



Janitzio Alatraste Tobilla

Universidad Autónoma del Estado de México.

Signo y conflicto en la educación digital emergente en tiempos de pandemia

Sign and Conflict in Emerging Digital Education During Pandemic Times

Páginas 271-284

En la tecnología, su interacción

En:

Miradas semióticas. Arte - diseño – ciudad / María Teresa Olalde Ramos, coordinadora ... [et al.]. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, División de Ciencias y Artes para el Diseño, 2021. 352 páginas.

ISBN 978-607-28-2180-4

Relación: <http://hdl.handle.net/11191/8688>

Universidad Autónoma Metropolitana 
Casa abierta al tiempo **Azcapotzalco**

Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Azcapotzalco

<https://www.azc.uam.mx/>


Ciencias y Artes para el Diseño

División de
Ciencias y Artes para el Diseño

<https://cyad.online/uam/>


evaluación
del diseño en el tiempo

Departamento de
Evaluación del Diseño en el Tiempo

<http://evaluacion.azc.uam.mx/>

Área de Investigación
Semiótica del Diseño



[Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

17

En la tecnología, su interacción

Signo y conflicto en la educación digital emergente en tiempos de pandemia

Sign and Conflict in Emerging Digital Education During Pandemic Times

Dr. Janitzio Alatraste Tobilla
Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

Este texto aborda la crisis educativa que actualmente experimentamos desde un enfoque semiótico del autor estadounidense Charles Sanders Peirce. Se propone que la alternativa que se ha asumido globalmente para continuar los procesos educativos no sería lo que se ha llamado educación a distancia, sino un fenómeno emergente que podría entenderse como educación digital. Los conceptos de Peirce que se retoman para construir un análisis crítico de esta estrategia educativa emergente son los siguientes: signo, objeto e interpretante. Esta reflexión intenta ubicar semióticamente las dificultades para establecer una realidad educativa consistente a través de las tácticas adoptadas para subsanar el abandono de la educación presencial.

Palabras clave: semiótica, educación, pandemia, realidad, signo.

Summary

This text addresses the educational crisis that today we live. It is understood from a semiotic approach from the american author Charles Sanders Peirce. It is proposed that the alternative that has been assumed globally to continue the educational processes it's not what's been called distance education, but something that could be called digital education. The Peirce concepts that are taken to analyze this emerging educational strategy they are: sign, object and interpreting. This reflection tries to locate semiotically difficulties in establishing a consistent educational reality through the tactics adopted to remedy the abandonment of face-to-face education.

Keywords: Semiotics, Education, Pandemic, Reality, Sign.

Introducción

Siempre he pensado que la teoría es una herramienta, quizá esta afirmación sea atrevida, sobre todo si partimos de una concepción metafísica de la teoría como contemplación en la etimología griega, pero justo la idea de herramienta sobre ese fenómeno reflexivo que es la teoría, tenga que ver con un enfoque pragmático del mundo heredado por parte de Charles Sanders Peirce.

El pragmatismo y más tarde pragmatismo de Peirce, en términos simples, plantea que no hay teoría sin práctica o esta última sin teoría, es decir, hacer algo implica saber hacer, pero saber es consecuencia de un hacer. En términos más complejos, lo que Peirce estaría proponiendo es que la separación cartesiana clásica de la modernidad entre teoría y práctica es y siempre ha sido obsoleta en términos epistemológicos, pues el conocimiento siempre es ambas cosas o mejor algo distinto de ambas, ya que pensar implica elaborar y todo pensamiento es una elaboración, incluso creación.

Si la teoría es una herramienta, ¿para qué sirve esa herramienta? Opera como un auxiliar en la comprensión del mundo, entre más herramientas tengamos para comprender, el mundo es más grande. “Los límites de mi mundo son los límites de mi lenguaje”, diría Wittgenstein (2003, p. 111). De modo que la teoría amplía las comprensiones de los problemas experimentados. En este caso, me refiero al problema que ha implicado para todos los participantes de los procesos educativos, el vernos forzados a practicar un tipo de educación al que no habíamos tenido acceso, en su gran mayoría tanto de estudiantes como de profesores.

También hay que plantear cuál es esa teoría a la que me refiero y sobre todo qué considero de utilidad para comprender las dificultades a las que nos enfrentamos ante este fenómeno educativo emergente: impartir clases a través de medios digitales a distancia y por medio, en muchas ocasiones, de pantallas. Esa teoría es por supuesto la semiótica de Peirce, en particular el aspecto que comprende la relación entre un *interpretante*, un *objeto* y un *representamen*, conceptos que serán ampliados más adelante.

Para iniciar el planteamiento, debo explicar cómo pienso abordarlo: intentaré definir el fenómeno problematizado de una educación emergente a distancia por medios digitales, enfatizando su carácter conflictivo, para posteriormente tratar de mostrar mediante algunos conceptos semióticos peirceanos la envergadura y dimensión de los retos que enfrentamos.

Educación, presencia y representación

Una primera incomodidad de profesores y alumnos en esta circunstancia de tener que migrar los procesos educativos de las aulas y las instalaciones escolares a las casas y viviendas ha sido un sentimiento de exilio, en este caso, de la educación presencial. Al parecer, si no es que mejor, todos estábamos acostumbrados a acudir a las instalaciones educativas y ahí impartir lo que entendíamos como clases.

Era esa modalidad educativa que ahora nos hemos ido acostumbrando a nombrarla como “educación presencial”, que antes simplemente la llamábamos como clases o sencillamente educación. Se naturalizó en nosotros una realidad que, por supuesto, no siempre ha sido así, y ahora sabemos que no siempre así será. Eso que llamo naturalizar y que también se puede entender como acostumbrar o habituar es justo lo que desde la semiótica se entiende como la función de objeto. Una función que Peirce ubica en su triángulo semiótico, que tiene como operación la constitución de lo que denominamos realidad, misma que se comprenderá siempre como un proceso constructivo y, por lo tanto, semiótico.

De modo que nos habituamos a que la educación es el acto presencial de uno o varios profesores frente a un grupo de estudiantes, en una confrontación cara a cara. Esta modalidad adoptada desde una larga tradición, si bien la hemos practicado, hoy nos damos cuenta de que posiblemente lo hacíamos sin la suficiente reflexión, ya que el sentimiento de exilio de las aulas tiene que ver con aquello que esa práctica nos proporcionaba. Pienso, sin embargo, que lo que obteníamos de la presencialidad no está del todo comprendido.

Es aquí donde la semiótica nos puede ayudar a entender de forma más amplia eso que llamamos presencia. Peirce aborda justo ese fenómeno de producir presencia a través del concepto de degeneración en un texto de 1903 que titula “Casos degenerados”. Los signos se constituyen en una dinámica triádica que opera tres funciones: *representamen*, *objeto* e *interpretante*. Éstos se pueden entender del siguiente modo: un representamen sería aquello que detona el proceso de semiosis; un objeto, la noción de realidad que produce el signo; un interpretante, el pensamiento. Este último tanto en su carácter particular en un

sujeto, como social en la cultura y que nos permite producir representaciones, es decir, el signo entendido como pensamiento es un proceso colectivo que se actualiza en un individuo.

La *degeneración del signo* implicaría las relaciones internas entre *representamen*, *objeto* e *interpretante*, por ejemplo, un representamen detona una semiosis, produce un efecto de realidad a través de la constitución virtual de lo que llamaremos objeto y ese objeto se estabiliza como realidad sólo porque en el pensamiento ya existe un interpretante que lo valida. Cada uno de ellos (representamen, objeto e interpretante) se matiza de los otros dos y se producen signo combinados o matizados; podríamos decir: un objeto matizado de representamen producirá un objeto más bien estético, mientras que un objeto matizado de interpretante podría generar precisamente eso que llamamos *presencia*. Al objeto estético, Peirce le llama encarnado, al objeto hábito lo nombra presentificación.

Es importante acentuar que, desde la perspectiva semiótica de Peirce, la realidad es un signo que se produce en la colectividad: lo que entendemos como presencia, como el cara a cara con el otro, es también un signo, de modo que la pregunta sobre la distinción entre una educación presencial y otra virtual es posible plantearla en términos semióticos, diferenciando un signo con la presencia del semejante y otro signo donde el otro es virtual o está en ausencia.

La relación presencial es un signo del carácter de lo encarnado como diría Peirce; un signo que se produce con una participación importante del cuerpo. Los signos presenciales se parecen sin serlo a la percepción, son semejantes a ésta en tanto esa presencia se produce en funciones y competencias perceptuales: oído, vista, tacto, olfato, gusto; además de afectos estéticos: simpatías, rechazos, identificaciones, enojos, admiraciones, minimizaciones. No es perceptual desde la concepción de percepción que sólo le atribuye a ésta un papel meramente reactivo, sin ninguna intencionalidad, esta última será importante para proponer al pensamiento como signo. Es fácil distinguir que son muchos los canales que participan en esa presentificación, pero la presencia del otro requiere múltiples vías para reunir información que procesar como signo; la presencia parece que como signo resulta más compleja, pues su proceso de constitución integra una gran variedad de factores. Es posible que esa riqueza aparente del signo presencial sea justo lo que añoramos hoy desde nuestras clases virtuales.

Esa presencialidad, sin embargo, se convierte paulatinamente en hábito; es innegable que una rutina transforma la complejidad de una presencia en una naturalización, en la cual nos acostumbramos a ver a un alumno en una zona

del aula determinada, a escuchar un tono de voz y a asumir la actitud constante de un discípulo, a escuchar un nombre y dar por normal la presencia de un estudiante; así, las clases presenciales se vuelven rutinarias, repetitivas, de ser objeto encarnado se vuelven realidad naturalizada. Ahí es dónde pese a acceder a una clase presencial desperdiciamos todos los elementos que la crean y la convertimos en una inercia monótona. Esta realidad de educación virtual que hoy estamos obligados a ejercer no deja de ser la oportunidad para valorar todo lo que la presencialidad nos ofrece y recuperarlo en una práctica educativa renovada una vez que podamos acceder a ella al final de la emergencia sanitaria

Educación a distancia

Al abordar la educación con otras estrategias que no son únicamente la clase presencial es fácil darse cuenta de que ya existían hace mucho tiempo, la más antigua sería la lectura, un proceso educativo emblemáticamente virtual que comprende dos momentos: la escritura y la lectura. Ambos momentos se combinan tanto en el tiempo de ejecución como en los actores que lo practican, siendo éstos incluso personajes que no participan directamente de un proceso educativo, es decir, se puede incluir en un curso escolar lectura como escritura de participantes muy lejanos al curso específico, a mucha distancia de éste y por supuesto en momentos de vida totalmente desfasados del tiempo sincrónico de una lección. Si esto es posible, ocurre precisamente por nuestra capacidad humana de crear signos, mismos que cumplen la función de la representación: estar en lugar de. De modo que el conocimiento y las estrategias para producirlo son fundamentalmente representativas. La semiótica de Peirce es epistemológica, su objeto de estudio como disciplina es justo el conocimiento.

El tipo de signo que una educación a distancia produce implica una virtualidad representativa genuina, ya que se produce con base en una sustitución mental consciente; un libro o un texto representa el pensamiento de un autor específico, una lectura representa mi comprensión del sentido de un discurso escrito. La noción de realidad del signo de una educación a distancia es estable, pues confirma la ausencia, pero también la posibilidad de verse representado por medio de un raciocinio, tanto la presencia como la ausencia son realidades consistentes; del mismo modo, es consistente el contexto del signo educativo, es decir, presencia y ausencia se constituyen como signos firmes de estrategias educativas. Además de lectura y de escritura, otros medios se incorporan a una educación a distancia, todos los medios audiovisuales, que incluyen sonidos, imágenes y muchas posibles combinaciones, pero como algo fundamental un signo genuinamente tercero produce una significación dentro del contexto de la

ley, de modo que todos los recursos de una educación a distancia se insertan en un ámbito legalmente educativo. Esa legalidad otorga a la realidad construida por los signos una consistencia fija.

De los anteriores párrafos, es importante destacar ciertos aspectos: todo conocimiento es representativo, la educación es siempre la creación de signos de modo que toda educación es virtual, aunque no toda es a distancia. Habría una educación virtual, pero presencial; otra virtual y a distancia; una última que opera reproduciendo imaginariamente, por medio de una tecnología específica, condiciones de presencia y de ausencia, esta última es a la que nos enfrentamos: educación digital. Cada tipo de educación implicaría un tipo de signo distinto.

Educación digital

Hasta aquí, he sugerido que tanto la educación presencial como la educación a distancia ya eran fenómenos que ocurrían antes de los acontecimientos de emergencia sanitaria que estamos viviendo y que ninguna de esas opciones educativas representaría necesariamente un conflicto. En tanto, el fenómeno educativo emergente y por resolver es la *educación digital*, que no cabe en lo que hasta ahora se nombra como educación a distancia, es decir, el signo que produce esta emergencia de educación digital está en proceso de transformarse en una realidad estable dentro de una educación institucionalizada y, sobre todo, de una realidad colectiva.

El reto es, entonces, crear el signo de esta estrategia educativa, ya que éste todavía no produce una noción de realidad consistente, como ya lo produce tanto la educación presencial como a distancia.

La dificultad por resolver ante este nuevo reto educativo es localizar las inconsistencias que acontecen en el proceso de creación de este nuevo signo de realidad educativa. De nuevo, la semiótica nos puede ayudar en este caso si la utilizamos como un mapa para localizar esas dificultades que de momento juegan para producir un signo incierto en la conformación de una realidad inédita.

El hacer uso de la semiótica como mapa se refiere a ubicar dentro de cada función semiótica los acontecimientos que problematizan la estabilización del signo, como sugiere Peirce esas dimensiones serían: representamen, objeto, interpretante.

Conflicto semiótico de la educación digital a nivel del representamen

Antes, en este texto, planteaba que la función del representamen dentro del triángulo semiótico opera como detonante del signo, se constituye como un proceso afectivo de choque entre dos entidades, una consciencia y algo que se infiere externo a esa consciencia; el representamen rompe una estabilidad en una entidad mental como ya Peirce lo refiere en su famoso texto *Qué es un signo* (1984). Ahí comenta sobre ese rompimiento dentro de una estabilidad, por ello, el carácter afectivo de la función del representamen. Sin duda, para la educación y la posibilidad de producir una estrategia educativa emergente ese detonante ha sido la crisis sanitaria que enfrentamos a nivel mundial; aquí es oportuno aclarar algo, un representamen como motivo para desencadenar una semiosis puede producir en su constitución como signo diversas representaciones, de modo que el mismo representamen daría origen a distintos objetos e interpretantes. La crisis por la pandemia, sin duda, ha sido representamen de diversas realidades como signos emergentes en nuestra vida semiótica, uno de ellos es la educación.

A nivel del detonante de este signo es que podemos encontrar ya los primeros conflictos para la estabilización de esta realidad educativa reciente; hay en ella un contenido angustiante, mórbido, paranoico.

Nos encontramos frente a una forma educativa como resultado de una crisis acompañada de incertidumbre, misma que se alarga, pues se mezcla con un deseo de término del riesgo; hay en toda constitución psíquica humana una intención consciente de evitar o escapar al peligro. Estas estrategias digitales educativas nos ponen cada día de nuevo ante la realidad de que el trance continúa. La incertidumbre es la cualidad de esta educación digital inédita, esto sin duda crea resistencias en todos los participantes del proceso y nos orilla a ver la circunstancia dentro de un carácter provisional en espera de un regreso a la ya ampliamente discutida normalidad. Son inciertos en este detonante la duración de esta estrategia digital, los medios para su implementación, la posibilidad de acceso a esos recursos, la eficiencia de infraestructura para implementar una educación digital, más otros que sin duda se presentan en la intimidad y cotidianidad de cada uno de los actores del proceso.

Conflicto semiótico de la educación digital a nivel del objeto

Al abordar el campo del objeto, es pertinente recordar que esta función semiótica se refiere a la noción de realidad que un signo construye al producir la representación, en la función de objeto esa realidad tiene como característica que se refiere al aspecto más tangible de ella, como son el espacio y el tiempo. Esos ámbitos también presentan conflictos dentro de la experiencia que ahora vivimos, ya que es común la queja entre profesores, quienes sienten totalmente copados sus tiempos, pues parece que el trabajo se ha multiplicado y el profesor tiene la sensación de estar todo su tiempo trabajando; los alumnos, de distinto modo, también experimentan algo similar, pues están saturados de actividades.

Esta educación digital ha producido un efecto insólito, al transgredir las nociones más básicas del pensamiento humano que son el tiempo y el espacio, los *aprioris* kantianos; nuestra experiencia de vida se distorsiona, debido a que hemos tenido que cambiar los espacios y los tiempos en los que habitualmente desarrollábamos nuestra labor docente. Ahora nos encontramos dando clases en espacios de intimidad que daban contexto a otro tipo de vivencia ajena al trabajo; lo mismo ocurre con los estudiantes, ya que éstos toman clase y hacen ejercicios y actividades en tiempos y espacios totalmente distintos a los que normalmente destinaban a ello.

La noción contemporánea de tiempo y espacio plantea que ambas nociones se refieren a un fenómeno común, el espacio es tiempo y viceversa; hay una condición real que podríamos expresar como el *espacio-tiempo*, cualquier afectación en apariencia a uno de ellos tiene consecuencia en el otro, al reducirse el espacio de vida en la condición de confinamiento, también se ha reducido el tiempo y eso produce la impresión de tener menos tiempo o bien estar cooptados en todos los horarios por un quehacer profesional que ha ocupado nuestros tiempos y espacios para actividades personales afectivas. De modo que interpretamos como pérdidas los tiempos antes destinados a funciones más gratificantes.

Otro aspecto espacio-temporal que se ve transformado es el campo de la intimidad, pues profesores y alumnos nos vemos forzados a compartir de forma involuntaria contextos de vida que no siempre estamos dispuestos a mostrar: cómo vivimos, con quién vivimos, cómo son nuestros espacios de habitación, ámbitos que además denotan nuestra condición cultural, económica, formativa o educativa; no siempre se presenta entre los sujetos una comodidad con respecto

a esos ámbitos y esta práctica educativa digital nos orilla a mostrar aspectos con los que no nos sentimos cómodos y esta sensación acarrea resistencias y congestión dentro de la fluidez requerida en la educación.

Conflicto semiótico de la educación digital a nivel del interpretante

La función semiótica del interpretante he mencionado que implica al pensamiento o más específicamente los pensamientos: los significados, los sentidos y los discursos que conforman la diversidad de culturas e ideologías. Desde distintos puntos de vista, la realidad, en su carácter constante y estable, se construye a través del lenguaje y éste juega un papel determinante en la certeza de una realidad concreta. Esa función es la que despliega el interpretante en la semiótica. De algún modo, es este factor el que asegura la eficiencia colectiva del signo, es una instancia legalizadora de la representación y otorga certidumbre al constructo de realidad que opera el signo, en el interpretante se contienen las ideas, las políticas, el lenguaje, la cultura, en una palabra es el ámbito de lo simbólico que Lacan (1953) extrae del pensamiento psicoanalítico.

La falla a este nivel semiótico está en la condición provisional del ejercicio de una estrategia educativa emergente; lo que el discurso global ha legitimado es el uso de ciertas herramientas digitales y de algunas estrategias educativas a distancia, pero siempre de manera provisional, de modo que en la comprensión de muchos de nosotros la educación digital no deja de ser un recurso momentáneo, aunque ese momento se haya prolongado. Esa condición emergente, aunque nos obliga a su práctica, también la procesamos como algo que tiene caducidad programada, por ello la estrategia de educación digital de momento no pasa de ser un paliativo frente a una maniobra de reacción ante la emergencia sanitaria. El recurso educativo digital todavía no se ha discutido más allá de esta condición transitoria y estabilizar una táctica educativa como la digitalización de este proceso no prosperará como interpretante mientras no se rebase su condición eventual.

Otro aspecto conflictivo al nivel del interpretante aparece cuando se cruzan y entran en pugna diversos interpretantes y ninguno logra inclinar la representación hacia una comprensión homogénea. Esta situación acontece cuando uno de los elementos utilizados dentro del recurso de la educación digital es el fenómeno de la pantalla. Este dispositivo mayoritariamente ha sido procesado por la cultura global dentro del campo significativo de la diversión, el juego, el entretenimiento, la contemplación; una pantalla es el ámbito tradicional de la figura del espectador; esta perspectiva es argumentada por el académico

español Israel Márquez en su texto *Una genealogía de la pantalla. Del cine al teléfono móvil* (2015, p. 18). Si bien es cierto que vivimos en la actualidad una complejidad creciente de este dispositivo que nos desplaza hacia una postura más activa frente a él, por medio de los recursos interactivos y sobre todo ese proceso que además de ver a través de una pantalla también podemos ser vistos, pese a ello estas condiciones ascendentes todavía no permean la actitud naturalizada de pasividad y divertimento frente a una pantalla: no hay un interpretante ley que ubique a la pantalla como una experiencia activa e interpersonal, como en cambio sí lo hay para adoptar ante una suerte de mampara una actitud de pasividad, una disposición a contemplar aquello que se nos ofrezca como contenido, en muchos sentidos es lo que la artista Hito Steyerl propone con su expresión *Condenados de la pantalla*, título de su primer libro traducido al castellano (2016, p. 14).

Un acento especial merece el efecto de doble pantalla que ahora experimentamos, los dispositivos digitales ya cuentan con una doble cámara que nos permite ver en pantalla aquello que controlamos con la mirada, pero también es posible intercambiar ese objetivo visual y uno mismo se convierte en objeto de enfoque de una cámara, ofreciéndonos a los demás como contenido de otra pantalla. La mención es pertinente, porque hoy la pantalla nos ve, además de nosotros ver la pantalla. Esta circunstancia genera una situación ambivalente para nuestra psique ya que, al igual que la realidad, ella también está construida por signos. Por una parte, la pantalla nos permite proyectar al mundo nuestra subjetividad y contemplar ese constructo vital que es nuestra consciencia; esta función es habitual y genera una postura de estabilidad psíquica, pero ahora esa continuidad se quiebra ante el fenómeno de la pantalla que nos ve, pues desencadena una noción de ser observados que siempre resulta intimidante. Es cierto que en nuestra cultura ser vistos es una fantasía que siempre nos seduce, pero esa fascinación es atrayente siempre y cuando acontezca en el terreno de lo imaginario, al ser vistos de una manera real por la cámara y por otro a través de ella aparece una sensación de amenaza.

Todos estos factores semióticos contribuyen a un campo problemático con respecto a una educación digital en tiempos de pandemia, muchos de los dilemas que acontecen en nuestras prácticas docentes durante la crisis sanitaria se comprenden mejor desde un enfoque semiótico: el sentimiento de vacío del profesor al hablar ante una pantalla muda con recuadros huecos con nombres inventados, la incontenible resistencia de alumnos por prender su cámara en las sesiones de presencia en línea, la desesperada pasividad de estudiantes frente a un discurso docente, la aburrición de estar horas frente a una presencia en la lejanía de un educador impaciente por no saber llenar de contenido las largas horas que indica un programa educativo diseñado para una realidad muy

distinta de la que ahora se vive, la sensación de desamparo de los discípulos ante la realización de prácticas que se tendrán que implementar por cuenta propia sin la tutela de un guía, la noción de falta de tiempo tanto de profesores como de estudiantes saturados en una dinámica educativa que parece no terminar nunca, una necesidad angustiante de escolares que requieren del maestro en momentos inoportunos ligada a la sensación de acoso al profesor por discípulos intranquilos y finalmente sentimientos depresivos ante la pérdida de sentido tanto de labores docentes en los profesores como de la participación en programas educativos por los alumnos; lo anterior, sólo por mencionar sólo algunas de las experiencias compartidas por escolares y docentes en la dinámica educativa en tiempos de pandemia.

Metodología y teoría para una realidad significativa

Por último, sólo considero pertinente reforzar la naturaleza de los argumentos que me he atrevido a proponer en este texto. Quizá la noción básica para estas reflexiones sea considerar una realidad no dentro de un sentido clásico, es decir, considerar la realidad como aquello que resulta ajeno e independiente de los sujetos y las comunidades, sino la realidad vista como un proceso constructivo que se produce en la interacción de distintas entidades ya sea individuales o colectivas, donde eso que nombramos como realidad es el acto mismo del proceso de interacción y no el contenedor de esos procesos como la modernidad planteó. Ese tipo de noción me parece que está formulada exhaustivamente en la lógica semiótica de Ch. S. Peirce, sin embargo, no sólo desde este autor ni desde esa disciplina se llegan a conclusiones similares.

Autores como Humberto Maturana a partir de una epistemología biológica concluyen en nociones de realidad semejantes al planteamiento peirceano (Maturana y Varela, 2005, p. 69); pensadores ubicados en una tradición posestructuralista como Gilles Deleuze comparten comprensiones análogas a través de conceptos como *agenciamiento*, *rizoma* o *devenir*, al enfatizar la relación como una ontología (Deleuze y Guattari, 1998, p. 13); filósofos como Michel Foucault, quien a través de la historia reflexiona sobre teorías del discurso como pilar de la realidad entendida como constructo (2010, p. 62).

Una mención especial dentro de pensamientos que sugieren comprensiones de la realidad parecidas a las de Peirce la tiene tanto el psicoanálisis como la teoría de la complejidad. El papel del signo y el lenguaje dentro de la estructura psíquica del sujeto son moneda común para Freud y Lacan; el inconsciente

estructurado como lenguaje en Lacan es una afirmación capital para entender como la representación es función primordial de toda mente al grado que opera en la producción de lo que el psicoanálisis postula como inconsciente. La complejidad que habitualmente relacionamos con Edgar Morin en realidad es un constructo de múltiples disciplinas, de las cuales destaca el constructivismo, que en sus desplazamientos más radicales, que van mucho más allá de Piaget, encontramos a pensadores como el mismo Maturana, pero también habría que mencionar a su compañero de investigación Francisco Varela en conceptos como autopoiesis, constructivistas radicales como Heinz Von Foerster, psicólogos de la comunicación como Paul Watzlawick o Lynn Segal y finalmente epistemólogos como Gregory Bateson.

Dentro de nuestro ámbito local, destacaría el pensamiento de Pablo Fernández Christlieb, quien desde la psicología colectiva ha desarrollado una obra brillante en concepciones de la realidad, que la ubican como constructo cultural y no como entidad autónoma; del mismo modo, las investigaciones pedagógico-semióticas que desde el campo del arte Humberto Chávez Mayol desarrolla y que son base hoy de diversos programas educativos de arte y diseño en nuestro país.

Educación, pandemia y semiótica

Quizás una vez planteado el conflicto de una *educación digital* emergente la pregunta que surja sea hacia dónde se dirige entonces la educación en tiempos de pandemia o, de otro modo, qué hacer ante este reto que plantea la educación cuando sus métodos se han visto transgredidos de forma tan radical por una amenaza sanitaria. Las respuestas rebasan tanto mi capacidad como la extensión pertinente de estos apuntes y sólo me atrevería a sugerir intuiciones que surgen de la reflexión:

1. Es fundamental asumir que nos encontramos frente a un reto educativo inédito que exige soluciones completamente distintas de las que hasta hoy hemos sido capaces de crear.
2. Ni la tradicional *educación presencial* ni la *educación a distancia* son alternativas completas que nos permitan por sí solas plantear alternativas creativas y funcionales ante la crisis educativa actual.
3. Reconocer en estos primeros tanteos alternativos de educación en tiempos de pandemia un fenómeno nuevo que sugiero nombrarlo *educación digital*.

4. Así como hemos sentido amargura y depresión por lo que juzgamos como fracaso educativo en estos tiempos de crisis sanitaria, no debemos soslayar que también han surgido propuestas creativas insólitas frente a este distanciamiento forzado de nuestros estudiantes. Es fundamental crear foros entre docentes e investigadores para compartir tanto colisiones como hallazgos frente a las vicisitudes.
5. Es importante dimensionar la gravedad de la circunstancia; esta experiencia global ha sido un golpe letal a la educación, asestado desde una concepción que supuestamente valora la vida más que ninguna otra cosa, pero una vida sin sentido es vacía, pues el valor de ésta sólo acontece por los sentidos que podamos incorporarles: la construcción de ellos acontece en la experiencia educativa.

Bibliografía

- Deleuze, G. (1998). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Pre-textos.
- Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.
- Márquez, I. (2015). *Una genealogía de la pantalla. del cine al teléfono móvil*. Barcelona: Anagrama.
- Lacan, J. (1953). Recuperado de <https://lecturalacaniana.com.ar/lo-simbolico-lo-imaginario-y-lo-real/>
- Márquez, I. (2015). *Una genealogía de la pantalla. Del cine al teléfono móvil*. Barcelona: Anagrama.
- Maturana, H. (2013). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Buenos Aires: Granica.
- Maturana, H. & Varela, F. (2005). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Barcelona: Lumen.
- Morin, E. (2006). *El Método 1. La naturaleza de la naturaleza*. Barcelona: Cátedra.
- Peirce, Charles S. (1894) Qué es un signo. Recuperado de <https://www.unav.es/gep/Signo.html>
- _____(1903). Casos degenerados. Recuperado de <https://www.unav.es/gep/DegenerateCases.html>
- _____(2012). *Obra filosófica reunida*. Tomo1. México: Fondo de Cultura Económica.
- Steyerl, H. (2016). *Los condenados de la pantalla*. Argentina: Caja negra.
- Wittgenstein, L. (2003). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza editorial.
- Zizek, S. (2008). *Cómo leer a Lacan*. Barcelona: Paidós.