

# Una experiencia carcelaria hacia la integración social por el lenguaje

Mabel Giammatteo y Augusto M. Trombetta  
 Universidad de Buenos Aires / ISP "Dr. Joaquín V. González"  
*ggiammat@gmail.com / augustus1966@gmail.com*

## Resumen

En este artículo se describe una experiencia actualmente en desarrollo, que tiene por objetivo combinar la enseñanza de la gramática, como eje para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, con la práctica de taller de expresión oral y escrita, para los estudiantes que cursan la carrera de Letras en el CUD (Centro Universitario Devoto). El artículo presenta, en primer lugar, el planteo general que sustenta la propuesta; luego se hace una breve presentación de los aspectos metodológicos con que se encaró la experiencia, que incluye una tarea conjunta entre lingüistas del equipo de investigación del proyecto UBACyT 20020100100014/2011-2014, que lleva adelante la tarea y los estudiantes internos de la unidad carcelaria. Se trata de la confección de un glosario actualizado de términos *tumberos*, o relativos a la cárcel, donde se incluyan los nuevos vocablos y expresiones en uso en la variedad del español propia del Río de la Plata. Esta posibilidad constituyó una oportunidad única de interactuar con los internos y de proponerles una tarea que, al aplicar los contenidos de la materia, les permitiera establecer relaciones con su propio léxico en uso y los capacitara para su relevamiento y descripción. No obstante, más allá de los potenciales méritos lingüísticos del glosario, se espera que el trabajo "con la palabra" sirva para mejorar la autoestima, para valorizar las capacidades analíticas, y para mostrar las posibilidades de una asociación cooperativa entre profesionales provenientes del ámbito universitario y personas que, aun privadas de su libertad, no carecen de las aptitudes necesarias para el trabajo intelectual.

## Palabras clave

educación integradora- reflexión sobre la lengua – léxico en uso - glosario de términos "tumberos"- variedad del español del Río de la Plata.

## Introducción

El desarrollo de las actividades de enseñanza en ámbitos no escolares se encuentra relativamente institucionalizado en la República Argentina. De hecho, la ley N° 1.420 de educación común, en su primer capítulo, referido a los *principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias*, establece que:

Además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas es-

peciales de enseñanza primaria [...] Escuelas para adultos, en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número, cuando menos, de cuarenta adultos ineducados (ley N° 1.420, art. 11).

Así, según la mencionada ley N° 1.420, que en 1884 estructuró de manera orgánica el sistema educativo de nuestro país, los beneficios de la educación alcanzarían no solo a los niños a través de las escuelas primarias comunes, sino también a los *adultos ineducados* a través de las escuelas constituidas, entre otros lugares, en las cárceles. Por tanto, se puede decir que, hoy día, caracterizadas como “modalidades del Sistema Educativo Nacional” (ley N° 26.206, art. 17), tanto la *educación permanente de jóvenes y adultos* como la *educación en contextos de privación de libertad*, además de una antigua integración tienen plena vigencia en el sistema de enseñanza nacional.

No obstante, el nivel de educación superior en las cárceles es mucho más reciente y su desarrollo está ligado indudablemente al programa UBA XXII, recién iniciado por la Universidad de Buenos Aires en 1985 (UBA, 2012). Se trata de un programa educativo, pionero en la materia, orientado al dictado de cursos de extensión, pero que también ofrece carreras universitarias completas dictadas en forma presencial en las unidades penitenciarias, particularmente dentro del Centro Universitario de Devoto (CUD). El programa se inició con la carrera de Abogacía, que presentaba gran interés para los internos y, con el correr del tiempo, se fue incrementando el número de títulos universitarios ofrecidos, de manera que en 2007 se dictaban regularmente las carreras de Abogacía, Economía, Sociología y Psicología, a las que, en 2008, se sumó Letras.

Letras, la incorporación más reciente en el programa UBA XXII, se comenzó a ofrecer como carrera tras una experiencia inicial con cursos de extensión (Parchuc, 2008). En este contexto, la cátedra “B” de Gramática ofreció en los años 2009 y 2012 sendos cursos cuatrimestrales de la materia: el primero fue dictado por un plantel conformado por varios docentes de la cátedra que iban rotando; el segundo, quedó a cargo de un único docente designado por la cátedra. Esta última implementación de Gramática tuvo su continuidad en cursos-talleres no curriculares, solicitados por los mismos internos y ofrecidos en la segunda mitad de 2012 y durante todo el 2013.

## Marco de la experiencia

Al examinar el proceso de enseñanza-aprendizaje, Narodowsky (2011) plantea como inherente a él, el concepto de *asimetría*, el cual puede sintetizarse en la disparidad que se produce entre ‘el que sabe’ y ‘el que aprende’, ‘el que imparte el conocimiento’ y ‘el que lo recibe’ o ‘el que forma’ y ‘el que es formado’. Partiendo de esta noción, un trabajo anterior presentado en relación con la experiencia de dictado de la materia *Gramática* en el CUD (Trombetta, 2012), hace referencia a una *doble asimetría* del proceso educativo para aludir a la educación que se brinda en los sistemas penitenciarios. Con esta expresión lo que se intenta resaltar es que a la asimetría natural dada por el vínculo docente-alumno, se superpone una segunda asimetría entre quienes habitan el penal y quienes asisten a él solo ocasionalmente y pueden abandonarlo al concluir su tarea, tal como queda registrada en expresiones como la *tumba* y la *calle*, el ‘adentro’ y el ‘afuera’ del léxico carcelario (v. más adelante):

La asimetría vincular, la asimetría fundada en conocimientos, la asimetría que históricamente dio sentido a la constitución de los modernos sistemas de enseñanza y en la que descansa la lógica del proceso educativo, se vuelve a configurar como consecuencia de este mismo proceso. En contraste, la segunda asimetría, por su naturaleza social, no supone ninguna modificación a partir de la actividad docente: su carácter estático o dinámico dependerá, en el mejor de los casos, del cumplimiento de una condena (Trombetta, 2012: 8).

Es decir, la enseñanza en ámbitos carcelarios enfrenta un doble desafío: el primero es el normal en todo proceso educativo e implica que el docente tiene que llevar al estudiante hacia un aumento de conocimientos que colabore con una mejor comprensión de la realidad; el segundo, que se da particularmente en el contexto de marginalidad, tiene que ver también con un aumento de conocimiento, pero este debe apuntar a desarrollar una consciencia de libertad responsable, que favorezca la integración social de los estudiantes internos. Por poco elástica que se muestre esa segunda asimetría, la asimetría social, el trabajo docente pretende su vinculación: pretende trabajar la exclusión social a partir de la propia actividad educativa.

En más de un sentido, las poblaciones carcelarias, incluida la de los asistentes al CUD, ejemplifican el tipo sociolingüístico al que Basil Bernstein, en su análisis de las variedades lingüísticas y el discurso pedagógico, caracterizó como “código restringido”. En relación con el desempeño escolar de los niños ingleses, en diversos trabajos desarrollados desde principios de los años 60, Bernstein (1994) mostró que la asimetría existente en la sociedad se refleja en dos formas de usos lingüísticos, a los que denominó código *elaborado* y código *restringido*, los cuales se dan dentro de comunidades lingüísticas (aparentemente) homogéneas. La *diferencia* en el acceso a ambos tipos de código, que es puramente de origen social, se termina convirtiendo en un *déficit* a la hora de entrar y permanecer en el sistema educativo, en cuyas instancias se privilegia el manejo del código elaborado como un requisito indispensable para la continuidad exitosa en los estudios a lo largo de los diferentes ciclos de la enseñanza. En consecuencia, se asignan mayores probabilidades de *fracasar* a quienes no están socialmente familiarizados con el código lingüístico que domina en las escuelas y, naturalmente, en la universidad.

He aquí entonces un desafío extra, que excede el ámbito del CUD y abarca todas las poblaciones marginales, que no solo carecen de conocimientos previos de tipo enciclopédico general para acceder a los contenidos de la universidad, sino que tampoco dominan el lenguaje propio de los textos académicos, con lo cual su seguimiento de los cursos se complica considerablemente. Asimismo, a esto se suma que, en su mayoría, estos estudiantes son conscientes de que el lenguaje que manejan habitualmente suele verse estigmatizado y aún despreciado por ciertas capas ilustradas de la sociedad, lo cual contribuye al aislamiento y la incomunicación.

## La experiencia en el ámbito del CUD

En relación con el grupo de alumnos en el CUD, podemos retomar la caracterización presentada en trabajos previos (Giammatteo, Albano y Trombetta, 2012; Giammatteo et al., 2009), en que señalábamos la inestable asistencia de los estudiantes, así como también la fuerte heterogeneidad de los grupos, tanto en cuanto a edades, países de origen y situaciones

sociales y familiares, como en lo relativo a estudios previos, que en algunos pocos casos incluían otras carreras universitarias, cursadas dentro y fuera del penal. No obstante, también hacíamos hincapié en la factibilidad del trabajo académico:

De manera notable, esta circunstancia no impidió que el trabajo se desarrollara en forma fluida y que la participación de los cursantes fuera sumamente activa. En este sentido, el interés por las temáticas desarrolladas fue fundamental a la hora de lograr clases dinámicas y participativas, más cercanas al modelo de seminario que al tipo expositivo clásico (Giammatteo, Albano y Trombetta, 2012: 4).

En cuanto a las experiencias realizadas, la primera (descrita en Giammatteo et al., 2009) mostró que, al inicio del curso, los alumnos solo podían considerar la gramática en su aspecto normativo, es decir, en relación con lo ‘correcto’ e ‘incorrecto’ en el habla y la escritura. Por tanto, sus primeras participaciones se centraron fundamentalmente en la consulta sobre cuestiones concernientes a las normas ortográficas, al *buen* uso de la lengua o la diferencia entre el español rioplatense y otras variedades dialectales. A medida que las clases avanzaron y los docentes iban orientando el proceso, los estudiantes comenzaron a incorporar el enfoque que se quería imprimir a la materia, de modo que la reflexión lingüística colaborara en el desarrollo de pautas de pensamiento más flexibles y complejas:

La materia debía plantearse como un disparador orientado en una doble dirección: por un lado, hacia la abstracción y el conocimiento de las estructuras del lenguaje y, por otro, hacia la experimentación con la palabra, tanto en su aspecto fónico-gráfico, como en sus posibilidades significativas. La práctica intensiva con los distintos aspectos de la lengua y su escritura debía contribuir a identificar los valores comunicativos, expresivos y cognitivos de la palabra, a fin de incentivar tanto el desarrollo del pensamiento crítico, herramienta indispensable en sus estudios universitarios, como la práctica del diálogo y la negociación, instrumentos insoslayables de la convivencia social (Giammatteo et al., 2009: 7).

Inmersos en esta línea de trabajo, según los objetivos planteados, los estudiantes pudieron incorporar nuevos conceptos que los conducían a la reflexión sobre la lengua y su uso, lo que fue llevando a que en sus intervenciones ofrecieran ejemplos y comparaciones tomados de su propia experiencia de hablantes, que ahora resultaban revalorizadas en vez de estigmatizadas.

Tomando en cuenta los logros de la experiencia de 2009, para la formulación de curso de 2012 se evaluó la conveniencia de continuar esta dinámica de clase, haciendo además, que el planteo resulte significativo para la formación de los internos. Por eso, a los contenidos teóricos, se decidió añadir una aplicación que permitiera integrar los conocimientos de la materia. La propuesta consistió en una guía con una actividad práctica centrada en la creación y la disponibilidad léxica dentro del propio ámbito de referencia de los estudiantes: lo que se les proponía realizar, de modo totalmente cooperativo, era algo parecido a un breve diccionario en el que se recogieran las formas, los usos y los significados de las palabras acuñadas y vigentes en su propio contexto de encierro.

## La confección de un glosario carcelario

El planteo que se presentó a los internos se apoyaba en dos funciones operativas: por un lado, los docentes de la cátedra desarrollaron una guía que organizaba la actividad; por el otro, los estudiantes recogieron y elaboraron los términos. Es decir, la función de los internos iba más allá de la de ser meros informantes, ya que la guía contenía una pauta de trabajo que los llevaba a elaborar definiciones, categorizar las palabras y proporcionar ejemplos de uso, entre otros aspectos. La función docente también implicaba la corrección de los aportes proporcionados por los internos con vistas a la confección final del glosario proyectado.

Como se adelantó, el tema elegido para la elaboración del trabajo práctico fue el de la creación y la disponibilidad léxica en ámbitos marcados. En este sentido, según interpretábamos, el léxico, entendido como un repertorio de palabras (lexemas), es el componente más dinámico de la estructura lingüística, donde mejor se advierten los resultados de los distintos procesos de variación: palabras que se crean frente a palabras que dejan de usarse; palabras que se utilizan frente a palabras que solo se comprenden; palabras generales de la lengua frente a palabras de especialidad o propias de usos locales o regionales, sociales o generacionales. Aun desde perspectivas formales, todo repertorio léxico conlleva una forma de acceso al mundo y contribuye a su representación lingüística, de manera que esa amplia variación léxica se relaciona, indudablemente, con las diversas maneras de conceptualizar propias de los seres humanos.

En concreto, el trabajo propuesto buscaba describir en forma sistemática el léxico existente en un contexto de encierro formulando un glosario, un conjunto de palabras ordenadas según algún criterio formal (la secuencia alfabética, por ejemplo) y descriptas tanto en sus aspectos formales (fonología, morfología y sintaxis), como en sus aspectos significativos (semántica y uso). Conviene observar que en la propuesta también se integraron los aspectos relativos a la pronunciación, teniendo en cuenta las particularidades fonológicas del área dialectal del Río de la Plata. Así, de acuerdo con la guía de aplicación, cada entrada del eventual glosario debería contener la siguiente información, a modo de la que figura en los diccionarios de uso:

- 1) *Lexema (o palabra) y clase a la que pertenece*, que junto a una esquemática transcripción fonológica, representan la información lexicográfica básica.
- 2) *Glosa del significado de la palabra*. ¿Qué significa? Respuesta breve y puntual a la pregunta específica por el sentido de la palabra.
- 3) *Ejemplos de uso de la palabra en oraciones*. ¿Cómo se usa? Respuesta vía ejemplos a la pregunta específica por el contexto de uso de la palabra.
- 4) *Origen probable de la palabra*. ¿Dé dónde proviene? o ¿cómo se originó? Respuesta hipotética a la pregunta específica por la etimología de la palabra.
- 5) *Estructura interna de la palabra*. ¿Cuáles son sus partes? Respuesta estructural a la pregunta por la morfología de la palabra.
- 6) *Ámbitos en los que se usa la palabra*. ¿Quiénes la usan y dónde? Respuesta social a la pregunta por los ámbitos de circulación de la palabra.

La guía aportaba algunos de los ejemplos ya trabajados en clase entre los estudiantes y el docente: un verbo con dos entradas diferentes por diversidad etimológica: *lukear* (del inglés *look*) y *luquear/lukear* (del lunfardo *luca*), de las cuales solo la segunda forma corresponde a un uso privativo del penal, y también un sustantivo común: *fueye/fuelle*. Los tres ejemplos trabajados en clase son los que se presentan a continuación.

Lexema y clase	LUKEAR (/lu.'keaR/ ~ /lu.ke.'aR/), verbo transitivo.
Glosa del significado	Cambiar la apariencia; arreglarse, producirse para una ocasión.
Ejemplos de uso	LUKEATE UN TOKE.... DE GRANDE QUIERO SER NARCO JEJEJEJE ( <a href="http://fotolog.terra.com.ar/crash1:13http://fotolog.terra.com.ar/crash1:13http://fotolog.terra.com.ar/crash1:13http://fotolog.terra.com.ar/crash1:13">http://fotolog.terra.com.ar/crash1:13http://fotolog.terra.com.ar/crash1:13http://fotolog.terra.com.ar/crash1:13http://fotolog.terra.com.ar/crash1:13</a> ).
Origen probable	De <i>look</i> (/ˈlʊk/, voz inglesa): Mirada, aspecto.
Estructura interna	Raíz: /luk-/ + sufijo derivativo verbalizador: /-ea(R)/.
Ámbitos de uso	Se usa fuera del penal (Devoto).

Lexema y clase	LUQUEAR ~ LUKEAR (/lu.'keaR/ ~ /lu.ke.'aR/), verbo transitivo e intransitivo.
Glosa del significado	Pasarla bien; tener sexo con una mujer.
Ejemplos de uso	¿Te la <i>luqueaste</i> a esa? “Los pibes quieren <i>lukear</i> ” (título de una canción de <i>Los Fumancheros</i> , grupo de música de cumbia).
Origen probable	De <i>luca</i> (/ˈlu.ka/, voz lunfarda): Billeto de mil pesos moneda nacional, denominación monetaria vigente en la Argentina entre 1881 y 1969.
Estructura interna	Raíz: /luk-/ + sufijo derivativo verbalizador: /-ea(R)/.
Ámbitos de uso	Se usa en el penal (Devoto) y en el barrio conocido popularmente como <i>Fuerte Apache</i> (asentamiento marginal en un barrio de <i>monoblocks</i> de la periferia de Buenos Aires).

Lexema y clase	FUEYE ~ FUELLE (/ˈfue.ʃe/), nombre común, concreto.
Glosa del significado	1) Pulmón. 2) Calentador eléctrico concéntrico.
Ejemplos de uso	1) Me pegaron en el <i>fueye</i> . 2) Ya no nos dejan usar los <i>fueyes</i> porque saturan la red eléctrica.
Origen probable	De <i>fueye</i> (/ˈfue.ʃe/, voz lunfarda): 1) Bandoneón, instrumento de viento a fuelle propio del tango rioplatense (por metáfora). 2) Calentador de kerosene con fuelle (por metonimia).
Estructura interna	Raíz: /fueʃ-/ + sufijo derivativo nominalizador: /-e/.
Ámbitos de uso	Se usa en el penal (Devoto).

Según se observa en el último ejemplo (y como también veremos en otros ejemplos que presentaremos más adelante), muchas de las entradas léxicas registradas por los internos ofrecen casos de formaciones metafóricas y metonímicas. Esta característica, ya señalada para el lunfardo por Dellepiane (1967 [1894]) es su clásica obra sobre este léxico popular típico del Río de La Plata, del cual el vocabulario carcelario, sin duda, forma parte. En efecto, el lunfardo, caracterizado como *habla popular de Buenos Aires* (López Peña, 1972), como *habla coloquial urbana* (Teruggi, 1974), y como *habla popular de los argentinos* (Conde, 2011), necesariamente incluye al léxico carcelario y ambos se valen de procedimientos metafóricos y metonímicos, que revelan complejos procesos de pensamiento. En el caso de la metáfora se trata de la comparación que de modo sintético concibe una entidad en términos de otra (negro como el carbón > negro carbón). En la metonimia, en cambio, la nueva denominación se produce por una vinculación por contigüidad atribuida por hablante a dos entidades (la parte por el todo, el productor por el producto, el continente por el contenido, etc.). Dado que se trata de dos procedimientos básicos e inherentes a todo mecanismo de creación léxica, es obvio que no podían estar excluidos de la viva producción terminológica surgida en las cárceles.

## Algunos ejemplos extraídos del *corpus*

El registro del léxico carcelario (o *tumbero*, para usar el adjetivo derivado que se popularizó en el área de la Ciudad de Buenos Aires en años recientes) encarado como un trabajo práctico de la asignatura dictada, coincidía con un proyecto editorial que los propios estudiantes intentaban canalizar de manera independiente. En este contexto, el tema elegido para el trabajo práctico sirvió a dos fines complementarios: por un lado, el registro lexicográfico y análisis lingüístico del vocabulario; por otro lado, la sistematización del material con vistas a su edición como obra singular. La obra lexicográfica proyectada aun se encuentra en proceso y esperamos que el normal desenvolvimiento de las actividades académicas en el CUD y en la unidad penitenciaria de Ezeiza, permita seguir recogiendo materiales para la elaboración definitiva y ulterior publicación del repertorio.

A continuación presentamos, a modo de muestra, seis ejemplos extraídos del *corpus* analizado, de acuerdo con lo analizado en otro lugar (Barraza et al., 2013):

**RASTRERO.** *Adjetivo.* Se refiere a ‘el que roba dentro de la cárcel o en el barrio’: “Te pasaste de uña [‘robaste mucho’], *rastrero*”. El término, propio de la cárcel, es una extensión metafórica: de la referencia específica al elemento de labranza *rastra* del que proviene se utiliza para denotar en forma despectiva la mano, semejante a una rastra o rastrillo, de la persona que roba, de donde *pasar la rastra* se entiende como ‘robar’.

**ARRASTRAVIEJAS.** *Nombre.* Indica un ‘ladrón de poca monta’: “Se cree importante, pero es un *arrastraviejas*”. Es un compuesto, también con valor despectivo utilizado en el penal para referirse al ladrón que arrebata las carteras de las mujeres mayores, a las que supuestamente estaría arrastrando.

**CALLE.** *Nombre.* Tiene dos significados: uno general, como ‘vía de un pueblo o una ciudad’, pero adentro de la cárcel remite al ‘afuera o exterior’: “Cuando esté en la *calle* voy a hacer bien las cosas”. El término, usado en la cárcel, es una extensión metonímica: por la que de la referencia específica a una vía urbana (*calle*) se pasa a significar todo el (mundo) exterior al penal.

**ESCOPETAZO.** *Nombre.* Se refiere a un ‘tiro de escopeta’ y por extensión significa también ‘limpieza’, ‘aseo’: “Dale, che, pegale un *escopetazo* al baño”. El término, usado en la cárcel, es una derivación metafórica: de la requisita que *pega un escopetazo* para limpiar el pabellón al que va a ingresar, se pasa a *pegarle un escopetazo al baño* (es decir, limpiarlo, asearlo).

**RUCHEAR ~ RUCHIAR.** *Verbo.* Se interpreta como ‘traicionar a un amigo o la confianza de alguien’: “No seas ruchi... me *rucheaste*, sos re ruchi”. Proviene del apellido del dirigente sindical y político, José Ignacio Rucci (1924-1973), señalado por traicionar al peronismo. Se trata de un procedimiento metonímico en que a partir de la conducta de un individuo, su nombre pasa a aplicarse a todos los que se comportan de modo semejante.

**PALOMEAR.** *Verbo.* Significa ‘alcanzar una cosa a alguien que se encuentra a cierta distancia sin que sea posible el pase en mano’: “Después te *palomeo* un paquete de cigarrillos”. El término, usado en la cárcel y también registrado afuera, es una extensión metafórica

(hacer como una paloma que, cuando está amaestrada *lleva mensajes* de un lado a otro, de lo que se estaría derivando la acción misma: transportar objetos a distancia.

En líneas generales, como se puede apreciar en los ejemplos, se trata de términos destinados a dar cuenta, de modo vívido y a partir de entidades y acciones del entorno, de la realidad circundante.

## Conclusiones

En esta ponencia hemos presentado una experiencia actualmente en desarrollo en un ámbito de encierro, que combina la enseñanza de la gramática, como eje para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, con la realización de una tarea de aplicación práctica, como es la confección de un repertorio lexicográfico.

Según creemos, el aspecto más destacable de la propuesta es que se trata de una labor conjunta emprendida entre lingüistas de un equipo de investigación de la Universidad de Buenos Aires y estudiantes internos de la unidad carcelaria del penal de Devoto. Según estimamos esta tarea nos brindó una oportunidad única de interactuar con los internos y de proponerles un emprendimiento que, al aplicar los contenidos de la materia, les permitiera establecer relaciones con su propio léxico en uso y los capacitara para su relevamiento y descripción.

La iniciativa desarrollada en la materia coincidió con un interés autónomo de los propios cursantes, quienes tenían proyectado confeccionar un *diccionario carcelario*. Dado que la tarea emprendida no fue sentida como una imposición por parte de los internos, consideramos que será posible continuar con el trabajo pendiente y, una vez finalizada la obra, esperamos poder contribuir con su edición.

Por otra parte, más allá de los potenciales méritos lingüísticos del glosario, se espera que el trabajo lexicográfico sirva para mejorar la autoestima, para valorizar las capacidades analíticas y para mostrar las posibilidades de integrar trayectorias sociales y culturales muy diferenciadas en objetivos comunes y valiosos.



## Bibliografía

- BARRAZA, José; Gastón Darío Brossio; Fabián Ricardo Duchi; Marcelo García; Alejandro Gutiérrez; Rodolfo Armando Klages; Alejandro Maniero; Gabriel Alejandro Peyri Querciolo; Rodolfo César Rodríguez; Norberto Gabriel Romano; Horacio Alberto Senet; Maximiliano Zeballos y Augusto M. Trombetta. 2013. La metáfora y la metonimia en el léxico carcelario. 12 pp. Trabajo presentado en las II Jornadas Internacionales “Beatriz Lavandera”: Sociolingüística y análisis del discurso, realizadas en Buenos Aires del 28 al 30 de agosto de 2013.
- BERNSTEIN, Basil. 1994. “Códigos elaborados y restringidos: visión general y críticas”. En *La estructura del discurso pedagógico*, volumen 4 de *Clases, códigos y control*. 2ª ed. Colección Educación Crítica d. Madrid: Morata, Fundación Paideia, pp. 100-134. Trad.: Pablo Manzano.
- CONDE, Oscar. 2011. *Lunfardo: Un estudio sobre el habla popular de los argentinos*. Buenos Aires: Taurus.
- DELLEPIANE, Antonio. 1967 [1894]. *El idioma del delito y diccionario lunfardo*. Libros del Mirasol. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora.
- GIAMMATTEO, Mabel; Hilda Albano y Augusto M. Trombetta. 2012. La confección de un repertorio *tumbero* del Río de la Plata. 15 pp. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica, realizado en Getafe, Madrid, del 24 al 27 de junio de 2012.
- GIAMMATTEO, Mabel; Hilda Albano; Augusto M. Trombetta y Paula Bonorino. 2009. La enseñanza de la lengua en un contexto de exclusión. 14 pp. Trabajo presentado en el Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, realizado en Buenos Aires del 7 al 9 de septiembre de 2009.
- LÓPEZ PEÑA, Arturo. 1972. *El habla popular de Buenos Aires*. Buenos Aires: Freeland.
- NARODOWSKI, Mariano. 2011. “No es fácil ser adulto: Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias”. *Revista Educación y Pedagogía* 60, 101-114. <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/11418/10436>> [Consulta: 15 de julio de 2012].
- PARCHUC, Juan Pablo. 2008. “Filosofía y Letras en el programa UBA XXII: Letras en la cárcel”. *Encrucijadas* 43. < <http://www.uba.ar/encrucijadas/43/sumario/enc43-letrasenlacarcel.php>> [Consulta: 15 de julio de 2012].
- TERUGGI, Mario E. 1974. *Panorama del lunfardo: Génesis y esencia de las hablas coloquiales urbanas*. Buenos Aires: Cabargón.
- TROMBETTA, Augusto M. 2012. La doble asimetría del proceso educativo. 10 pp. Trabajo presentado en el Congreso “Perspectivas pedagógicas desde la contemporaneidad”, realizado en Buenos Aires del 15 al 17 de agosto de 2012.

REPÚBLICA ARGENTINA. 1884. *LEY N° 1.420 DE EDUCACIÓN COMÚN*. SANCIONADA EL 8 DE JULIO. EDICIÓN ELECTRÓNICA DE LA BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS. <[HTTP://WWW.BNM.ME.GOV.AR/GIGA1/NORMAS/5421.PDF](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf)> [CONSULTA: 15 DE JULIO DE 2012].

\_\_\_\_\_. 2006. *Ley de educación nacional: Ley 26.206*. Sancionada el 14 de diciembre. Edición electrónica. <<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>> [Consulta: 15 de julio de 2012].

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (UBA). 2012. “UBA XXII: LLEVAR LA UNIVERSIDAD A LA CÁRCEL”. *PROYECTOS DE EXTENSIÓN VIGENTES*. <[HTTP://WWW.UBA.AR/EXTENSION/TRABAJOS/UBA.HTM](http://www.uba.ar/extension/trabajos/uba.htm)> [CONSULTA: 2 DE OCTUBRE DE 2012].

---

### **Mabel Giammatteo**

Es Doctora en Letras, especializada en Lingüística (Facultad de FFyL, UBA). Se desempeña como Profesora Titular de *Gramática* (cátedra B) (Facultad de FFyL, UBA) y Profesora Titular de *Lingüística* (USAL). Desde 1998 ha dirigido varios proyectos sobre gramática, léxico y aprendizaje (UBACyT y PICT). Ha publicado el libro *¿Cómo se clasifican las palabras?*, en coautoría con H. Albano, con quien también ha coordinado dos libros *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples* y *El léxico: De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Es autora de numerosos trabajos de investigación publicados en revistas del país y del exterior.

### **Augusto M. Trombetta**

Es magíster en Ciencias Sociales (Facultad de Ciencias Sociales, UBA) y DEA en Lingüística Teórica y sus Aplicaciones (Universidad Complutense de Madrid). Se desempeña como auxiliar docente de la cátedra “B” de *Gramática* (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y como profesor de *Lingüística* (ISP “Dr. Joaquín V. González”, GCBA). Es coautor de diversos trabajos de investigación publicados en revistas del país y del exterior.