer las fisuras del sistema universitario (Nates-Cruz, 2020).

Este estudio asume que los discursos de estudiantes no describen realidades dadas, sino que configuran mundos posibles mediante operaciones simbólicas donde función, posición y sentido se entrelazan relacionalmente. En este marco, se articula una estrategia metodológica bifásica: una primera codificación desde el Análisis Crítico del Discurso (van Dijk, 2005), seguida de una lectura interpretativa a través de la Lógica Relacional Triferencial (Lavanderos & Malpartida, 2024; Lavanderos & Oliva, 2012), que permite mapear configuraciones emergentes como efectos de tensiones institucionales, afectivas y epistémicas.

El objetivo de esta investigación fue identificar y analizar las configuraciones simbólicas que emergen en los discursos de estudiantes en formación docente, a fin de comprender cómo se articulan las fracturas epistémicas, los desplazamientos funcionales y los vínculos relacionales que tensionan el modelo formativo universitario. Más que describir carencias o déficits, se busca desplegar una lectura crítica de las condiciones de habilitación de sentido formativo en contextos de alta densidad simbólica.

Fracturas, desplazamientos y vínculos aparecen no como anomalías, sino como expresiones constitutivas de un modelo formativo en crisis, cuya comprensión exige pensar lo educativo como campo simbólico y relacional, antes que funcional o instrumental.

2. ANTECEDENTES

2.1. LA FORMACIÓN DOCENTE COMO ENTRAMADO RELACIONAL EN TENSIÓN

La formación docente no puede ser comprendida desde un enfoque instrumental ni reducida a una progresión lineal hacia la profesionalización (Vallejo López, 2020). En su núcleo, lo formativo constituye un acontecer relacional, situado en un campo simbólico densamente tensionado por disputas epistémicas, asimetrías institucionales y operaciones de poder que configuran tanto las prácticas como sus sentidos. No se trata de una trayectoria neutra, sino

de un proceso de inscripción en una topología discursiva donde lo pedagógico se encuentra permanentemente en litigio (Foucault, 1992; Ball, 2001).

Lejos de operar como espacio crítico de pensamiento, la universidad contemporánea se constituye, muchas veces, como dispositivo de producción normativa (Lyotard, 1987), donde se articulan discursos de eficiencia, estructuras curriculares prescriptivas y retóricas de aseguramiento de la calidad que actúan como mecanismos de legitimación simbólica (Bourdieu, 1997). En este marco, lo formativo se ve capturado por lógicas de gestión y evaluación que desplazan el vínculo pedagógico hacia registros cuantificables, debilitando su dimensión ética, afectiva y política. Tal como advierte (Morin, 1999) lo que se transmite no es solo contenido, sino una arquitectura epistémica que excluye, jerarquiza y descontextualiza el saber, convirtiendo la pedagogía en una práctica tecnificada y desvinculada.

La formación, por tanto, no se limita a reproducir un currículo, sino que se constituye como una trama relacional atravesada por racionalidades divergentes: lo que prescriben los programas, lo que demandan las políticas, lo que permiten las prácticas y lo que resisten las subjetividades (Morin, 1999; Apple, 2015). Esta heterogeneidad genera un campo de tensiones donde la formación debe ser leída como territorialidad cognitiva en disputa, en la que cada experiencia pedagógica es una configuración situada, un punto de intersección entre posiciones, funciones y relaciones (Aguiló & Lopes, 2023).

Los discursos estudiantiles que emergen en esta investigación no son simples narrativas ilustrativas; son unidades de significación triferencial, configuraciones simbólicas que hacen visible la condición relacional del conocer pedagógico. Cada relato no refleja una vivencia, sino que la reconstituye en red, haciendo evidente que el sentido de la formación no está dado, sino que se construye y disputa en contextos de fragmentación, desplazamiento funcional y silenciamiento estructural (Deleuze & Guattari, 1980; Schuster, 1996).

En esta clave, la formación no puede entenderse como una mera acumulación de saberes, sino como un proceso de constitución simbólica de subjetividades, mediado por condiciones materiales, afectivas e institucionales (Díaz-Barrera et al., 2018). Plantea lo formativo es una ecología de diferencias, donde toda observación pedagógica implica una intervención en la red semiótica de lo social. Esta perspectiva es coherente con una lógica relacional triferencial (Lavanderos, 2020), en la que los elementos no son objetos dados, sino nodos configurados en un entramado de relaciones contingentes.

Por ello, el problema no radica únicamente en la distancia entre teoría y práctica, sino en la lógica epistémica que organiza esa disyunción (Morin, 1999). La universidad, como dispositivo formateador, define no solo qué se enseña, sino también quién puede saber, cómo se valida el saber y qué formas de intervención son legitimadas (Rancière, 1991). Ante esto, este estudio no busca respuestas técnicas, sino desplazar el eje de análisis: ¿qué formas de territorialidad simbólica emergen cuando los sujetos narran su experiencia en un sistema que administra el vínculo, instrumentaliza la función y precariza el significado?

Asumir la formación como campo simbólico-relacional supone abandonar el paradigma del déficit para reconocer la potencia de lo formativo como campo emergente. En esa potencia, la formación se vuelve habitable, no como sistema de competencias, sino como espacio de cuidado epistémico, donde el saber no se impone, sino que se trama en la co-presencia de lo vivido, lo dicho y lo que aún está por decir (Maturana & Varela, 1984; Lenkersdorf, 2008).

2.2. PENSAMIENTO COMPLEJO Y ECOLOGÍA DE SABERES

Pensar la formación desde la complejidad no constituye una innovación conceptual, sino una necesidad epistémica ineludible ante la saturación de los modelos lineales que intentan capturar lo educativo (De Jesús et al., 2018). No se trata de responder a la demanda de un sistema que exige innovación, sino de responder a lo que desborda al sistema mismo. La formación docente, tal como es vivida, no se deja aprehender por la trama del control curricular ni por las retóricas del aseguramiento de la calidad. Su materia prima es otra: lo incierto, lo contradictorio, lo que aún no ha sido dicho. En ese contexto, formar implica habitar una trama relacional donde el saber no precede a la experiencia, sino que se entreteje con ella, en ella y a pesar de ella.

La complejidad, en esta clave, no puede ser reducida a un marco teórico más, ni mucho menos a una sumatoria de variables. Como plantea Morin (1990, 2001), lo complejo no se organiza según la lógica de la acumulación, sino que vive en la paradoja, en la ruptura de las disyunciones binarias, en la incertidumbre constitutiva del conocer. De allí que la formación no deba ser pensada como un trayecto lineal, ni como un modelo replicable, sino como una ecología simbólica: un espacio relacional en el que saberes, cuerpos, discursos, instituciones y afectos se configuran en tensión, sin clausura.

Desde esta perspectiva, la noción de ecología de saberes (Latif, Olmos & Niño, 2020) no apela a una inclusión tolerante de la diversidad epistémica, sino que se erige como una crítica radical a la monocultura del conocimiento válido, que estructura la universidad moderna desde una lógica de exclusión, jerarquización y subsunción. La ecología de saberes desestabiliza esa matriz epistemológica al afirmar que no todo lo que es inteligible puede ser evaluado bajo los criterios de la ciencia occidental, y que existen formas de conocimiento que resisten ser traducidas en competencias, evidencias o desempeños.

En este plano, la transdisciplina (Nicolescu, 1996) no puede ser entendida como integración de disciplinas, sino como apertura radical a lo que no encaja, a lo que permanece fuera de los bordes epistémicos del canon. Se trata de una actitud epistemológica que se despliega como disposición a no comprender del todo, a sostener el no saber como gesto de cuidado y reconocimiento de lo otro. Lo complejo, entonces, no es un modelo, sino una ética de la incertidumbre, una forma de escucha que no pretende clausurar el sentido, sino acompañar su devenir (Montuori, 2013).

La formación inicial se convierte, desde esta óptica, en un espacio simbólicamente tenso, donde la crisis no es un fallo sistémico, sino el síntoma de que los marcos ya no alcanzan (Oliva et al., 2014). El aula ya no se impone como el lugar central del saber, ni el currículum como su cartografía. Lo formativo se fuga, se desplaza, se reinventa en los márgenes. En esas fugas narrativas, en esos intersticios que los estudiantes habitan al contar sus propias experiencias, emerge una posibilidad: pensar el saber no como forma de dominación, sino como posibilidad de vínculo (Díaz Barrera et al., 2020).

Pensar lo educativo desde la complejidad requiere también interrogar el lugar de enunciación del docente, del estudiante, de la institución. ¿Desde dónde enseñamos? ¿Qué excluimos cuando enunciamos? ¿Qué formas de subjetivación habilita o clausura nuestra forma de formar? Como sostiene Montuori (2013), educar es preparar para la incertidumbre, pero no se trata solo de resistir la inestabilidad, sino de comprender que el saber mismo es inestable, y que toda formación implica necesariamente una forma de pérdida, una transformación de las relaciones y un reordenamiento simbólico de lo posible.

2.3. LÓGICA RELACIONAL TRIFERENCIAL: UNA LECTURA NO ONTOLÓGICA DE LO SOCIAL

Pensar lo social como una estructura dada, como sistema cerrado o como ensamblaje funcional de elementos preexistentes, supone persistir en una lógica epistémica representacional que congela el sentido antes de que este se despliegue (Bateson, 1972). Además, desde una lectura crítica, el campo de lo social no está “ahí” para ser observado, sino que emerge en la observación, en la diferencia que aparece cuando se nombra, cuando se inscribe, cuando se tensiona. Es en ese entrecruce, entre lo que se dice, lo que se hace y lo que se habilita como posible, donde la Lógica Relacional Triferencial (LRT) propone su gesto: no explicar lo social, sino leerlo en su inestabilidad constitutiva (Lavanderos & Malpartida, 2024).

La LRT no se presenta como un modelo cerrado ni como una herramienta metodológica replicable, sino como una epistemología relacional que permite leer configuraciones emergentes desde tres operadores fundamentales: función, posición y sentido. Este trípode conceptual constituye un desplazamiento respecto a formulaciones anteriores que hablaban de “posición, función y relación” como ejes estructurantes. El paso de “relación” a “sentido” no representa una sustitución, sino una maduración epistémica que reconoce que toda relación, para ser legible, debe ya estar significada, inscrita simbólicamente y afectivamente en una red de diferencias. El operador “sentido” introduce así una dimensión más densa, que recoge la relacionalidad, pero la atraviesa por la producción simbólica de valor, memoria y afecto.

Este giro ha sido impulsado por desarrollos recientes en el marco de la teoría relacional y la ecopoética, especialmente en investigaciones producidas por Lavanderos & Oliva (2012), Lavanderos y Malpartida (2000, 2005, 2024), Lavanderos y Massey (2015), Lavanderos, Araya y Malpartida (2019), Lavanderos & Malpartida (2022) y Díaz-Barrera et al. (2020), las cuales plantean que lo vivo, y por analogía lo social, no puede ser reducido a entidades relacionales, sino que debe ser leído como unidad emergente de sentido en red, producida en una espiral de diferenciación situada. En este horizonte, el sentido no se recibe ni se deduce: se activa como diferencia resonante, como inscripción simbólica que habilita lo cognoscible.

Desde esta perspectiva, la función ya no se define por la utilidad o el rol de un acto, sino por la perturbación que produce en la red simbólica. La posición no es un punto espacial ni un rol institucional, sino el lugar afectivo, epistémico y discursivo desde el cual se enuncia y se es afectado. Y el sentido no es una esencia ni una conclusión, sino una tensión en movimiento, un proceso inacabado que no clausura, sino que habilita.

Se postula que la LRT no opera desde categorías preexistentes ni desde datos como entidades objetivas. No hay evidencias en bruto; hay síntomas de sentido, efectos semióticos que solo se activan en la lectura triferencial. De allí que esta lógica no busque representar la realidad, sino implicarse en su co-producción, entendiendo que toda observación es una inscripción situada, y que lo observado solo existe como tal en el acto que lo configura. El mapa no es el territorio traducida en la máxima de Korzybski citada por Bateson (1972) en la obra *Pasos hacia una ecología de la mente*.

Este marco la distingue claramente de otras propuestas relacionales contemporáneas. A diferencia de la teoría actor-red (Latour, 2005), centrada en el seguimiento material de asociaciones, o del agencial-realismo (Barad, 2007), enfocado en los acoplamientos físico-discursivos, la LRT no rastrea ensamblajes ni mide agenciamientos, sino que lee lo que

resuena en el decir, lo que se activa en el gesto, lo que se produce como desplazamiento simbólico. Lo social, entonces, no es una red estable, sino una configuración de tensiones que emergen triferencialmente (Lavanderos y Malpartida, 2024).

Se propone a través de la Lógica Relacional Triferencial que cada unidad discursiva que aparece en esta investigación no es un dato que se clasifica, sino una unidad de sentido en red, una configuración emergente que condensa una función, se enuncia desde una posición y activa, o silencia, un sentido. El interés no radica en lo dicho, sino en lo que opera en el decir, en lo que habilita como posible, en lo que perturba del orden instituido. Así, la LRT no clausura la interpretación, sino que la vuelve inestable, fértil, situada.

Porque si la universidad forma, también formatea; si educa, también organiza silencios. Y solo una lógica que sepa leer el sentido como diferencia activa, no como propiedad ni esencia, puede sostener la complejidad de las configuraciones simbólicas que se disputan en el presente.

2.4. CONFIGURACIONES SIMBÓLICAS

Una configuración simbólica no es una estructura fija ni una unidad clasificable. Es una emergencia situada, un acontecimiento relacional donde se condensan función, posición y sentido en una tensión que no se deja reducir ni a lo temático ni a lo técnico (Lawrence, 2010). Más que representar un contenido, una configuración hace visible un modo de habitar el sentido, una forma en que lo formativo irrumpe, se fragmenta y se rearticula en condiciones concretas de enunciación. No se trata de identificar regularidades, sino de leer las resonancias que producen ciertas formas de decir, de callar o de actuar pedagógicamente (Sola-Morales, 2014).

En el campo de la formación docente, estas configuraciones no señalan carencias, sino insistencias simbólicas. Marcan zonas donde el currículum se vuelve poroso, donde la planificación se interrumpe, donde la práctica desborda el dispositivo y se fractura (Oliva et al., 2010). No como error, sino como acontecimiento pedagógico que reclama ser leído desde otro régimen de inteligibilidad. En estas zonas, no se debilita la enseñanza: se revela su densidad relacional, su carácter político y su potencia estética. Lo simbólico se vuelve entonces el lugar donde lo educativo no se ordena, sino se reconfigura (Sola-Morales, 2014).

Desde la perspectiva de la Lógica Relacional Triferencial, la trama vinculante no es externa al proceso formativo, sino que constituye el nudo simbólico donde se intersectan función, posición y sentido. Una práctica pedagógica se vuelve configuración cuando activa una función inesperada, cuando se enuncia desde una posición no institucionalizada, cuando produce sentido más allá de los protocolos. Cada gesto, cada silencio, cada desvío del plan de clase puede convertirse en una unidad triferencial de sentido, si se lo lee desde su capacidad de afectar y de ser afectado.

En este marco, no se busca responder a una pedagogía centrada en el sujeto, ni a una didáctica centrada en el contenido. Se trata de una epistemología relacional del vínculo, donde enseñar implica situarse, exponerse, sostener con otros una experiencia que no busca eficiencia, sino densidad simbólica y potencia de transformación (Díaz-Barrera, 2010; Lavanderos & Oliva, 2012). Allí donde lo educativo deja de ser operación técnica y se convierte en relación viva, en apertura inestable al otro, emerge el saber cómo configuración compartida.

Formar, en este plano, no es transferir conocimientos, sino configurar mundos posibles a través de prácticas simbólicas que habilitan agencia, co-implicación y subjetivación. El vínculo no es el medio del aprendizaje: es su condición estructural (Escobar, 2018). Solo en el encuentro se produce sentido, solo en la implicación se activa el aprendizaje como gesto situado y simbólicamente sostenido.

Pensar la formación implica entonces leer lo educativo como campo simbólico en disputa, donde cada narrativa, cada quiebre de la secuencia esperada, cada fragmento de experiencia produce una configuración que interpela, no como dato, sino como desafío relacional. Este reporte de investigación no busca clasificar dichas configuraciones, sino acompañarlas en su devenir, sostenerlas como parte de una ecología triferencial del sentido, donde el conocimiento no se impone ni se captura, sino que se comparte y se cuida en común.

3. MÉTODO

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, interpretativo y crítico, orientado a la comprensión simbólica de la experiencia formativa de estudiantes en formación inicial docente. Lejos de buscar representaciones objetivas o generalizables, se propone una lectura situada del discurso como territorio de producción de sentido, configurado por tensiones epistémicas, afectivas e institucionales.

Corpus

El corpus estuvo constituido por transcripciones de grupos focales realizados con estudiantes de carreras de pedagogía pertenecientes a universidades del norte de Chile. Las sesiones fueron diseñadas como espacios de conversación abiertos, guiados por ejes temáticos referidos a formación, vínculo pedagógico, experiencia práctica e institucionalidad. Las voces recogidas se consideran producciones simbólicas y no fuentes empíricas neutras.

Con respecto al análisis, este se articuló en tres movimientos complementarios:

a) Procedimiento de codificación a través de Teoría Fundamentada y análisis de coocurrencias

Como primera estrategia, se aplicó la lógica analítica de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2006), lo que permitió una aproximación inductiva al corpus. El procedimiento se organizó en tres momentos:

- Codificación abierta, donde se identificaron expresiones significativas sin preconcepciones categoriales, atendiendo a tensiones, rupturas y formas de nombrar la experiencia.
- Codificación mixta, que permitió articular los códigos emergentes con conceptos del marco teórico, como formación situada, relacionalidad, complejidad y co-emergencia simbólica.
- Codificación axial, orientada a vincular categorías y subcategorías en torno a ejes analíticos más amplios, consolidando núcleos temáticos con alta densidad interpretativa.

A partir de esta codificación axial, se desarrolló un análisis de coocurrencias orientado a identificar configuraciones simbólicas densas. Este análisis no se limitó a contabilizar frecuencias de aparición conjunta entre categorías, sino que se propuso leer las zonas de resonancia triferencial que emergían cuando ciertas funciones simbólicas, posiciones institucionales y efectos de sentido coincidían en un mismo relato.

Para ello, se construyó una matriz de coocurrencias que relacionó cada descriptor emergente con los planos definidos por la Lógica Relacional Triferencial (función, posición, sentido). Esta matriz fue visualizada mediante dos estrategias complementarias:

- Un mapa de calor, que permitió observar las configuraciones simbólicas de mayor densidad y detectar patrones estructurales de tensión.
- Una red de coocurrencias (tipo sociograma), en la que cada nodo representaba un descriptor o un plano, y cada vínculo representaba una coocurrencia ponderada según su frecuencia.

Ambas visualizaciones permitieron leer el campo formativo como una ecología de tensiones simbólicas en la que lo formativo no se organiza por lógicas lineales, sino por interacciones complejas entre expectativas institucionales, condiciones materiales y subjetividades en formación.

b) Análisis Crítico del Discurso (ACD)

La segunda fase consistió en una lectura crítica desde el enfoque de Teun Van Dijk (2005), con énfasis en la identificación de estructuras discursivas, polarizaciones ideológicas, relaciones de poder y huellas institucionales. Esta fase permitió delimitar zonas de condensación simbólica, ambivalencia narrativa y posicionamientos epistémicos dentro del discurso estudiantil.

c) Lógica Relacional Triferencial (LRT)

Finalmente, se aplicó la LRT (Díaz-Barrera, 2024) como dispositivo interpretativo no ontológico, permitiendo leer cada unidad discursiva como una configuración simbólica situada a partir de tres vectores:

- **Función:** operación simbólica que el discurso realiza en su red relacional.
- **Posición:** lugar relacional desde donde se enuncia, considerando subjetividad, jerarquía e implicación.
- **Sentido:** distinción simbólica que emerge en el cruce entre función y posición, como efecto situado en el campo formativo.

Esta lectura trídica no busca clasificar ni clausurar, sino sostener tensiones, cartografiar configuraciones simbólicas emergentes y acompañar los gestos discursivos que reconfiguran lo formativo como campo en disputa.

Criterios de selección

Las unidades discursivas fueron seleccionadas por su densidad simbólica, es decir, por su capacidad de activar simultáneamente una función relacional, una posición situada y un

efecto de sentido que tensionara el campo formativo. El criterio no fue la frecuencia, sino la intensidad relacional y su potencial interpretativo.

Consideraciones éticas

Se garantizó el consentimiento informado y el anonimato de los y las participantes. Las instituciones participantes validaron los procedimientos metodológicos, y se cuidó que la participación fuera voluntaria, no evaluativa y emocionalmente segura.

4. RESULTADOS

4.1. NÚCLEOS RELACIONALES EMERGENTES

Del procedimiento de codificación se configuraron una serie de núcleos relacionales que permiten comprender las tensiones, desplazamientos y aperturas presentes en la formación docente. Estos núcleos constituyen condensaciones de sentido que revelan los modos en que se organizan las prácticas, los discursos y las experiencias en el campo educativo.

Fractura epistémica refiere a la dislocación entre marcos de referencia que sostienen la acción educativa, lo que evidencia rupturas entre la teoría transmitida y la práctica vivida. Esta fractura no es solo cognitiva, sino también institucional y política, ya que tensiona los modos de producir y validar conocimiento pedagógico.

Función desplazada alude a la condición en que los sujetos formadores o estudiantes perciben que su rol es redefinido por exigencias externas, alejándolos de su sentido formativo. Se observa aquí cómo los dispositivos normativos reconfiguran las funciones docentes, subordinándolas a lógicas administrativas o instrumentales.

Emergencia del vínculo aparece como contracara, donde la experiencia educativa produce aperturas hacia la construcción de lazos intersubjetivos. El vínculo se convierte en un espacio de resistencia frente a la fragmentación, articulando sentido y sostén en la práctica pedagógica.

Interferencia institucional señala los obstáculos que las estructuras organizacionales imponen al despliegue de prácticas coherentes con los objetivos formativos. Estas interferencias actúan como dispositivos de control y limitación que producen discontinuidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Aislamiento formativo visibiliza la experiencia de soledad pedagógica de los futuros profesionales, quienes enfrentan contextos de práctica sin acompañamiento suficiente ni reconocimiento de su agencia. Esto genera un vacío en la construcción colectiva del saber.

Disonancia discursiva refiere a la tensión entre narrativas institucionales y las vivencias de los actores educativos. Los discursos oficiales, cargados de retórica innovadora o inclusiva, entran en contradicción con la precariedad o rigidez de las condiciones reales de formación.

Emergencia simbólica implica la aparición de significados que no estaban previstos en el diseño curricular, pero que se constituyen como referentes identitarios y epistémicos en el proceso de formación. Estos sentidos emergentes revelan la capacidad creativa de los sujetos en contextos adversos.

Reconfiguración del sentido señala los procesos de reinterpretación que los actores realizan frente a las contradicciones del campo educativo. A través de esta reconfiguración, los sujetos logran articular nuevas comprensiones sobre su rol, su práctica y la educación en general.

Finalmente, **tensión teoría-práctica** sintetiza una de las contradicciones centrales de la formación docente: la distancia entre los dispositivos teóricos enseñados en las aulas universitarias y la complejidad de los contextos educativos reales. Esta tensión se expresa como núcleo transversal que articula y a la vez problematiza a los anteriores.

4.2. CARTOGRAFÍA Y COOCURENCIAS: PRIMER RESULTADO DEL ANÁLISIS

El primer resultado de esta investigación se expresa en una doble visualización: una cartografía relacional y un mapa de calor que representan las configuraciones simbólicas emergentes desde el análisis trifereencial de los discursos estudiantiles. Ambas visualizaciones permiten comprender cómo los descriptores (ej. fractura epistémica, función desplazada, emergencia del vínculo) se entrelazan con los planos de función, posición y sentido definidos por la Lógica Relacional Trifereencial (LRT).

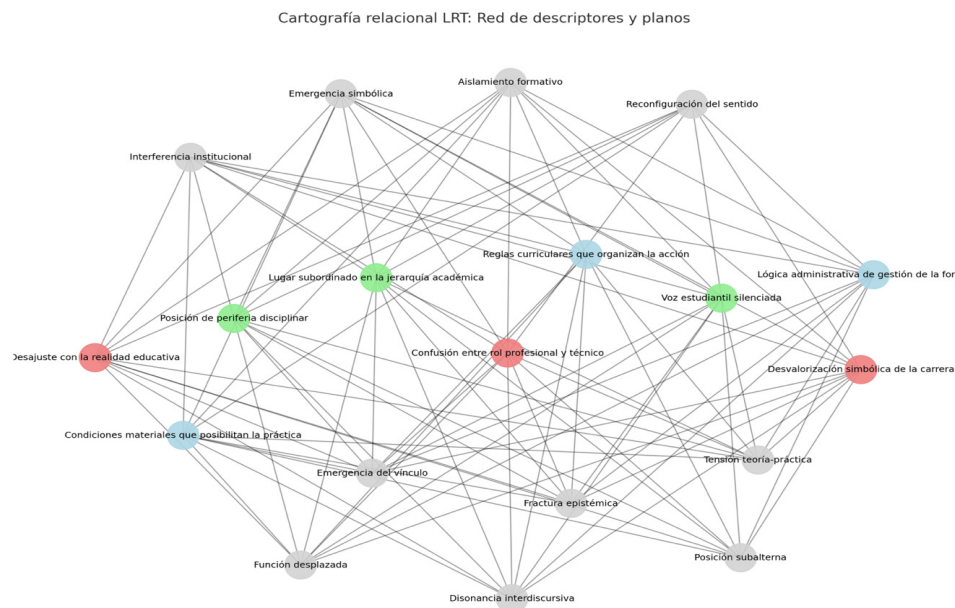


Figura 1. Red de Coocurrencias: Descriptores y Planos (LRT).

La Figura 1 representa una red simbólica en la que cada nodo corresponde a un descriptor emergente o a un plano LRT. Los vínculos entre nodos reflejan la frecuencia de coocurrencias detectadas en el análisis. Este sociograma permite observar la centralidad de ciertas configuraciones, como ‘Fractura epistémica’ y ‘Disonancia interdiscursiva’, las cuales condensan múltiples tensiones simbólicas relacionadas con posiciones subordinadas, funciones desactivadas y sentidos vaciados o desplazados.

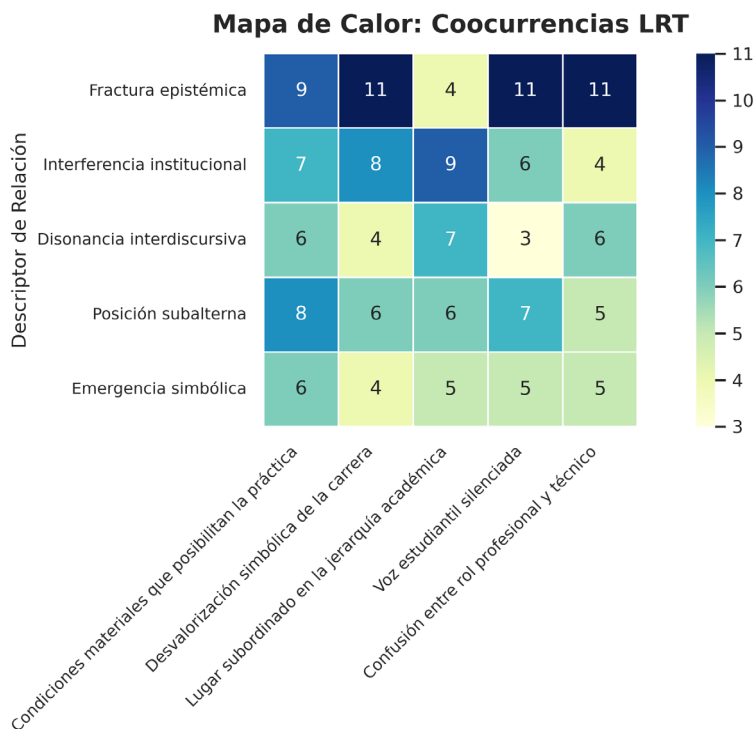


Figura 2. Mapa de Calor: Coocurrencias LRT.

La Figura 2 complementa la visualización anterior mediante un mapa de calor que cuantifica la intensidad de coocurrencias entre descriptores simbólicos y los planos de análisis. El color más oscuro indica mayor densidad relacional, revelando configuraciones simbólicas de alta frecuencia que estructuran el campo formativo como una ecología de tensiones complejas. Destacan nuevamente configuraciones como ‘Fractura epistémica’ y ‘Emergencia simbólica’, íntimamente ligadas a condiciones materiales precarizadas y formas de silenciamiento institucional.

1. Fractura epistémica

En múltiples relatos estudiantiles emerge una tensión estructural entre lo que se enseña en la universidad y lo que se vive en la práctica docente. Esta configuración simbólica no

remite simplemente a una “brecha” entre teoría y práctica, sino a una fractura epistémica: un desajuste estructural que pone en crisis la posibilidad de reconocer la formación como espacio de producción significativa de saber.

Los discursos no solo señalan una desconexión funcional, sino que denuncian un modelo formativo que transmite herramientas que, al ser aplicadas, colapsan frente a la complejidad del aula, del territorio, del vínculo pedagógico. En esta configuración, lo que se revela no es una falta de preparación técnica, sino un desencuentro profundo entre el sentido epistémico que sostiene la formación y la experiencia vivida en el campo escolar (Ver tabla 1).

Tabla 1. Configuración simbólica: Fractura epistémica. Tensiones entre el saber universitario y practica; desajuste epistémico y vaciamiento del sentido formativo

Función	Posición	Sentido	Ejemplo discursivo
Reglas curriculares que organizan la acción	Lugar subordinado en la jerarquía académica	Desvalorización simbólica de la carrera	“Nos cobraban cinco palos y los de ingeniería tenían lo mejor. A nosotros ni siquiera nos daban una sala en condiciones, ni un toldo para hacer nuestras ferias educativas. Parece que solo valoran a las carreras técnicas o de salud. Eso te hace sentir que lo tuyo no vale tanto.”
Lógica administrativa de gestión de la formación	Posición de periferia disciplinar	Desvalorización simbólica de la carrera	“Trabajamos con compañeros de otras carreras, pero era porque no alcanzábamos a ser grupo por nuestra cuenta. No había intencionalidad pedagógica, solo juntar por juntar. Nadie explicaba por qué era importante el trabajo interdisciplinar.”
Reglas curriculares que organizan la acción	Voz estudiantil silenciada	Desvalorización simbólica de la carrera	“Había una niña que no tenía qué comer y no podía hacer nada, porque era solo practicante. Me decían que eso le correspondía a la profesora titular. Pero ¿cómo no vas a intervenir si ves una necesidad urgente? Sentí que mi rol estaba atado de manos.”
Reglas curriculares que organizan la acción	Voz estudiantil silenciada	Confusión entre rol profesional y técnico	“Hacíamos actividades con el departamento de astronomía para llevar conceptos al jardín. Ellos ponían los contenidos científicos y nosotras lo transformábamos en actividades lúdicas. Eso sí era interdisciplina real, pero fue una excepción, no la regla.”

2. Función desplazada

La configuración simbólica de función desplazada aparece cuando el discurso estudiantil revela una desarticulación entre el rol que se espera que cumplan en su práctica formativa y

las condiciones reales de reconocimiento, acompañamiento y legitimidad institucional. Lo que el sistema demanda no coincide con lo que habilita. Se les otorgan responsabilidades simbólicas sin respaldo, se les exige como profesionales mientras se les posiciona como estudiantes inexpertos, y se les evalúa bajo lógicas que no reconocen la precariedad de sus condiciones de enunciación ni de acción.

Lo desplazado no es solo el rol, sino la posibilidad de agencia formativa. En esta configuración, el estudiante aparece situado en un entre lugar donde la función que debería cumplir queda suspendida, anulada o invertida. No se trata de una omisión, sino de una contradicción estructural: se espera que el sujeto sostenga el vínculo pedagógico, gestione conflictos, active aprendizajes, sin que exista un marco que legitime ni acompañe esa función. La formación se vuelve, así, un lugar donde se habita un rol vacío, donde la responsabilidad no encuentra respaldo institucional.

Tabla 2. Configuración simbólica: función desplazada.
Contradicciones entre el rol asignado y condiciones institucionales

Función	Posición	Sentido	Ejemplo discursivo
Desactivación del discurso formativo al confrontarse con un contexto que invalida las herramientas entregadas.	Sujeto que experimenta la imposibilidad de ejercer el rol docente tal como fue imaginado en la universidad.	Emergencia de una función desplazada, donde la planificación y los saberes se tornan simbólicamente inoperantes.	En la universidad nos enseñan teoría como si fuéramos a enseñar en el colegio ideal, pero después llegas a una sala de 60 estudiantes, sin recursos, y nada de eso sirve.
Identificación de una urgencia ética no abordable dentro de los marcos formales del rol asignado.	Estudiante en el margen institucional, obligado a presenciar sin intervenir, atrapado entre el deber ético y la prohibición normativa.	Desplazamiento de la función pedagógica hacia una pasividad institucionalmente impuesta.	Había una niña que no tenía qué comer y no podía hacer nada, porque era solo practicante. Me decían que eso le correspondía a la profesora titular.
Desactivación simbólica de la experiencia formativa por ausencia del espacio de práctica.	Sujeto desconectado del campo pedagógico, en situación de aprendizaje ficticio.	Vaciamiento del rol formativo, donde la función docente queda en suspenso.	Mi práctica fue online, y solo podía hablar con mi profesora guía. No había niños, no había sala, no había experiencia real. Fue como pasar un ramo sin haber hecho lo que realmente debía aprender.
Despliegue de una lógica excesiva de control que pierde eficacia frente a la realidad viva del aula.	Estudiante obligado a ejecutar una función irrealizable, sin capacidad de adaptación ni mediación.	Saturación normativa que desplaza la función pedagógica hacia la inoperancia simbólica.	Nos decían que debíamos planificar hasta cuántas veces un niño iba al baño, con planificaciones de 12 hojas. Pero en la práctica real, nada de eso se puede cumplir así.

3. Emergencia del vínculo

En una universidad organizada sobre lógicas de control curricular, segmentación disciplinar y evaluación estandarizada, el lazo pedagógico aparece no como presupuesto, sino como ausencia. La emergencia del vínculo en los discursos estudiantiles no remite a un problema afectivo, sino a una condición epistémica negada por el dispositivo formativo. Allí donde se esperaba contacto, co-presencia, implicación simbólica, lo que aparece es distancia, indiferencia, automatización. Lo que se denuncia no es solo una pedagogía sin cuerpo, sino un sistema que ha desactivado su capacidad de relación.

Los relatos no piden cercanía emocional: reclaman una práctica formativa que no se reduzca al cumplimiento de contenidos, que no se fragmente entre plataformas, rúbricas y formatos evaluativos. La emergencia del vínculo es, en este sentido, una interrupción simbólica: una forma de decir sin relación no hay formación. No se trata de demandar afecto, sino de nombrar la imposibilidad de formar en soledad, en silencio, en desconexión.

Tabla 3. Configuración simbólica: Emergencia del vínculo, ruptura del lazo pedagógico como síntoma epistémico; formación sin relación no co-presencia

Función	Posición	Sentido	Ejemplo discursivo
Denuncia de una experiencia de formación desactivada por la lógica unilateral de transmisión de contenidos.	Voz silenciada en un sistema que no reconoce al estudiante como interlocutor pedagógico.	La ausencia del vínculo es experimentada como vacío formativo, no solo como limitación tecnológica.	Durante la pandemia los profes solo leían los PPTs, no sabían usar las TIC, no había espacio para preguntar, nadie prendía la cámara y al final sentías que no estabas aprendiendo nada. Era frustrante porque no había contacto humano, no había vínculo con la enseñanza.
Exposición de la desconexión entre evaluación y experiencia formativa real.	Estudiante situado en una práctica ficticia, sin espacio de agencia relacional.	Emergencia simbólica del lazo como condición de aprendizaje que el sistema no puede simular.	Mi práctica fue online, y solo podía hablar con mi profesora guía. No había niños, no había sala, no había experiencia real. Fue como pasar un ramo sin haber hecho lo que realmente debía aprender, y aún así me evaluaron como si todo estuviera normal.
Desnudez de las jerarquías simbólicas que distribuyen el reconocimiento institucional.	Lugar subordinado en la ecología universitaria, donde el vínculo con la formación aparece degradado.	Desvalorización estructural que impide habitar la universidad como espacio relacional significativo.	Nos cobraban cinco palos y los de ingeniería tenían lo mejor. A nosotros ni siquiera nos daban una sala en condiciones, ni un toldo para hacer nuestras ferias educativas. Parece que solo valoran a las carreras técnicas o de salud. Eso te hace sentir que lo tuyo no vale tanto.
Articulación narrativa del aislamiento como modo de vivir la formación en tiempos de crisis.	Estudiante desplazado a un lugar de desconexión estructural, sin tramas simbólicas de sostén.	Fragmentación de la comunidad formativa como ruptura del lazo educativo en su dimensión más básica.	La pandemia acentuó todo. No conocías a tus compañeros, no sabías quién era el profe realmente, estabas solo en tu casa, frente al computador, con ansiedad y tratando de no reprobar. No se podía trabajar ni con tu grupo, menos con otras carreras.

Resultados: Interferencia institucional

La configuración simbólica de interferencia institucional emerge cuando los marcos normativos, organizativos y administrativos de la universidad no solo condicionan, sino obstaculizan activamente los procesos formativos. Los relatos estudiantiles no apuntan únicamente a deficiencias logísticas o falencias en la implementación, sino a una lógica institucional que desactiva la posibilidad de habitar la formación como práctica relacional significativa. Esta interferencia opera simbólicamente como disonancia estructural: lo que el dispositivo prescribe, planificación, vínculo, agencia, es precisamente lo que impide realizar. El sistema forma sin habilitar, prescribe sin sostener, exige sin acompañar.

En estos casos, lo que se interrumpe no es una actividad concreta, sino la ecología simbólica que permitiría a los sujetos implicarse en su formación con sentido. La Lógica Relacional Triferencial permite leer estas tensiones como efectos simbólicos situados: funciones anuladas, posiciones debilitadas, sentidos desactivados por el peso de una institucionalidad que más que sostener, regula; más que acompañar, fiscaliza. El estudiante aparece entonces como actor silenciado, atrapado en un entre-lugar donde el saber ya no es experiencia, sino simulacro; donde la formación no se vive, sino que se sobrevive. La interferencia institucional no es accidente, sino síntoma de un modelo universitario que ha roto su promesa formativa.

Tabla 4. Configuración simbólica: Interferencia institucional, obstáculos simbólicos desde la institucionalidad universitaria; tensiones entre prescripción y posibilidad formativa

Función	Posición	Sentido	Ejemplo discursivo
Reglas curriculares que organizan la acción	Voz estudiantil silenciada	Desajuste con la realidad educativa	“Había una niña que no tenía qué comer y no podía hacer nada, porque era solo practicante. Me decían que eso le correspondía a la profesora titular. Pero ¿cómo no vas a intervenir si ves una necesidad urgente? Sentí que mi rol estaba atado de manos.”
Reglas curriculares que organizan la acción	Lugar subordinado en la jerarquía académica	Confusión entre rol profesional y técnico	“En educación parvularia nos ven como si solo hiciéramos goma eva y juegos, pero trabajamos con nutrición, psicología, incluso astronomía. El problema es que no se visibiliza eso, y cuando hacemos actividades, no se nos apoya ni se nos toma en serio.”
Lógica administrativa de gestión de la formación	Posición de periferia disciplinar	Desajuste con la realidad educativa	“La pandemia acentuó todo. No conocías a tus compañeros, no sabías quién era el profe realmente, estabas solo en tu casa, frente al computador, con ansiedad y tratando de no reprobar. No se podía trabajar ni con tu grupo, menos con otras carreras.”
Lógica administrativa de gestión de la formación	Voz estudiantil silenciada	Desvalorización simbólica de la carrera	“En educación parvularia nos ven como si solo hiciéramos goma eva y juegos, pero trabajamos con nutrición, psicología, incluso astronomía. El problema es que no se visibiliza eso, y cuando hacemos actividades, no se nos apoya ni se nos toma en serio.”

Resultados: Aislamiento Formativo

La configuración simbólica de aislamiento formativo emerge en los discursos estudiantiles como una experiencia de desconexión estructural entre los sujetos en formación y los dispositivos que deberían sostener su trayectoria pedagógica. Esta forma de aislamiento no se reduce a una falta de contacto social, sino que remite a un vacío simbólico: la imposibilidad de habitar la formación como práctica situada, acompañada y relacional.

Los relatos no aluden únicamente a la soledad individual, sino a la fractura de la red simbólica que debería garantizar sentido, pertenencia y reconocimiento. El aislamiento aparece así como efecto de condiciones materiales precarias, dispositivos curriculares descontextualizados y lógicas administrativas que priorizan el cumplimiento técnico por sobre el acompañamiento formativo. Lo que se señala no es solo una carencia afectiva, sino una desconexión epistémica entre el sentido atribuido a la formación y las condiciones reales en las que esta ocurre.

Esta configuración tensiona la idea de la universidad como espacio de comunidad de saberes, revelando cómo la institucionalidad educativa puede devenir escenario de desamparo simbólico. El aislamiento formativo no es un síntoma subjetivo, sino una expresión estructural del vaciamiento del lazo pedagógico, donde el estudiante se convierte en operador sin contexto, interlocutor sin reconocimiento, cuerpo sin red.

Tabla 5. Configuración simbólica: Aislamiento formativo, vaciamiento simbólico de la experiencia formativa; cuerpos sin red, formación sin comunidad

Función	Posición	Sentido	Ejemplo discursivo
Reglas curriculares que organizan la acción	Posición de periferia disciplinar	Desajuste con la realidad educativa	“Nos decían que debíamos planificar hasta cuántas veces un niño iba al baño, con planificaciones de 12 hojas. Pero en la práctica real, nada de eso se puede cumplir así. El choque entre la teoría y la realidad es brutal, y sientes que no estás preparada.”
Condiciones materiales que posibilitan la práctica	Lugar subordinado en la jerarquía académica	Desvalorización simbólica de la carrera	“Hacíamos actividades con el departamento de astronomía para llevar conceptos al jardín. Ellos ponían los contenidos científicos y nosotras lo transformábamos en actividades lúdicas. Eso sí era interdisciplina real, pero fue una excepción, no la regla.”
Lógica administrativa de gestión de la formación	Voz estudiantil silenciada	Desvalorización simbólica de la carrera	“Trabajamos con compañeros de otras carreras, pero era porque no alcanzábamos a ser grupo por nuestra cuenta. No había intencionalidad pedagógica, solo juntar por juntar. Nadie explicaba por qué era importante el trabajo interdisciplinar.”
Condiciones materiales que posibilitan la práctica	Lugar subordinado en la jerarquía académica	Confusión entre rol profesional y técnico	“En la universidad nos enseñan teoría como si fuéramos a enseñar en el colegio ideal, pero después llegas a una sala de 60 estudiantes, sin recursos, y nada de eso sirve. Ahí te das cuenta de que te están preparando para un aula que no existe.”

Resultados: Disonancia Interdiscursiva

La configuración simbólica de disonancia interdiscursiva se produce cuando el discurso institucional que orienta la formación docente entra en contradicción con las prácticas reales vividas por los y las estudiantes. Esta disonancia no se manifiesta como simple diferencia entre lo dicho y lo hecho, sino como una fractura entre marcos epistémicos que conviven sin integrarse: el discurso de la formación como proyecto relacional y situado, y la práctica institucional como dispositivo fragmentado, tecnificado y normativo.

Los relatos estudiantiles muestran cómo se transita entre cursos que promueven la reflexión crítica, la pedagogía afectiva o el trabajo colaborativo, y prácticas evaluativas, jerarquías disciplinares o planificaciones rígidas que anulan dichas orientaciones. Esta superposición no armonizada de discursos genera confusión, deslegitimación del rol formativo y vaciamiento simbólico del sentido de aprender a enseñar. Desde la LRT, esta disonancia se lee como una interferencia de sentidos que desactiva la función pedagógica, relega al estudiante a posiciones subalternas o periféricas, y convierte el saber en una operación sin anclaje experiencial. En este contexto, el sujeto en formación queda atrapado entre la promesa del discurso y la imposibilidad de su realización.

Tabla 6. Configuración simbólica: Disonancia interdiscursiva, incongruencias entre discursos críticos y prácticas tecnificadas; interferencia epistémica

Función	Posición	Sentido	Ejemplo discursivo
Reglas curriculares que organizan la acción	Lugar subordinado en la jerarquía académica	Desvalorización simbólica de la carrera	“En la universidad nos enseñan teoría como si fuéramos a enseñar en el colegio ideal, pero después llegas a una sala de 60 estudiantes, sin recursos, y nada de eso sirve. Ahí te das cuenta de que te están preparando para un aula que no existe.”
Condiciones materiales que posibilitan la práctica	Lugar subordinado en la jerarquía académica	Confusión entre rol profesional y técnico	“Trabajamos con compañeros de otras carreras, pero era porque no alcanzábamos a ser grupo por nuestra cuenta. No había intencionalidad pedagógica, solo juntar por juntar. Nadie explicaba por qué era importante el trabajo interdisciplinar.”
Condiciones materiales que posibilitan la práctica	Posición de periferia disciplinar	Confusión entre rol profesional y técnico	“Mi práctica fue online, y solo podía hablar con mi profesora guía. No había niños, no había sala, no había experiencia real. Fue como pasar un ramo sin haber hecho lo que realmente debía aprender, y aún así me evaluaron como si todo estuviera normal.”
Lógica administrativa de gestión de la formación	Posición de periferia disciplinar	Desvalorización simbólica de la carrera	“Durante la pandemia los profes solo leían los PPTs, no sabían usar las TIC, no había espacio para preguntar, nadie prendía la cámara y al final sentías que no estabas aprendiendo nada. Era frustrante porque no había contacto humano, no había vínculo con la enseñanza.”

Resultados: Emergencia Simbólica

La configuración de emergencia simbólica se manifiesta cuando la experiencia formativa se desborda del marco institucional previsto y activa un proceso de significación no anticipado por el dispositivo. Lo simbólico irrumpe no como contenido curricular, sino como efecto de tensión acumulada entre función asignada y condiciones materiales reales. Los discursos estudiantiles revelan que las reglas curriculares y las exigencias administrativas no solo fracasan al implementarse, sino que generan un cortocircuito de sentido: lo que debía guiar la práctica se transforma en obstáculo, y lo que debía garantizar el aprendizaje, en simulacro. Esta emergencia no es espontánea, sino efecto de un desfase sistemático que evidencia el agotamiento de la lógica formativa tecnocrática.

Desde la LRT, estos casos expresan una activación de sentido en contextos de disonancia, donde el estudiante deja de reproducir lo que se le instruye para comenzar a leer su experiencia desde la contradicción. No hay empoderamiento declarado, pero sí una inflexión crítica: el rol asignado se tensiona, la posición institucional se cuestiona, y la función formativa emerge desde la fisura. La práctica, así, ya no es aplicación de saberes, sino escenario donde lo educativo se vuelve pensable desde el quiebre.

Tabla 7. Configuración simbólica: Emergencia simbólica, desbordes del marco formativo que activan significación crítica; lectura desde la contradicción

Función	Posición	Sentido	Ejemplo discursivo
Reglas curriculares que organizan la acción	Lugar subordinado en la jerarquía académica	Desajuste con la realidad educativa	“Nos decían que debíamos planificar hasta cuántas veces un niño iba al baño, con planificaciones de 12 hojas. Pero en la práctica real, nada de eso se puede cumplir así. El choque entre la teoría y la realidad es brutal, y sientes que no estás preparada.”
Reglas curriculares que organizan la acción	Lugar subordinado en la jerarquía académica	Confusión entre rol profesional y técnico	“Había una niña que no tenía qué comer y no podía hacer nada, porque era solo practicante. Me decían que eso le correspondía a la profesora titular. Pero ¿cómo no vas a intervenir si ves una necesidad urgente? Sentí que mi rol estaba atado de manos.”
Condiciones materiales que posibilitan la práctica	Lugar subordinado en la jerarquía académica	Confusión entre rol profesional y técnico	“Trabajamos con compañeros de otras carreras, pero era porque no alcanzábamos a ser grupo por nuestra cuenta. No había intencionalidad pedagógica, solo juntar por juntar. Nadie explicaba por qué era importante el trabajo interdisciplinar.”
Reglas curriculares que organizan la acción	Voz estudiantil silenciada	Desajuste con la realidad educativa	“Mi práctica fue online, y solo podía hablar con mi profesora guía. No había niños, no había sala, no había experiencia real. Fue como pasar un ramo sin haber hecho lo que realmente debía aprender, y aún así me evaluaron como si todo estuviera normal.”

Resultados: Reconfiguración del sentido

La configuración simbólica de reconfiguración del sentido se manifiesta cuando el discurso estudiantil evidencia un desplazamiento en la forma de comprender la práctica pedagógica, no como aplicación técnica de contenidos, sino como experiencia crítica que interpela los marcos que la constituyen. En estos casos, las condiciones adversas, las contradicciones institucionales o las carencias materiales no solo obstaculizan el proceso formativo, sino que activan en el sujeto una necesidad de resignificar su rol, su saber y su agencia. El sentido, en lugar de reproducir lo esperado, se desborda hacia una lectura crítica del contexto y de sí mismo como sujeto en formación.

Desde la LRT, esta configuración condensa operaciones simbólicas donde la función asignada entra en crisis, la posición institucional se cuestiona, y el sentido se reconfigura como acto de resistencia. No se trata simplemente de adaptación, sino de emergencia reflexiva: momentos donde el sujeto, pese a estar silenciado, subordinado o precarizado, activa una lectura distinta de su experiencia, reconfigurando su vínculo con la formación. Estas reconfiguraciones no son fallas del sistema, sino sus efectos no previstos: expresiones del pensamiento que resiste, del lazo que insiste y del saber que aún puede rehacerse a partir de sus fracturas.

Tabla 8. Configuración simbólica: Reconfiguración del sentido. Procesos de resignificación de la experiencia formativa; agencia desde el margen

Función	Posición	Sentido	Ejemplo discursivo
Lógica administrativa de gestión de la formación	Voz estudiantil silenciada	Confusión entre rol profesional y técnico	“En la universidad nos enseñan teoría como si fuéramos a enseñar en el colegio ideal, pero después llegas a una sala de 60 estudiantes, sin recursos, y nada de eso sirve. Ahí te das cuenta de que te están preparando para un aula que no existe.”
Condiciones materiales que posibilitan la práctica	Posición de periferia disciplinar	Desajuste con la realidad educativa	“Nos decían que debíamos planificar hasta cuántas veces un niño iba al baño, con planificaciones de 12 hojas. Pero en la práctica real, nada de eso se puede cumplir así. El choque entre la teoría y la realidad es brutal, y sientes que no estás preparada.”
Condiciones materiales que posibilitan la práctica	Posición de periferia disciplinar	Confusión entre rol profesional y técnico	“Nos cobraban cinco palos y los de ingeniería tenían lo mejor. A nosotros ni siquiera nos daban una sala en condiciones, ni un toldo para hacer nuestras ferias educativas. Parece que solo valoran a las carreras técnicas o de salud. Eso te hace sentir que lo tuyo no vale tanto.”
Lógica administrativa de gestión de la formación	Lugar subordinado en la jerarquía académica	Confusión entre rol profesional y técnico	“Durante la pandemia los profes solo leían los PPTs, no sabían usar las TIC, no había espacio para preguntar, nadie prendía la cámara y al final sentías que no estabas aprendiendo nada. Era frustrante porque no había contacto humano, no había vínculo con la enseñanza.”

Resultados: Tensión teoría-práctica

La configuración de tensión teoría-práctica aparece de manera reiterada en los discursos estudiantiles como una fisura estructural entre lo que se enseña en la universidad y lo que se experimenta en el campo pedagógico. Esta tensión no remite simplemente a una diferencia metodológica, sino a un desacople epistémico: los saberes transmitidos no logran articularse con las condiciones reales de enseñanza, lo que produce un vacío simbólico en la experiencia formativa. El aula universitaria y el aula escolar parecen operar bajo lógicas incompatibles, generando en el sujeto una percepción de incongruencia que debilita su sentido de agencia.

Desde la LRT, esta configuración revela cómo el discurso académico, ubicado en una posición jerárquica, prescribe funciones que luego no encuentran condiciones materiales ni simbólicas para su realización. Lo que se produce no es solo desilusión, sino una crisis del sentido formativo: se espera que el estudiante actúe como profesional, pero se le niegan los marcos para ello; se exige adaptación, pero se oculta la contradicción. Esta tensión no puede resolverse desde una mejora técnica, sino desde una relectura crítica de la formación como campo simbólico en disputa, donde el vínculo entre teoría y práctica debe dejar de ser una expectativa lineal para convertirse en un espacio de negociación epistémica situada.

Tabla 9. Configuración simbólica: Tensión teoría-práctica, desencuentros estructurales entre saber académico y experiencia situada; dislocación epistémica

Función	Posición	Sentido	Ejemplo discursivo
Condiciones materiales que posibilitan la práctica	Voz estudiantil silenciada	Desvalorización simbólica de la carrera	“La pandemia acentuó todo. No conocías a tus compañeros, no sabías quién era el profe realmente, estabas solo en tu casa, frente al computador, con ansiedad y tratando de no reprobar. No se podía trabajar ni con tu grupo, menos con otras carreras.”
Lógica administrativa de gestión de la formación	Posición de periferia disciplinar	Desvalorización simbólica de la carrera	“Durante la pandemia los profes solo leían los PPTs, no sabían usar las TIC, no había espacio para preguntar, nadie prendía la cámara y al final sentías que no estabas aprendiendo nada. Era frustrante porque no había contacto humano, no había vínculo con la enseñanza.”
Lógica administrativa de gestión de la formación	Lugar subordinado en la jerarquía académica	Desvalorización simbólica de la carrera	“Había una niña que no tenía qué comer y no podía hacer nada, porque era solo practicante. Me decían que eso le correspondía a la profesora titular. Pero ¿cómo no vas a intervenir si ves una necesidad urgente? Sentí que mi rol estaba atado de manos.”
Condiciones materiales que posibilitan la práctica	Voz estudiantil silenciada	Confusión entre rol profesional y técnico	“En educación parvularia nos ven como si solo hiciéramos goma eva y juegos, pero trabajamos con nutrición, psicología, incluso astronomía. El problema es que no se visibiliza eso, y cuando hacemos actividades, no se nos apoya ni se nos toma en serio.”

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación muestran que la formación inicial docente, lejos de ser un proceso lineal, es un territorio simbólicamente tensionado por múltiples fracturas, desplazamientos y vínculos en disputa. Leídos desde la Lógica Relacional Triferencial (LRT), los discursos estudiantiles configuran no solo una narrativa de malestar, sino una ecología epistémica de sentido, donde la experiencia formativa es vivida como fractura y a la vez como posibilidad. Esta cartografía de nueve configuraciones simbólicas permite reconfigurar el campo formativo no como una suma de funciones asignadas, sino como un entramado relacional en disputa, donde los planos de función, posición y sentido se encuentran constantemente desarticulados, reconfigurados o suspendidos.

1. Fractura epistémica: la imposibilidad de producir sentido desde lo enseñado

La fractura epistémica aparece como una desconexión profunda entre los saberes transmitidos en la universidad y las condiciones vividas en el campo escolar. No se trata simplemente de una falta de articulación entre teoría y práctica, sino de una crisis en la arquitectura del sentido. Las herramientas ofrecidas por el dispositivo formativo no solo resultan ineficaces, sino que son percibidas como desancladas de la realidad pedagógica concreta.

Desde la LRT, esta configuración condensa funciones que no logran activarse, posiciones jerárquicamente subordinadas y sentidos que se desvalorizan o se vacían en el momento mismo de su puesta en acto. En este marco, el conocimiento no se constituye como potencia de transformación, sino como simulacro institucional. La formación, entonces, no fracasa porque no se enseñe bien, sino porque lo que se enseña ha perdido resonancia simbólica en los espacios donde debería operar, lo que evidencia que los marcos educativos ya no alcanzan para sostener la experticia formativa (Díaz-Barrera et al., 2018).

2. Función desplazada: se espera profesionalismo sin reconocimiento

En este descriptor, el dispositivo formativo exige al estudiante actuar como profesional, pero sin habilitar las condiciones institucionales, simbólicas ni éticas para sostener esa exigencia. Esta contradicción estructural genera una experiencia formativa donde la función docente queda desplazada: el sujeto es interpelado como agente pedagógico, pero simultáneamente ubicado en una posición sin poder, sin legitimidad, sin agencia.

La función se vuelve inhabitada, la posición se convierte en un entre-lugar de suspensión, y el sentido se disuelve en una paradoja estructural. Desde la LRT, esto puede leerse como una inversión relacional, en la cual la universidad simula formar sujetos activos mientras los produce como cuerpos obedientes, atrapados entre el mandato de actuar y la imposibilidad de hacerlo.

3. Emergencia del vínculo: cuando el lazo no es afecto, sino condición epistémica

Lejos de representar una necesidad emocional, la emergencia del vínculo es en realidad un grito epistémico. Los discursos estudiantiles no demandan afecto individual, sino reconocimiento relacional. La imposibilidad de establecer un lazo pedagógico –ya sea

con docentes, pares o comunidades escolares— no implica solo carencia de cercanía, sino ruptura del acto formativo en su dimensión más profunda.

El vínculo no es un complemento de la enseñanza: es su condición de posibilidad. Cuando el lazo se desactiva, la formación se convierte en trámite, en cumplimiento técnico sin densidad simbólica. Esta configuración visibiliza que la enseñanza no puede sostenerse sobre plataformas, rúbricas o procedimientos automatizados si no existe co-presencia, escucha y afectación mutua. El sentido emerge en el encuentro, no en la transmisión (Maturana & Varela, 1984).

4. Interferencia institucional: la universidad como obstáculo simbólico

La interferencia institucional revela cómo el propio dispositivo universitario opera simbólicamente como obstáculo para la formación. Las reglas, normativas y estructuras organizativas que deberían garantizar la trayectoria formativa se vuelven, en muchos casos, mecanismos de desactivación del vínculo pedagógico, de la función crítica y del sentido situado.

Desde la LRT, esta configuración se manifiesta como desalineación entre función prescrita y posibilidad de ejecución; como imposición de posiciones subordinadas y silenciamiento de toda agencia estudiantil. La universidad aparece, entonces, como una institución que prescribe sin habilitar, que demanda sin acompañar, que forma sin sostener. Lo formativo se convierte en un guion que nadie puede actuar sin violentar su experiencia. (Bourdieu, 1997; Díaz-Barrera, 2018; Rancière, 1991).

5. Aislamiento formativo: cuerpos sin red en un campo desarticulado

El aislamiento formativo no se refiere únicamente a la soledad del estudiante, sino a la disolución de las condiciones simbólicas que permiten habitar el proceso educativo como experiencia relacional. Esta configuración condensa la fragmentación de la comunidad formativa, la desarticulación institucional y la precariedad simbólica, que juntos impiden que el sujeto en formación encuentre espacios para sostener su trayectoria.

En este marco, el estudiante se convierte en operador solitario dentro de un sistema que tecnifica los vínculos, instrumentaliza la función docente y desactiva el sentido como campo compartido. Desde la LRT, este aislamiento no es un síntoma psicológico, sino un efecto relacional: es la expresión más nítida de un dispositivo que ha sustituido el lazo por la vigilancia, y el aprendizaje por el cumplimiento. (Foucault, 1992; Díaz-Barrera et al., 2018).

6. Disonancia interdiscursiva: entre la promesa crítica y la práctica tecnificada

Uno de los hallazgos más complejos es la evidencia de una disonancia estructural entre los discursos críticos que habitan ciertos espacios formativos, como asignaturas de pedagogía crítica o reflexión didáctica, y las prácticas institucionales que los contradicen. Esta disonancia no solo genera confusión, sino que desactiva la posibilidad de construir una identidad docente coherente (Apple, 2015; Ball, 2001).

El estudiante se ve interpelado por marcos epistémicos divergentes: uno que lo invita a la crítica, y otro que le exige obediencia a estándares, formatos y jerarquías. Desde la LRT,

esta superposición de regímenes simbólicos revela una interferencia de sentido, donde el saber ya no se articula como experiencia significativa, sino como mandato esquizofrénico. No se forma al sujeto para pensar, sino para ejecutar instrucciones contradictorias. Como señala Rancière (1991), no se forma al sujeto para pensar, sino para ejecutar instrucciones contradictorias perpetuando así una lógica de subordinación enmascarada bajo la apariencia de formación crítica.

7. Emergencia simbólica: del colapso emerge lo pensable

Sin embargo, en medio de la crisis, también emergen configuraciones simbólicas que no responden al modelo, sino que lo desbordan. La emergencia simbólica no es una categoría técnica, sino un acontecimiento: un momento en el que el sentido se activa como respuesta a la fractura. Lejos de replicar lo enseñado, el sujeto produce un desplazamiento epistémico. (Barad, 2007; Escobar, 2018).

Estos momentos de emergencia no surgen porque el sistema los planifique, sino precisamente cuando el sistema colapsa. Desde la LRT, lo que emerge es una rearticulación triferencial de función, posición y sentido que escapa al control del dispositivo (Lavanderos et al., 2019). El sujeto no repite: interpreta, reescribe, habilita nuevas posibilidades de vinculación con el saber. Esta emergencia es frágil, pero también profundamente potente (Morin, 1999, 2001)

8. Reconfiguración del sentido: pedagogías que nacen desde el quiebre

Algunas experiencias relatadas muestran que los estudiantes no solo padecen la crisis del modelo formativo, sino que reconfiguran su experiencia a partir de esa crisis. En lugar de adaptarse a un sistema que los precariza, reinterpretan su rol, su saber y su agencia en clave crítica (Apple, 2015; Rancière, 1991). Esta reconfiguración no implica ajuste, sino desplazamiento: una lectura nueva del sentido formativo desde el margen.

Desde la LRT, estas reconfiguraciones se leen como operaciones simbólicas de resistencia: momentos en que el sujeto no acepta el lugar que se le asigna, sino que construye otro, situado, reflexivo, potente (Aguiló & Lopes, 2023; Escobar, 2018). El sentido deja de ser dado, y se convierte en acto. Allí donde el dispositivo impone subordinación, el sujeto reescribe su posición y convierte el saber en gesto ético de supervivencia simbólica.

9. Tensión teoría-práctica: el desencuentro como dislocación epistémica

Finalmente, la tensión entre teoría y práctica aparece no como un problema de articulación metodológica, sino como una incompatibilidad epistémica entre dos regímenes de saber. El aula universitaria opera bajo una lógica abstracta, planificada, descontextualizada; el aula escolar exige inmediatez, adaptabilidad, vínculos vivos (Ball, 2001; Vallejo López, 2020).

Desde la LRT, esta tensión no se resuelve integrando teoría y práctica en términos funcionales, sino desplazando la pregunta: ¿desde dónde se produce el saber pedagógico? ¿Cómo se legitima? ¿Quién puede enunciar? El desencuentro revela que la formación no puede ser pensada como aplicación, sino como co-emergencia entre el saber situado y la experiencia encarnada. (Morin, 1999; Díaz-Barrera et al., 2018).

La Lógica Relacional Triferencial como forma de sostener el sentido

En su conjunto, las configuraciones analizadas permiten concluir que la formación docente no fracasa por falta de contenidos, sino por la desactivación del vínculo, la precarización del rol formativo y la imposibilidad de producir sentido compartido. El campo formativo se muestra como una red de tensiones simbólicas donde la pedagogía no puede reducirse a técnica, ni el estudiante a operador.

La Lógica Relacional Triferencial ha permitido leer estas configuraciones no como anomalías, sino como formas de emergencia simbólica que resisten el vaciamiento institucional. Cada fractura no representa un déficit, sino un umbral desde el cual el sentido puede ser reconfigurado. Cada desplazamiento no implica solo pérdida, sino posibilidad. Y cada vínculo roto abre el espacio para pensar el saber desde el cuidado, la co-implicación y la apertura situada.

Así, pensar la formación docente en contextos complejos no exige más control, más estándares ni más vigilancia. Exige una pedagogía del lazo, donde lo formativo no se mida por evidencias, sino por resonancias; donde la enseñanza no sea ejecución, sino relación; y donde el saber no se imponga, sino que se construya en la fricción viva de lo común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiló, A. y Lopes, A. (2023). Injustiças epistêmicas: relatos e práticas de resistência epistemológica e política das mulheres afrodescendentes da área metropolitana de Lisboa. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 9(2), 1–24. <https://doi.org/10.23899/relacult.v9i2.2340>
- Apple, M. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista. *Entramados: educación y sociedad*, 0(2), 29-39. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1382/1379>
- Ball, S. J. (2001). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. In D. Gleeson & C. Husbands (Eds.), *The performing school* (pp. 210–226). Routledge. https://www.researchgate.net/publication/225572669_Performativities_and_fabrications_in_the_education_economy_Towards_the_performative_society
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. New York: Chandler Publishing Company.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux [A Thousand Plateaus]*. Les Éditions de Minuit.
- De Jesús, M. I., Andrade, R., Martínez, D. R., & Méndez, R. (2018). Re-pensando la Educación desde la Complejidad. *Polis (Santiago)*, (16). <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2007-N16-483>
- Díaz-Barrera, N., Oliva-Figueroa, I., & Lavanderos Gallardo, L. (2018). Universidad, sociedad y crisis: la noción de transdisciplina como proceso relacional. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(9), 165–176. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4110898>
- Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Durham: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371816>
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Ariel. https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/1428/11_RCS_1996_n4_rese%C3%B1as3.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Duke University Press.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta. <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina39453.pdf>
- Maturana, H. R., & Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.
- Montuori, A. (2013). Complexity and transdisciplinarity: Reflections on theory and practice. *World Futures: The Journal of Global Education*, 69(4–6), 200–230. <https://doi.org/10.1080/02604027.2013.803349>
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- _____. (2001). *El método V: La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra.
- Nates-Cruz, B. (2020). El Derecho al territorio como base de la justicia cognitiva. Disparidades. *Revista De Antropología*, 75(1), e004. <https://doi.org/10.3989/dra.2020.004>
- Nicolescu, B. (1996). La transdisciplinariedad [Manifiesto]. Recuperado de <http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf> de <https://ecosad.org/phocadownloadpap/otrospublicaciones/nicolescu-manifiesto.pdf>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lavanderos Gallardo, Leonardo, & Oliva Figueroa, Iván. (2012). Desde la distinción a la configuración: complejidad, evaluación y aprendizaje desde la visión relacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 273-283. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100016>
- Lavanderos, L., & Malpartida, A. (2024). La vida como unidad relacional, el proceso de ecoipoiesis. *Boletín Museo Nacional De Historia Natural*, 73(1), 5–21. <https://doi.org/10.54830/bmnhn.v73.n1.2024.515>
- Lavanderos, L., & Malpartida, A. (2000). *Cognición y territorio*. Corporación SINTESYS.
- _____. (2005). Teoría relacional de la comunicación como proceso eco- semio-autopoiético. *Complexus I*(2): 45-86.
- _____. (2022). Ecological Viability and Cybernetic of Ayllu. *Global Journal of Human-Social Science: C Sociology & Culture*, 22(5), Version 1.0.
- _____. (2024). La vida como unidad relacional, el proceso de ecoipoiesis. *Boletín Museo Nacional De Historia Natural*, 73(1), 5–21. <https://doi.org/10.54830/bmnhn.v73.n1.2024.515>
- Lavanderos, L. y K. Massey. (2015). *De la fabricación a la fabricación mental: Una teoría de sistemas relacionales viables*. Hershey: PA: IGI Global.
- Lavanderos, L., Araya, A. and Malpartida, A. (2019), “Viability, sustainability, and non-requisite variety”, *The Journal of Systemics, Cybernetics, and Informatics (JSCI)*, 17(1), 83-96.
- Latif Olmos, S., & Niño Arteaga, Y. (2020). La Ecología de Saberes como impulso teórico a proyectos económicos regionales. Estudio de caso: las potencialidades ecoturísticas de la ciudad de Ipiales, Colombia. *Tendencias*, 21(2), 167–190. <https://doi.org/10.22267/rtend.202102.146>
- Lawrence, R. J. (2010). Deciphering interdisciplinary and transdisciplinary contributions. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 1(1), 125–130.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar: Enseñanzas maya-tojolabales*. México, D. F.: Plaza y Valdés Editores.
- Liotard, J.-F. (1987). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Oliva, I., y Paiva, F. 2014. “El diagnóstico en la escuela como proceso de subjetivación: complejidad, aprendizaje y dominios de observación”. *POLIS 13*(37), 131-143. <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v13n37/art08.pdf>
- Oliva, I. Contreras, P., Díaz, N., Larrosa, P., y Miranda, C., 2010. “Dimensiones de fractura cognitiva en formación inicial docente en Chile: un estudio de casos en tres contextos formativos”. *Estudios Pedagógicos 36*(1), 177-189. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art10.pdf>

- Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* (K. Ross, Trans.). Stanford University Press. (Original work published 1987)
- Schuster, F. L. (1996). Ernesto Laclau, Emancipación y diferencia, Buenos Aires. Ariel. 1996. 215 páginas. *Revista de ciencias sociales*, (4), 227-231. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1428>
- Sola-Morales, Salomé. (2014). Hacia una epistemología del concepto de símbolo. *Cinta de moebio*, (49), 11-21. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100002>
- Van Dijk, T. (2005). Critical Discourse Analysis. In D. Schiffrin, D. Tannen, D & H. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 352-371). Malden: Blackwell Publishing. <https://www.sciepub.com/reference/22065>
- Vallejo López, Alida Bella. (2020). El papel del docente universitario en la formación de estudiantes investigadores desde la etapa inicial. *Educación Médica Superior*, 34(2). <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v34n2/1561-2902-ems-34-02-e1579.pdf>

