

Algunas aproximaciones semióticas peirceanas al aprendizaje en organizaciones: Análisis en un museo-caso

Peircean semiotic approaches to learning in organizations: A museum case analysis

Carlos Federico González Pérez

Argentino, licenciado en comunicación social (por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy) y doctor en comunicación (por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata). Profesor adjunto de la asignatura Semiótica General y Aplicada (durante 2013), Facultad de Artes y Ciencias (UCASAL). Jefe de trabajos prácticos del Seminario de Comunicación y Educación, de la licenciatura en comunicación social (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy) y becario postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (ISHIR-CONICET, Argentina). Director del Proyecto de Investigación "La transformación en los discursos: procesos de construcción semiótico-históricos en comunicación, cultura y sociedad" (UNJu). Ha publicado diversos artículos en revistas nacionales e internacionales, y en libros colectivos especializados en comunicación y semiótica. El autor declara no tener conflicto de intereses con Punto Cero ni con ningún miembro de su Comité Editorial.

GONZÁLEZ PÉREZ, Carlos Federico (2014). "Algunas aproximaciones semióticas peirceanas al aprendizaje en organizaciones: análisis en un museo-caso". Punto Cero, Año 19 – N° 28 – 1° Semestre 2014. Pp. 17-24 Universidad Católica Boliviana "San Pablo". Cochabamba.

carlosfgonzalezp@yahoo.com.ar

Resumen

En el trabajo abordamos procesos de aprendizaje generados al interior de una organización-museo. Proponemos conceptualizar esos procesos en el marco de las operaciones intervinientes en las relaciones lógicas entre las entidades del signo peirceano, desde una perspectiva cognitiva. Desde esta propuesta teórica analizamos entrevistas realizadas al personal del museo-caso, con operaciones propias de la semiótica simbólica. Así, el concepto de "aprendizaje" es puesto en relación con otros conceptos vinculados o contrastantes, de acuerdo a la interpretación de los entrevistados. De esta manera logramos evidenciar algunas necesidades internas de la organización, y también visualizamos la forma en la que las diferentes actividades organizacionales generan procesos de aprendizaje específicos, como sucede con la museografía.

Palabras clave: aprendizaje organizacional, museos, Peirce, semiótica, signo.

Abstract

In this paper, we analyze learning processes generated within a museum-organization. We propose to conceptualize these processes in the context of the operations involved in logical relationships between the entities of the Peircean sign, from a cognitive perspective. From this theoretical proposal we analyze interviews made to the museum-case' staff, with specific symbolic semiotics' operations. Thus, the concept of "learning" is brought into relation with other related or contrasting concepts, according to the interpretation of the interviewees. In this way, we show some internal needs of the organization, and we visualize how various organizational activities generate specific learning processes, as with museology.

Keywords: organizational learning, museums, Peirce, semiotics, sign.

Résumé

Ce travail aborde les processus d'apprentissage qui ont été produits à l'intérieur d'une organisation-musée. On propose de conceptualiser ces processus dans le cadre des opérations qui se sont produites au cours des rapports logiques parmi les entités du signe de Peirce, depuis une perspective cognitive. D'après cette proposition théorique on analyse des interviews faites au personnel du musée-cas d'étude, avec des opérations appartenant à la sémiotique symbolique. Ainsi, le concept « d'apprentissage » est mis en rapport avec d'autres concepts liés o contrastés, dans l'interprétation des interviewés. De cette manière on arrive à mettre en évidence quelques besoins de à l'organisation et on apprécie également la façon dans laquelle les différentes activités de celle-ci produisent des processus spécifiques d'apprentissage, comme ceux de la muséographie.

Mots-clé: Apprentissage organisationnel, musées, Peirce, sémiotique, signe.

Introducción

Un museo, por definición, es un espacio de educación no formal, destinado a varias y específicas funciones, pero principalmente a educar, es decir que desarrolla procesos de enseñanza-aprendizaje (Cf. ALDEROQUI Y PEDERSOLÍ 2011; DUJOVNE 1995; LAUMONIER 1993; SANTACANA MESTRE Y SERRAT ANTOLÍ 2007). A nivel general, esto es asumido de manera consciente por los públicos que los visitan.

Sin embargo, no es la perspectiva de enseñanza-aprendizaje de los museos en relación con sus públicos, la que aquí nos interesa. Nos proponemos, en cambio, analizar el concepto de *aprendizaje* pero en relación a los procesos de aprendizaje internos, dados en relación al personal de una organización-museo que tomamos como caso de estudio. La problemática forma parte de una tesis de doctorado en comunicación (Cf. GONZÁLEZ PÉREZ 2013: 282-288), desarrollada desde una perspectiva semiótica. En este trabajo ponemos en relación el concepto de aprendizaje con las operaciones intervinientes en las relaciones lógicas entre las entidades del signo peirceano, desde una perspectiva cognitiva. Analizamos entrevistas realizadas al personal del museo-caso, también con metodología semiótica: se aplica la semiótica simbólica, en tanto semiótica particular, con el desarrollo de las operaciones específicas, tales como normalización, segmentación y definiciones contextuales, con las que se elaboran redes conceptuales y contrastantes. Esta perspectiva permite poner en relación el concepto de “aprendizaje” con otros conceptos vinculados o contrastantes, de acuerdo a la interpretación de los entrevistados.

El análisis evidencia la necesidad interna en la organización de la formación de técnicos especializados (como los preparadores, técnicos en iluminación, etc.), los beneficios que brindaría contar dentro del museo, dependiente de una facultad de ciencias naturales, con una carrera intermedia o tecnicatura, y cómo las diferentes actividades organizacionales generan específicos procesos de aprendizaje, como sucede con la museografía, la que se resuelve internamente con personal que se fue especializando a lo

largo de los años de existencia de la organización.

1. Producción de conocimiento y aprendizaje en el signo peirceano

Los desarrollos de Charles S. Peirce son referenciados en la actualidad por continuar influenciando el pensamiento y las reflexiones en torno a diferentes problemáticas, principalmente aquellas vinculadas a los procesos de significación y a los enfoques cognitivos que pueden relacionarse con ellos. A pesar de que el lógico estadounidense nunca llegó a consolidar una teoría de la enseñanza (*learning*) (LEVY 2007: 155) existen aspectos de su teoría que se pueden considerar para un abordaje en esos términos. Conceptos como acción, pensamiento, y signo (entre otros) [1] ofrecen una base de múltiples posibilidades para el abordaje de los procesos de aprendizaje, producción y transmisión de conocimiento, no sólo en contextos formales como los que se dan en un aula en las escuelas o universidades, sino también en aquellos que nos interesan particularmente en este trabajo: los cotidianos, los que se generan en contextos acotados y no formalizados en términos de enseñanza-aprendizaje. Nos concentraremos específicamente en la noción de pensamiento y signo, para plantear en términos de producción de interpretantes cómo se propone un aprendizaje y cómo el personal involucrado interpreta esa experiencia. Acceder a ella de otra manera sería imposible, y en esto radica la necesidad de la materialidad de los discursos, base de toda semiótica.

El pensamiento es considerado por Peirce como un signo, por su naturaleza, y demanda de él su materialización: “Pero un signo no es un signo a menos que se traduzca a sí mismo en otro signo en el que esté más completamente desarrollado. El pensamiento requiere realización para su propio desarrollo, y sin ese desarrollo no es nada. El pensamiento debe vivir y crecer en traducciones incesantemente nuevas y más altas, o se probaría que no es genuino pensamiento” (PEIRCE 2010:133). La definición de signo es propuesta por Peirce de

diversos modos y no siempre de manera coherente a lo largo de su obra (MARTY 1996, reconoce 76 definiciones). Sin embargo la más referida es aquella que se desarrolla de manera simple, manifestando la relación de tres entidades: “Un signo, o representamen, es algo que está para alguien, por algo, en algún aspecto o disposición” (CP 2.228 [2], la traducción es de MAGARIÑOS 2008: 102). Las relaciones lógicas implicadas en particular en el proceso de significación son tres: el representamen, o el signo en sí mismo, conformado por el aspecto de la relación que implica su materialización, es decir la forma en la que se encuentra para ser percibido por algún sentido; el fundamento (Cf. MAGARIÑOS 2008: 103) también referenciado como el objeto o aquella parte de la realidad que determina al signo (Cf. CP 4.536) o ese aspecto que el signo representa de la realidad, lo que permite sostener que la propuesta semiótica peirceana está basada en un realismo [3] (Cf. SHORT 2007: 341); y el interpretante que es la acción del representamen en la mente del intérprete, que genera un nuevo signo y por ello esta perspectiva incorpora un matiz cognitivo. En la producción de un interpretante el signo es puesto en relación, contrastación, confrontación con el sistema de conocimiento de quien lo interpreta, y en el que deberá encontrar un lugar que establecerá produciendo diferentes relaciones lógicas. Para Magariños (2008: 103):

Todo proceso de conocimiento es también una relación entre representamen e interpretante; en tal caso el representamen es el enunciado, por ejemplo, científico (o quizá mejor, la enunciación) que se dirige a un sistema teórico donde, transformado en interpretante, o sea, en lugar lógico, recibe su valor significativo.

Esta propuesta también implica la consideración de que todo es signo, es decir, todo de alguna manera ya está semiotizado, ya ha sido nombrado y por lo tanto ha recibido una operación de identificación en un mundo específico. En este contexto también debe considerarse el conocimiento, como fruto de un momento determinado históricamente, y como resultante de aspectos de vinculación lógica en una comunidad. Por lo tanto: “El conocimiento

tiene siempre por objeto a otro conocimiento y nunca a la realidad en su pretendida pureza de no modificada todavía por el pensamiento.” (MAGARIÑOS 2008: 105).

Desde esta perspectiva la producción de conocimiento y los procesos de aprendizaje pueden darse en cualquier momento, y sin la necesidad de una institucionalización. Es decir, puede ser parte de una experiencia cotidiana, no formal, propia de las características semióticas en cuanto facultad humana general. Es esta forma de entender el aprendizaje que llevó a Magariños (2011) al desarrollo de un proyecto de investigación que se propuso explorar las relaciones de producción de conocimiento en espacios no reglados por la educación formal: la universidad de la calle.

Otro antecedente cercano es el de Semetsky, quien, siguiendo a Peirce, propone que el aprendizaje está dado en la experiencia, y es a partir de cómo esa realidad nos sorprende que se produce conocimiento. Ella también propone una relación del conocimiento con la producción de interpretantes, y plantea que: “El conocimiento por lo tanto no se limita a una sola verdad que reside en algún campo objetivo de referencias, sino que implica interpretación subjetiva y producción de significado” [Knowledge thus is not limited to a single truth residing in some objective realm of references but involves subjective interpretation and meaning making] (SEMETSKY 2005: 153, la traducción nos pertenece). Los recorridos de la autora también se producen en relación a otras perspectivas relacionadas con la psicología del aprendizaje, y además con autores como Guattari y Deleuze (SEMETSKY 2008). Es posible sostener entonces que la semiótica y el conocimiento/aprendizaje tienen algún recorrido compartido.

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre la producción de conocimiento desde una perspectiva no formal y avanzamos entonces en una caracterización de procesos de aprendizaje y producción de conocimiento en una organización-museo que tomamos como caso. Este trabajo no se pretende como una instancia final y acabada, sino que se trata de una primera aproximación descriptiva del caso de estudio, en el que se realizaron una

series de entrevistas en las que se identificaron el concepto de aprendizaje, y, en su análisis, intentamos definir con qué otros conceptos se vincula al interior de la organización.

2. Metodología: La semiótica simbólica como una semiótica particular y sus operaciones

Para Magariños (2008:63-64), una vez que el corpus sea identificado y aceptado como válido, será necesario aplicar los instrumentos analíticos. El análisis evidenciará cómo ese corpus contiene las relaciones materiales y conceptuales que intervienen necesariamente en la producción social del significado del fenómeno en estudio, en nuestro caso el fenómeno del aprendizaje. El corpus de la investigación que aquí sintetizamos está constituido por cuatro entrevistas de aproximación que nos permitieron realizar los primeros contactos institucionales; catorce entrevistas en profundidad, registradas en audio y luego desgrabadas; sucesivos registros de campo; registro de reuniones en audio y fotografías; y documentos específicos vinculados a estatutos, funcionamiento de áreas y unidades, entre otros.

A la desgrabación de las entrevistas en profundidad se le aplicaron operaciones semióticas específicas para el análisis de signos simbólicos: la normalización, la segmentación, la elaboración de definiciones contextuales, el desarrollo de ejes y la elaboración de redes conceptuales y contrastantes [4]. Las redes son representaciones gráficas que ponen en relación de secuencias o de contrastación a los distintos términos que se utilizaron para definir los ejes y subejos. Cada eje contiene un grupo de definiciones contextuales referenciadas, que son las que se agruparon y dieron origen a ese eje, que, al ser vertidas en la red, permiten establecer relaciones, semejanzas o diferencias entre otros grupos de definiciones contextuales. Su lectura y análisis permite lograr un acercamiento a los mundos semióticos posibles, construidos por las diferentes interpretaciones/representaciones de los integrantes de la organización sobre aprendizaje. Se intenta explicar el significado

del fenómeno o problema que se estudia, como el resultado de las confrontaciones de las diferencias semánticas de cada interpretación sobre ese fenómeno. La lectura y análisis de las redes permite estudiar esas comparaciones, y arribar a las explicaciones de los objetivos y al establecimiento de algunas conclusiones sobre la investigación. Para Magariños de Morentín (2003: 124) los Mundos Semióticos Posibles son “constructos que el analista elabora al intervenir en un determinado corpus [...]” y se definen como “una representación que muestra las características relacionales según las cuales determinada entidad se vincula con otras, en el conjunto de contextos en los que efectivamente se registra su presencia”.

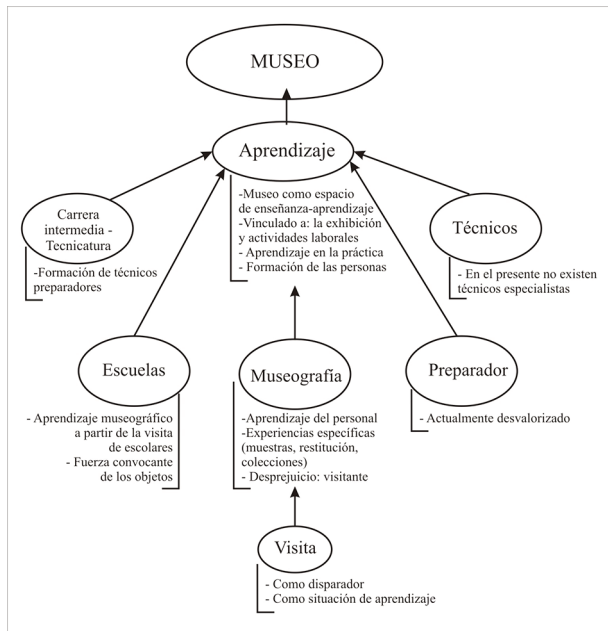
El enfoque seleccionado y desarrollado no se propone la búsqueda de la verdad absoluta y definitiva de los fenómenos de la organización que estudiamos, en relación a su representación y a su comunicación. Lo que esta metodología nos permite describir son las diferentes maneras de interpretar estos fenómenos que se encuentran vigentes en el museo-caso (una comunidad específica) en el momento de la investigación (2010 a 2012). Es decir, cómo ciertos pensamientos se materializan en los signos simbólicos. Por lo tanto no “descubriremos” una verdad en la organización, sino que enunciaremos las diferentes formas de interpretar que están circulando a través de diferentes discursos sobre la problemática del aprendizaje. Por ello, de la gran cantidad de nodos y subnodos logrados a partir de la aplicación de las operaciones que acabamos de detallar en el análisis de los discursos producidos a partir de entrevistas, tomamos sólo el nodo “aprendizaje”, perteneciente a la red “Museo” y sus correspondientes subnodos, para concentrarnos en los procesos de aprendizaje internos a la organización en este trabajo.

3. Análisis del subnodo Museo-Aprendizaje

Del análisis del subnodo “Aprendizaje”, se comprende que el museo se interpreta como un lugar en el que hay mucho para enseñar, pero también para aprender: tanto de las instancias vinculadas a las exhibiciones, como

de las actividades laborales internas, múltiples y complejas, como la organización misma. Incorporamos la representación gráfica de esta red en la Figura 1.

Figura 1: Red MUSEO – Aprendizaje



FUENTE: Elaboración propia (2014).

También se propone que el museo, en cuanto organización, “tiene que aprender”. Sabemos que una organización por sí misma no aprende, es decir, es una metáfora. Quienes aprenden son las personas que integran una organización, y éstas permanecen un tiempo, pero no siempre, por lo que los saberes dentro de las organizaciones, y su transmisión de generación en generación constituyen un aspecto muy relevante. Dentro del museo estudiado se generan procesos de aprendizajes en relación con la práctica misma: saber que algo se puede hacer de una mejor manera, por ejemplo, se aprende en la práctica, en el hacer, poniendo a prueba aquello conocido para intentar llevarlo a otra instancia superadora de la anterior; recurrir a personas o empresas externas al museo, quienes disponen de otra tecnología, herramientas y recursos para una iluminación especial; entre otros casos.

Algunas personas que trabajan en el museo manifiestan haberse educado y formado allí.

Más allá de que se trata de un museo universitario, y que en él se enseñaban diferentes carreras, cuando se hace referencia a la formación y a la educación, no se habla únicamente de la instancia académica, sino de la formación holística de la persona. Algunas personas que hemos entrevistado con mucha antigüedad en el museo sostienen que han aprendido al lado de los mayores, quienes en algún momento los formaron en la organización. Y de la misma manera hacen alusión a aquellas personas jóvenes que han sido formadas, o están en proceso de formación, como técnicos, preparadores, o para un puesto específico en aspectos laborales propios de esta organización.

3.1 De la necesidad de una carrera intermedia

Algunas referencias sobre la necesidad de una “Carrera intermedia – Tecnicatura” en las entrevistas nos permitieron incorporar este subnodo a “Aprendizaje”, dado que, si bien es una cuestión formal, una carrera implica garantizar un conocimiento específico interno requerido por las actividades particulares que desarrolla la organización. Se plantea como necesaria la implementación de una tecnicatura para la formación de técnicos preparadores como una instancia intermedia en relación al título de grado y a la actividad concreta de investigación. En algún momento anterior, que no pudimos definir con exactitud a partir de las entrevistas [5], se propuso la idea de una tecnicatura para cada una de las orientaciones, pensando en formar técnicos para el trabajo con las colecciones (clasificación, mantenimiento, conservación, etc.). Pero esta propuesta no tuvo lugar, debido a que la formación de técnicos en un momento se percibió como una amenaza y competencia para los profesores que ejercían investigación, por lo que, finalmente, no se implementó. En la actualidad se reconoce la importancia de una tecnicatura para la formación de personal preparador. Se necesita una formación específica universitaria de técnicos en el museo, para no tener que esperar a que se preparen de manera informal y con procesos muy prolongados de tiempo.

En los orígenes del museo los técnicos no eran universitarios, y los especialistas se formaban con lo que se conocía en ese momento, dentro del museo, lo que podía llevar décadas. En ese sentido el museo funcionaba como una escuela de formación de técnicos, pero de manera informal. Más adelante se conformó una escuela de aprendices de técnicos preparadores que duró cuatro años, y que tuvo catorce egresados ayudantes que permanecieron trabajando en el museo. En esta escuela participaban los profesores y los aprendices debían estar un tiempo en cada laboratorio. Algunos quedaron en el museo con una renta, otros ad-honorem, y otros se fueron.

3.2. Una visita particular: Escuelas

Otro subnodo que establecimos dentro del subnodo "Aprendizaje" fue "Escuelas", debido a que la visita escolar al museo involucra, de manera explícita por parte de los docentes, una instancia de aprendizaje. Pero dentro del museo se percibe que esa actividad no es aprovechada en el mejor sentido, ya que se sostiene que los estudiantes concurren a las salas buscando aprender, pero no exactamente aquello que el docente espera. Pero como dijimos anteriormente, aquí nos interesan los procesos de aprendizaje internos de la organización, o sea aquellos vinculados a su personal. En ese sentido la sala de exhibición, el objetivo principal que tiene todo museo, es una instancia de producción de conocimiento compartida, que implica un proceso complejo: por un lado los visitantes aprenden algo al visitar un museo, al recorrer una muestra; se produce una experiencia multisensorial que puede provocar algunas reflexiones y no otras, dependiendo de la muestra y de cada visitante. Si el museógrafo puede conocer cuáles son esas reflexiones también aprenderá: sabrá qué necesita ajustar para reformular su mensaje, para adaptarlo, para dar prioridad a un objeto sobre otras cosas, podrá saber si el objeto exhibido está siendo aprehendido como se esperaba, etc. Por ejemplo, se plantea en concreto que se ha aprendido que los objetos tienen una fuerza convocante que es irremplazable por otras formas de atracción en las salas.

3.3. El aprendizaje en la experiencia museográfica

Podemos sostener entonces que la sala de exhibición implica un doble proceso de aprendizaje: hacia los públicos visitantes por un lado, hacia el personal involucrado, es decir conocimiento interno, por el otro. Es por esto que es tan importante el desarrollo de estudios de público. Esto puede verse en el subnodo "Museografía", que se desprende del subnodo "Aprendizaje". Este subnodo nos ha permitido agrupar definiciones contextuales que hacen referencia a la actividad laboral existente en algunos aspectos representativos de toda la producción de una sala, y que involucran un aprendizaje. Por ejemplo, en la experiencia del Área de Mantenimiento, hubo que adaptar espacialmente caños viejos de PVC (policloruro de vinilo) para la instalación de luces dicroicas en una serie de vitrinas. Se parte de un conocimiento previo (sobre electricidad) que requiere de una serie de adaptaciones específicas con un objetivo particular; en esa adaptación se ha producido un aprendizaje específico, interno en este museo que se estudia en particular. En otras partes de las entrevistas también es posible encontrar referencias a la fabricación de piezas de carpintería, como maquetería, y urnas funerarias para las restituciones de los restos humanos de integrantes de comunidades originarias, por ejemplo. Las dos experiencias, la de la adaptación eléctrica y la de las restituciones, implican un aprendizaje interno, y son ejemplos de actividades que no se pueden realizar con personal externo al museo, porque quienes no forman parte del museo no conocen las necesidades específicas de una sala, o de la problemática de la restitución. Otros procesos de aprendizaje específicos tienen que ver con los requerimientos de las colecciones, en relación a la clasificación y la conservación, instancia en la que vuelven a nombrarse los técnicos, vinculados a las divisiones.

Otra cuestión que se ha aprendido en relación a las salas, es que para producirlas, se debe partir de un "desprejuicio" respecto de lo que el visitante tiene, de lo que debe absorber, y se debe apuntar a una situación de aprendizaje, pero que puede pasar por descubrir o conocer algo nuevo, simplemente disfrutar de un buen momento, emocionar, o generar una reflexión

que en un futuro haga que el visitante regrese. Se propone también pensar en un museo que encare hacia el disfrute del aprendizaje. La sala genera posibilidades amplias para el aprendizaje, y la visita es su máxima expresión. Las visitas guiadas tienden a generar una situación de aprendizaje, como ya planeamos. Del subnodo “Museografía” hemos desplegado otro, “Visita”, en el que podemos observar que ésta es considerada como un disparador, como una situación de aprendizaje, como entretenimiento, incentivador, o lugar de encuentro.

3.4. De formación: Técnicos y preparadores

El Museo formó técnicos, específicamente preparadores, como planteamos ya en este apartado. También explicamos que, de acuerdo a las entrevistas, algunos de esos técnicos permanecieron en el museo, pero otros no. Esto se explica en el Subnodo “Preparador”, con el ejemplo de uno de esos preparadores formados por la escuela de aprendices, con tan buen nivel que fue tomado por un importante museo del exterior.

Existe personal en el museo que posee formación como técnicos, algunos como preparadores, otros en seguridad, etc. Sin embargo su formación en la actualidad no es considerada como en los momentos iniciales de la organización. Otra opinión sostiene que el tema se ha discutido y que es posible que se vuelva a abrir la escuela de técnicos. También se asegura que actualmente en el museo no existe un equipo de técnicos especialistas, capaz de resolver profesionalmente un conjunto de tareas específicas en apoyo a los investigadores de la organización.

Conclusiones

Este breve e inicial recorrido nos permite poner en evidencia algunos aspectos particulares, que consideramos que son importantes y que no merecen mucha atención, generalmente, en los análisis institucionales habituales.

En primer lugar podemos sostener, de acuerdo a lo manifestado por los propios actores de la organización, que la base de la transmisión de conocimiento en la organización que estudiamos, un museo de ciencias naturales de pertenencia universitaria, se transmite en la

relación interpersonal, y si bien estos procesos se dan en un ambiente acotado que es la organización misma, se producen de manera informal. Es decir, no se encuentran bajo un programa de formación de los recursos humanos de la organización. En algunas áreas del museo, como por ejemplo la Unidad de Conservación y Exhibición, confluyen saberes de personas que proceden de diferentes ámbitos de formación, como artes, ciencias naturales, diseño gráfico, etc. Esos saberes se ponen en común en el grupo, a partir de las intervenciones de cada integrante. El pensamiento es plasmado en signos por un sujeto productor (de ese pensamiento y de esos signos), los cuales hacen referencia a objetos y problemas de diversa índole: los objetos, el guión de sala, las necesidades museográficas, las necesidades técnicas y tecnológicas, etc. Ese conjunto de signos producirá en la mente de los intérpretes, series de interpretantes, signos más desarrollados que aquellos anteriores, los que se posicionarán en un espacio lógico de acuerdo a las capacidades y experiencias de esos intérpretes, produciendo un conocimiento específico que se vuelca en acciones concretas, con la posibilidad de realizar adecuaciones y transformaciones de esos saberes.

De la misma manera, y a nivel general en el museo, se fue aprendiendo a entender el proceso y la problemática de la restitución, y podemos sostener que en el presente esta organización es una de las más preparadas (en relación a los museos de Argentina) para afrontar ese tema, en el que además fue pionera.

El aspecto principal que surge como soporte de estos procesos de aprendizaje es el de la experiencia en la práctica concreta, experiencia que se va ajustando con el tiempo, que permite ir perfeccionando un hacer concreto de la organización, y que impacta directamente en el conocimiento específico de su personal. Este aspecto nos permite recuperar la noción peirceana del aprendizaje en la experiencia, también referenciado por Semetsky (2005: 153).

En todos los casos referidos es el signo el que funciona a modo de bisagra entre diferentes saberes o sistemas cognitivos, habilitando la

posibilidad de la transformación de esos signos en la producción de interpretantes, proceso en el que se da el aprendizaje. Esos mecanismos se han podido identificar a partir del análisis de los discursos producidos por los entrevistados, plasmados luego en los mundos semióticos posibles.

Notas

1. Otros conceptos peirceanos posibles de vincular al aprendizaje son los de falibilismo y abducción. Abordemos, con la brevedad del caso, el de abducción (a veces también denominada retroducción, presunción, adivinación o hipótesis) por su fuerte peso en la teoría de Peirce. Para él: "Una Abducción es un método para formar una predicción general sin ninguna seguridad positiva de que tendrá éxito, ya sea en el caso especial o en los casos normales, y su justificación es que es la única esperanza posible de regular nuestra conducta futura de manera racional, y que la Inducción a partir de la experiencia pasada nos anima fuertemente a esperar que tendrá éxito en el futuro." (PEIRCE 2012:374). A diferencia de la inducción o la deducción, la abducción es el "Único tipo de argumento con el que surge una idea nueva" (CP 2.97), y por ello es mucho más potente que los otros dos argumentos. Es indudable que la manera de concebir el razonamiento humano se da, principalmente, a partir de la abducción. Sin embargo las formas de razonamiento están orientadas a consideraciones que abordan el desarrollo científico, más que el accionar cotidiano e inmediato propiamente dicho, superando el enfoque que aquí proponemos, y que restringimos más directamente al concepto de signo.
2. Utilizamos los estándares habituales para citar a Peirce: la forma (CP n.m) referidas al parágrafo m del volumen n de los *Collected Papers*.
3. Pudiéndose separar explícitamente de un idealismo o de un estructuralismo.
4. No tenemos aquí espacio para el desarrollo pormenorizado de dichas operaciones, por lo que remitimos a quien esté interesado a los textos correspondientes: MAGARIÑOS 1998: 233-253; 2008: 175-185; GONZÁLEZ PÉREZ 2013: 206-219.
5. La entrevistada cuenta que la propuesta de crear los niveles técnicos se propuso en un momento en el que "se podía opinar", y de acuerdo al contexto discursivo estimamos que se refiere a los años '60, previos a los primeros periodos dictatoriales militares en Argentina.

Bibliografía

- ALDEROQUI, Silvia y PEDERSOLI, Constanza (2011). *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires, Paidós.
- DUJOVNE, Marta (1995). *Entre musas y musarañas. Una visita al museo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- GONZÁLEZ PÉREZ, Carlos Federico (2013). *Aplicaciones de la semiótica peirceana al estudio de la comunicación interna organizacional. El caso de las relaciones entre los procesos de comunicación formal e informal en el Museo de La Plata*. Tesis de Doctorado en Comunicación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- GONZÁLEZ PÉREZ, Carlos Federico (2014). "Algunas aproximaciones semióticas peirceanas al aprendizaje en organizaciones: análisis en un museo-caso". *Punto Cero*, Año 19 – N° 28 – 1° Semestre 2014. Pp. 17-24 Universidad Católica Boliviana "San Pablo". Cochabamba.
- <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26464>> (Consultado en marzo de 2014).
- LAUMONIER, Isabel (1993). *Museo y sociedad*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- LEVI, Ronald (1952). *Peirce's theory of learning*. *Educational Theory*, Vol 2; 151-176, Illinois.
- MAGARIÑOS DE MORENTÍN, Juan (1998). *Manual operativo para la elaboración de definiciones contextuales y redes contrastantes*. Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica, N°7; 233-253, Madrid.
- MAGARIÑOS DE MORENTÍN, Juan (2003). *Hacia una semiótica indicial. Acerca de la interpretación de los objetos y los comportamientos*. A Coruña, Edicions do Castro.
- MAGARIÑOS DE MORENTÍN, Juan (2008). *La semiótica de los bordes. Apuntes de metodología semiótica*. Córdoba, Comunicarte.
- MAGARIÑOS DE MORENTÍN, Juan (2011). *La producción de conocimiento en la universidad de la calle. Un proyecto de investigación*. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, mayo, N°39: 19-31, Jujuy.
- MARTY, Robert (1996). *76 définitions du Signe par C. S. Peirce*. <<http://perso.numericable.fr/robert.marty/semiotique/76-fr.htm>> (Consultado en marzo de 2014)
- PEIRCE, Charles Sanders (1931–1958). *Collected papers* (Vols. 1–6, C. Hartshorne & P. Weiss, Eds., Vols. 7–8, A. W. Burks, Ed.). Cambridge, MA, Harvard University Press. (Citados como CP)
- PEIRCE, Charles Sanders (ed. y traduc. de Sara Barrena) (2010). *El amor evolutivo*. Barcelona, Marbot Ediciones.
- PEIRCE, Charles Sanders (ed. de Nathan Houser y Christian Kloesel) (2012). *Obra filosófica reunida (1893-1913). Tomo II*. México, Fondo de Cultura Económica.
- SANTACANA MESTRE, Joan y SERRAT ANTOLÍ, Núria (Coord.) (2007). *Museografía didáctica*. Barcelona, Ariel.
- SEMETSKY, Inna (2005). *Peirce and Education: An introduction*. *Educational Philosophy and Theory*, 37: 153–156, Australasia.
- SEMETSKY, Inna (Ed.) (2008). *Nomadic education. Variations on a Theme by Deleuze and Guattari*. Rotterdam, Sense Publishers.
- SHORT, Thomas (2007). *Peirce's Theory of Signs*. Cambridge, Cambridge University Press.

Recepción: 20 de marzo de 2014
Aprobación: 25 de abril de 2014