

10

**Aprender a reexistir: fundamentos para una pedagogía vincular y restaurativa
en tiempos de fragmentación**

Learning to Reexist: Foundations for a Bonding and Restorative Pedagogy in
Times of Fragmentation

Leonardo Lavanderos*

Nicolás Díaz-Barrera**

* Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

** Universidad de Antofagasta, Chile

Correspondencia: Leonardo Lavanderos, Correo: l.lavanderos@sintsys.cl

Nicolás Díaz-Barrera, Correo: nicolas.diaz@uantof.cl

Conflicto de intereses: Los autores declaran no presentar conflictos de intereses.

Recibido: 20/01/2025 Aceptado: 29/06/2025 Publicado: 01/09/2025

DOI: <https://doi.org/10.54802/r.esp.n1.2025.169>

RESUMEN

Este artículo propone los fundamentos de una *Pedagogía Vincular y Restaurativa (PVR)* desde una ruptura epistemológica con las ontologías sustancialistas que han sustentado la educación moderna. Se plantea que el sujeto no es una entidad previa a la relación, sino un efecto emergente de configuraciones relacionales triferenciales entre posición, función y sentido. En este marco, se articulan seis fundamentos: (1) la relacionalidad radical como condición de existencia, (2) la ecopoiesis como legitimidad simbiótica de lo viviente, (3) la lógica relacional triferencial como arquitectura configuracional, (4) la cibernética de tercer orden como marco de acción reflexiva, (5) la crítica al individuo sustancial como unidad educativa, y (6) la restitución del campo como territorio simbólico y político. En conjunto, estos fundamentos desplazan la educación desde la gestión de sujetos hacia la reorganización del campo como espacio de emergencia compartida. La PVR no busca incluir al otro en un sistema preexistente, sino transformar las condiciones simbólicas que hacen posible su aparición legítima. Esta propuesta sienta las bases para una práctica pedagógica configuracional, reflexiva y ecopoiética, orientada a sostener campos donde la vida pueda ser restaurada como vínculo.

Palabras clave: Pedagogía Restaurativa, Lógica Relacional Triferencial, Cibernética Relacional, Teoría Relacional, Ecopoiesis, educación, vínculos.

ABSTRACT

This article proposes the foundations of a Linking and Restorative Pedagogy (PVR) from an epistemological break with the substantialist ontologies that have sustained modern education. It is proposed that the subject is not an entity prior to the relationship, but an emergent effect of tridifferent relational configurations between position, function and meaning. In this framework, six foundations are articulated: (1) radical relationality as a condition of existence, (2) ecopoiesis as a symbiotic legitimacy of the living, (3) triferential relational logic as a configurational architecture, (4) third-order cybernetics as a framework for reflexive action, (5) the critique of the substantial individual as an educational unit, and (6) the restitution of the field as a symbolic and political territory. Together, these foundations shift education from the management of subjects to the reorganization of the field as a space of shared emergence. PVR does not seek to include the other in a pre-existing system, but to transform the symbolic conditions that make its legitimate appearance possible. This proposal lays the foundations for a configurational, reflexive and ecopoietic pedagogical practice, aimed at sustaining fields where life can be restored as a link.

Keywords: Restorative Pedagogy, Triferential Relational Logic, Relational Cybernetics, Relational Theory, Ecopoiesis, education, bonds.

La escuela, en tanto institución moderna, ha sido uno de los dispositivos más persistentes de producción subjetiva, clasificación social y regulación simbólica. Sin embargo, en las últimas décadas, ha comenzado a evidenciar síntomas de una crisis más profunda: no sólo en sus indicadores de rendimiento o cobertura, sino en su capacidad para sostener vínculos vitales y regenerar sentidos colectivos de existencia (Biesta, 2006). En contextos de violencia estructural, fragmentación social, exclusión afectiva y agotamiento institucional, la pregunta ya no es solamente *qué se aprende o cómo se enseña*, sino más radicalmente: ¿es posible reexistir en comunidad a través de lo educativo?

Esta investigación propone el desarrollo de una Pedagogía Vincular y Restaurativa, entendida como una práctica ecopoietica de reorganización relacional y simbólica. Es decir, una pedagogía orientada a restaurar no solo la armonía entre personas, sino la capacidad regenerativa de los campos educativos, en sus dimensiones afectivas, materiales, epistémicas y organizacionales (Bourdieu, 1980). Esta propuesta se sostiene en un marco transdisciplinar que articula elementos de la teoría crítica de la educación (Freire, 1970; McLaren, 1995), la psicología histórico-cultural (Vygotsky, 1978), los estudios de la relacionalidad social y pedagógica (Donati, 2011; Biesta, 2006), y marcos emergentes de epistemología relacional y regenerativa, como la ecopoiesis (Lavanderos y Malpartida, 2024) y la cibernética de segundo orden (von Foerster, 1981).

La noción de *reexistencia*, originalmente planteada por pensadores indígenas y afrodescendientes como estrategia de supervivencia cultural frente al colonialismo, ha sido reinterpretada desde la pedagogía crítica como un acto afirmativo de regeneración simbólica en condiciones adversas (Albán Achinte, 2006; Walsh, 2009). En esta clave, aprender a reexistir significa volver a producir vínculos vitales donde hubo fragmentación, volver a generar sentido

donde hubo desgaste, volver a reconfigurar agencia donde hubo subordinación. Esto no se logra mediante políticas de control conductual ni mediante tecnologías estandarizadas de la enseñanza, sino a través de una transformación profunda de las formas de relación que la escuela habilita o bloquea.

Diversos autores han señalado que la crisis de la escuela es también una crisis del lazo social. Desde la sociología relacional, Donati (2010) afirma que la educación no puede comprenderse como un proceso entre sujetos preexistentes, sino como un fenómeno de generación de vínculos que, a su vez, configuran a los actores. El sujeto no antecede a la relación, sino que emerge de ella. En un sentido similar, Biesta (2006) plantea que el propósito de la educación no puede reducirse a la adquisición de habilidades o conocimientos, sino que debe orientarse a la invención de formas de estar juntos en el mundo, es decir, a la construcción de una comunidad democrática y sensible.

La tradición de la pedagogía crítica, inaugurada por Paulo Freire (1970), ya había advertido que toda práctica educativa está cargada de ideología, y que la neutralidad es una forma de reproducción del orden dominante. La pedagogía, en este sentido, no es un medio técnico, sino un campo de lucha simbólica: puede oprimir o puede liberar. La *concientización* —como proceso de develamiento del mundo— sigue siendo central, pero hoy se complejiza ante nuevas formas de fragmentación relacional, digitalización de los vínculos y deshumanización institucional. El problema ya no es solamente la alienación del oprimido, sino la desconfiguración de los tejidos simbólicos que sostienen lo común.

Frente a esta crisis, emergen múltiples respuestas: desde los enfoques de justicia restaurativa (Zehr, 2002; Hopkins, 2004), pasando por las pedagogías afectivas y de cuidado (Tronto, 2013), hasta experiencias de educación popular, intercultural y comunitaria. Sin

embargo, muchas de estas prácticas, aunque valiosas, siguen ancladas en marcos epistemológicos que no logran problematizar la lógica subyacente del sistema educativo como *campo de producción de relaciones*. Esto limita su alcance transformador, pues se intenta restaurar vínculos sin transformar las configuraciones simbólicas que los producen.

Es aquí donde esta propuesta se distancia de las interpretaciones convencionales y apuesta por una pedagogía de tercer orden, que comprenda la educación no como transmisión ni como mediación, sino como un *acto de co-emergencia relacional*. Inspirada en la cibernética de von Foerster (1981), esta perspectiva considera que los sistemas vivos no solo procesan información, sino que se producen mutuamente en la observación. El aula no es un espacio neutro de transmisión, sino un campo simbólico donde se organiza quién existe, cómo se existe y con qué sentido. De allí que toda pedagogía sea también una política del reconocimiento o de la invisibilización.

Esta pedagogía restaurativa propone, por tanto, un cambio de eje: de la disciplina a la legitimidad, del control a la co-existencia, del castigo al acto ecopoiético. No se trata de recuperar “el orden perdido”, sino de regenerar la capacidad de los campos educativos de producir sentido, legitimidad y vida compartida. Esto requiere herramientas metodológicas que permitan analizar y transformar las configuraciones diferenciales de la práctica educativa: ¿qué posiciones están habilitadas?, ¿qué funciones son posibles o imposibles?, ¿qué sentidos organizan el campo? Estas preguntas no se responden con técnicas, sino con una lógica relacional que permita pensar el acto pedagógico más allá del sujeto y más allá del currículo.

En este artículo se presenta, entonces, una fundamentación para la Pedagogía Vincular y Restaurativa desde una mirada relacional, sistémica y ecopoiética. Se parte del diagnóstico de la fragmentación educativa como crisis del vínculo y del sentido, para avanzar hacia una

propuesta que integra dimensiones epistemológicas, afectivas y estructurales. Lejos de ofrecer recetas, se busca aquí abrir un campo de problematización profunda y dotar de herramientas conceptuales a quienes —docentes, educadores populares, comunidades escolares— se enfrentan cotidianamente al desafío de reorganizar lo común en medio de la fragmentación.

Fundamentos teóricos de la Pedagogía Vincular y Restaurativa

La propuesta de una Pedagogía Vincular y Restaurativa (PVR) se sostiene en un conjunto articulado de fundamentos teóricos que reconfiguran la noción misma de aprendizaje, sujeto, relación y comunidad educativa. En este apartado se presentan los pilares fundamentales que configuran su base epistemológica y política: la relacionalidad como ontología social, la dimensión vincular del aprendizaje, la ecopoiesis como regeneración simbólica, y la cibernética de tercer orden como marco de acción pedagógica reflexiva.

Relacionalidad como marco epistemológico crítico del sujeto educativo

Uno de los principales desplazamientos conceptuales que sustenta la Pedagogía Vincular y Restaurativa (PVR) es el abandono del modelo sustancialista del sujeto —aquel que concibe al individuo como una entidad cerrada, autónoma y preexistente a la experiencia— para adoptar una comprensión del ser humano como emergencia de procesos relacionales. Este giro no

implica sustituir una ontología por otra, sino reconfigurar el enfoque epistemológico desde el cual se comprende la experiencia educativa: ya no como un proceso de transmisión o desarrollo interno, sino como un acto situado de co-producción simbólica, vincular y social.

En este marco, la teoría relacional contemporánea ha tenido un papel clave al cuestionar tanto el individualismo metodológico como los modelos estructural-funcionalistas clásicos. Emirbayer (1997), en su influyente “Manifiesto por una sociología relacional”, propone reemplazar las categorías sustanciales (actor, estructura) por configuraciones dinámicas de relaciones. A diferencia de las teorías centradas en entidades discretas, Emirbayer concibe el mundo social como una red fluida de procesos interdependientes, donde los actores no preexisten a sus relaciones, sino que son el resultado de ellas.

“A relational approach sees the social world not as composed of discrete entities or substances but of dynamic, unfolding processes” (Emirbayer, 1997, p. 287).

Esta perspectiva no constituye una ontología relacional en sentido estricto, sino una epistemología procesual que desplaza el foco de lo dado a lo emergente. La relacionalidad, en este sentido, no es una sustancia ni una esencia, sino un marco de inteligibilidad que permite analizar cómo se configuran los sujetos, las prácticas, las posiciones y los sentidos en contextos situados.

En el mismo sentido, Donati (2011) —desde la sociología relacional italiana— sostiene que las relaciones sociales tienen un estatuto emergente, que no puede reducirse ni a los individuos ni a las estructuras macro. Aunque emplea el término “ontología relacional”, su propuesta puede entenderse mejor como una sociología de la relacionalidad emergente, donde las dinámicas vinculares configuran nuevas realidades sociales que transforman a los propios actores. La

relación, entonces, no es un puente entre sujetos, sino el medio desde el cual los sujetos son posibles.

La aplicación pedagógica de este marco epistemológico implica comprender que las identidades escolares (el “estudiante difícil”, el “niño problema”, la “alumna ejemplar”) no son esencias individuales, sino posiciones simbólicas construidas en campos relacionales. Esto permite cuestionar el modo en que las prácticas escolares naturalizan categorías que en realidad son efectos de relaciones sociales desiguales, estigmatizantes o funcionales a la reproducción institucional.

Desde una perspectiva complementaria, Gergen (2009) propone una psicología relacional donde el yo no es una entidad interna, sino una construcción que emerge del diálogo y la interacción social. La identidad no reside en la introspección, sino en la circulación de sentidos compartidos. Así, el aprendizaje no es un proceso mental cerrado, sino una forma de inserción en mundos relacionales que habilitan o bloquean posibilidades de ser.

La Pedagogía Vincular y Restaurativa recoge estos planteamientos, pero va más allá de ellos al proponer no solo un marco epistemológico relacional, sino un diseño pedagógico transformador capaz de intervenir en las configuraciones diferenciales que organizan los campos escolares. Es decir, propone pasar de una comprensión descriptiva de la relacionalidad a una praxis configuracional que permita restaurar, reconfigurar y regenerar los vínculos que sostienen la experiencia educativa.

Este paso de lo epistemológico a lo configuracional se realiza a través de una lógica más radical: la de la diferenciación triferencial de la realidad, que no se agota en relaciones observadas, sino que implica posiciones simbólicas, funciones habilitadas y sentidos emergentes en tensión. En lugar de pensar en relaciones como conexiones planas entre actores, la PVR

propone leer cada situación educativa como una configuración relacional compleja, donde cada actor ocupa una posición (visible o excluida), cumple una función (habilitada o bloqueada) y vehicula un sentido (legitimado o estigmatizado). En este plano, la pedagogía ya no observa sujetos, sino campos de posibilidad.

Por ello, aunque la teoría relacional no postula una ontología sustancial de la relación, su marco epistemológico permite abrir el campo educativo a una comprensión más dinámica, situada y crítica, que da fundamento a intervenciones pedagógicas que no busquen adaptar sujetos a estructuras, sino transformar los vínculos que producen tanto a los sujetos como a las estructuras.

En suma, el fundamento relacional de la PVR no reside en afirmar que “todo es relación”, sino en comprender que toda realidad educativa significativa emerge en y desde configuraciones relacionales, y que estas configuraciones pueden ser leídas, intervenidas y restauradas en clave pedagógica. De este modo, la PVR se sitúa en continuidad con las epistemologías relacionales, pero las expande hacia una praxis de diseño pedagógico regenerativo, capaz de reorganizar el campo simbólico, afectivo y funcional de lo escolar.

El aprendizaje como experiencia vincular

La comprensión del aprendizaje como experiencia vincular constituye un segundo fundamento esencial de la Pedagogía Vincular y Restaurativa (PVR). Esta perspectiva desplaza los marcos tradicionales centrados en el aprendizaje como adquisición individual de

información, sustituyéndolos por una concepción donde el aprender se configura como acto relacional, situado y simbólicamente cargado, que ocurre en campos compartidos y no en conciencias aisladas.

Desde los inicios de la psicología del desarrollo, Jean Piaget (1970) propuso que el aprendizaje era un proceso activo de construcción interna por parte del sujeto, estructurado en estadios sucesivos de maduración cognitiva. Aunque su modelo introdujo el valor de la actividad constructiva del niño frente al medio, su enfoque privilegiaba una visión individualista y universalizante del desarrollo, donde las interacciones sociales eran contextos secundarios que facilitaban —pero no determinaban— la evolución de las estructuras mentales.

En contraposición, Lev Vygotsky (1978) concibió el aprendizaje como un fenómeno intrínsecamente social, fundado en la mediación cultural. El desarrollo de las funciones psicológicas superiores no ocurre de manera aislada, sino que emerge en la interacción dialógica con otros, especialmente en el marco de lo que definió como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): el espacio entre lo que un sujeto puede hacer solo y lo que puede hacer con ayuda de otro. En esta formulación, el aprendizaje antecede al desarrollo y lo reorganiza, evidenciando que el otro es condición constitutiva del yo.

Sin embargo, aunque el aporte de Vygotsky constituye una base sólida para una teoría social del aprendizaje, su énfasis en la mediación instrumental —a través del lenguaje y de las herramientas culturales— no alcanza a problematizar el carácter afectivo, simbólico y político de los vínculos que hacen posible dicha mediación. La Pedagogía Vincular y Restaurativa toma este legado y lo profundiza, proponiendo que el aprendizaje no solo es social, sino vincular en un sentido más radical: ocurre como experiencia de co-emergencia de legitimidad entre los actores.

Este enfoque se alinea con autores contemporáneos como Gert Biesta (2010), quien critica la reducción del aprendizaje a una lógica instrumental de input-output, propia de las pedagogías neoliberales centradas en competencias. Para Biesta, el verdadero propósito de la educación no es la eficacia, sino la inserción significativa del sujeto en el mundo, entendida como la posibilidad de habitar relaciones sociales justas, abiertas y transformadoras. El aprendizaje no consiste en acumular saberes, sino en asumir una forma de estar con otros en la diferencia.

En esta línea, el aprendizaje es inseparable del vínculo. Se aprende cuando se establece una relación significativa, cuando se reconoce al otro como legítimo y se es reconocido como tal. La posibilidad de aprender está directamente correlacionada con el grado de legitimidad vincular que el sujeto tiene dentro del campo educativo. Por ello, las llamadas “dificultades de aprendizaje” no siempre son indicios de déficit cognitivo, sino muchas veces expresiones de exclusión simbólica o de violencia relacional encubierta.

Esta dimensión ha sido explorada también desde perspectivas éticas como la de Nel Noddings (1984), quien introduce la pedagogía del cuidado como condición de posibilidad del acto educativo. Según Noddings, la relación de cuidado no es una actitud opcional, sino el sustrato afectivo que habilita cualquier experiencia de aprendizaje profunda. Sin esta base relacional, la transmisión de conocimientos se vacía de sentido, y el acto pedagógico se convierte en instrucción técnica o administración de cuerpos.

La Pedagogía Vincular y Restaurativa recoge esta perspectiva, pero la amplía más allá del cuidado individual para proponer una restauración estructural de los vínculos simbólicos que sostienen el aprendizaje. No se trata solo de relaciones interpersonales entre docente y estudiante, sino del campo relacional completo que configura qué se puede aprender, cómo se aprende y quién puede ser considerado un sujeto de aprendizaje legítimo. Este campo incluye

no solo interacciones visibles, sino también imaginarios institucionales, relatos pedagógicos, dispositivos evaluativos y trayectorias de exclusión.

Desde esta perspectiva, la restauración no consiste únicamente en reparar relaciones rotas, sino en reconfigurar las condiciones de posibilidad para que el aprendizaje vuelva a ser una experiencia vital, significativa y compartida. El aprendizaje deja de ser una acumulación de saberes, para convertirse en una forma de reexistir junto a otros, en un mundo en crisis.

La noción de “experiencia” aquí es clave. No se trata de un evento subjetivo interno, sino de una situación relacional que deja huella simbólica. En este sentido, Dewey (1938) ya advertía que toda experiencia educativa debía ser reconstruida a la luz de su continuidad y de sus efectos sobre la vida futura. La PVR retoma este principio, pero lo radicaliza: cada acto de aprendizaje debe ser un acto de legitimación recíproca, una práctica de regeneración simbólica y vincular en contextos marcados por la fragmentación.

Esta perspectiva se hace particularmente relevante en contextos de alta vulnerabilidad, exclusión o violencia escolar. En muchos casos, los estudiantes catalogados como “problemáticos” no están en condiciones de aprender no por falta de capacidad, sino por falta de reconocimiento, de posición legítima, de posibilidad simbólica de estar. En estos casos, no hay aprendizaje posible sin antes restaurar el vínculo que ha sido roto o que nunca fue constituido.

En síntesis, el aprendizaje como experiencia vincular exige repensar la práctica educativa más allá del currículo, de los contenidos y de los métodos. Implica comprender y transformar los vínculos como infraestructura simbólica del aprendizaje. Solo cuando los vínculos son restaurados en sus dimensiones de legitimidad, afectividad y sentido, puede emerger el aprendizaje como una forma de vida compartida.

Ecopoiesis: pedagogía como regeneración simbólica

La Pedagogía Vincular y Restaurativa encuentra uno de sus fundamentos más profundos en la noción de ecopoiesis, entendida no como un programa educativo, ni como una metáfora ambiental o emocional, sino como un salto relacional que inaugura un campo de existencia legítima, allí donde la vida había sido bloqueada, clausurada o instrumentalizada. En esta perspectiva, el acto educativo no es transmisión de contenidos ni simple mediación social, sino generación de condiciones simbólicas y relacionales para que emerja la vida como acontecimiento legítimo.

Según Lavanderos y Malpartida (2024), la ecopoiesis no deriva ni evoluciona desde la autopoiesis. No es una extensión ecológica ni emocional de la teoría de sistemas vivos. Es más bien una ruptura de orden, un salto epistémico, ético y simbólico que implica el paso desde la clausura operacional hacia una configuración relacional que permite la emergencia de sentido vital compartido, más allá de lo bio-lógico. La ecopoiesis no es continuidad, es acontecimiento.

En el orden de lo vivo, el virus no accede por evolución progresiva ni por mérito funcional. Deviene viviente cuando otro viviente lo acoge como legítimo en el campo relacional. Ese acto de co-legitimación no solo transforma al virus —antes excluido del umbral de la vida—, sino que también reorganiza simbióticamente a quien lo acoge. La vida no comienza en la adaptación, sino en la legitimidad recíproca. En eso consiste el salto ecopoiético: en la aparición de una nueva configuración triferencial donde ambos —el acogido y quien acoge— emergen como distintos, y sin embargo posibles, en una misma trama de sentido.

Así también ocurre en pedagogía: cuando un sujeto ingresa al aula, no es simplemente

incluido en un sistema ya dado, sino que su presencia reconfigura el campo mismo que lo recibe. Una pedagogía restaurativa no busca adaptar al otro ni integrarlo, sino transformar la estructura relacional que impide su emergencia simbólica. El vínculo educativo, en clave ecopoiética, no incorpora: reorganiza. El otro entra, y en ese acto, me modifica. No hay aprendizaje sin transformación del campo; no hay educación sin legitimación mutua.

Trasladado al campo pedagógico, esto implica que no hay sujeto educativo sin legitimidad simbólica, sin ese acto inaugural —no causal— que lo inscribe como digno de aprender, de estar, de existir. Un niño excluido, patologizado o etiquetado no está fuera del sistema por falta de capacidades cognitivas, sino porque el campo relacional escolar ha fallado en habilitar su existencia como legítima. La restauración pedagógica, en sentido ecopoiético, no busca adaptar a ese niño, sino transformar el campo relacional que impide su emergencia.

En este sentido, la ecopoiesis no puede ser pensada como reparación. No restaura lo anterior. No corrige. No normaliza. Lo que hace es permitir que algo nuevo emerja como posible y legítimo. Es una pedagogía de la emergencia, no del control.

Esta comprensión tensiona fuertemente las lógicas educativas dominantes. La escuela moderna, heredera de la colonialidad epistémica y del racionalismo técnico, ha operado como una maquinaria de captura de la diferencia: clasifica, corrige, jerarquiza, evalúa. Desde la lógica ecopoiética, en cambio, la pedagogía no es una práctica de control, sino una práctica de apertura. Una escuela ecopoiética no se define por sus resultados, sino por su capacidad de habilitar mundos posibles.

Este salto relacional se expresa en lo que Lavanderos (2024) denomina el “acontecer simbiótico”: una relación en la que ambos co-emergen como legítimos en una nueva dimensión de sentido. En el aula, esto significa que el aprendizaje no ocurre cuando el estudiante capta un

contenido, sino cuando ambos —docente y estudiante— reorganizan simbólicamente su estar-en-relación, y en ese nuevo campo se habilita un saber que no estaba disponible antes. Se aprende cuando se emerge.

Esta noción rompe con la idea de la educación como progresión lineal, acumulativa o previsible. Desde la ecopoiesis, no hay aprendizaje sin transformación de la relación. No hay sentido sin reconfiguración del campo. No hay vida sin legitimidad. Esta es la ética radical que funda la Pedagogía Vincular y Restaurativa.

Por lo tanto, no es posible “aplicar” la ecopoiesis como técnica ni convertirla en estrategia metodológica. Sería contradictorio con su naturaleza. Lo ecopoiético no se instrumentaliza: se produce o no se produce. Es salto, no mejora. Es acontecimiento, no programa. Es legitimación recíproca en un campo relacional tensionado.

En tiempos de fragmentación, violencia institucional, desgaste escolar y banalización de la vida, la ecopoiesis no propone soluciones. Propone un giro epistémico y ético: que la pedagogía deje de ser un arte del control y se convierta en una práctica de hospitalidad radical. No para incluir al otro en el sistema, sino para inaugurar un nuevo campo donde ese otro pueda ser sin dejar de ser otro.

Cibernética de tercer orden: pedagogía reflexiva y configuracional

El marco de la *Pedagogía Vincular y Restaurativa* exige repensar no solo la relación educativa, sino la forma en que se observa, interviene y transforma el campo educativo. No se

trata solo de comprender el vínculo o restaurarlo simbólicamente, sino también de asumir la reflexividad radical del acto pedagógico. En esta línea, la cibernética —particularmente en su desarrollo hacia una tercera orden relacional— se ofrece como una arquitectura epistémica clave para situar la acción pedagógica como práctica de co-emergencia, no de control.

La cibernética de primer orden (Wiener, 1948) se centra en los sistemas observables y la retroalimentación entre componentes. La de segundo orden (von Foerster, 1991) introduce al observador como parte del sistema, reconociendo que toda observación es también intervención. Pero es en la cibernética de tercer orden —emergente en los trabajos de Bunnell (2008), Glanville (2002) y ampliada por Lavanderos y Malpartida (2024)— donde se plantea que los sistemas no sólo son observados e intervenidos, sino constituidos simbólicamente por la relación que los hace posibles. No hay sistema sin legitimidad relacional, y por tanto, la transformación no opera sobre el sistema, sino sobre el campo que habilita su existencia.

En el campo pedagógico, esto significa abandonar la ilusión de que el sistema escolar puede ser gestionado desde el exterior, como una maquinaria a optimizar. La escuela no es una organización técnica con entradas, procesos y salidas: es un campo simbiótico constituido por relaciones trireferenciales de poder, afecto y legitimidad. La intervención educativa, en clave de cibernética de tercer orden, no es un acto técnico, sino una acción reflexiva que transforma la matriz que hace posible la propia intervención.

Desde esta perspectiva, el docente no es un ejecutor de programas, ni un gestor de competencias, sino un actor simbiótico autoimplicado, cuya práctica configura y es configurada por el campo en que actúa. Enseñar no es aplicar una técnica, sino participar en la emergencia de un mundo compartido, donde cada decisión modifica no solo a los otros, sino a quien enseña.

Aquí se vuelve relevante la noción de autoimplicación relacional, que desplaza la noción de neutralidad pedagógica o distancia profesional. En una práctica de tercer orden, el docente se sabe parte del campo que transforma; no puede observar sin ser observado, ni intervenir sin transformarse. Por ello, la acción educativa no puede reducirse a la intención ni a la planificación, pues el campo responde simbólicamente de maneras no programables. Se requiere entonces una pedagogía situada en la reflexividad relacional, capaz de leer las configuraciones emergentes de sentido y reorganizar su intervención en función de ellas.

La lógica triferencial aporta aquí una herramienta decisiva. Al mapear posición, función y sentido de cada actor, dispositivo o práctica dentro del campo, permite reconocer dónde se producen bloqueos de legitimidad, exclusiones simbólicas, saturaciones funcionales o vacíos de sentido. Pero más aún: permite reconfigurar la intervención no desde la causalidad lineal, sino desde la generación de nuevas configuraciones relacionales, donde lo excluido pueda emerger como legítimo.

Así, la cibernética de tercer orden en educación no busca controlar el sistema, sino activar su potencial de co-evolución simbólica. Esto implica abandonar las lógicas de mejora continua, evaluación por resultados o gestión por indicadores. En su lugar, se propone una pedagogía reflexiva que se deja afectar por lo inesperado, que no teme la inestabilidad, y que concibe el vínculo como un sistema abierto, imposible de cerrar sin violencia epistemológica.

En suma, la cibernética de tercer orden funda la pedagogía restaurativa como una práctica no prescriptiva, sino co-emergente, donde la intervención no aplica soluciones sobre cuerpos, sino que hace posible la aparición de campos simbólicos donde la vida pueda reorganizarse como experiencia compartida. El rol docente, desde este marco, no es garantizar el aprendizaje, sino sostener el campo simbiótico donde el aprendizaje pueda emerger como acto ecopoético.

La lógica triferencial como arquitectura operativa de la intervención reflexiva

En el marco de una pedagogía fundada en la cibernética de tercer orden, la Lógica Relacional Triferencial (LRT) se presenta como una arquitectura cognitiva y simbólica capaz de leer y reorganizar configuraciones complejas de sentido, más allá de la linealidad causal o de las dicotomías sujeto/objeto.

A diferencia de las lógicas binarias o dicotómicas, la LRT parte de una triferencia constitutiva, esto es, una unidad compleja articulada por tres dimensiones irreducibles y mutuamente tensadas:

- **Posición:** el lugar simbólico que un actor, práctica o discurso ocupa en el campo. No equivale a ubicación física ni a rol institucional, sino a legitimidad relativa, visibilidad, poder de enunciación. La posición define desde dónde se mira, se actúa o se es mirado.
- **Función:** el rol operativo que una entidad cumple en la configuración del campo. Esta función no es esencial ni estable, sino habilitada o bloqueada según el arreglo relacional. Un mismo actor puede cambiar de función si cambia el campo.
- **Sentido:** la resonancia simbólica-afectiva que produce coherencia en el campo. Es lo que dota de significado la relación entre posiciones y funciones, permitiendo o impidiendo que una configuración sea vivible. El sentido no se impone desde afuera, emerge del campo relacional como efecto simbólico.

La triferencia, entonces, no es una suma de variables, sino una estructura configurativa no reducible, donde cada componente co-determina a los otros dos. No hay función sin posición,

ni sentido sin función situada, ni posición sin legitimidad simbólica. La lectura triferencial permite detectar tensiones, desplazamientos, zonas de exclusión o posibilidades emergentes dentro del campo educativo.

En términos de intervención, esta lógica permite sustituir preguntas del tipo:

- “¿Qué hacer con este estudiante?”

por preguntas triferenciales como:

- “¿Desde qué posición está siendo inscrito?”,
- “¿Qué función se le habilita o bloquea?”,
- “¿Qué sentido circula en torno a su figura en el aula?”.

Así, la intervención deja de ser una operación sobre un individuo, y se convierte en una reconfiguración de campo, orientada a restablecer condiciones simbólicas de legitimidad. No se trata de corregir conductas ni de adaptar cuerpos, sino de transformar el mapa relacional que permite o impide la emergencia de ciertos modos de vida en la escuela.

Por ello, la LRT no es solo una herramienta analítica, sino una ética del pensamiento: obliga a renunciar a toda naturalización del conflicto, del fracaso escolar o de la exclusión. Lo que aparece como “problema” debe ser leído como síntoma de una configuración triferencial disfuncional o injusta, no como atributo del sujeto.

Cuando se integra esta lógica en una pedagogía de tercer orden, la acción docente deviene un arte de la configuración simbólica, una práctica reflexiva que organiza campos de posibilidad, no sólo contenidos. En otras palabras, la LRT permite pasar de la pedagogía de la intervención al diseño epistémico de mundos escolares habitables.

Teoría relacional y ruptura del individuo sustancial

El individuo como categoría epistémica moderna

Durante siglos, la educación occidental ha estado organizada en torno a una figura dominante: el individuo sustancial, concebido como unidad cognitiva, moral y jurídica. Esta figura se sostiene sobre una ontología que lo supone autónomo, racional, portador de capacidades internas, y dotado de una interioridad propia que debe desarrollarse. De Locke a Rousseau, y más tarde en la psicología del desarrollo, esta idea funda no solo una antropología pedagógica, sino también una arquitectura institucional: la escuela como fábrica de sujetos.

La teoría relacional crítica —desde autores como Elias (1978), Emirbayer (1997), Gergen (2009), hasta Lavanderos y Malpartida (2024)— impugna esta concepción, mostrando que el individuo es una ficción operativa moderna, producida por tramas históricas, relacionales y simbólicas que le otorgan consistencia. No hay sujeto previo a la relación; hay relación que produce sujeto. Desde este marco, el “yo” no es origen de la experiencia, sino efecto de su inscripción en una red de posiciones, funciones y sentidos. Esta afirmación tiene consecuencias radicales para el campo educativo.

Piaget, Vygotsky, Freire: límites del sujeto educable como unidad

Incluso los grandes referentes de la pedagogía del siglo XX —Piaget, Vygotsky, Freire—, aunque introducen variables contextuales o críticas, mantienen la noción de sujeto como unidad ontológica previa a la relación.

- Piaget propone una lógica de construcción del conocimiento desde la acción del sujeto sobre el objeto, regulada por procesos internos de equilibrio. Aunque considera la experiencia, el sujeto epistémico sigue siendo autocentrado y organizado desde etapas internas de maduración.
- Vygotsky, al introducir la mediación cultural y la zona de desarrollo próximo, desplaza el foco hacia la interacción social, pero sigue concibiendo al sujeto como entidad que asimila o internaliza lo externo, manteniendo una separación entre el yo y el mundo.
- Freire, desde la pedagogía del oprimido, radicaliza la dimensión política, pero conserva la figura del oprimido como sujeto a liberar, portador de conciencia propia, aunque dormida o colonizada. El proceso pedagógico es un camino hacia la recuperación de esa conciencia individual y colectiva.

En los tres casos, la pedagogía se dirige a un sujeto que ya está allí, esperando ser activado, desarrollado o liberado. Lo relacional aparece como contexto, no como condición constitutiva del ser. La educación sigue siendo acción sobre o con un sujeto, no reorganización del campo que lo produce.

El campo relacional como unidad mínima de la pedagogía

La Pedagogía Vincular y Restaurativa (PVR), anclada en la teoría relacional y la lógica triferencial, propone una ruptura con esta tradición. En lugar de pensar en “el sujeto que aprende”, se propone pensar en el campo que habilita la emergencia de configuraciones educativas. La unidad mínima no es el individuo, sino la relación tensa entre posiciones, funciones y sentidos que hacen posible la aparición de lo educativo.

Desde esta mirada, un estudiante no fracasa por déficit propio, sino porque el campo relacional lo ha posicionado en una zona de exclusión, le ha bloqueado funciones simbólicas o le ha negado sentido compartido. No hay identidad educativa sin legitimidad posicional, sin habilitación funcional ni sin resonancia de sentido. La pedagogía ya no apunta a formar sujetos, sino a reconfigurar relaciones para que emerjan trayectorias vitales posibles.

Esta concepción obliga a repensar toda la arquitectura escolar: ¿qué lugares se ofrecen o se niegan?, ¿qué funciones se prescriben o se prohíben?, ¿qué narrativas se legitiman o se invisibilizan? La intervención pedagógica no se dirige a cambiar al sujeto, sino a transformar el sistema simbólico que produce su forma actual.

Consecuencias para el vínculo, la enseñanza y el saber

Esta ruptura con el individuo sustancial tiene implicancias profundas:

- El vínculo educativo deja de ser una relación entre sujetos separados (docente y estudiante) para convertirse en una trama simbiótica en tensión, donde cada uno es producido en la

relación con el otro. Nadie enseña desde fuera: enseñar es entrar en una transformación mutua.

- La enseñanza ya no es transmisión ni facilitación, sino acto configurador de campos de emergencia simbólica. No se enseña a alguien, se sostiene un campo donde algo puede emerger como sentido compartido.
- El saber no es contenido que se transfiere, sino efecto relacional de un acontecimiento común. No se aprende porque algo se comprende, sino porque algo se reorganiza en el campo de posiciones, funciones y sentidos.

Desde esta perspectiva, la figura del “sujeto educable” cede lugar a la de la configuración educable, es decir, la disposición triferencial del campo que habilita o impide la vida en común. Lo pedagógico, entonces, no es una acción sobre cuerpos, sino una reorganización del mundo simbólico que hace posible aprender, vincular, reexistir.

Restitución del campo como lugar simbólico y político de la pedagogía

Si el sujeto ya no puede ser entendido como unidad originaria de la experiencia, si la enseñanza no consiste en la transmisión de contenidos hacia una conciencia vacía, y si la educación no puede seguir pensándose como técnica de adaptación al orden existente, entonces resulta necesario restituir el campo relacional como el verdadero lugar de lo pedagógico. No se trata aquí del “entorno” del aprendizaje, sino de un territorio simbiótico de configuración, en el que se juegan de manera simultánea el reconocimiento, la legitimidad, la exclusión y la

emergencia.

El campo, tal como lo entendemos desde la teoría relacional triferencial, no es un fondo neutro, sino una estructura dinámica de tensiones entre posiciones, funciones y sentidos. Cada acción pedagógica —por mínima que sea— reordena el campo, redistribuye visibilidades, altera trayectorias, desplaza lo posible. Enseñar es intervenir en el campo, no en el sujeto. Y es precisamente allí donde la pedagogía se vuelve acto político y poético a la vez: político, porque reorganiza el reparto de lo visible y lo decible; poético, porque habilita la emergencia de nuevas formas de vida.

Esta restitución del campo obliga a una nueva forma de pensar la responsabilidad pedagógica. El educador no es quien responde por un otro, sino quien se hace responsable del campo que co-configura con otros. Cada decisión metodológica, cada recurso, cada silencio o cada palabra, reconfigura ese espacio simbólico. No existe neutralidad posible. En este sentido, el campo educativo es siempre un lugar de disputa: lo que está en juego no es sólo qué se enseña, sino qué modos de existencia son posibles, visibles o habitables en ese espacio.

Por ello, el campo no puede ser reducido al aula, ni a la institución, ni siquiera a la comunidad educativa. Es una estructura simbólica multiescalar, donde conviven lógicas institucionales, afectivas, históricas y epistémicas. Intervenir en el campo es siempre un acto que atraviesa lo cognitivo, lo político y lo emocional. Y esto es especialmente relevante en contextos marcados por la violencia, la exclusión o la injusticia epistémica.

La Pedagogía Vincular y Restaurativa, en tanto, no se limita a “reparar daños” ni a generar ambientes “inclusivos”. Su apuesta es más radical: restituir el campo como lugar legítimo para la vida compartida, reorganizar las condiciones simbólicas que permiten la aparición del otro como viviente, y sostener los procesos triferenciales que hacen posible su persistencia.

Desde esta mirada, el conflicto, el error, la disrupción o el silencio dejan de ser fallas del sistema o síntomas individuales, para convertirse en indicadores de tensión estructural en el campo. Una pedagogía verdaderamente restaurativa no repara desde fuera, sino que restaura las condiciones simbólicas y políticas de posibilidad. No busca integrar, sino reconfigurar el mundo compartido para que lo excluido, lo omitido o lo negado pueda reaparecer como legítimo.

Así, el campo no es un dato, sino una tarea. Una tarea colectiva, relacional, situada, trágica y regenerativa. Un proceso de restitución permanente, en el que la educación ya no forma individuos ni adapta poblaciones, sino que genera las condiciones relacionales para que algo del vivir, algo del aprender, algo del existir, pueda emerger como acto ecopoietico.

Fundamentos para una pedagogía configuracional

La *Pedagogía Vincular y Restaurativa (PVR)* no es una técnica ni una corriente educativa más. Se trata de una reorganización epistémica que desarticula la noción de sujeto como unidad sustancial y desplaza la mirada hacia la configuración simbiótica de los campos donde lo educativo puede emerger.

A lo largo de este ensayo, no se han presentado fundamentos como partes interrelacionadas, sino como dimensiones configurativas de un mismo campo epistémico. Cada una de ellas —la relacionalidad radical, la ecopoiesis, la lógica triferencial, la cibernética de tercer orden, la crítica al individuo y la restitución del campo— no opera desde fuera de las otras, ni se conecta con ellas como nodos separados. Al contrario: co-aparecen como momentos de un mismo

movimiento de ruptura con la lógica sustancialista de la educación moderna.

Lo que se despliega aquí no es un sistema de fundamentos, sino una configuración pedagógica que permite repensar el vínculo educativo no como relación entre sujetos, sino como campo en el que la vida deviene posible o imposible.

Este campo se estructura triferencialmente: toda exclusión, toda “falla escolar”, todo conflicto o toda disrupción deben ser leídos como efectos de una configuración tensa entre posición, función y sentido, y no como propiedad individual. La intervención pedagógica, por tanto, no corrige sujetos, sino que reorganiza campos para que lo excluido pueda emerger como legítimo.

En esta pedagogía, la enseñanza no transmite contenidos ni activa potencialidades individuales. Lo que hace es producir mundos compartidos donde el aprender no es adaptación, sino acto ecopoiético de aparición recíproca.

Aquí comienza el trabajo más complejo y vital: cómo diseñar, sostener y restaurar campos configuracionales que habiliten la vida en común, más allá de la gestión, la técnica o la inclusión como simulacro. Ese es el horizonte.

CONCLUSIÓN

Del sujeto al campo: consecuencias para una práctica pedagógica regenerativa

La tradición educativa moderna ha sostenido, explícita o implícitamente, la noción del sujeto como unidad ontológica, cognitiva y moral previa a la relación. En esta perspectiva, enseñar

consiste en intervenir sobre ese sujeto: formarlo, despertarlo, disciplinarlo, desarrollarlo o emanciparlo. Sin embargo, lo que este capítulo ha venido a demostrar es que el sujeto no precede a la relación: es su efecto. No existe una identidad educable anterior al campo que la legitima.

Esta afirmación no es solo epistemológica, sino política. Lo que está en juego no es únicamente una teoría del aprendizaje, sino una forma de entender quién tiene derecho a existir en el campo educativo, bajo qué condiciones, y en virtud de qué narrativas de legitimación. Desde esta perspectiva, toda práctica pedagógica es también una práctica de inscripción simbólica: decide qué cuerpos, qué trayectorias y qué sentidos son posibles, visibles y habitables.

La *Pedagogía Vincular y Restaurativa (PVR)*, fundada en una lógica triferencial y en una concepción ecopoietica de la vida, se propone restaurar el campo como matriz simbiótica de legitimidad y emergencia, desplazando el foco desde la inclusión del otro hacia la reorganización de las condiciones que hacen posible su aparición como viviente. Enseñar, desde aquí, no es aplicar un método ni diseñar una experiencia, sino habilitar mundos relacionales donde la vida excluida pueda reorganizarse como posible.

Los seis fundamentos desarrollados —relacionalidad radical, ecopoiesis, lógica triferencial, cibernética de tercer orden, crítica al individuo sustancial y restitución del campo— no son partes interrelacionadas, sino dimensiones co-configuradas de una misma ruptura epistemológica. Juntos delinean una forma de pensar la educación no desde la técnica, ni desde el humanismo, sino desde una ontología de la co-emergencia.

Esta ruptura tiene implicaciones directas para la práctica: no hay intervención educativa sin transformación del campo simbólico; no hay aprendizaje sin reorganización de las condiciones de legitimidad; y no hay vínculo sin co-implicación en la aparición del otro. Por tanto, lo que

sigue no es un catálogo de herramientas, sino una exploración situada de los dispositivos simbióticos, las estrategias ecopoiéticas y las prácticas configuracionales que hacen de la educación un acto restaurativo y no una forma técnica de gestión.

La pregunta ya no es “¿cómo enseñar mejor?”, sino: ¿Qué campo necesitamos co-diseñar para que aparezca lo que hoy no puede aparecer?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albán Achinte, A. (2006). *Cuerpos gramaticales: Lenguaje, identidad y raza*. Universidad del Cauca.

Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

Bourdieu, P. (1980). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Ed. Laia.

Bunnell, P. (2008). Living systems, seeing systems, being systems. *ASC Cybernetics Conference*.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Donati, P. (2010). Relational sociology and the study of religions. *International Review of Sociology*, 20(1), 163–179.

- Donati, P. (2011). *Relational sociology: A new paradigm for the social sciences*. Routledge.
- Elias, N. (1978). *What is sociology?* Columbia University Press.
- Emirbayer, M. (1997). Manifesto for a relational sociology. *American Journal of Sociology*, 103(2), 281–317.
- Foerster, H. von. (1981). *Observing systems*. Intersystems Publications.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford University Press.
- Glanville, R. (2002). Second order cybernetics. In *Systems science and cybernetics*. Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS).
- Hopkins, B. (2004). *Just schools: A whole school approach to restorative justice*. Jessica Kingsley Publishers.
- Lavanderos, L., & Malpartida, A. (2024). La vida como unidad relacional, el proceso de ecopoiesis. *Boletín del Museo Nacional de Historia Natural, Chile*, 73(1), 5–21.
<https://doi.org/10.54830/bmnhn.v73.n1.2024.515>
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. Routledge.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Piaget, J. (1970). *La psicología de la inteligencia*. Ediciones Ariel.

- Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. NYU Press.
- Foerster, H. (1991). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona, Gedisa.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.
Harvard University Press.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Propuestas desde/para Abya
Yala. *UNESCO-IESALC*.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics: Or control and communication in the animal and the machine*.
MIT Press.
- Zehr, H. (2002). *The little book of restorative justice*. Good Books.



Aprender a reexistir: fundamentos para una pedagogía vincular y restaurativa en tiempos de fragmentación © 2025 by Leonardo Lavanderos, Nicolás Díaz-Barrera is licensed under CC BY-NC-SA 4.0