

Para una mirada histórica a la semiótica del error

GLADYS MARÍA LOPRETO

Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Abstract

El objeto de la ponencia es aportar a una mirada histórico-semiótica del ‘error’ y sus aplicaciones al lenguaje. Reconocemos que «la diversidad es la norma» (Martín Rojo 2003), referido al hecho concreto de la existencia de ‘variedades’ o ‘variaciones’. Pero a menudo, tanto el hablante común como el especialista en lengua se ve interpelado por el conjunto social desde el concepto de error aplicado a los mismos hechos. La palabra viene asociada desde antiguo a la connotación moral de ‘culpa’, como vemos ya en Cervantes. Esto subsiste en la actualidad (cf. noticias sobre Lugo, abril 2009). También a la inversa: asociar el ‘error’ lingüístico a conductas sociales negativas (cf. M. Blanco: 1990). Supondría la creencia de que cometer errores al hablar implica percibir erróneamente un mundo o la imposibilidad de interactuar con un mundo ‘correcto’. De ahí una marcada sensibilidad que resulta muchas veces origen de prejuicios y estigmas hacia hablantes en particular o grupos culturales: esto explicaría parcialmente la atribución de condiciones éticas negativas hacia sectores de la población de lenguaje ‘incorrecto’ (a menudo jóvenes e inmigrantes). Ahora bien: desde hace ya varias décadas recuperan positivamente el ‘error’ las teorías constructivistas. Esto no se transfirió mayormente a las prácticas, lo que genera situaciones anacrónicas en los paradigmas epistemológicos en uso, ya que se continúa poniendo el acento en la corrección lingüística —o en una práctica entendida como tal— y, si bien es aceptada la pluralidad de lenguas no pasa lo mismo con una de sus consecuencias: los fenómenos de contacto lingüístico, estigmatizados como errores.

Los maestros antiguos siempre pintaban a las jóvenes hermosas de sus prodigiosas obras como si fueran chinas y ésa es una norma inalterable que nos vino de Oriente... Pero cuando amaban a alguien siempre ponían algo de su amada, cualquier huella, en las cejas, en los ojos, en los labios, en el pelo, en la sonrisa o incluso en las pestañas de la bella que pintaban. Esa imperfección secreta que introducían en su pintura se convertía en una señal de amor que solo los propios amantes podían reconocer.

Orhan Pamuk (2006): Me llamo Rojo

El marco general de nuestro trabajo es la *diversidad cultural y lingüística* como concepto clave en la formación de docentes, en escuelas de la ciudad de La Plata —capital de la provincia de Buenos Aires (Argentina) y alrededores. Nos guía como objetivo constituir un aporte para combatir la discriminación en el aula, a partir de reconocer que «las fronteras nacen en la escuela», según estudios llevados a cabo por el sociólogo M. Fernández Enguita, de la Universidad de Salamanca, en los que se constató «más desigualdad y endogamia en el aula —espacio organizado por la institución— que en el juego» (Diario El País, 2008)^[1].

La lengua única, la lengua requerida para el éxito, es tal vez el *desideratum* de muchos docentes, que consideran el rasgo de unidad de la lengua como condición necesaria para la comunicación. En principio debemos decir que es éste un típico pensamiento lineal. Interactuar con lo diferente implica en cambio andar por un camino sinuoso y complejo, que se va continuamente abriendo, ante lo cual surge el temor de ‘atrasarse’, de no llegar a la meta: obtener el lenguaje aceptado, el instrumento de comunicación que es herramienta *sinequanon* para el éxito. Aparentemente este razonamiento tiene consistencia, según la cual sería más efectivo transitar el primer camino, pero lo que lo impide es que la llamada ‘realidad’ es compleja, por lo cual el pensamiento simple, aunque no se lo proponga, se convierte en reduccionista y en causa de discriminación (Morin E. 2006).

De ahí la necesidad de formar desde el conocimiento en el tema enunciado, que no solo aparece como principio en documentos curriculares de origen institucional sino también en la legislación de las últimas décadas y actualmente vigente en el orden nacional y provincial. Sin embargo muchas veces hemos observado que, en el orden factual, se generan situaciones complejas en las que aparecen sentimientos de inseguridad en el aprendiente e incertidumbre en el docente, que hacen que este principio en la práctica sea rechazado.

Indagar en estos fenómenos es el propósito de este trabajo para efectuar un aporte desde el conocimiento. Encontramos que la semiótica es un espacio adecuado para el tratamiento del tema, tanto por el desarrollo de procedimientos abductivos como porque sustenta un espacio en el que se intersectan diferentes conocimientos.

[1] Public. en Portal ABC, DGEyC Pcia. Bs. As., abril 2008

1. LA DIVERSIDAD ES LA NORMA

Podemos decir que, en sentido amplio, está aceptado el concepto así enunciado por Luisa Martín Rojo (2003: 3). Sin embargo, el mismo no siempre es tomado en cuenta en la realidad de la práctica docente. En el intento de buscar una explicación al fenómeno de no aceptación de la diversidad, nos encontramos con que en general se llega a aceptar en la actualidad el concepto de *variedades* y de la existencia de *diferentes lenguas* en una comunidad —ambos conceptos desarrollados a partir de los estudios de sociolingüística—, pero contradictoriamente subyace muchas veces a las prácticas docentes —y al imaginario social en sentido amplio— la representación de *lengua como sistema homogéneo*, que suele vincularse al *Curso* de F. Saussure [2]. Es decir que, si bien las conceptualizaciones han ido cambiando hacia una aceptación de la diversidad, no ocurre lo mismo cada vez que se pasa a la categoría de los hechos, es decir, a la actualización del concepto. A esto agregaremos que el rechazo se agudiza hacia las *variaciones*, es decir, a formas alternantes que ocurren tanto en el uso particular de un hablante o grupo como las que produce un mismo hablante en distintas situaciones.

A modo de generalización, observamos que las variedades más rechazadas en las escuelas de la zona son las que corresponden a determinados grupos de migrantes y a determinados grupos etarios: adolescentes, jóvenes. En el caso de los migrantes, se trata de hablantes de variedades del español diferentes a la variante local, y/o hablantes que adquirieron el español como 2da. lengua; en este caso, importa cuál fue su lengua materna, ya que predomina en el consenso de la población local una valoración negativa hacia las lenguas originarias o amerindias, en mayor o menor grado, a tal punto que muchas veces no son mencionadas como tales sino como ‘dialectos’ [3]: quechua, aymará, toba, wichí, guaraní.

2. LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN LOS HECHOS

En los estudios de campo realizados hemos encontrado muchas situaciones como las referidas. Para resumirlas en este momento tomaremos la síntesis que hizo una maestra, quien daba cuenta de su desazón a partir de que, en su afán de *perfeccionamiento*, había aprendido a valorar determinados niveles de refinamiento en el conocimiento lingüístico y literario que solo servían para agudizar el contraste con el lenguaje de sus alumnos —de las primeras etapas de educación básica— así definido: lenguaje *pobre*, lleno de *errores* léxicos y gramaticales, con mala pronunciación, prácticamente no leían, no interpretaban los textos, y mucho menos textos de cierta sutileza y refinamiento. Como se ve, la diferencia no fue pensada en términos de maduración intelectual o de variedades socioculturales y variaciones individuales: la sensación fue más bien de constatar un profundo hiato social y generacional.

En principio nos pareció que el problema estaba en la conceptualización de ‘lengua’ según la tradición saussureana, pero comprobamos que, a partir de la mirada comunicacional que

[2] Últimamente hay una revisión de los conceptos saussurianos a partir del descubrimiento de manuscritos, lo que no obsta para que permanezcan en la tradición en el área los conceptos atribuidos al maestro ginebrino.

[3] En este uso, se las llama ‘dialecto’ porque se los considera inferiores a la condición de ‘lengua’ (Hudson).

viene dándose desde los '80, este concepto fue cambiando en los docentes, hasta admitir las variedades lingüísticas como diferentes *normas* asociadas a las diferencias culturales. A pesar de ello, comprobamos que persiste la resistencia a aceptar los hechos cotidianos que en el día a día supone esta aceptación: qué hacer cuando un chico dice «haiga», «manito», *le vi por lo vi*, 'cantar' por 'canté' ^[4], omisión del morfema de plural en construcciones ^[5], uso de 'vos' por 'tú'. También fenómenos fonético-fonológicos: diptongación (pelié, puema), silabificación, o de vocabulario: *fósforos* por *cerillas*, con lo que entramos en la lengua de los adolescentes, quienes desconocen la palabra *estío* (pero usan muchas otras desconocidas por nosotros, los adultos). Esa resistencia del docente, y del adulto en general, se muestra a diario ^[6].

Varias veces hemos oído decir a los maestros: 'aceptamos la diversidad de hablas, como dice el Doc. Curr. 2008, lo cual significa aceptar la pronunciación 'elle', el uso de los términos *pibe*, *guri*, la frase *detrás mío* en lugar de la académica *detrás de mí*, una mayor permisividad en la *correlatio temporum*... Pero: ¿eso significa que tenemos que aceptar también que el chico diga *haiga*, *tajar*, que sea dequeísta, que cometa disconcordancias? Dicho de otro modo: '¿que el chico hable *mal* y no lo corrijamos?' A esta altura se hacen presentes los fantasmas de la escuela, la directora, los pares, y también los padres, la sociedad.

Es decir: la representación de qué es una lengua ha cambiado en los docentes, al entrar en juego los otros conceptos de 'variedades' o de 'norma', pero la resistencia es a la aparición de fenómenos que se apartan de la norma y habitualmente se incluyen en el 'hablar mal' o en el 'así no se dice'. Esto tiene su explicación en las propias representaciones de escuela y de educación que se hacen explícitos al intentar definir el perfil docente, al pensar su rol de 'modelo' —expresión muy común entre los maestros, así como el sentirse «cuidadores de la lengua»— y también si se piensa en la escuela como la institución encargada de transmitir los lenguajes consensuados, en aras de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, muchas veces no solo no se alcanzan esas metas sino que la actitud de «cuida» puede llegar a producir el efecto contrario:

La imposición por parte de la escuela del *sociolecto de prestigio* puede frenar el normal desarrollo del lenguaje de un niño que no presentaba, hasta el momento, dificultades en su propio sociolecto. (Múgica y Solana 1989: 189).

En efecto, la imposición puede llevar al extremo del silencio, como en el caso de mujeres hispanohablantes de nacionalidad boliviana radicadas en La Plata, o la exclusión de niños chaqueños hablantes de toba como L1, que se dio en escuelas también de la zona ^[7].

[4] Es frecuente la reinterpretación que hacen las maestras de 'infinitivo' del 'pretérito perfecto comp. de indicativo', usado preferentemente por hispanohablantes de origen quechua.

[5] Como se sabe, la concordancia de número y género gramaticalmente correcta en lenguas de origen latino es redundante, como tal es un rasgo que aporta ciertas ventajas comunicativas pero que no existe en otras lenguas como el guaraní, el quechua o el inglés.

[6] Pensamos en los padres, que a partir de lo que consideran que 'se debe enseñar', presionan al maestro, y también en tanto hablante 'culto' interesado en marcar incorrecciones o furcios de los otros.

[7] En ambos casos corresponden a Proyectos de Investigación llevados a cabo en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, entre los años 2003 y 2006, dirigidos por la Prof. Adriana Archenti y por la autora de esta ponencia.

3. LA MIRADA SEMIÓTICA

Puesto que la ‘diversidad’ es aceptada, intentamos comprender por qué son rechazadas muchas *variaciones*. Para ello y en relación con nuestras representaciones y conceptualizaciones, cobra importancia qué *palabras* usamos para designar aquellas formas que constituyen el ‘hablar mal’. Tomamos las palabras con su valor de **signos**, tratando de ir más allá de un mero estudio filológico o etimológico. Aquí cobra importancia la mirada semiótica, en tanto nos permite la interpretación de los signos como construcciones relacionadas con procesos de abducción, condicionados por una mirada sociohistórica, en el entrecruzamiento de distintos campos: la psicopedagogía, las políticas lingüísticas, las teorías del conocimiento, los estudios del discurso.

Un primer paso es decidir cómo vamos a llamar a las formas que no se rigen por la norma. Para ello nos referiremos en forma acotada a las palabras con que se las designa en el campo de investigación delimitado. Pero antes podemos suponer que, en general, en épocas donde prima ‘el orden’ el concepto de ‘canon’ es claro y no hay problema con plantear cuestiones de normativa que implican al mismo tiempo señalar las incorrecciones. Así, en planificaciones docentes sobre la materia ‘Lengua’ a nivel secundario, hasta cerca de los años ’80, es común encontrar un apartado dedicado específicamente a la normativa y al señalamiento de «incoorrecciones frecuentes» (con un espíritu similar al del *Apendix Probi* medioeval). En cambio, en épocas como la nuestra, que llamaríamos ‘populares’, se atiende más a los aspectos discriminatorios que pueden aparecer en denominaciones como ‘hablar mal’, ‘pobreza de lenguaje’, ‘incorrecto’, ‘error’ y similares, y se las intenta sustituir por denominaciones desprovistas de toda connotación negativa o actitud segregacionista. Ahora bien: esto a menudo se cumple en los papeles, pero en la práctica del diálogo docente-alumno persisten los usos más contundentes: *¿está bien? ¿está mal? ¿se dice así?* [8].

Recorreremos ahora algunas de las denominaciones propuestas.

El sociolingüista H. López Morales (1993: 40) propone el término *variedades*: «Las connotaciones extralingüísticas de términos como «lengua» y «dialecto» son tantas que algunos autores prefieren manejar **términos no marcados, más neutros**, como *variedades* o *códigos* para evitar caer desde el principio en estereotipos tan inmotivados como extendidos».

Además de **variedades** —que remplazaría al desvalorizador ‘dialectos’ de las épocas del franquismo— se reconocen **variaciones**; podemos considerar ambos términos desprovistos de connotaciones axiológicas; las variaciones ocurren dentro de una misma variedad o en un mismo hablante, y pueden diferenciarse entre **no normativas** pero frecuentes en el uso y aceptadas (variación entre las preposiciones *a – en, lo – le*, etc.) y **estigmatizadas** (*haiga*) (Martínez 2009: 34).

Los términos **variedades, variaciones**, parecen más adecuados al momento actual de la teoría lingüística y sociohistórica. Con ellos se sustituyen términos propio de épocas con

[8] Incluso la pregunta (de hecho ambigua) *¿cómo se dice?* es usada habitualmente en el sentido de ‘¿cuál es la forma correcta?’ y no en el sentido también posible de ‘¿cómo la usan los hablantes?’

mayor predominio del canon y mayor interés puesto en señalar el apartarse de ese canon, denominaciones fuertemente arraigadas en el uso pero que portan connotaciones negativas o desvalorizadoras, tales como: *incorrecto* frente a *correcto*, *desvío*, *anomalía*, *error*. Todos estos términos hoy suenan *mal* y se sustituyen por los de arriba, pero: ¿alcanza esta sustitución para anatematizar el estigma? Dicho de otro modo: ¿para aceptar en la práctica, en el diálogo, sobre todo en el diálogo docente-alumno, la forma estigmatizada?

Recorramos un poco el sentido de las expresiones más usadas:

-*incorrecto* frente a *correcto*, dicotomía que el grupo Martinet sustituye por *escolarizado-no escolarizado*, apuntando a la función legitimadora de la escuela o al aprendizaje de la lengua estándar como objetivo escolar.

-*desvío*: metáfora espacial, hace pensar en ‘el otro’ respecto de un ‘buen camino’.

-*anomalía*: esconde, bajo su aparente neutralidad de tecnicismo, la idea equívoca de que refiere a formas que no siguen las *leyes* o reglas de la lengua (de *a-nomos* ‘sin ley’); sin embargo, *sabo*, *haiga*, *el moto*, surgen en función de una regla en cada caso.

-*error*: palabra muy antigua, implica que ‘no está bien’, idea de ‘equivocación’.

Por la importancia que adquiere en ciertas áreas del conocimiento, incluso en algunos enfoques lingüísticos, nos parece importante detenernos en el término *error*. Con respecto a los otros parece ser el más polisémico o el más impreciso y abarcativo, pues se usa tanto para significar la ausencia de una tilde como una falta moral o culpa (acaso ese sentido ‘impreciso’ es lo que lo hace adecuado para aplicarlo a un sistema tan impreciso y versátil como ‘la lengua’). Esto desde sus orígenes latinos como en la actualidad, ya que para Corominas significaba tanto ‘equivocarse’ como ‘vagar’: de la misma raíz derivan *errabundo*, con un sentido más bien poético, romántico, como el más condenatorio *errático*, y hasta el mal visto *aberrante*. Es interesante el cruce que señala el mismo autor con *ironía*, palabra que en su origen griego clásico designa un tropo de la retórica, pero que aparece usado en español en el sentido de ‘mentira’, también condenatorio como ‘aberrante’. Puede leerse en las cartas del Río de la Plata del Siglo XVI (Com. Ofic. IV Cent. 1941: 417) que los indios *no tienen y ronia* —alguna vez se nos dijo que los indios eran inocentes, que no sabían mentir— lo que más que un hecho meramente lingüístico parece vinculado a una mirada desde la moral de época o a una posición ideológica.

Ya en Cervantes (s. XVII) aparece, en boca del ganapán, uno de los personajes de sus entremeses, la referencia a una ‘mujer errada’ (a diferencia en cambio del trato respetuoso que el Quijote da a las mozas de la posada, nada ingenuas según puede deducirse de sus risitas incrédulas). Este uso documentado en los siglos XVI y XVII continúa incluso en el XXI: leímos y escuchamos por los medios este mismo año 2009, con referencia al obispo hoy presidente de Paraguay, justificar como ‘errores del pasado’ a algunos hechos ilegítimos con que la oposición o incluso los propios copartidarios lo relacionaban. Tal vez por esta asociación es común que se asocie el ‘hablar mal’ a conceptos como la ‘inmoralidad’, tal como podemos leer en el siguiente texto:

Si en el lenguaje del pueblo entra el crudo aplebeyamiento que arrasa con toda gramática, el derrumbamiento de lo espiritual es seguro. En todo comienzo de corrupción idiomática está ínsito el principio de desolación moral (A. Herrero Mayor, 1942. 20)^[9].

Como vemos, aparece directamente asociado allí el ‘mal’ uso del lenguaje con el ‘mal’ en el orden moral. Si bien corresponde a una época prescriptivista, encontramos con sorpresa una correlación similar entre *mal* lenguaje y *malísimas* costumbres en nota editorial de febrero 2009, firmada por el ex Rector de la UNLP A. Plastino:

Los adolescentes... con vocabularios restringidos a unas 500 palabras, según afirman los Académicos de las Letras, la consiguiente pobrísima (en conceptos y sentimientos) subjetividad se torna en abismo profundo, insoportable vacío interior y, por ende, en pésima e intolerable compañía. Se suele tender a evadirla, con desesperación, vía alcohol y/o drogas (Plastino: 2009).

Pues bien: pese a este fuerte contenido moral que mantiene todavía el concepto y su campo semántico en nuestra lengua, sin embargo el término *error* se ha instalado fuertemente en las teorías del conocimiento, aparentemente despojado de toda carga estigmatizadora (al menos en los ambientes académicos). Ya la antigua filología se basaba en el error para establecer la filiación de textos, pero para recuperar la neutralidad del término nos conviene partir de las ciencias físicas, a partir del concepto de *medir* como ‘establecer una comparación entre cierta cantidad de la magnitud que deseamos medir con otra cantidad de la misma que se ha elegido como unidad patrón’ (con lo que se reconoce un principio abductivo). Resulta interesante que, en esta área del conocimiento, el error pierde su connotación negativa pues es un resultado previsto en el orden fenomenológico. En efecto, dada la medida patrón, para la medición de hechos concretos se prevé la posibilidad de variables que hacen al error inevitable, por lo cual medir algo significa determinar una media entre varias mediciones. Ésta será la medida verdadera, sin errores, ‘lo real’.

También la palabra aparece despojada de la carga moral señalada arriba y es clave en los planteos constructivistas del conocimiento, a partir de Piaget, quien justamente trabajó en ciencias experimentales. Aquí se recupera el ‘error’ considerado como etapa o paso de un proceso. Desde este último punto podemos pivotar hacia otras teorías, que nos permitirán salir del atolladero: el papel fundamental del error en los procesos de conocimiento. Recordamos ‘no temer al error ni al olvido’, aplicado entre nosotros exclusivamente a los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura. Pero las teorías constructivistas no se limitan, como puede pensarse desde una mirada reduccionista, a esa área, sino que se extienden a todo el conocimiento (Castorina 2008).

Referido a la lengua, debemos notar que, según se lo juzgue al error, corresponde a dos concepciones subyacentes que se oponen entre sí: condenar el error en tanto falta cometida contra la norma indica que, a pesar de los cambios a nivel teórico, subyace cual residuo el con-

[9] Cit. Por Mercedes Blanco s/f: 206

cepto de lengua como sistema autónomo, exterior al individuo; por otro lado, aceptar el error como parte de un proceso implica pensar en eso que llamamos lengua como el *conocimiento* del lenguaje que tiene el hablante (la competencia, su adquisición como un proceso).

Condenar el error es pensar desde la lengua; admitir el error es pensar desde el hablante. Por este camino se llega a valorar positivamente al error, como lo hace Alicia Camilloni (2008) con referencia a las ciencias sociales, a partir de que permite el conocimiento de los procesos cognitivos del educando. Por su parte, Alicia Lenzi (2008), en una revisión de las transformaciones ocurridas en las ciencias de la educación, menciona las diferentes denominaciones del concepto que permiten diluir el sentido condenatorio que tradicionalmente tuvo el término:

Uno de los principios básicos del llamado movimiento constructivista [...] es el reconocimiento de la **importancia de los conocimientos previos**^[10] de los alumnos para todo nuevo aprendizaje. En este sentido, en la década del 80 comienzan a publicarse con sistematicidad investigaciones que ponen de manifiesto en los alumnos la existencia de «**ideas previas**», «**concepciones alternativas**», «**concepciones erróneas**», «**teorías implícitas**», «**conocimientos cotidianos**», entre otras denominaciones [...].

Luego señala qué significa esto en las prácticas:

Los **conocimientos previos**, distantes del conocimiento científico, no pueden ignorarse, y se tornan en un **punto de partida necesario, para cualquier situación de enseñanza que intente su transformación, o modificación conceptual**.

Y finalmente el desafío: la aplicación de esos conceptos tuvo lugar sobre todo en las ciencias naturales, qué pasa en las ciencias sociales y, entre ellas o fuera de ellas, en la lingüística:

...en el dominio social son muy escasas las investigaciones acerca de las teorías implícitas o ideas previas de los alumnos, así como estudios sobre su cambio conceptual en la enseñanza. (Alicia Lenzi 2008: 81-85).

El desafío en los estudios lingüísticos ya había sido tomado en 1967 por Pit Corder, recuperado en algunos estudios del 90. En la actualidad se aplica a algunos métodos de aprendizaje de lenguas asistidos por el ordenador, pero también cobra importancia en las teorías y prácticas del aprendizaje de lenguas —no solo de una segunda o tercera lengua, sino también en el aprendizaje de la lengua materna—, en relación con el principio constructivista de que ‘todo individuo que se involucra en el aprendizaje, tanto de una primera como de una segunda lengua, se encuentra en un constante proceso de formulación de hipótesis’; puede resultar por ello también un aporte importante al estudio de los fenómenos de interlenguas, uno de los temas clave de la cultura actual.

[10] Los subrayados son nuestros. Se da por aceptado que los saberes previos equivalen a conocimientos erróneos, no científicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alatorre, A. (1990): *Los 1001 años de lengua española*. México.
- Baudrillard, Jean (1997): *El crimen perfecto*. Barcelona, Anagrama, 2da. Ed. (1ra. Edic. Paris 1995). Cap. «El síndrome de Babel».
- Blanco, M. I. s/f: «Actitudes hacia la lengua en la Argentina. Visión diacrónica» – Separata de *Estudios lingüísticos*, UNS, 197-214.
- Bourdieu, P. (1990): *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.
- Camilloni, A. (2008): «Constructivismo y educación». En: Baquero R., Camilloni A y otros (2008) *Debates constructivistas*. Buenos Aires, Aique.
- (2008): Revista *Noticias* – «Entrevista». Buenos Aires, Edit. Abril.
- Castorina, J. (2008): «Los problemas conceptuales del constructivismo». En: En: Baquero R., Camilloni A y otros (2008) *Debates constructivistas*. Buenos Aires, Aique.
- Cervantes, Miguel de (1600): «El juez de los divorcios».
- Comisión oficial del IV Centenario (1941): Documentos históricos y geográficos relativos a la conquista y colonización rioplatense. II. Buenos Aires, Talleres S.A. J. Peuser.
- Direcc. Gral de Cultura y Educación, Pcia Bs.As. (2008): «Documento curricular: Prácticas del Lenguaje» (copia).
- Hodge, R. & Kress, G. (1995): *Language as ideology*. New York, Routledge.
- Hudson, R. (1984): *La sociolingüística*. Barcelona, Anagrama.
- Lenzi, A. (2008): «Psicología y Didáctica: ¿relaciones peligrosas o interacción productiva?» . En: Baquero R., Camilloni A y otros (2008) *Debates constructivistas*. Buenos Aires, Aique.
- López Morales, H. (1993): *Sociolingüística*. 2da. Ed. Madrid, Gredos.
- Lopreto, G. (2004): «Lenguaje y sociedad multicultural». En Rev. *Trampas*, FPyCS, UNLP.
- Magariños, J. (1983): *El Signo. Las fuentes teóricas de la semiología: Saussure, Peirce, Morris*. Buenos Aires: Hachette.
- (1991): *Esbozo semiótico para una metodología de base en ciencias sociales* (y col.). La Plata: IICS, Universidad Nacional de La Plata.
- Martín Rojo, Luisa (2003): *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid, Ministerio de Educ. Cultura y Deporte.
- Martínez, Angelita (2009): *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires, La Crujía.
- Morin Edgar (2006): «Introducción al Pensamiento Complejo». *Documentos* en www.psicosocial.geomundos.com
- Mújica, N. y Solanas, Z. (1983): *La gramática modular*. Buenos Aires, Edicial.
- Plastino, Á. (2009): «El valor del lenguaje» – En: El Día «Opinión».
- Touraine, A. (1998): *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires, FCE.